Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

**Mention 1er degré, Professeur des Écoles**

# Peut-on traiter, à travers la littérature de jeunesse, les sujets tabous à l'école ? L'exemple de la mort.

Présenté par
BEZARD Camille

Sous la direction de :
ROUBIN Marie-Claire

Année universitaire 2019-2020

# Table des matières

**Remerciements** ..... **3**

**Préambule** ..... **4**

**Partie 1- Apports théoriques** ..... **6**

**I- Qu'est-ce qu'un tabou ?** ..... **6**

1) La définition du tabou. ..... 6

2) Focus sur un sujet tabou : la mort dans les sociétés occidentales contemporaines ..... 7

3) L'angoisse de la mort expliquée par la psychanalyse ..... 8

**II- L'enfant et la mort : faut-il parler de la mort à l'enfant ?** ..... **9**

1) Le rapport de l'enfant à la mort. ..... 10

a) Les différentes conceptions de la mort chez l'enfant ..... 10

b) La peur de la mort chez l'enfant ..... 12

2) Faut-il parler de la mort à l'enfant ? ..... 14

a) Parler de la mort à l'enfant ..... 14

b) A quelle(s) instance(s) sociale(s) revient la charge d'une telle discussion ? La mort… un tabou dans l'éducation ? ..... 16

**III- Instaurer « une pédagogie de la mort » à l'école** ..... **20**

1) Pistes d'activités en classe ..... 20

a) Philosopher à l'école ..... 21

b) Comment expliquer la mort à des enfants sous un angle philosophique ? ..... 22

c) Des amorces pluridisciplinaires pour une étude philosophique ..... 29

2) *« L'enfant, la littérature et la philosophie »* ..... 30

a) Rôle et fonction de la littérature de jeunesse dans la construction de l'enfant ..... 30

b) La littérature de jeunesse et la philosophie ..... 32

c) La mort dans la littérature de jeunesse ..... 33

**Partie 2- Conception et mise en œuvre d'une séquence pédagogique** ..... **37**

**I- Hypothèses de travail** ..... **37**

1) Caractéristiques de la classe ..... 37

a) Positionnement de la classe selon les études menées par Maria Nagy ..... 37

b) La réception du thème de la mort dans la classe ..... 38

2) Choix de l'œuvre littéraire ..... 41

1) Quelle(s) œuvre(s) choisir ? ..... 41

2) Choix de l'œuvre : *À mort la mort* de Frédéric Kessler ..... 42

c) Comment étudier ce roman ? ..... 44

3) Hypothèses générales ..... 45

**II- Mise en œuvre de la séquence ..... 46**
1) Objectifs et déroulement de la séquence (ANNEXE 2) ..... 46
2) Les résultats ..... 48
a) Séance 1 : mercredi 29 janvier ..... 48
b) Séance 2- Mardi 4 février ..... 51
c) Séance 3- Mardi 11 février (matin) ..... 53
d) Séance 3 (prolongements en histoire des arts) - mardi 11 février (après-midi) ..... 57
e) Séance 4- Mardi 18 février ..... 58
f) Séance 5- Mardi 10 mars ..... 59
g) Séances 6 et 7 ..... 60
**III- Analyse de la pratique ..... 61**
**Conclusion ..... 65**
**Bibliographie ..... 66**
**Annexes ..... 68**

# Remerciements

Je remercie ma directrice de mémoire, Marie-Claire Roubin, directrice de l'INSPE de Lons-le-Saunier, pour ses précieux conseils dans l'élaboration de ce travail et ses relectures attentives.

Je remercie les professeurs de l'INSPE et les professeurs des écoles maîtres-formateurs pour leur engagement sans faille durant ces deux années de formation.

Je remercie également mes élèves de CM1, pour leur motivation, leur curiosité et pour la confiance qu'ils m'ont accordée. Cette année avec eux a été d'une richesse incroyable : ils m'ont beaucoup appris.

Je souhaite dire un immense merci à mes collègues de l'école Brassens-Dolto de Lons-le-Saunier, pour leur bienveillance et leur soutien durant cette année de stage.

Je tiens tout particulièrement à remercier mes amies et collègues Margaux Boléat, Marine Cordier, Emilie Poinot, Charline Thomet et Julie Verjus. Qu'auraient été ces deux dernières années sans leur soutien indéfectible ?

Enfin, je ne peux terminer ces remerciements sans exprimer toute ma gratitude envers mes proches, pour leur patience infinie lorsque je parle de mémoire et d'école.

# Préambule

Ce mémoire s'inscrit dans le master 2 *« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »* mention *« premier degré »* et vise à achever ma formation.

Dans le cadre de ce travail de recherche, j'ai choisi de m'attaquer aux sujets tabous : ceux dont personne n'ignore leur existence, ceux que l'on sait souvent dangereux lorsqu'ils sont tus mais que l'on craint cependant toujours d'aborder. En tant que professeure des écoles stagiaire, j'ai souhaité ainsi savoir s'il était possible de traiter, à travers la littérature de jeunesse, les sujets tabous à l'école. Toutefois, il n'aurait sans doute pas été pertinent de réaliser une analyse générale de l'ensemble des sujets tabous. En effet, tous les tabous ne se valent pas et ne peuvent pas être traités de la même manière selon les cultures, les espaces, les époques et les différentes instances sociales auxquels ils renvoient. Le choix d'un sujet tabou en particulier m'a donc semblé donc plus judicieux.

Pour ce travail, j'ai donc décidé de traiter le tabou de la mort. Mon choix est révélateur : si j'ai souhaité m'attaquer à un tabou pour le déconstruire, paradoxalement, mon choix montre à la fois les tabous que l'institution scolaire elle-même pose, ma volonté de ne pas heurter les parents d'élèves et mes sentiments d'incompétence et d'illégitimité à traiter certains sujets aussi délicats en tant que jeune professeure des écoles stagiaire qui n'a, de surcroit, pas d'enfants. Ainsi, parmi tous les sujets tabous, il m'a semblé plus *« facile »*, plus politiquement correct et moins dangereux de parler de la mort à mes élèves plutôt que de traiter avec eux les sujets de la sexualité, de la pédophilie ou de l'inceste. La mort est un tabou oui, mais un tabou qui se veut *« raisonnable »*. Un tabou qui, même s'il est tabou, n'est pas inconnu de mes élèves de CM1 qui ont déjà été confrontés à la mort (à des degrés différents, certes, mais aucun de mes élèves de CM1 n'ignore que la mort existe). Est-ce pour autant simple d'aborder ce sujet en classe sans heurter la sensibilité de mes élèves et l'éducation donnée par les parents ? Evidemment, la réponse est non, et c'est bien tout l'intérêt de ce travail de recherche.

On pourrait penser que mon sujet est rude, inadapté au contexte scolaire, inapproprié pour un public aussi jeune. On pourrait également penser que je souhaite seulement provoquer, que j'ignore toutes les implications que le traitement d'un tel sujet peut engendrer. Pourquoi se heurter aux sujets tabous à l'école, pourquoi vouloir m'attaquer à l'innocence des enfants, pourquoi vouloir prématurément les préparer à ce à quoi ils seront dans tous cas confrontés plus

tard ? Je ne répondrai pas à toutes ces questions dans ce préambule. Cependant, je tiens à préciser (et nous le verrons plus en détail par la suite) que la mort fait partie intégrante des préoccupations des enfants. Si ces derniers ne l'expriment pas toujours expressément (soit parce qu'ils n'ont pas les mots, soit parce que la parole ne leur est pas laissée, soit parce le contexte n'est pas favorable à une telle discussion), la mort figure parmi leurs interrogations existentielles et leurs angoisses les plus profondes. Sur ce point, l'enfant n'est donc pas si différent de l'adulte.

Ce mémoire est constitué de trois parties : une partie théorique, une partie à visée didactique et un bilan général. La partie théorique qui suit est scindée en trois sous-parties : dans la première, il s'agit de répondre à la question suivante : *qu'est-ce qu'un tabou ?* La seconde cherche à savoir, quant à elle, s'il est nécessaire de parler de la mort à l'enfant. Quant à la troisième, elle interroge sur l'instauration éventuelle d'une *« pédagogie de la mort »*[1] à l'école.

[1] FAWER CAPUTO Christine, JULIER-COSTES Martin, *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner*, De Boeck Supérieur, 2015, p.12.

# Partie 1- Apports théoriques

## I- Qu'est-ce qu'un tabou ?

### 1) La définition du tabou.

Etymologiquement, le terme *tabou* est issu du polynésien *tapu* ou *tabu* et s'oppose dans cette langue à celui de *noa* qui signifie *« autorisé » « accessible à tous », « ordinaire »*. Au XVIII[e] siècle, dans les sociétés qualifiées de « primitives » par les explorateurs occidentaux, le tabou renvoie alors aux choses qu'il est strictement interdit de toucher, car celles-ci sont sacrées, ou impures et dangereuses. Pour le peuple Maoris par exemple, *tapu* signifie à la fois *« souillé »* et *« sain »*. La transgression d'une telle prohibition entraine alors un châtiment d'ordre surnaturel (maladie, infortune, mort).

