

Marie-Frédérique BACQUÉ : Avant la catastrophe... Que peut transmettre l'école sur la mort et le deuil ?
in Julier-Coste M, Fawer-Caputo C. La mort à l'école: annoncer, accueillir, accompagner. De Boeck Eds :11-14,
2015

Une pédagogie de la mort et de la perte à l'école : écouter, parler, représenter

Marie-Frédérique Bacqué, Pr. de psychopathologie clinique à l'UDS, présidente de la société de thanatologie française.

Quelle transmission de la vie affective à l'école ?

L'École est le lieu où l'enfant passe le plus de temps, et ceci dès l'âge de deux ans et demi en France. On ne s'étonnera donc pas de voir les parents se questionner sur les rôles de l'École et parfois se reposer sur elle pour les initiations variées de la vie. Cependant l'école précoce ne peut se contenter de transmettre des apprentissages instrumentaux (pratique de la langue ou du raisonnement). Au contraire, l'École intervient surtout dans la compréhension des règles sociales, puisqu'elle permet, avant tout, une confrontation au groupe. Mais l'école a aussi son rôle dans l'apprentissage de la propreté, des « manières de table » et enfin des rudiments éthiques et moraux.

Il en va ainsi des « mises en situation » qui permettent à l'enfant de quitter transitoirement ses parents, de se remettre à autrui, d'investir de nouvelles personnes et de nouvelles activités, de saisir les rythmes et d'appréhender le temps et l'espace.

Jouer un rôle aussi complexe, avec une telle responsabilité est écrasant pour l'École. Mais l'institution l'assume régulièrement et de manière fiable. En revanche, les professeurs des écoles reconnaissent que s'en tenir uniquement aux apprentissages cognitifs serait plus simple. Les apports de la psychologie clinique autant que cognitive montrent toutefois que l'aptitude à apprendre n'est pas qu'une affaire d'organisation des connaissances, elle est croisée à une intégration des affects. Les affects sont premiers et particulièrement stimulés lorsque l'enfant quitte ses parents. Cette expérience va être révélatrice, à l'avenir, des capacités d'attachement de l'enfant. Attachement « sécure » ou « insécure » seront à l'origine de toutes les modalités d'établissement de liens futurs. C'est aussi en fonction de cette disposition que l'enfant va réagir à la perte.

« L'aptitude à perdre » est un organisateur psychique

La capacité à perdre est un véritable organisateur du développement de l'enfant. D'une part, supporter et intégrer les pertes dégage l'enfant de sa dépendance affective, de plus, en perdant la part de la personnalité parentale fusionnée avec la sienne, l'enfant gagne ses principales capacités cognitives : faire appel à ses aptitudes mnésiques puis de représentation pour constituer son premier objet interne. Il s'agit ici du concept élaboré par M. Klein (1930): l'objet interne dérive du premier objet d'amour intériorisé, la mère. Ce premier objet fusionné au départ avec le moi de l'enfant, va évoluer, donnant sa place au narcissisme de l'enfant. L'objet interne forme donc les fondations d'un narcissisme solide (secondaire, ayant dépassé les besoins primaires de survie), résistant à la séparation puis à la perte.

Lorsqu'on observe un nourrisson en l'absence de sa mère, l'hypothèse que ce dernier ait recours à sa mémoire pour ne pas se sentir dans un danger immédiat semble plausible. Faisant appel au souvenir de sa mère, l'enfant peut évoquer sur sa scène mentale les images qu'il a retenues d'elle dans différents registres sensoriels comme l'audition, l'odeur, le toucher, la vision et conserver son calme pendant un certain temps. On voit déjà se profiler les points principaux de l'aptitude à la séparation : *un peu de séparation permet de préparer le terrain à des séparations de plus en plus importantes à l'échelle temporelle et*

affective. Trop de séparation conduirait évidemment à une situation de détresse pour l'enfant (Bacqué, 2008).

Ainsi, l'attachement sécure permet de construire un narcissisme souple, c'est-à-dire une image de soi, une estime de soi (ces termes ne sont cependant pas équivalents) qui se déforme lors d'une perte, mais littéralement « absorbe le choc » et retrouve ses capacités initiales voire de meilleures aptitudes à « être seul ». Cette « aptitude à la perte » est une compétence indéniable, acquise très précocement et qui constitue la base de la personnalité à venir. En psychopathologie, une capacité d'attachement sécure va souvent de pair avec l'aptitude à perdre et donc à être seul. C'est une garantie de fonctionnement psychique qui permettra de supporter de nombreux événements dans une vie pas toujours indemne de malheurs. L'École n'a bien évidemment pas pour fonction de dépister des personnalités fragiles ou incomplètes, mais elle va faciliter la compréhension progressive par l'enfant, de « petites » situations de séparation ou de perte dans la simple mise en expérience de rencontres, de passages de différents intervenants, et enfin du sentiment de solitude même en présence des autres (Dupont, 2010).

De la séparation à la perte et de la perte à la mort

Insistons sur la progressivité de ce passage de la symbiose avec la mère à la naissance de la subjectivité de l'enfant. Avant d'acquérir l'idée de mort, l'enfant perçoit la rupture émotionnelle de l'attachement (expérience que les animaux partagent avec nous).