Le mot *tabou* tel qu'on le connait aujourd'hui a été introduit en Europe par le navigateur James Cook en 1777 après un voyage aux îles Tonga, dans l'océan Pacifique. A l'heure actuelle, le dictionnaire Le Robert[2] définit le nom *tabou*, dans sa première occurrence, comme étant *« un système d'interdictions de caractère religieux appliquées à ce qui est sacré ou impur »*. Mais le tabou n'est pas seulement lié à la religion. *Le Robert*[3] précise, dans la deuxième occurrence du terme, que le tabou est *« ce sur quoi on fait silence, par crainte, pudeur. »*. Le dictionnaire élargit ainsi les domaines touchés par le tabou, tels que la sexualité et la linguistique, et révèle in fine une définition plus générale du mot.
*« En anthropologie, la notion de tabou est devenue synonyme d'interdit social, moral, ou religieux pesant sur le langage ou le comportement. Elle renvoie généralement à une règle ou à une norme plus ou moins implicite interdisant une pratique ou encore prohibant toute association avec certains mots, personnes, ou choses »*[4].

Généralement, les tabous sont définis par des codes sociaux variables, parmi lesquels les classes, les statuts, l'espace, le temps, et le genre. A l'exception de l'inceste, tabou *quasi universel*, les tabous diffèrent la plupart du temps d'une société à une autre. Cependant, ils sont généralement interprétés comme étant une réalité universelle observable dans toutes les

[2] *Le Grand Robert de la langue française,* 2001, page 963.
[3] Ibid.
[4] PHILIPPON Alix, *Le tabou dans tous ses états,* in L'éléphant, la revue de culture générale, n°21, janvier 2018, p.101.

sociétés : ainsi, qu'ils soient alimentaires ou sexuels, sociaux ou religieux, linguistiques ou politiques, les tabous se retrouvent dans toutes les cultures. Ces interdits, émanant des autorités sociales ou religieuses, apparaissent dès lors comme des éléments fondamentaux de la socialisation et du lien social, mais aussi de la construction identitaire de toute communauté[5]. En ce sens, le tabou est donc relatif, puisqu'il dépend des sociétés et de leurs systèmes de valeurs et de normes.

*Tabou* étant ainsi défini, le sujet tabou, c'est donc le sujet dont on ne parle pas, celui dont il est implicitement interdit de parler sous peine d'être rejeté par les autres. Celui qui fâche, qui gêne ou qui effraie, celui que l'on évite par respect des convenances, par pudeur, ou parce qu'il nous angoisse parfois. Celui que l'on tait parce qu'il nous dépasse aussi sans doute. On aurait pu penser, avec le développement des sociétés libérales, que la parole se serait déliée, que l'on aurait pu parler de tout sans craindre la désapprobation des autres, la colère, le malaise, l'ignorance, le mépris et la honte. Pourtant, il reste encore aujourd'hui bien des thèmes que l'on ne s'autorise pas à évoquer avec les autres, par crainte de l'exclusion : l'euthanasie, l'excision, la mort, l'homosexualité, l'homoparentalité, la transsexualité, l'immigration, la religion, la guerre, l'inceste, la pédophilie (la liste n'est pas exhaustive) sont autant de sujets que l'on préfère souvent soigneusement éviter. En outre, il semble que le sujet tabou n'ait pas les mêmes contours selon les différentes instances sociales dans lesquelles il intervient, notamment les familles. Ainsi, tandis que dans certaines familles, certains sujets sont librement traités (comme la sexualité), dans d'autres, ces mêmes sujets sont strictement bannis.

Dès lors, le sujet tabou n'apparait pas comme un interdit communément admis de tous dans une société donnée : il semble en réalité multiple et variable.

## 2) Focus sur un sujet tabou : la mort dans les sociétés occidentales contemporaines.

La place actuelle de la mort dans les sociétés occidentales contemporaines interroge : en effet, selon Damien Le Guay, *« si la mort biologique n'est pas abolie, la place accordée à la mort « sociale », à cette inscription de la mort dans nos sociétés, disparaît de plus en plus. »*[6].

L'auteur rappelle que de nombreux travaux, notamment ceux du sociologue Norbert Elias et des historiens Philippe Ariès et Michel Vovelle montrent le développement d'un *« déni de la*

[5] Ibid. p.103
[6] LE GUAY Damien, *Représentation actuelle de la mort dans nos sociétés : les différents moyens de l'occulter*, in Etudes sur la mort, février 2008, n° 134, p. 115.

*mort »*. Selon Philippe Ariès[7], *« une révolution brutale des idées et des sentiments traditionnels »* est à l'œuvre. Le temps consacré à la veillée auprès du mourant, aux confessions, aux rituels et au deuil a disparu. Il ne reste plus qu'aujourd'hui la phase ultime de la disparition du corps et de la disparition sociale. Le nombre croissant d'incinérations illustre d'ailleurs ce phénomène. La mort ne se parle également plus, la langue mortuaire elle-même semble comme morte : *« Désormais, les gens ne meurent plus ; ils disparaissent. »*[8]. « Mourir » devient « décéder, quitter, partir, … ». La perte d'un proche est aujourd'hui un sujet dont on peut parler dans la plus stricte intimité, mais il serait mal perçu d'en parler ailleurs.

Une nouvelle conception de la mort s'est donc installée. Aujourd'hui, si l'on doit mourir (la médecine n'ayant pas encore trouvé le moyen de faire mourir la mort, mais la retardant sans cesse), il semble qu'il faille le faire le plus discrètement possible[9], bien souvent dans un endroit neutre, à l'hôpital et éloigné de sa famille. Il s'agit ensuite de faire disparaitre le défunt du champ social afin de ne pas perturber la société. Exit donc tous ces longs rituels religieux d'autrefois, le silence et la discrétion s'imposent. La mécanisation et la commercialisation de l'accompagnement du défunt à travers les pompes funèbres semblent prendre le pas sur l'aspect spirituel de la mort. Notre rapport social à la mort a donc considérablement changé : *« Dans notre société pragmatique, le deuil est devenu obsolète, incompatible avec les rythmes de la « vie moderne » et « dénaturé » au sens propre. »*[10] La vieillesse elle-même est mise au second plan tandis que la jeunesse éternelle est promise par les publicités. De manière générale, la mort est donc devenue taboue dans les sociétés occidentales : *« Tout ce qui a été mis en place autour de nous a pour but d'édulcorer la mort, de la rendre incolore, inodore, marginale, en gardant à l'esprit le souci constant de rassurer les vivants. »*[11].

### 3) L'angoisse de la mort expliquée par la psychanalyse

En psychanalyse, la mort est définie comme un *« état de non-être – distinct de la non-existence »*, *« un état dans lequel il n'y a ni avant, ni après, si sujet et ni objet, ni je, ni tu »*[12]. La mort est un équilibre complet et stable. Mourir est perçue en revanche comme un processus

[7] ARIES Philippe, *Essai sur l'histoire de la mort en Occident*, Seuil, 1975.
[8] LE GUAY Damien, *Représentation actuelle de la mort dans nos sociétés : les différents moyens de l'occulter*, in Etudes sur la mort, février 2008, n° 134, p. 115.
[9] A l'exception des personnalités publiques dont même la mort fait l'objet d'une médiatisation.
[10] COLLECTIF, *Parler de la mort… et de la vie. Un tabou dans l'éducation ?*, Nathan, 2004, p.19.
[11] COLLECTIF, *Parler de la mort… et de la vie. Un tabou dans l'éducation ?* , Nathan, 2004, p.18.
[12] GORGON Rosemary, *La pulsion de mort et ses rapports avec le soi*, in Cahiers jungliens de psychanalyse, n°107, février 2003, p.67-p.84.

qui précède la mort et qui mène à elle, processus qui implique un renoncement et un sacrifice du moi. La vie quant à elle s'ancre dans ce moi, et suppose la conscience du « je ».

Sigmund Freud considère[13] qu'en se pensant mort, on se pense en réalité toujours vivant, mais privé en revanche de beaucoup de choses. Cet arrangement de la pensée résulte de l'impossibilité pour le sujet de représenter quelque chose qu'il ignore. Toutefois, *« Si la mort est irreprésentable, elle n'en reste pas moins comme exigence à penser une représentation nécessaire qui manque. »*[14].

L'angoisse de la mort est ainsi expliquée non pas par la mort elle-même que l'on méconnait, mais par ce que l'on perçoit comme une perte. Et c'est sans doute parce que l'on méconnait la mort que l'on ne la vit que comme *« angoisse de castration ».*[15] Le reste nous échappe, on ne peut imaginer la mort qu'à travers ce que l'on connait : et c'est bien la vie et les privations qu'elle peut engendrer que l'homme connait le mieux.

Ainsi, dans un monde où l'homme contrôle de plus en plus chaque élément, il est dans la continuité d'écarter les évènements qu'il ne pourra jamais maîtriser totalement. Face à la mort, l'homme s'est toujours rassuré. Par les rites religieux autrefois, les progrès médicaux aujourd'hui. Et si la science tend peu à peu à limiter son imprévisibilité et à en retarder l'échéance, la mort subsiste et lui échappe encore. Avec elle, l'angoisse qu'elle engendre est restée intacte, parce que la méconnaissance de la mort elle-même demeure inchangée. Le tabou semble alors une alternative choisie par les sociétés occidentales contemporaines pour dissimuler leur incapacité à dompter la mort complètement.

## II- L'enfant et la mort : faut-il parler de la mort à l'enfant ?

Les sociétés occidentales contemporaines ont fait de la mort un tabou. S'il est difficile pour un adulte d'aborder le sujet de la mort avec d'autres adultes, il apparait d'autant plus complexe d'en parler avec des enfants, dont on ne souhaite pas heurter l'innocence et la fragilité. L'adulte, malgré sa propre expérience de la mort est troublé lorsqu'il s'agit d'en parler avec un enfant, évitant même les situations où l'enfant s'exprime à ce sujet et donne sa propre

[13] FREUD Sigmund, *Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort*, 1915.
[14] COLLECTIF, Parler de la mort… et de la vie. Un tabou dans l'éducation ? , Nathan, 2004, p. 84.
[15] COLLECTIF, Parler de la mort… et de la vie. Un tabou dans l'éducation ? , Nathan, 2004, p. 85.

représentation de la mort. Y a-t-il un âge approprié pour en discuter ? Faut-il attendre qu'un décès touche l'entourage de l'enfant pour instaurer le dialogue ou faut-il à tout prix « préserver » les enfants d'une telle discussion et de l'angoisse que celle-ci peut engendrer ?

## 1) Le rapport de l'enfant à la mort.

### a) Les différentes conceptions de la mort chez l'enfant

Traditionnellement, les sciences sociales soutiennent qu'avant cinq ans, l'enfant ne comprend pas les concepts de temps et de mort[16]. En revanche, la moindre séparation réveillerait le traumatisme de la naissance, qui marque la séparation du nouveau-né à sa mère, et serait donc source d'anxiété et d'angoisse.[17] Ce traumatisme natal expliquerait la peur de la mort chez l'adulte lui-même, qui retrouve dans la mort l'angoisse de la séparation première.
Pour l'enfant, plus spécifiquement, l'idée de la mort n'est pas la même selon son développement[18]. Plusieurs travaux révèlent les différentes conceptions de la mort chez l'enfant, et l'évolution des concepts en fonction de son âge mental[19]. On peut citer à cet égard les travaux de Maria Nagy[20], réalisés en 1948, dans lesquels la chercheuse recueille des informations auprès de 378 enfants hongrois âgés de trois à dix ans. Lors de ces différents entretiens, la question posée est la suivante *« Dis-moi tout ce que tu penses de la mort. »*. Lorsque l'enfant a épuisé ses possibilités de réponse, d'autres questions émergent : *« Qu'est-ce que la mort ? Pourquoi les gens meurent-ils ? A quoi vois-tu que quelqu'un est mort ? As-tu l'habitude de rêver ? Raconte-moi tes rêves. »*. Des dessins et des textes (produits par les enfants de plus de six ans) complètent l'entretien. Les résultats de ces recherches sont regroupés en trois stades selon l'évolution de la conception de la mort chez l'enfant de trois à dix ans :

- Premier stade : il concerne les enfants de moins de cinq ans, qui ne perçoivent pas la mort comme irréversible, mais comme une autre façon de vivre. 86 % des enfants de trois ans, 50 % des enfants de quatre ans et 33 % des enfants de cinq ans se trouvent à ce niveau de développement conceptuel.

[16] LONETTO Richard, *Dis, c'est quoi quand on est mort ; L'idée de la mort chez l'enfant*, Eshel, 1988, p.43.
[17] LONETTO Richard, *Dis, c'est quoi quand on est mort ; L'idée de la mort chez l'enfant*, Eshel, 1988, p.44.
[18] LONETTO Richard, *Dis, c'est quoi quand on est mort ; L'idée de la mort chez l'enfant*, Eshel, 1988, p.44.
[19] L'âge réel de l'enfant peut servir de repère pour l'étude des conceptions de la mort chez l'enfant, mais il est également nécessaire de prendre en compte la maturité de l'enfant à travers son expérience personnelle et les facteurs socio-culturels.
[20] NAGY Maria, *The child's theories concerning death,* in Journal of Genetic Psychology, 1948, n°73, p3-p.27.

- Deuxième stade : il touche cette fois les enfants âgés de cinq à neuf ans, qui personnifient la mort. Ce stade concerne 14 % des enfants de trois ans, 50 % des enfants de quatre ans, et 67 % des enfants de cinq ans.

- Troisième stade : les enfants de plus de neuf ans estiment que la mort est une phase terminale et légitime, marquant la fin de la vie. Aucun enfant âgé de cinq ans ou moins ne se situe à ce stade.

Le premier stade de développement, jusqu'à cinq ans est donc celui de l'attribution à la mort de signes de vie. Les enfants associent la mort au sommeil, elle est temporaire, elle est un départ, une vie ailleurs, mais elle est une vie tout de même : *« La principale conséquence de cette conception concerne la séparation : quiconque s'éloigne de l'enfant meurt à ses yeux. »*[21]. La moindre séparation est donc vécue comme une petite mort. Si dès l'âge de deux ans, l'enfant commence à parler de la mort (mot qui rentre dans le vocabulaire de l'enfant avant celui de la vie)[22], l'enfant ne comprend toutefois pas qu'être mort signifie ne plus jamais vivre, que la mort peut toucher tout le monde, et qu'elle est irréversible. Sa conception du monde est en réalité cyclique et égocentrique, le monde n'a pas de commencement et encore moins de fin.

Le deuxième stade, concernant les enfants âgés entre cinq et neuf ans, est celui de la personnalisation et de l'extériorisation de la mort. Environ 92 % des enfants de sept ou huit ans décrivent la mort sous la forme d'un être distinct ou mêlent la mort et le mort, ce que l'on ne retrouve pas chez les enfants de cinq ans. Les autres (8%) perçoivent la mort comme un processus. Pour ce stade, la mort est donc majoritairement personnifiée, portant souvent les traits d'une personnage redoutable, effrayant, dangereux et impitoyable, qui emporte très loin et que l'on voit arriver, auquel on peut échapper. Ce personnage est souvent un monstre, un squelette ou un fantôme, mais est parfois un homme mort ou un ange. La personnification sous les traits du squelette, du fantôme ou du monstre rassure l'enfant qui peut lui échapper. La mort est également ici associée à la vieillesse et à la maladie : on peut ainsi déjouer la mort si l'on est jeune et en bonne santé. L'enfant, lui, ne meurt donc pas. S'ajoutent également, à travers les recherches de Sylvia Anthony[23], des conceptions religieuses de la mort (vie céleste pleine

[21]LONETTO Richard, *Dis, c'est quoi quand on est mort ; L'idée de la mort chez l'enfant*, Eshel, 1988, p.46.
[22] Propos tenus par Marie-Ange ABRAS, chercheuse en sciences de l'éducation à l'Organisme de Recherche sur la Mort et l'Enfant (O.R.M.E), et recueillis par MOLLET Nathalie, réal. *Allée de l'enfance, la mort pour la vie*, DVD, Cap Canal, 2005.

[23] ANTHONY Sylvia, The discovery of death in childhood and after, Penguin, 1973.

d'amour, de bonheur et de paix, rites funéraires), signes que de telles réponses sont le reflet de l'éducation reçue plutôt que des croyances personnelles.

Le troisième stade des travaux de Maria Nagy indique que les enfants les plus âgés comprennent que la mort marque la fin de la vie corporelle ; ils ont également conscience de son universalité et de son irréversibilité. La mort est inévitable, on ne peut ni lui échapper, ni en revenir. L'enfant âgé de neuf à douze ans est préoccupé par la mort des personnes qui l'entourent. Il prend peu à peu conscience qu'il mourra lui aussi un jour, mais ce jour est encore lointain.

Pour les différentes études réalisées au sujet de la prise de conscience de la mort par l'enfant, il est important de rappeler que le degré de maturité de l'enfant a son importance dans l'évolution des conceptions : un enfant âgé de dix ans peut tout à fait comprendre l'universalité de la mort sans en saisir pourtant son irrévocabilité. De la même manière, un enfant de quatre ans peut également se situer au deuxième stade de personnalisation de la mort. Certains adultes recherchent d'ailleurs encore des preuves de la réversibilité de la mort d'un proche. La chronologie des stades de conception de la mort en fonction de l'âge n'est donc pas une vérité absolue, elle ne peut servir tout au plus que de repère. La mort est en réalité *« une notion fluctuante, tellement étrangère à nous-mêmes, qu'elle se développe et se remanie perpétuellement. »*[24]. Les facteurs environnementaux dans la vie de l'enfant (ses expériences de mort, le contexte culturel dans lequel il évolue, son éducation religieuse, l'appréhension de la mort dans l'entourage de l'enfant) déterminent également la conception de la mort chez l'enfant.