Quel écho l'École peut-elle produire à l'individualisation croissante de l'enfant dans la sphère familiale ? La mort d'autrui éveille toujours un rappel conscient ou inconscient des séparations vécues très jeune par l'enfant. Ces séparations pourraient débiter avec la naissance. Bien qu'il n'en subsiste qu'une mémoire charnelle hypothétique chez le tout petit, l'événement de sa naissance est rappelé à l'enfant par ses parents et constitue l'une des prémices du roman familial. Ainsi, l'expression de « traumatisme de la naissance » ne nous semble pas pouvoir s'appliquer à chaque enfant. En revanche lorsque la naissance s'est produite dans des conditions traumatiques, l'enfant peut en porter les conséquences bien avant de pouvoir « comprendre » ce qui s'est passé. Les parents transmettent en effet, autant dans leurs mots que dans leurs comportements, leurs expériences négatives à leur propre insu.

D'autres pertes se produisent sous l'angle de séparations réversibles ou irréversibles. Lorsqu'une mère, après une période « d'adaptation », laisse son bébé de deux mois et demi à la crèche pour la première fois, elle ressent une forme de détresse, souvent projetée sur l'enfant, mais aussi renvoyée par son regard, cherchant désespérément à conserver l'image de son parent dans son champ visuel. Cette épreuve n'est pas anodine, mais pour paraphraser une expression de Sigmund Freud, elle pourrait constituer un « traumatisme structurant » pour l'enfant. Des psychanalystes actuels comme Bernard Golse (2014) s'accordent pour soutenir que l'accès à l'intersubjectivité n'est pas un phénomène en tout ou rien mais au contraire un processus dynamique qui passe régulièrement d'échanges clairement duels à des retours à l'indifférenciation. Ces derniers passages se stabilisent progressivement chez l'enfant.

Cependant, qui n'a pas constaté qu'un adulte sous le coup de la mauvaise nouvelle de la perte d'un être cher, pouvait subitement régresser à une nostalgie intense de la « fusion » avec lui, en raison d'un transfert d'affects éprouvés pour sa mère vers ce proche (certains couples vivent cet attachement fusionnel et réagissent avec de grandes difficultés à la

perte). La notion de deuil développemental exprime chez le même auteur le besoin de renoncer à une étape du développement antérieure pour en acquérir la suivante. Ici, ce deuil n'est pas complet et le retour, sous forme d'une régression à un stade antérieur est bien connu chez les enfants, surtout en situation de deuil.

Évolution des représentations de la mort chez l'enfant

Mais avant de parler du deuil, il faut bien parler de la mort et ceci est devenu difficile aux temps de la science et de la médecine triomphantes.

Les enfants approchaient encore les défunts jusqu'il y a une cinquantaine d'années en Europe. Ils participaient aux funérailles qu'ils le souhaitent ou non, alors qu'aucun accompagnement particulier ne leur était réservé, les conduisant à subir la détresse des adultes autant que leurs conflits. Quant aux images choquantes, elles étaient légion, au point qu'il n'est pas rare aujourd'hui d'écouter des personnes de quatre-vingts ans « raconter » leur premier mort comme « une véritable horreur ». Point de thanatopraxie à l'époque (en France, il s'agit d'une pratique de « soins » du corps afin de le rendre plus présentable), mais plutôt une « obligation » d'aller voir les morts, pour laquelle il n'était pas question d'adoucir la réalité. Aujourd'hui, revoir son mort est possible pour les enfants, grâce à l'accompagnement des adultes et à leur autorisation sociale d'en parler (ILLUSTRATION N°1). La psychologie des enfants n'était pas plus prise en compte que celle des enfants syriens ou ukrainiens dans la guerre et qui aujourd'hui assistent à des massacres. C'est d'ailleurs la seconde guerre mondiale qui va déclencher les premières études sur la perception de la mort par les enfants. Des psychanalystes de formation psychologique et psychiatrique vont laisser à la communauté scientifique et sociale des études de très bon niveau scientifique : transversales sur de vastes populations ou longitudinales dans des récits de psychothérapies. Nous n'en citerons que quelques-unes comme celle de Marion Barnes (1964), John Bowlby (1960), Helen Deutsch(1959) et Donald Woods Winnicott (1965).

Sylvia Anthony (dont la recherche est effectuée avant 1940, mais publiée en 1971) a été la première à proposer une étude, sur une large population d'enfants. Elle offre des histoires à compléter à 128 enfants londoniens et leur demande leur définition du mot mort. Elle constate qu'avant cinq ans, les enfants ignorent apparemment sa signification. Soit ils en ont une conception erronée, soit elle est trop limitée du fait d'une difficulté conceptuelle ou de verbalisation. Elle observe ensuite une corrélation entre l'âge mental et l'acquisition de la pensée conceptuelle. À partir de 7-8 ans que les enfants se réfèrent essentiellement au genre humain pour évoquer la mort, ce qui montre bien l'émergence d'une prise de conscience de soi, qui différencie les humains des animaux, pour l'absence de conscience de leur propre mort, et qui montre l'intérêt de la compréhension de la mort dans le développement psychique de l'enfant (Bacqué, 1999).

L'étude de Maria Nagy en 1948 (publiée en 1959) sur 378 enfants hongrois, montre qu'avant l'âge de cinq ans, l'enfant ne perçoit pas l'irréversibilité de la mort. Il s'agit de faire dessiner ces enfants à partir de la consigne suivante : « Écris tout ce qui te vient à l'esprit à propos de la mort ».