### b) La peur de la mort chez l'enfant

Pour reprendre les termes de Richard Lonetto, *« La réaction affective suscitée par la mort le plus souvent étudiée a été la peur, sentiment jugé universel, instinctif, ou considéré comme une angoisse de castration, une peur de la douleur et de l'inconnu, terrifiante, ou bien comme une réaction névrotique associée à un sentiment d'abandon, une réponse réactionnelle schizophrénique, liée à la peur du noir ou à la peur de l'asphyxie. »*[25] . Ce sentiment de peur

[24] FAWER CAPUTO Christine, JULIER-COSTES Martin, *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner*, De Boeck Supérieur, 2015, p.12.
[25] LONETTO Richard, *Dis, c'est quoi quand on est mort ; L'idée de la mort chez l'enfant*, Eshel, 1988, p.89.

face à la mort n'est pas propre à l'adulte. Sylvia Anthony[26] présente d'ailleurs deux aspects de cette peur : d'une part, une angoisse chez l'enfant de moins de cinq ans qui est focalisé sur des sentiments de dépendance à l'égard de l'adulte. Cette angoisse se traduit par des pensées et des actes agressifs et s'illustre sans compréhension adulte du concept de mort. D'autre part, une angoisse plus profonde qui trouve son origine dans la compréhension du fait que chaque individu est une entité indépendante et vulnérable, pouvant être exclue du monde des vivants par une force extérieure qui n'est pas contrôlable. Croire que l'enfant ne se préoccuperait pas de la mort tant que l'on ne lui en aurait pas parlé serait illusoire.

Une étude d'Alexander et Adlerstein[27] citée par Richard Lonetto[28], analyse ses résultats par le prisme d'un modèle du développement du moi. Elle montre que la mort possède une signification plus importante pour les sujets dont les structures du moi sont encore instables. Or, les enfants âgés de six à huit ans traversent une période de recherche du moi qui comporte des adaptations aux demandes des différentes instances sociales (familles, école…) : cette crise qui existe à cet âge expliquerait la nécessité pour les enfants de vouloir personnifier la mort pour mieux l'appréhender, la contrôler et la déjouer. Durant cette période, la peur de la mort se focalise davantage sur la perte de son ou ses parents, et la séparation entre ces derniers et l'enfant[29].

On ne peut donc ignorer les préoccupations réelles de l'enfant face à la mort, notamment chez les enfants âgés de plus de cinq ans. L'enfant utilise en effet le concept de la mort dans ses jeux et dans les histoires qu'il s'invente. Pour Richard Lonetto[30], qui s'appuie sur les travaux de Sylvia Anthony[31], ces créations sont des moyens utilisés par l'enfant pour tenter de maintenir un certain contrôle sur ces évènements effrayants et imprévisibles, grâce à l'imagerie mentale. Ces jeux permettent de maîtriser la peur à travers l'imagination. Sylvia Anthony[32] explique d'ailleurs que l'anxiété de l'enfant face à la mort est normale et surtout inévitable : le recours au « *magique* » est un moyen de faire face à cette angoisse.

[26] ANTHONY Sylvia, *The discovery of death in childhood and after*, Penguin, 1973.
[27] ALEXANDER I.E, ADLERSTEIN A.M, *Affective responses to the concept of death in a population of children and early adolescents*, in Journal of Genetic Psychology, 1958, n°3, p.167- p.177.
[28] LONETTO Richard, *Dis, c'est quoi quand on est mort ; L'idée de la mort chez l'enfant*, Eshel, 1988, p.90.
[29] COLLECTIF, *Parler de la mort… et de la vie. Un tabou dans l'éducation ?*, Nathan, 2004, p.22.
[30] LONETTO Richard, *Dis, c'est quoi quand on est mort ; L'idée de la mort chez l'enfant*, Eshel, 1988, p.48.
[31] ANTHONY Sylvia, *The discovery of death in childhood and after*, Penguin, 1973.
[32] Ibid.

## 2) Faut-il parler de la mort à l'enfant ?

### a) Parler de la mort à l'enfant

L'adulte est mal à l'aise face à l'idée de parler d'un tel sujet à un enfant (notamment lorsque ce dernier pose les questions), gêné à la perspective de paraître hésitant et effrayé devant l'enfant qui cherche des réponses, tandis que lui-même ne les a pas réellement. Pourtant, les jeux de l'enfant et ses conceptions de la mort démontrent bel et bien qu'il en sait plus sur le sujet que l'adulte ne voudrait l'admettre. Pourquoi faudrait-il dès lors garder le silence sur une question qui les touche plus ou moins directement ?

Cette question se pose d'autant plus que les sociétés occidentales ont vu planer ces dernières années l'ombre du terrorisme, qui vient régulièrement noircir l'actualité d'évènements macabres qu'il est de plus en plus difficile de nos jours d'ignorer[33]. En réalité, si nous parlons de manière générale de déni de la mort réelle dans la société, paradoxalement, la mort virtuelle, quant à elle, n'a jamais été aussi présente et banalisée qu'aujourd'hui. La violence et la mort font l'actualité quotidienne des médias d'information (guerres, attentats, catastrophes naturelles et plus récemment pandémie…), en quête de sensationnel et d'audience. Internet, les dessins-animés et les jeux vidéo exploitent également la mort et la violence, ce qui est d'autant plus dangereux que le public des nouvelles technologies est de plus en plus jeune. Involontairement, ce sont donc les enfants et les jeunes adolescents les victimes de ce phénomène. Quel rapport à la mort peut avoir un enfant qui s'identifie aux personnages d'un jeu vidéo, qui meurent sans cesse et reviennent systématiquement ? Quelle image de la mort a-t-il lorsque la mort devient un simple jeu d'adresse[34]? Quel rapport à la mort l'enfant peut-il entretenir lorsque, dans les médias, l'irrévocabilité et l'inévitabilité de la mort ne sont jamais représentées (on peut prendre l'exemple du dessin-animé *Le Roi lion,* dans lequel le lionceau Simba assiste à la mort de son père, père qui réapparait plus tard et lui parle) ?

Pour Richard Lonetto[35], omettre de parler d'un tel sujet procède de la peur générale d'avoir à affronter une crise chez l'enfant. Pourtant, garder ce thème sous silence n'est peut-être pas le meilleur moyen de gérer les questions existentielles de l'enfant qui, sans

[33] La situation sanitaire actuelle, liée au Covid-19, est d'ailleurs un excellent exemple.
[34] FAWER CAPUTO Christine, JULIER-COSTES Martin, *La mort à l'école. Annoncer, accueillir, accompagner*, De Boeck Supérieur, 2015, p. 360.
[35] LONETTO Richard, *Dis, c'est quoi quand on est mort ; L'idée de la mort chez l'enfant*, Eshel, 1988, p.147.

informations, cherchera des réponses à travers les conceptions des pairs, l'actualité entendue à la volée (et non expliquée par l'adulte), les jeux vidéo, l'imaginaire et les fantasmes effrayants susceptibles d'affecter l'attitude de l'enfant et son comportement face à la mort tout au long de sa vie.
Il semble donc nécessaire de parler de la mort à l'enfant, et même dangereux de ne pas le faire pour l'enfant mais également pour l'adulte en devenir.

Christine Fawer Caputo et Martin Julier-Costes partagent cet avis[36]. Pour eux, il est utopique de vouloir garder l'enfant dans une bulle d'innocence : la mort et la sexualité (autre grand tabou sociétal) étant des sujets entourés de mystère, ce sont eux qui stimulent davantage la curiosité de l'enfant et son besoin de connaissances[37]. L'éducateur doit donc mettre des mots sur les interrogations de l'enfant avant qu'elles ne se transforment en inquiétudes et angoisses. Pour Marie-Hélène Encrevé-Lambert, *« Il s'agit moins de parler de la mort que de les entendre nous en parler, même et surtout lorsque c'est de manière détournée. »*[38]. L'enfant comprend, peu à peu, que certaines de ses interrogations ne peuvent pas toujours trouver de réponses. La mort n'est plus l'objet d'interdictions et de tabou mais sujet de méditation et de réflexion, préparant l'enfant *« à la nature changeante des relations humaines. »*[39].

Christine Fawer Caputo et Martin Julier-Costes soulèvent par ailleurs d'autres enjeux de l'éducation à la mort. Il s'agit d'une part de réduire les comportements à risques pendant l'enfance et l'adolescence (périodes propices aux jeux dangereux comme le « jeu du foulard » ou les jeux d'agression d'autres camarades comme le « happy slapping », « le petit pont massacreur » etc.) en inculquant aux enfants la notion d'irréversibilité de la mort et les conséquences d'une conduite à risques.

[36] FAWER CAPUTO Christine, JULIER-COSTES Martin, *La mort à l'école. Annoncer, accueillir, accompagner*, De Boeck Supérieur, 2015, p. 358.
[37] HANUS Michel, *Les deuils dans la vie : deuils et séparations chez l'enfant et l'adulte*, Maloine, 1994, cité par FAWER CAPUTO Christine et JULIER-COSTES Martin, *La mort à l'école. Annoncer, accueillir, accompagner*, De Boeck Supérieur, 2015, p. 358 .
[38] ENCREVE-LAMBERT Marie-Hélène, *La mort*, Bayard, 1999.
[39] FAWER CAPUTO Christine, JULIER-COSTES Martin, *La mort à l'école. Annoncer, accueillir, accompagner*, De Boeck Supérieur, 2015, p. 358.

### b) A quelle(s) instance(s) sociale(s) revient la charge d'une telle discussion ? La mort… un tabou dans l'éducation ?

Si parler de la mort à un enfant doit l'aider à développer sa conception de l'existence, il apparait logique, de prime abord, de laisser la responsabilité d'une telle discussion à la famille. Idéalement, la peur des adultes face à la mort devrait être mise de côté pour permettre un échange avec l'enfant, qui se veut rassurant. Il n'est pas question d'embellir l'existence, mais de tenter de trouver des réponses. Mais la tâche n'est pas aisée, et on peut relever chez ces derniers, confrontés à la préoccupation de leur enfant face à la mort, diverses attitudes[40] :

- Rejeter : *« Quand elle me pose des questions je lui dis : prends ta toupie et va jouer. »*[41]
- Cacher : voir que l'enfant est préoccupé par le sujet mais ne pas provoquer l'entretien.
- Taire ou ne pas répondre : ne pas répondre à l'interrogation formulée de l'enfant ou interrompre la discussion lorsque cette dernière trouble l'adulte.
- En parler : entretenir la conversation après la demande de l'enfant, sans forcément attendre la survenance d'un drame.
- Donner une réponse à la question de l'enfant.
- Rassurer l'enfant.
- Informer.
- Expliquer, tout en tenant compte des capacités de compréhension de l'enfant.
- Associer l'enfant aux rites après le décès d'un proche.

Une question se pose dès lors : est-il préférable de laisser les familles s'attaquer seules à un tel tabou social ? Ne pourrait-on pas engager cette discussion dans d'autres instances sociales, comme à l'école ? L'école doit-elle porter également la responsabilité d'une telle éducation ? De manière générale, est-ce le rôle de l'école de parler de sujets tabous ? Ces questions convergent toutes vers un questionnement central dans ce mémoire : l'enseignant transmet-il des valeurs ou des savoirs ?

Pour Bruno Poucet[42], la question de la mort ne peut consister en une simple transmission de savoirs scientifiques sur le monde vivant. Puisque la mort questionne jusqu'au sens de la vie, il n'est plus seulement question d'instruction, mais d'éducation. Cette opposition

[40] COLLECTIF, *Dis, maîtresse, c'est quoi la mort ?* , C.R.D.P Dijon, 1990, p.55.
[41] Ibid.
[42] COLLECTIF, *Parler de la mort… et de la vie. Un tabou dans l'éducation ?*, Nathan, 2004, p.9.

traditionnelle entre instruction et éducation n'est pas nouvelle. Quel est le rôle de l'école aujourd'hui ? L'enseignant doit-il seulement instruire l'enfant, ou doit-il également l'éduquer ? Se pose ici la question de l'avis des parents concernant le rôle attribué à l'école. Voici la liste des opinions telle qu'elle apparait dans l'ouvrage *Dis, maîtresse, c'est quoi la mort ?*[43] :

- *« Je ne pense pas que ce soit un sujet à parler à l'école. »*
- *« Je suis surprise de voir que l'on parle de la mort à des jeunes enfants. »*
- *« Je pense qu'à l'école, chez les petits, à l'occasion de questions, les maîtresses pourraient démystifier la mort. »*
- *« Il n'a pas été choqué d'en avoir parlé en classe : ça lui est apparu comme une chose normale, comme un autre sujet. Nous, nous étions surpris parce que c'est inhabituel. On l'a interrogé, il n'a pas été traumatisé, il a raconté simplement ce qu'il avait fait. »*
- *« Je suis tout à fait d'accord pour que le thème de la mort soit abordé à l'école mais il ne faut pas provoquer la situation. Je ne pense pas qu'il y ait un âge pour ce genre de problème. »*
- *« Il ne faut pas leur cacher la vérité tout en respectant leur sensibilité. »*
- *« On peut parler de ce thème à l'école comme d'une chose tout à fait naturelle, aussi ouvertement, aussi simplement que possible. »*

Pour les auteurs de l'ouvrage, cette liste donne à voir la diversité des opinions des parents qui ne sont pas, de manière générale, opposés à ce que la mort soit abordée en classe. Cette liste est toutefois à critiquer : on ne connait en effet ni le nombre total d'avis recueillis ni les caractéristiques de l'échantillon donné.

À l'heure où l'on parle de « co-éducation », Bruno Poucet prend position[44] : pour lui, l'opposition éducation-instruction n'est pas tenable. *« Il s'agit, là comme ailleurs, de « faire école », c'est-à-dire d'éduquer et d'instruire dans un même mouvement.»*[45]. Cette éducation n'étant pas dès lors réservée qu'à la famille, seule une alliance[46] entre les parents et les enseignants peut permettre à un enfant de penser la mort des autres, et la sienne ensuite.

Selon Elizabeth Bussienne et Michel Tozzi[47], même si certaines questions sont délicates à aborder en classe parce qu'elles mettent en jeu la sensibilité, l'émotion, la passion ou la gêne

[43] COLLECTIF, *Dis, maîtresse, c'est quoi la mort ?* , C.R.D.P Dijon, 1990, p.57.
[44] COLLECTIF, *Parler de la mort… et de la vie. Un tabou dans l'éducation ?*, Nathan, 2004, p.9.
[45] Ibid.
[46] FAWER CAPUTO Christine, JULIER-COSTES Martin, *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner*, De Boeck Supérieur, 2015, p.12.
[47] BUSSIENNE Elizabeth, TOZZI Michel, *Questions sensibles et sujets tabous*, Cahiers pédagogiques, n°477, décembre 2009, p.10.

du côté des élèves comme des enseignants, il est pourtant nécessaire de le faire : soit en tant qu'enseignant, parce qu'elles sont liées plus ou moins au programme, soit en tant qu'éducateur, parce qu'elles concernent les enfants et adolescents qui sont confiés aux enseignants. Ils sont d'autant plus légitimes à évoquer ces sujets sensibles que l'école n'est pas un sanctuaire, et que l'élève n'est pas un pur sujet de connaissance : *« des évènements, des passions qui ne sont pas censés entrer dans l'école d'après la tradition « républicaine » y font irruption de façon plus ou moins prévisible et sont d'autant plus problématiques qu'ils sont imprévus. »*.
L'école est perméable aux sujets sensibles qui touchent la société, comme le divorce, le chômage, l'immigration, la religion, le racisme, la mort (nous avons évoqué précédemment l'impact des nouvelles technologies dans la vie des jeunes et notamment sur leurs représentations) et les élèves eux-mêmes ont aujourd'hui le droit à la parole. Il serait impensable de leur demander de laisser derrière eux les sujets qui les préoccupent avant de rentrer en classe, pour les récupérer le soir en rentrant chez eux.

À l'école désormais, la question de l'oral, de la parole, est centrale et l'expression personnelle de l'élève est encouragée : on ne peut donc pas nier l'expression d'opinions parfois sensibles des élèves. C'est d'ailleurs le sens des ateliers philosophiques mis en place dans certaines classes de primaire, traitant de sujets que l'on aurait auparavant qualifiés de privés, comme la mort ou l'amour. Le privé et le scolaire, l'intime et le public, ne sont donc pas séparés par une frontière bien distincte comme on aurait pu l'espérer, et par conséquent, *« quand le tumulte du monde s'invite en classe »*[48], l'enseignant doit être prêt à faire face.

Les auteurs distinguent trois grands types de sujets tabous à l'école[49] :

- Les questions portant sur les relations entre les personnes, sur les façons dont les acteurs de la vie de la classe et de l'établissement se reconnaissent mutuellement ou non, se sentent reconnus ou non. Ces questions peuvent être teintées de violence. C'est le cas par exemple du racisme, du sexisme et du harcèlement.

- Les questions liées à des disciplines scolaires comme l'histoire ou l'économie : de tels enseignement posent parfois des questions « socialement vives », provoquent des débats, et remettent en cause certaines croyances, qu'elles soient idéologiques, politiques ou religieuses (on peut citer l'exemple de la Shoah ou de la colonisation).

[48] Ibid. p.10.
[49] Ibid. p.11.

- Les questions existentielles liées à la construction de l'identité, de la religion, de la sexualité, du sens de la vie et de la mort, et des questions liées à l'inceste, à la pédophilie par exemple. Ce sont ces questions qui nous concernent ici.

Puisque ces dernières touchent davantage à l'intime que les autres, certains enseignants sont réticents à les aborder avec leurs élèves, d'autant que pour agir, il faut se sentir autorisé par l'institution et par ses collègues. Pour Richard Etienne[50] par exemple, professeur en sciences de l'éducation, *« La mort n'est pas dans les règles de l'école qui se veut un lieu de sécurité. Oui mais que faire quand elle survient ? En parler ? (…) le déni est-il la règle ? ».*

Parler de la mort en classe aurait ainsi un déclencheur, un drame vécu par un élève. Or, un tel sujet comporte un risque majeur, surtout pour les élèves qui ont vécu la mort : peut-on aggraver l'état d'un élève qui a été confronté à la mort de très près ? Peut-on au contraire l'aider à aller mieux en en parlant à l'école ? Doit-on nécessairement attendre qu'un drame se produise pour parler de la mort à ses élèves ? Pour Marie-Ange Abras, chercheuse en sciences de l'éducation à l'Organisme de Recherche sur la Mort et l'Enfant (O.R.M.E)[51], il faut laisser la possibilité aux enfants de s'exprimer sur le thème de la mort et de la vie et ce, même en amont d'une expérience douloureuse. Il n'est pas nécessaire, selon elle, d'attendre que l'enfant vive une telle expérience avant de pouvoir en parler. L'adulte ne doit pas écarter ces valeurs existentielles, qui font l'objet de questionnements souvent tus chez les enfants. Il est ainsi nécessaire de leur permettre de conceptualiser la mort, et de leur faire verbaliser pour mieux la gérer lorsqu'elle les touche.