Les premiers travaux sur les représentations de la mort avaient des objectifs parfaitement définis : permettre aux pédagogues et aux médecins de répondre aux familles dont les enfants avaient perdu leurs parents. Très vite cependant, l'idée d'offrir une chronologie des « stades » de perception de la mort a semblé inadéquate. Dans notre pratique, nous

avons rencontré en effet des enfants très « avancés » qui avaient compris l'irréversibilité de la mort de leur parent (même chez un petit garçon de deux ans), tout comme nous voyons nombre d'adultes poursuivre sans fin des preuves de la réversibilité de la mort d'un être cher (Bacqué, 2003).

Il n'y a donc pas de théorie des stades de l'acquisition des représentations de la mort. Les parents, comme l'École, ne peuvent écraser l'enfant sous un standard qui dirait : « à deux ans incompréhension de la mort, à cinq ans, personnification, à huit ans, universalité de la mort et à dix ans, irréversibilité ». La mort est une notion fluctuante, tellement étrangère à nous-même, qu'elle se développe et se remanie perpétuellement.

La mort est avant tout absence, chez l'enfant avant l'âge de cinq ans

Un jeune enfant qui a perdu un parent nourricier connaît le deuil sous l'angle de la rupture de l'attachement. Le sentiment de l'absence est alors visible lorsque l'enfant en deuil semble envahi par la détresse périodiquement. Mais au fond, le processus du deuil se traduit chez l'enfant comme chez l'adulte par une longue sinusoïde : des allers-retours de tristesse profonde et d'allègement transitoire. La continuité de l'état affectif de la perte n'est quasiment jamais retrouvée, sauf dans les cas gravissimes de désorganisation du foyer ou de la société (en particulier dans les guerres et les catastrophes collectives). Ces petits enfants en détresse manifestent alors une expérience de cataclysme physique avec les conséquences somatiques et comportementales qui en découlent : ce sont les régressions des acquis sphinctériens par exemple l'énurésie et l'encoprésie secondaires, mais aussi des phobies alimentaires, des balancements auto-calmants, une pelade voire la perte ou le blanchissement des cheveux. Chez les plus grands, un état dépressif sévère et abandonnique (Bacqué, 1990) pourra alors apparaître. On voit ici, qu'avant l'âge de cinq ans, l'expression du deuil chez le jeune enfant est avant tout psychosomatique.

Arnold Gesell et Frances Ilg (1946) avaient confirmé l'observation des psychanalystes d'enfants. L'approche de la mort est essentiellement émotionnelle et a même des conséquences sur l'équilibre psychosomatique de l'enfant. Cependant, vers cinq ans, l'enfant reconnaît l'immobilité des morts et commence à éprouver de la peur, le conduisant à éviter les choses mortes. Il perçoit progressivement le rapport entre mort et grand âge et pense que les plus vieux meurent en premier (mais ceci est renforcé par le discours social). Les débuts des réactions affectives liées à la mort seront plus marqués vers l'âge de six ans.

Entre cinq et neuf ans, la mort dépasse la perte affective et devient plus conceptuelle

Progressivement¹, entre cinq et neuf ans, l'enfant personifie la mort, lui donnant

¹ Mise en garde : Je rappelle ici que les données sur lesquelles je m'appuie sont disparates : les auteurs présentent souvent des échantillons larges qui ne se recoupent pas. D'autre part, les réactions des enfants ne sont pas centrées sur un âge donné, mais plutôt sur une maturité qui déborde les classes d'âge. C'est pourquoi, les regroupements opérés par moi ne tombent absolument pas juste, sur des classes d'âge données, mais sur une fourchette d'âges variables.

l'apparence d'un squelette ou d'un fantôme. Vers neuf-dix ans, l'enfant perçoit l'irrévocabilité de la mort et, petit à petit, son universalité. Il fait allusion aux raisons biologiques de la mort et commence à accepter, de façon réaliste, le fait qu'il mourra un jour, plus tard. Richard Lonetto (1988) ajoute qu'à la dimension intellectuelle, que nous qualifierions de « défensive » de la mort, l'enfant plus âgé conçoit que la mort ne soit plus un phénomène magique, ou réversible (inscrit dans un cycle vital et universel) et se transforme en une entité « discrète », un phénomène individuel, ponctuel et fini. La mort devient une « frontière qui sépare l'acceptation de la mort des autres, de celle de sa propre mort » (op. cit. p. 99). Lonetto qualifie ce passage de « personnalisation » de la mort, c'est à dire de nouvelle prise de conscience de soi, à partir de cette distinction entre la mort de soi et la mort des autres. Ce n'est cependant qu'entre 9 et 12 ans que ce que Lonetto appelle « l'émergence du sentiment de sa propre finitude » se traduira, chez l'enfant, par un questionnement intérieur, souvent adressé à l'entourage et recevant souvent pour toute réponse, un silence gêné.

Vers huit ans, les enfants se tournent vers la rationalité en intégrant les sciences naturelles

Les différences sont nettes entre ces enfants en maternelle qui commentent leur dessin de grenouille ou de canard : « Ses bras sont tout petits...Elle est morte. Elle a les yeux fermés », « Il a les yeux fermés. Il pourrait dormir. Ses pattes sont pliées sous son ventre, on dirait... Il est mort parce qu'il est sur le ventre », « La grenouille est morte parce qu'elle a les jambes baissées » et ces enfants en CE1 (8 ans, en moyenne) qui exposent une idée plus physiologique de la mort : « La mort, c'est quand notre cœur ne bat plus. Dans les veines, le sang ne coule plus. Tout le corps s'arrête ». La puissance de rationalisation de l'École a tendance à limiter l'imaginaire de l'enfant. Alors que les petits de maternelle pouvaient construire un « roman de la mort » tout comme ils construisaient un « roman familial » ou s'appuyaient encore sur leur manière de penser « comment on fait les bébés », les plus grands sont souvent très investis dans le savoir qui leur est communiqué par l'École et la télévision. Les sciences, très divulguées en France et issues de la valorisation encyclopédique des lumières, expliquent la mort, permettant un véritable « déplacement » psychique de l'imaginaire de la mort.