Aborder les sujets tabous à l'école, et notamment celui de la mort n'est pas sans difficultés, et n'est peut-être d'ailleurs pas sans risques. D'une part, parce que l'on peut se demander dans quelle mesure parler de la mort en classe ne contreviendrait pas au principe de la laïcité (y a-t-il une vie après la mort, le paradis et l'enfer existent-ils, etc.). D'autre part parce que, si alliance il y a dans une « éducation à la mort » entre les parents et les enseignants, il serait difficile pour un enseignant d'envisager de passer outre l'opposition des parents à l'étude de ce thème en classe. Que faire de l'avis des parents, de la famille ? Comment être préparé pour ne pas se mettre et mettre les élèves en danger ? Peut-on en définitive instaurer une

[50] Ibid. p.16.
[51] Propos tenus par Marie-Ange ABRAS, chercheuse en sciences de l'éducation à l'Organisme de Recherche sur la Mort et l'Enfant (O.R.M.E), et recueillis par MOLLET Nathalie, réal. *Allée de l'enfance, la mort pour la vie*, DVD, Cap Canal, 2005.

véritable « pédagogie de la mort »[52] à l'école ? Sur quels supports l'enseignant peut-il s'appuyer ?

## III- Instaurer « une pédagogie de la mort » à l'école

Instaurer une pédagogie de la mort permettrait à l'enfant, entre autres, de conceptualiser la fin de la vie humaine avant d'être confronté au deuil. Il n'est pas pour autant question d'apporter une réponse unique à l'enfant, bien au contraire. En matière de mort, il faut aussi accepter que personne ne sait vraiment rien, et que tout le monde a potentiellement raison. L'élève doit comprendre que, lorsqu'il s'agit de l'au-delà, toutes les réponses méritent d'être respectées. A travers ces réflexions, ce sont d'autres questions qui peuvent émerger, y compris sociétales (les religions, les coutumes ? par exemple). Et si ce sont des thèmes souvent controversés, ce sont pourtant eux qui interviennent nécessairement dans la construction du vivre-ensemble.

Cette pédagogie doit toutefois poser un cadre sécurisant pour l'élève ; elle doit aboutir à l'idée que *« 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. »*[53]. Cela étant, il convient de se demander comment, précisément, éduquer à la mort en classe : quelle démarche adopter, et quels sont les supports les plus adaptés pour parler de la mort avec les élèves ?

### 1) Pistes d'activités en classe

Pour reprendre les termes de Marie-Frédérique Bacqué, *« parler de la mort avec les enfants ne consiste pas à aborder les deuils réels de chacun. En aucun cas l'enseignant ne se mue en thérapeute. Et d'ailleurs, il ne peut être question de prétendre soigner le deuil »* [54]. La question de la mort ne peut dès lors être abordée que sous un angle réflexif à visée philosophique. Cet angle philosophique permet d'ailleurs de surmonter l'obstacle du principe de laïcité dans le traitement de ce sujet : *« Si une relation religieuse à la mort est tout à fait respectable dans la sphère privée, à l'école laïque, une approche rationnelle de type*

[52] FAWER CAPUTO Christine, JULIER-COSTES Martin, *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner*, De Boeck Supérieur, 2015, p.12.
[53] Ibid. p.50.
[54] BACQUE Marie-Frédérique dans la préface de DEUNFF Jeannine, *Dis maîtresse, c'est quoi la mort ?*, l'Harmattan, 2001.

*philosophique est nécessaire. »*[55] puisqu'elle respecte la neutralité. Mais qu'est-ce que philosopher à l'école, et comment le faire correctement ?

### a) Philosopher à l'école

Edwige Chirouter définit le discours philosophique comme une implication personnelle une réflexion émergeant d'un questionnement, réflexion qui se veut rigoureuse, problématisée et argumentée autour de concepts[56].

Dans la presse écrite et audiovisuelle comme dans la littérature, la philosophie semble gagner du terrain. Elle s'installe en outre, peu à peu, sur les bancs de l'école. En effet, les enseignants du premier degré sont amenés depuis quelques années à repenser leur manière d'enseigner. L'heure est à la valorisation de l'oral et à l'instauration d'un temps de débat entre pairs au sein de la classe, à raison d'une demi-heure hebdomadaire en cycle 2 et 3. Ce temps est consacré, plus largement, à une réflexion collective dans laquelle la philosophie peut trouver sa place en tant que discipline permettant l'apprentissage « du penser ». Pourtant, l'entrée de la philosophie à l'école ne fait pas l'unanimité. Est-ce prématuré et utopique de vouloir philosopher avec des élèves de primaire ? Philosopher, pour beaucoup, nécessite de posséder une maturité intellectuelle et un bagage culturel suffisants dont les enfants seraient dépourvus. Philosopher, ce serait mettre un premier pas dans le monde des adultes et prendre à bras le corps des questions existentielles, loin de l'innocence de l'enfance. Raisonner ainsi, ce serait aussi croire que les enfants ne se posent pas de questions, qu'ils sont irréfléchis, qu'ils agissent spontanément, sans raison. Les penser capables de philosopher ce serait, au contraire, parier sur la possibilité de les éduquer à la raison et à une certaine rigueur intellectuelle.

Il est difficile d'ignorer qu'il n'y a pas d'âge pour se poser des questions existentielles. En réalité, dès la petite enfance, les enfants s'étonnent devant le monde et s'interrogent spontanément sur l'amour, la vie, la mort[57] (interrogeant les adultes, souvent déconcertés, par la même occasion). Pour autant, s'interroger ne signifie pas savoir raisonner. Et puisque réfléchir s'apprend, pour Edwige Chirouter, *« la question fondamentale n'est pas « Les enfants sont-ils capables de philosopher ? » ou « les enfants doivent-ils philosopher ? » mais bien plutôt : « sommes-nous, nous, éducateurs, professeurs, capables d'accompagner philosophiquement les enfants dans leur questionnement métaphysique, puisque*

[55] COLLECTIF, *Parler de la mort… et de la vie. Un tabou dans l'éducation ?*, Nathan, 2004, p.17.
[56] CHIROUTER Edwige, *L'enfant, la littérature et la philosophie*, l'Harmattan, 2015, p.39.
[57] CHIROUTER Edwige, *L'enfant, la littérature et la philosophie*, l'Harmattan, 2015, p.39.

*questionnement il y a ? » »*[58]. Philosopher à l'école primaire, c'est sans doute simplement poser les premières pierres dans la construction de la pensée. Et s'il n'y a pas d'âge pour se poser des questions existentielles, il n'y en pas non plus, semble-t-il, pour apprendre à penser. Après tout, l'une des missions de l'école n'est-elle pas d'aider l'élève à acquérir un esprit critique[59] et à devenir un citoyen éclairé ?

En outre, faire de la philosophie à l'école élémentaire, c'est aussi intégrer les règles fondamentales du vivre-ensemble et construire un habitus démocratique puisque le débat philosophique permet de travailler l'écoute des autres et le respect des propos de chacun. C'est aussi, et ce n'est pas anecdotique, apprendre à reconnaitre que l'enseignant ne détient pas les réponses à toutes les questions posées, et qu'il existe des phénomènes que l'homme ne sait pas réellement expliquer. C'est, enfin, tenter d'apporter au moins quelques éléments de réponses à ces questions déroutantes, souvent éludées par l'adulte.

### b) Comment expliquer la mort à des enfants sous un angle philosophique ?

Philosopher semble donc avoir toute sa place à l'école. Mais comment expliquer la mort à un élève de primaire[60] ? Quels sont les aspects qui doivent être mis en avant, et ceux que l'enseignant doit au contraire écarter pour ne pas heurter la sensibilité des élèves ? Il est nécessaire ici de s'intéresser à ce que proposent certains livres jeunesse à visée philosophique[61] lorsqu'il s'agit d'expliquer la mort à un enfant. Dans le cadre de ce travail, j'ai relevé deux approches différentes[62] que je détaillerai successivement.

- LABBE Brigitte, PUECH Michel, *La vie et la mort*, Milan, 2018.