L'enfant reconnaît le suicide comme « la mort de soi » vers l'âge de huit ans

L'idée du suicide (parmi les enfants ayant perdu un parent, le pourcentage de suicide n'est pas négligeable), apparaît plus tardivement que l'idée de la mort, cependant, la signification du mot est plus précoce qu'on ne saurait le croire. Pour les plus avancés des enfants, à partir de huit ans, se suicider c'est "se tuer" et disparaître à jamais. La notion de suicide s'étaye donc sur celle de mort qui la précède (Bacqué, 2005). Cette question ne sera pas abordée directement par l'École. Cependant, il n'est pas rare que des enfants très jeunes demandent de quoi il s'agit. Un consensus doit être établi à ce sujet parmi les maîtresses et maîtres : parlera-t-on de dépression (tristesse tellement importante qu'une personne n'a plus envie de vivre) ou de maladie dépressive (la dépression est une maladie qui conduit la personne à ne plus vouloir vivre) ou encore de causes de malheur tellement

graves qu'une personne a perdu tout espoir et choisi de mourir. Des discussions pédagogiques doivent avoir lieu à ce sujet et, si possible inclure des parents d'élèves qui se sentent concernés par ce qui est enseigné aux enfants.

Des recherches qui donnent des outils pour aborder le deuil des enfants

Dans l'ouvrage dirigé par J. Deunff (2001) dont nous avons rédigé la préface, nous retrouvons les dessins d'enfants de quatre à neuf ans qui illustrent les réponses aux questions « C'est quoi la mort ? » et « De quoi meurt-on ? ». Ces enfants ne sont pas en deuil, ils connaissent la mort et peuvent en dessiner quelque chose. Les dessins ont alors une connotation violente : accident, guerre, attentat. Cependant, la place du mort est aussi envisagée à l'hôpital ou au cimetière. La mort n'est alors pas naturelle. Elle survient de l'extérieur, elle est dépendante d'un lieu. Associer mort et usure logique ou grand vieillissement du corps n'est, il est vrai, pas facile à dessiner. D'autant que les enfants en parlent plus facilement.

Le livre de Michel Hanus et Barbara Sourkes (1997) présente de nombreux dessins d'enfants ayant perdu un parent. Ces dessins (dessin libre, dessin de la famille, Mandala des émotions), ont une vocation thérapeutique. Ils ne sont pas analysés comme des diagnostics de l'état psychique de l'enfant, mais comme des expressions actuelles de ce qu'il ressent. L'enfant y est parfaitement capable d'associer des couleurs à des états psychiques. Son dessin est un support associatif non invasif qui facilite l'échange avec les psychothérapeutes. Cet ouvrage présente les différentes possibilités expressives des enfants et montre que la méthode « associative » est intéressante pour eux : laisser associer ses pensées sur ses dessins permet à l'enfant de laisser émerger ses idées. L'échange portera sur ces associations, sans jugement ni interprétation de l'enseignant bien sûr. C'est alors une forme d'entrée en matière pour parler de la mort ensemble.

Nos propres recherches avec des enfants à partir de cinq ans ont montré que les enfants exprimaient leur idée de la mort sur le plan d'abord somatique puis comportemental et enfin mentalisé. De toute évidence, en situation de traumatisme, la régression des aptitudes développementales fournit un « langage » lié au niveau de la régression. Nous avons observé l'ambivalence psychique des enfants à l'égard du mort par cette particularité dans le dessin de la famille : le disparu figure d'abord au sein du groupe, puis est rayé ou effacé (Bacqué et al. 2000). Dans le cas des groupes d'enfants animés par nous à l'association Vivre son Deuil puis à l'Institut Mutualiste Montsouris, les dessins font aussi partie du processus thérapeutique, ils constituent un support de l'échange avec lui, mais aussi un lieu de leur imaginaire qui s'y reflète en miroir.

Tamm et Grandqvist (1995) enfin, ont mené une recherche qualitative sur un grand groupe d'enfants et d'adolescents. Ils demandent à 431 filles et garçons répartis en quatre groupes d'âge de 9 à 19 ans, ce qu'est la mort, les représentations de la mort peuvent être regroupées en trois catégories. Tout d'abord, la mort biologique, phénomène de séparation de l'âme et du corps, est représentée par l'état du mort dans son cercueil (ces

dessins sont souvent donnés par les enfants les plus jeunes et par les garçons plus que les filles). Avec l'avancée en âge, la mort s'accompagne de chagrin et de manque exprimé par les filles, alors que les garçons se disent attirés par le côté vide et obscur de la mort. Les plus âgés évoquent le concept de mort métaphysique et l'associent au passage de vie à trépas, à un tunnel, à des notions plus abstraites. Les garçons donnent à leurs dessins des aspects plus violents que les filles, la personnification de la mort est plus masculine.