La collection « *Goûters philo* » a pour objectif initial de rendre accessible la philosophie à tous, à commencer par les enfants qui se posent tout autant de questions existentielles que l'adulte. A travers cette collection dont les livres sont porteurs de thèmes variés (La vie et la

[58] Ibid. p.46.
[59] Décret n°2015-372 du 31.03.2015, publié au journal officiel du 02.04.2015.
[60] La classe dans laquelle j'enseigne actuellement étant un niveau CM1, je me place davantage en primaire (nous le verrons plus précisément en partie 2, lorsqu'il s'agira de mettre en œuvre la séquence proposée). Les livres ainsi choisis ne sont pas adaptés à des élèves de maternelle.
[61] Je ne parle donc pas de romans ici, la littérature de jeunesse (en tant que fiction pour enfant) fera l'objet d'un prochain paragraphe. Ici, je souhaite décrypter les approches philosophiques choisies par certains auteurs lorsqu'il s'agit de parler directement de la mort : quelles sont les points de vue adoptés ? Comment est perçue la mort, que doit-on en retenir etc.
[62] Dans deux livres distincts : LABBE Brigitte, PUECH Michel, *La vie et la mort*, Milan, 2018 (2000 pour la première édition) et DOLTO Catherine, FAURE-POIREE Colline, *Si on parlait de la mort*, Gallimard Jeunesse, 2019. Ces approches ne sont certainement pas les seules.

mort, la guerre et la paix, les Dieux et Dieu, le travail et l'argent, prendre son temps et perdre son temps, le bien et le mal etc.), les auteurs souhaitent apporter aux enfants les réponses à leurs interrogations et les premiers outils pour leur donner l'envie et la possibilité d'apprendre à penser.

Pour cette collection, les auteurs ont fait le choix de ne pas parler d'un thème sans parler de son contraire, de ce à quoi on l'oppose généralement (la parole et le silence, le corps et l'esprit, la mémoire et l'oubli, les droits et les devoirs, moi et les autres, la richesse et la pauvreté etc.). *La vie et la mort* n'échappe pas à la règle. Dans ce livre, la mort n'est pas envisagée sans la vie : assez logiquement d'ailleurs, le livre commence par la notion de vie en répondant à la question suivante : *« Comment sait-on que quelque chose est vivant ? »*[63]. Pourtant très vite, la mort apparait en toile de fond, et notamment à travers les illustrations. Pendant que le texte nous explique ce qu'est le vivant, l'illustration nous montre une vache broutant une fleur qui lui hurle dans une bulle : *« Assassin ! »*. Mais la mort explicitée intervient plus tard[64] à travers un bref récit de deux enfants qui cueillent des champignons afin de les revendre plus tard au marché. Ce même récit, pour les auteurs, est en fait une *« histoire de mort »*, qu'ils intitulent *« Le massacre des champignons »*. Le texte est ainsi réécrit à l'aide du champ lexical de la mort et de la tuerie *(tuer, massacré, morts)*[65]. Ce texte finalement assez brutal aboutit à une réflexion majeure dans le livre : les êtres vivants se nourrissent d'autres êtres vivants. C'est ça, le cycle de la vie. Se pose ensuite la question de la valeur d'une vie : toutes les vies ont-elles la même valeur ? La vie humaine a-t-elle plus d'importance que n'importe quelle autre vie ? Comment expliquer que l'homme pense disposer de n'importe quelle vie lorsque celle-ci n'est pas humaine ? En parlant de hiérarchie des vies, les auteurs remettent en cause le permis de tuer : *« quelquefois, les êtres humains oublient que toutes les vies ont une valeur (…) Ils pensent que toutes les vies leur appartiennent. Ils oublient qu'ils ne vivent pas au-dessus des autres vies, mais avec elles, au milieu d'elles, grâce à elles. »*[66].

La question fatidique *« Pourquoi est-ce qu'on meurt ? »* apparait plus tardivement dans le livre[67], après que les auteurs ont traité les questions de la vie humaine, de la personnalité, du souvenir et des *traces* laissées par chaque homme. L'approche est donc progressive, même si certaines fictions choisies pour étayer les propos philosophiques sont parfois très crues et

[63] LABBE Brigitte, PUECH Michel, *La vie et la mort*, Milan, 2018, p.7.
[64] Ibid. p.10.
[65] Ibid.p.11.
[66] Ibid. p.16.
[67] Ibid.p.28.

particulièrement cruelles[68]. On peut d'ailleurs s'interroger sur leur brutalité[69] : elle permet peut-être de montrer à l'enfant que toutes les vies n'ont pas la même valeur pour tout le monde, et que là réside sans doute le problème.

Même si l'idée de la mort reste un fil conducteur, jusqu'à présent, c'est bien la vie qui prédomine. Cette approche permet ensuite aux auteurs d'expliquer ce qu'est la mort. La mort se définit dès lors à partir de la vie, et on ne peut pas réellement dissocier l'un de l'autre : *« Tout ce qui change, tout ce qui grandit, tout ce qui pousse, meurt : tout ce qui vit, meurt. C'est drôle à dire, mais nous mourrons parce que nous vivons ! »*[70]. La mort est ainsi présentée comme faisant partie intégrante de la vie, et comme étant la dernière étape de la vie de l'homme après qu'il a bien vécu, après qu'il a vieilli. *« Et si personne ne mourait ? »* questionnent les auteurs. Au-delà de la simple réponse de la superficie de la Terre qui ne pourrait accueillir tout le monde, les auteurs se tournent également vers la réponse des conflits générationnels et l'acceptation du changement par les anciennes générations ; il est en effet compliqué pour l'homme d'accepter la nouveauté, d'accepter sans s'opposer que le monde fonctionne différemment avec les générations nouvelles. Ainsi, dans un monde où personne ne mourrait, ces conflits générationnels ne permettraient par au monde de fonctionner correctement.

La question de la mort prématurée (par accident, par maladie) n'est par ailleurs pas éludée ; cependant, elle est assez rapidement balayée. Peut-être parce que celle-ci n'a pas réellement de sens particulier, peut-être parce qu'il n'y a tout simplement pas tant de choses à en dire : *« Quand un être humain meurt jeune, (...) il n'a pas eu le temps de se construire jusqu'au bout. Et cette mort-là, elle est beaucoup plus difficile à accepter. Ce qui est naturel, c'est de naître, de grandir, de vieillir et de mourir. »*[71]. La mort prématurée est donc plus difficile à accepter parce que cette mort n'est pas dans l'ordre des choses, qu'elle n'est pas « *naturelle* » et parce que ceux qui restent n'ont pas eu le temps de s'y préparer. Pour autant ici, il n'est pas question de justice ou d'injustice[72] : c'est douloureux, ce n'est pas habituel, mais cela arrive.

---

[68] A propos de la valeur des vies, une nouvelle fiction est proposée aux enfants. Dans celle-ci, il n'est plus question de champignons mais d'un garçon qui tue un moustique avant que ce dernier ne le pique. Un policier qui fait alors traverser les enfants à la sortie de l'école félicite le garçon de sa vivacité. Au même moment, le garçon entend des hurlements : de l'autre côté de la rue, un chien a crotté sur la chaussure d'un passant qui, hors de lui, bat le chien à mort.

[69] Peut-être suis-je trop sensible, mais je doute que ces fictions ne heurtent pas la plupart de mes élèves de CM1, qui peuvent s'identifier à l'enfant et imaginer leur propre chien ou un chien de leur entourage dans une telle situation.

[70] LABBE Brigitte, PUECH Michel, *La vie et la mort*, Milan, 2018, p.28.

[71] Ibid.p34.

[72] Face à la mort, et notamment la mort prématurée, il n'est pas rare que l'on entende parler de la justice et de l'injustice. Pourtant, il n'est pas mentionné une seule fois dans ce livre ces questions. Peut-être parce que la mort

On ne peut pas parler de mort sans évoquer l'après. Cette question là aussi, les enfants se la posent. Où allons-nous après la mort ? Que se passe-t-il ? Vivons-nous quand même mais ailleurs ? Si personne ne le sait, étonnamment, les auteurs ne font pas part explicitement de ce néant général, de cette absence totale de certitudes. Est-ce si évident de ne rien savoir de la mort pour un vivant ? Assez habilement toutefois et sans que cela ne heurte la question de la laïcité et des croyances religieuses, il est proposé aux enfants différentes coutumes, plus ou moins anciennes, témoignant des croyances de certaines cultures sur ce qu'il advient après la mort (la vie après la mort pour les Egyptiens, la réincarnation par exemple).

La peur de la mort (de ceux que l'on aime et la notre également) n'intervient qu'après. C'est d'ailleurs seulement lors de cette phase qu'est traitée l'irréversibilité de la mort : *« C'est donc tout à fait normal d'avoir peur que ceux qu'on aime meurent. Parce que celui qui meurt est absent, pour toujours. Pas de retour possible. »*[73]. Cette notion, difficile à percevoir pour les enfants et surtout éminemment compliquée à accepter, est donc évoquée, sans leurre, sans fioriture à une étape du livre où l'on peut considérer que l'enfant a pu déjà mûrir la question de la mort sans que la compréhension de l'irréversibilité de cette dernière ne le traumatise.

A ce stade du livre, l'enfant doit en outre comprendre que la peur ressentie n'est pas la peur de la mort elle-même, qui fait partie intégrante de la vie. Les hommes sont en réalité effrayés à l'idée de continuer à vivre en l'absence des gens qu'ils aiment. Les auteurs expliquent par ailleurs que certains sont paniqués à l'idée de mourir parce qu'ils ont oublié de vivre : ils ont oublié de vivre parce qu'ils ont oublié qu'ils allaient un jour mourir.