La philosophie pour limiter le clivage biologie de la mort/ spiritualité de la mort

Le même dualisme biologie/spiritualité est observé à partir de neuf ans chez les enfants français et américains. La mort serait d'un côté un phénomène organique commun aux plantes et aux animaux. De l'autre, la mort conduirait à une interrogation métaphysique. Hélas, ce questionnement avoisine parfois la supercherie quand l'enfant se rend compte des « histoires » qui lui ont été racontées et regrette que les mensonges familiaux le dévalorisent ou négligent sa capacité à comprendre l'irréversibilité de la mort. Parler de la mort avec l'enfant dont on est responsable est donc plus une question éthique que morale. L'éthique de l'enseignant va lui permettre de dédier un atelier de fréquence régulière (hebdomadaire pendant un semestre par exemple) aux « questions de la vie ». Ces questions concernent aussi bien la croissance de l'être que sa décroissance physique qui ne se solde pas pour autant par une involution spirituelle. Les étapes de la vie feront l'objet de la séance : conception d'un enfant, naissance, croissance, vieillissement, mort. Ces phases communes à tous les êtres vivants seront illustrées par des comparaisons avec les animaux et avec les plantes. Mais la dimension analogique seule est souvent appauvrissante. Les enfants pourront prendre plaisir à s'identifier dans des jeux de rôle qu'ils inventeront². Enfin, le vieillissement est aussi l'occasion de rencontrer des personnes âgées et par cette interaction avec des aînés plus âgés que leurs grands parents, de prendre conscience des périodes de la vie. En contrepartie, les personnes très âgées se sentiront plus désirables ou utiles dans la société si elles sont sollicitées par l'École. Il ne s'agit donc pas, dans ces ateliers, de restreindre les enfants à la seule observation. Seule l'interaction permettra une compréhension. Dès que l'enfant sera capable de bâtir une hypothèse, sa démarche heuristique suivra une recherche intuitive philosophique et même téléologique au sens d'Aristote. Cette réflexion logique est retrouvée au stade piagétien des opérations concrètes. Travailler cette question avec un groupe de type scolaire est une excellente façon d'aborder la mort. Procéder par questions semble la meilleure façon d'aborder les choses. Un rite de deuil amérindien servira de prémisses, puis le film d'une procession de village en Europe. Une visite à un cimetière peut être organisée. Le rapport aux univers religieux sera alors fait et discuté.

Si les religieux ont longtemps prescrit des rituels trop formels pour les enfants, inventer le rituel funéraire d'une « petite bête » peut être une approche pour les plus jeunes, tandis que les huit-dix ans seront ravis de créer une BD funéraire et que les pré-adolescents investiront fortement les déguisements d'Halloween. La dimension défensive, humour, travestissement, caricature pourra être soulignée pour montrer combien l'humain est

² Le modèle d'Isabella Rossellini dans ses *Mammas* est à discuter avec les enseignants.

inquiet face à la mort.

L'École actuelle peut tenir une nouvelle position, qu'elle soit religieuse ou laïque. Dans l'enseignement laïque, ce sont plutôt les cours de biologie ou de sciences de la vie et de la terre qui permettent d'aborder la mort. Il est cependant dommage que les « enseignements » sur la sexualité ou la mort en cours de biologie « rabattent » littéralement ces questions sur une fonction. Le retour de la philosophie serait ici indiqué pour accompagner le développement du raisonnement, tout en fournissant pour les maîtres, des exemples pédagogiques de réflexion sur la mort des grands auteurs (Aristote, Epicure, Montaigne, Jankelevitch).

L'École peut jouer un rôle édifiant dans la Société pour diminuer le déni de la mort

Avant la « catastrophe » (l'irruption de la mort non préparée dans sa vie), il est possible pour un enfant d'aujourd'hui de réfléchir à sa propre finitude comme à celle de ses proches. Ce questionnement relève de la catégorie philosophique et même éthique. Si les Grecs ont laissé l'héritage expérimentaliste dans la recherche de connaissances, les enfants très jeunes peuvent l'employer au sujet de la mort. Outre l'approche éthique, la réflexion sur la mort se pose tout de même en termes de sciences de l'éducation, car elle ne se forge pas sur un savoir, mais plutôt sur une aptitude à s'interroger. C'est le questionnement qui relève de l'éthique. Il implique la responsabilité des parents et des enseignants : aborder la mort avec des personnes vulnérables et influençables, tout en maintenant l'effet de pare-excitation déployé par les parents et la Société. Parce qu'elle met en jeu la responsabilité des parents, la mort devrait être abordée par eux à partir du constat: si j'ai un savoir supérieur à celui de mon enfant, ce dernier est-il capable de l'entendre et comment le lui transmettre ?

La révélation de la mort pourrait suivre le modèle de transmission d'une « vérité aménagée », telle qu'elle est abordée dans les situations de traumatisme (Romano, 2015) ou encore dans les hôpitaux. Certaines plaquettes élaborées par des associations pour expliquer tel examen de santé (une prise de sang, une perfusion, une ponction lombaire) ou encore pour évoquer la perte d'un frère ou d'une soeur³ sont des modèles intéressants.

Enfin, parfois la mort se rencontre lors d'accidents très rares et de maladies mortelles d'élèves ou de personnels enseignants ou techniques. Des interventions extérieures de type cellules de crises sont alors largement conseillées (plus qu'une intervention « maison », dont le cadre serait alors confondu avec les interventions routinières), elles doivent être reprises par les personnels de l'École et commémorées par eux l'année qui suit. Ces interventions seront bien mieux accueillies et efficaces si la mort a déjà été « parlée » à l'école.

La mise en place de ces sessions de réflexion sur la mort devrait être le fait d'une réflexion nationale d'enseignants souhaitant introduire un questionnement philosophique à l'École. Elle peut être incluse dans d'autres questionnements tels que l'altérité, la liberté, la solidarité, l'amour.

³ Association Sparadrapp 48 rue de la Plaine, 75020 Paris : « Je vais à l'hôpital » et bien d'autres plaquettes.

Association Locomotive 2 rue sainte Ursule, 38000 Grenoble. DVD « Le Mandala », « Le Bâton de pluie ».

Fédération Européenne Vivre son deuil 7 rue Taylor, 75010 Paris, DVD « À quoi ça sert la vie ? », cahiers à dessiner « Quelqu'un que tu aimes vient de mourir »

Dans ces conditions, la mort perdra ce caractère de catastrophe absolue à éviter, tout en permettant aux enfants de relativiser la toute puissance de l'humanité.

Pourquoi faudrait-il mentir sur la mort ? Expliquer la crémation et l'enterrement aux enfants

Cette question posée aux parents entraîne les justifications habituelles : « il est trop petit, il n'est pas capable, il va être traumatisé... ». Pourtant les enfants sont exposés de plus en plus tôt à la violence télévisuelle. Les jeux de leurs tablettes tactiles (certains y ont accès dès qu'ils peuvent se tenir assis) ne sont pas, par ailleurs, dénués d'animations mouvementées. Croire protéger l'enfant en employant des euphémismes à propos de la mort est une illusion. Ces termes n'affaiblissent pas la violence de la représentation. Le monde de l'enfance est un monde pulsionnel dans lequel la valence des besoins puis des désirs est forte. Comment alors prétendre apaiser son expérience de ses mouvements intrapsychiques et des comportements de ses proches en le trompant sur la situation ?

Le mensonge parental est souvent à la hauteur du déni infantile de ses affects. Ces mécanismes de défense consistent à nier des affects inconscients (et parfois, il s'agit de la nouvelle même de la mort) ou à présenter une attitude d'omnipotence face à la mort, sont retrouvés chez l'enfant que l'on a pas invité à partager la nouvelle de la mort ou la cérémonie funéraire. Nous avons conçu, à la société de thanatologie française deux plaquettes, l'une sur la crémation, l'autre sur l'enterrement, destinées à aborder la mort et le devenir du mort, entre adultes et enfants, dans deux catégories de traitement physique et social. L'illustration N°2 montre comment le parent peut s'appuyer sur des images pour commenter à l'avance ce qui va advenir au défunt. La présence de professionnels et de la famille a une vocation rassurante, elle est cependant réaliste, ce qui devrait dédramatiser la scène, lorsqu'e l'enfant y participera.

INSÉRER ICI L'ILLUSTRATION N° 2

Des contes pour aborder l'expérience symbolique de la mort

Le déni de la mort chez l'enfant relève de cette fracture entre le monde des adultes et le monde de l'enfance qu'ils sont censés protéger. Or les contes littéraires bien connus de nos grand-mères sont les approches à la fois les plus directes et les plus symboliques de la mort qui soient. Chez les frères Grimm, chez Perrault, chez Rostopchine, nous avons trouvé les histoires les plus édifiantes et les plus riches pour aborder la mort en famille ou à l'école. Et ceci dès l'âge de quatre ans. Tous les groupes humains déclinent les grands mythes en autant de variantes qui surprennent et ouvrent l'horizon de l'imaginaire. Dans les mythes, l'enfant rencontrera les rites. Ces phases de transition, dans lesquelles un talisman permet de grandir, sont indispensables au développement psychique. La lecture collective de contes aux plus petits concourt au développement de leur langage en leur demandant de commenter ce qu'ils viennent d'entendre. Le conte de Blanche Neige, bien connu, aborde la mort de façon particulièrement cruelle (rapporter le cœur de la jeune fille), mais les enfants comprennent parfaitement le symbole employé pour désigner la capacité d'aimer. Dans « Les sept corbeaux », toujours des frères Grimm, la petite fille doit sacrifier son petit doigt pour entrer dans la montagne de glace (souvent interprétée par les enfants comme le royaume de la mort ou le paradis) chercher ses frères disparus, en raison de leur jalousie. Les retrouvailles s'opèrent autour d'un repas où l'échange d'un anneau révèle la parenté et permet de faire cesser l'enchantement. Dans la plupart des contes, les séparations sont la condition même de la croissance de l'enfant. Mais les contes

évoquent les pertes et les gains : perte de l'enfance, gain de la sexualité, perte d'un proche, gain de la maturité. Ces habiles mélanges permettent aux enfants qui écoutent de ne pas éprouver une angoisse morbide, mais de conserver le bénéfique du doute pour imaginer les passages qu'ils devront accomplir. Nous avons largement détaillé les contes particulièrement adaptés pour aborder la mort et le deuil (M-F Bacqué, 2003 et 2004) et les employons largement aussi bien en psychothérapie individuelle qu'en groupe.

La pédagogie de la mort ne peut être fondée que sur des ateliers pratiques

Les enfants peuvent questionner et s'exprimer autour de la mort, en écoutant des histoires et des contes symboliques. Ils peuvent dessiner et jouer les contes, pour les plus petits, ce qui n'empêche pas la verbalisation également. Les éducateurs/enseignants devraient être formés à l'expression autour de la mort par des sessions courtes qui les sensibilisent au sujet et aux moyens pédagogiques, philosophiques et éthiques qu'ils pourraient utiliser. L'élevage en classe de petits animaux mortels constituerait un bon exemple, non seulement de la perte d'un compagnon, mais aussi de questions fondatrices comme l'amour, la préoccupation d'autrui, la protection, la défense du plus faible et bien sûr la finitude des vivants. L'essai a été fait avec des hamsters, des souris et des rats, des gerbilles. Autant d'animaux à respecter car eux aussi ont besoin d'un habitat adapté et d'une vie correspondant à leurs besoins éthologiques. Toutes ces questions constitueront autant d'apprentissages pour les enfants et leur permettront de poser des questions sur leur alimentation par exemple. Le goût de la viande devra alors être relié à la mort d'animaux. La mort des bébés animaux comme les veaux et les agneaux est un apprentissage délicat mais nécessaire. Elle constitue un des moments les plus pédagogiques : « de quel droit pouvons-nous profiter des animaux ? Pouvons-nous les faire vivre et les faire mourir alors qu'on en a pas besoin, etc. »

Les travaux pratiques sur la question de la mort seront certainement les plus riches : visites du cimetière, réflexions sur Halloween, sur le goût pour les petits romans d'horreur (en France, à partir de huit ans, de nombreux petit romans sont proposés aux enfants), exposés sur la guerre et ses conséquences, essais sur la reproduction des espèces vivantes (contre-balance-t-elle leur mort ?) ou sur la notion de mort chez les animaux et les hommes préhistoriques. Aucun catalogue ici, simplement des idées à échanger sur ce thème. Les enfants sont en général passionnés. Leurs développements n'ont rien de morbide et ces sujets débordent largement la question de la mort pour définitivement se tourner vers la vie.

Conclusion

Nous plaidons fortement pour une pédagogie de la mort qui finalement permette à tout enfant d'aborder la finitude de la vie humaine avant d'être surpris par le deuil. À l'École, ce sont en général les deuils des grands parents qui touchent les enfants. Cependant, les situations violentes rapportées par les médias ou pire surgissant à l'École (ces faits sont encore rarissimes en France mais augmentent aux États-Unis) nous convainquent d'un abord préalable.

Une formation des pédagogues, des éducateurs et des personnels d'encadrement et de service semble indispensable. Pour des raisons de cohérence tout d'abord (tous peuvent être témoins et se voir confier un chagrin de la part d'un enfant), mais aussi pour des raisons d'unité, s'ils avaient à défendre leur position face à des parents craignant pour leur propre vision culturelle. Notons que la pédagogie actuelle n'est plus centrée sur les notions à faire acquérir à l'apprenant, mais sur le développement de sa propre créativité et à l'aménagement de sa propre pédagogie. Avec les petits cependant, la créativité est circonscrite aux matériaux abstraits et concrets apportés par les maîtres. Mais très vite les enfants hésitent moins à s'exprimer et à forger leurs outils pour rechercher les connaissances et les expériences. La pédagogie de la mort permet d'aborder toutes les questions y compris sociétales comme les religions ou les coutumes. Elle a pour principe de respecter toutes les réponses, y compris l'absence de réponse lorsqu'il s'agit de l'au-delà. Articuler la mort biologique aux représentations culturelles de la mort est possible, même très jeune. L'enfant doit éprouver une sécurité interne suffisante pour très progressivement reconnaître l'importance des pertes et des séparations dans la vie. Nous avons vu que ses premières séparations forment un véritable organisateur psychique pour son développement. Les discussions à l'École permettront de connaître qu'un organisateur social reposant sur la parole et les gestes rituels est à la base de notre vie humaine de groupe. Parler de la mort en famille ou en classe, ne fait pas mourir et n'est pas morbide. C'est au contraire une manière de préparer les questionnements qui ne manqueront jamais de se poser lors d'une séparation ou d'un deuil futurs.

Références :

- Bacqué M-F. (2008) Des séparations aux deuils, place de l'aptitude à la séparation comme organisateur psychique. *Dialogue*, 180 :23-38.
- Bacqué M-F (2005) Suicide maternel et psychanalyse. *Études sur la mort*, 127 : 79-90.
- Bacqué M-F. Haegel C, Silvestre N. (2000) Résilience de l'enfant endeuillé. *Pratiques Psychologiques*. 1, 23-33.
- Bacqué M-F. (2004) L'horreur et ses représentations. *Lettre du GRAPE*. 56 : 31-36.
- Bacqué M-F. (2003) *Apprivoiser la mort*. Paris, Odile Jacob.

- Bacqué M-F. (1990) L'enfant arménien. Capacités de réorganisation à la suite de pertes multiples. *Journal de psychanalyse de l'enfant*. 9: 165-76.

- Barnes M. (1964) Reaction to the death of a mother. *Psychoanalytical Studies in Child* : 334-57.
- Bowlby J. (1960) Grief and Mourning in Infancy and early Childhood . *Psychoanalytical studies in Child*, 15 : 9-52.

- Deunff J. *Dis Maîtresse, c'est quoi la mort ?* Paris. L'Harmattan (préface de M-F Bacqué : 7-16).

Marie-Frédérique BACQUÉ : Avant la catastrophe... Que peut transmettre l'école sur la mort et le deuil ?
in Julier-Coste M, Fawer-Caputo C. La mort à l'école: annoncer, accueillir, accompagner. De Boeck Eds :11-14,
2015

- Deutsch H. (1959) A two years old boy's first love comes to grief. In *Dynamics Psychopathology in Childhood*. Jessner J. and Revenstedt E. NewYork, Grune and Stratton Eds.
- Dupont S. (2010) Seul parmi les autres. Le sentiment de solitude chez l'enfant et l'adolescent. Paris. Érès.
- Gesell A. Ilg F. (1946) *The Child from Five to Ten* Lincolnshire, UK. Hamish Hamilton.
- Golse B. (2014) Les destins du développement chez l'enfant. Avenirs d'enfance. Paris. Érès.
- Hanus M. Sourkes B. M. (1997) Les enfants en deuil. Portraits du chagrin. Paris, Frison-Roche.
- Klein M. (1930) L'importance de la formation du symbole dans le développement du moi. In *Essais de psychanalyse* (1968), Paris, Payot.
- Lonetto R. (1988) *Dis c'est quoi quand on est mort? L'idée de la mort chez l'enfant*. Montréal, Canada, Eshel.
- Romano H (Dir.) Accompagner le deuil en situation traumatique. 10 contextes cliniques. Paris, Dunod.
- Tamm M Granqvist A The meaning of death for children and adolescents: a phenomenographic study of drawing. *Death Studies*, 19, 1995: 203-22.
- Winnicott D.W. (1965) A child psychiatry case illustrating delayed reaction to loss. In *Drive, Affects and Behaviour*, vol. 2, Max Schur, Madison, Ed. International Universities Press Inc. Un cas de psychiatrie infantile illustrant une réaction après-coup à la perte. In *Le deuil*, sous la dir. de Amar N, Couvreur C, Hanus M. Monographies de la revue française de psychanalyse (1994), Paris, PUF.

Marie-Frédérique BACQUÉ : Avant la catastrophe... Que peut transmettre l'école sur la mort et le deuil ?
in Julier-Coste M, Fawer-Caputo C. La mort à l'école: annoncer, accueillir, accompagner. De Boeck Eds :11-14,
2015

Illustration 1. Extrait du livret réalisé par la société de thanatologie française : Parler de l'enterrement avec mon enfant (thanatologie@mort-thanatologie-France.com)

Auteures : Marie-Frédérique Bacqué, Isabelle Hanus,^{[L][SEP]} Cynthia Mauro,^{[L][SEP]} Hélène Romano, Françoise Biotti-Mache, Hélène Notz. Illustratrice : Xavière Devos.

Que **répondre** à mon enfant s'il veut voir le corps?

Les enfants sont curieux par nature et selon leur âge, ils aiment faire l'expérience des choses de la vie. Ainsi l'idée de voir le corps n'a rien d'étrange ou de saugrenu. Voir le corps de son parent mort c'est aussi, pour l'enfant, constater la réalité de la mort et commencer à l'accepter. Cela peut être aussi le moyen pour l'enfant de dire adieu à cette personne aimée. Il

peut lui amener un dernier cadeau, un dessin, une fleur...

Avant d'aller voir le corps du défunt, il est important de vérifier avec l'enfant certaines de ses connaissances. Quand on est mort, on ne bouge plus, on ne ressent plus, la peau est plus pâle et froide car le sang ne circule plus et que le corps est conservé au funérarium dans un frigo, les yeux sont fermés. Il est donc important de ne pas laisser seul l'enfant devant le corps mort, de lui apporter la chaleur de ses bras, de lui tenir la main.

La personne que l'enfant va voir aura peut-être beaucoup changé et il faut en prévenir l'enfant. Le corps peut aussi être abimé car la mort a été violente et il est alors difficile de laisser voir ce corps à l'enfant. Si l'enfant insiste quand même pour le voir, il est possible de ne montrer qu'une partie du corps... La main, par exemple et parfois la silhouette derrière le linceul.

Voir le corps de son parent mort c'est aussi, pour l'enfant, constater la réalité de la mort et commencer à l'accepter.

Le corps mort est la dernière image laissée par la personne aimée.^{[L][SEP]} Il est légitime pour les adultes comme pour les enfants de conserver ce dernier souvenir.

Marie-Frédérique BACQUÉ : Avant la catastrophe... Que peut transmettre l'école sur la mort et le deuil ?
in Julier-Coste M, Fawer-Caputo C. La mort à l'école: annoncer, accueillir, accompagner. De Boeck Eds :11-14,
2015



Marie-Frédérique BACQUÉ : Avant la catastrophe... Que peut transmettre l'école sur la mort et le deuil ?
in Julier-Coste M, Fawer-Caputo C. La mort à l'école: annoncer, accueillir, accompagner. De Boeck Eds :11-14,
2015

Illustration 2 : Extrait du livret réalisé par la société de thanatologie française : Parler de l'enterrement avec mon enfant (thanatologie@mort-thanatologie-France.com)

Auteures: Marie-Frédérique Bacqué, Isabelle Hanus,^[SEP]Cynthia Mauro,^[SEP]Hélène Romano, Françoise Biotti-Mache, Hélène Notz. Illustratrice: Xavière Devos.



1

Le corps dans le cercueil^[SEP] est emmené au cimetière.^[SEP] Ce sont les professionnels funéraires qui le portent jusqu'à la tombe.

Marie-Frédérique BACQUÉ : Avant la catastrophe... Que peut transmettre l'école sur la mort et le deuil ?
in Julier-Coste M, Fawer-Caputo C. La mort à l'école: annoncer, accueillir, accompagner. De Boeck Eds :11-14,
2015



Le cercueil est ensuite placé délicatement dans la tombe ou le caveau.



On peut ensuite se réunir ensemble autour de lui.

Marie-Frédérique BACQUÉ : Avant la catastrophe...Que peut transmettre l'école sur la mort et le deuil ?
in Julier-Coste M, Fawer-Caputo C. La mort à l'école: annoncer, accueillir, accompagner. De Boeck Eds :11-14,
2015