Cette volonté des auteurs d'entremêler vie et mort aboutit à l'idée très simple que le plus important, c'est de vivre pleinement et de mener sa vie comme on l'entend. C'est de se donner du mal pour vivre la vie que l'on souhaite parce que l'on sait qu'elle s'achève un jour. Ainsi, la mort n'a pas d'autre utilité pour les vivants que de leur rappeler qu'ils doivent *« faire des efforts »* pour réussir leur vie : « *Alors, la vraie question, c'est : « Comment vivre ? », et non pas : « Pourquoi est-ce qu'on meurt ? »* »[74].

- DOLTO Catherine, FAURE-POIREE Colline, *Si on parlait de la mort*, Gallimard Jeunesse, 2019.

faisant partie intégrante de la vie, ce n'est pas l'homme, dans la majorité des cas, qui la décide. L'homme n'a ainsi pas de réel contrôle sur la vie et la mort. A l'inverse, les notions de justice et d'injustice quant à elles relèvent en revanche d'une construction humaine : il n'en est pas question dans l'état de nature.

[73] LABBE Brigitte, PUECH Michel, *La vie et la mort*, Milan, 2018, p.38.

[74] Ibid. p.42.

L'approche de cet album est radicalement différente de la précédente. Pourtant, la collection *« Mine de rien »* cherche elle aussi à répondre aux questions que se posent les enfants. Elle n'a toutefois n'a pas la prétention de préparer l'enfant au maniement des idées et des concepts et abordent bien souvent des thèmes plus pragmatiques, moins conceptuels que la collection *« Les goûters philo »* comme le déménagement, la maternelle, les frères et sœurs, la séparation des parents, l'hôpital, la télévision et les câlins par exemple. Certains thèmes cependant relèvent de la philosophie et sont communs à la collection précédente : l'obéissance, la violence, la honte, les mensonges, la peur, la justice, la colère, la mort, etc.

En tant qu'album, *Si on parlait de la mort* a la double difficulté de devoir parler de la mort et de l'illustrer. Tandis que les illustrations sont ponctuelles dans « *Les goûters philo* » avec un ton humoristique pour chacune d'entre elles, « *Si on parlait de la mort* » accorde à l'illustration une place de choix : une image s'étend systématiquement sur chaque double page, le texte quant à lui se fond dans cette illustration, comme s'il devait être lu après observation de cette dernière. La place importante de l'image pousse d'ailleurs le lecteur à embarquer dans l'album, le laissant assister en tant que spectateur à chacune des scènes représentées. Les couleurs pastel n'agressent pas les yeux et viennent adoucir un thème particulièrement dur. Ici d'ailleurs, il n'est pas question d'illustrations humoristiques, chaque image est réaliste.

Dès la première double page, la mort est représentée sous la forme d'un oiseau mort qu'une enfant découvre dans son jardin. Les auteurs ont choisi ici de rentrer progressivement dans le thème à partir d'une mort plus « habituelle », moins choquante pour l'individu que n'importe quelle autre mort, celle d'animaux sauvages avec lesquels l'homme ne tisse pas de liens particuliers.

La deuxième double page est consacrée à la représentation de la mort d'une plante dans un potager : là encore c'est un enfant, un petit garçon, qui constate la plante flétrie. La façon d'aborder la mort est encore douce.

La troisième image, qui s'étend sur la troisième double page est plus percutante, plus choquante : cette fois, c'est la mort d'un homme qui est représentée. Une enfant et son père regardent une voiture accidentée dans un ravin. Les gendarmes, les pompiers et une ambulance sont présents sur le lieu de l'accident. Si le mort en tant que corps sans vie n'est pas représenté, le lecteur, qui est aussi spectateur, comprend que l'accident qu'il a sous ses yeux est mortel. Comme pour permettre au lecteur de se remettre de ses émotions, l'image qui suit est celle d'un petit garçon, assis dans un champ fleuri qui regarde les nuages, l'air pensif.

En tournant la page, le lecteur se trouve cette fois dans un cimetière : il peut ainsi observer une mère et ses enfants sortir du cimetière l'air serein. Il peut également observer une autre femme déposer des fleurs sur une tombe.

La double page suivante est consacrée à une cérémonie funéraire : tandis que la page de gauche représente une foule d'individus venus assister aux obsèques d'un proche, la page de droite quant à elle représente le maître de cérémonie et le cercueil du défunt.

Les illustrations qui suivent sont consacrées au deuil, l'après, pour ceux qui restent. Les images donnent ainsi à voir la tristesse ressentie par l'entourage (adultes et enfants), l'absence, le manque, de la tempête émotionnelle à la résilience. Là encore, la présence d'enfants dans chacune des illustrations permet à l'enfant lecteur de s'identifier, de se reconnaitre ou au moins de comprendre chacune des situations représentées.

Aux illustrations s'ajoutent ensuite les textes. L'approche est toutefois bien différente du livre précédent : si *« La vie et la mort »* commence par expliquer avant toute chose ce qu'est le vivant, *« Si on parlait de la mort »* aborde dès le départ la question de la mort : *« Petits, nous apprenons peu à peu que nous allons mourir, ce n'est pas facile à comprendre, même pour les grandes personnes. »*[75]. Le ton est donné. Dans ce livre, il n'est pas question d'octroyer à la vie autant de place qu'à la mort. Pourtant, vie et mort restent étroitement mêlés, et la mort ici aussi n'est définie que par rapport à la vie : *« La mort, c'est le bout du bout de la vie »*[76]. Tout ce qui vit *(« les plantes, les animaux, les humains »*[77]*)* est ainsi amené un jour à mourir.

La question de la mort prématurée trouve également sa place dans cet album (l'illustration de l'accident de la route est éloquente). Si le livre précédent ne donne pas ce type de détails, ici, il semble que seules les grandes personnes meurent trop tôt[78] : *« Mais autour de nous, il y a parfois des grandes personnes qui meurent. On supporte mal d'apprendre que ceux que nous aimons peuvent mourir brusquement, mêmes jeunes, de maladie ou d'accidents, et qu'il faudra vivre sans eux. »*[79].

L'absence totale de connaissances sur l' *« après »* est explicitée par les auteurs, qui écrivent que *« Personne ne sait ce qui se passe après la mort. »*[80]. Des hypothèses sont toutefois émises *(« certains pensent que tout s'arrête, d'autres pensent qu'en nous, il y a une partie qui*

[75] DOLTO Catherine, FAURE-POIREE Colline, *Si on parlait de la mort*, Gallimard Jeunesse, 2019, p.4.
[76] Ibid.
[77] Ibid. p.6.
[78] La mort des enfants, nous le verrons ensuite dans la littérature de jeunesse, reste le tabou des tabous.
[79] Ibid. p.8-p.9.
[80] Ibid. p.11.

*ne meurt jamais, c'est l'âme, qui peut vivre d'autres aventures. »*[81]), laissant l'enfant libre de croire en ce qu'il préfère.

La suite de l'album est moins philosophique, et est beaucoup plus pragmatique. Il s'agit en effet d'expliquer très concrètement à l'enfant la manière dont on traite les morts (le respect du corps sans vie, les funérailles, l'enterrement ou l'incinération, les différentes coutumes selon les religions). Pragmatique ne signifiant pas brutal, les mots choisis par les auteurs sont positifs : *« Certains plantent un arbre dans un endroit bien choisi. Ça sera un lieu pour se souvenir de lui. C'est doux de se souvenir des gens qu'on a aimés. »*[82].

C'est ensuite la question du deuil qui est traitée, question qui est à peine évoquée dans *« La vie et la mort »,* tandis que quatre doubles pages lui sont accordées dans l'album. Le lecteur (l'enfant et certainement l'adulte qui l'accompagne) apprend que cacher la mort d'un proche à un enfant est une mauvaise idée. L'enfant souffre plus longtemps du non-retour d'un proche qui est seulement « parti en voyage » et du sentiment d'abandon que ce non-retour génère que s'il apprend, dès le départ, la vérité. Pour accepter l'absence, l'enfant doit pouvoir faire ses adieux. Une double page est ensuite consacrée à la culpabilité de celui qui reste, qui a la sensation de ne pas avoir fait tout ce qu'il fallait pour celui qui est désormais décédé et qui a parfois la sensation d'être responsable du décès : *« Ce n'est jamais vrai. Ces pensées-là peuvent rendre malade. »*[83]. Il faut oser en parler, précisent les auteurs. L'album se clôt sur une note positive, puisqu'il est là question de sentiments : *« L'amour ne meurt jamais »* et *« Peu à peu, ça va mieux, on sent que la vie est là et qu'on a le droit d'être content de vivre et de s'amuser comme avant »*[84].

Ces deux livres témoignent donc d'approches de la mort complètement différentes. Si le premier initie en fait l'enfant au maniement des idées, le second adopte une approche plus pragmatique et vise à apaiser l'enfant en souffrance, de manière très concrète face à la mort. Dans cet album, une place très importante est laissée au deuil, à l'acceptation du décès. Le sens de la mort est rapidement balayé, on meurt parce que l'on vit, c'est tout. *« Si on parlait de la mort »* se veut dès lors réparateur et semble davantage s'adresser à l'enfant qui, confronté à la mort, ne sait pas comment réagir face à ce tumulte des sentiments. Dans *« La vie et la mort »* au contraire, il est peu question de sentiments, c'est véritablement le sens de la vie et de mort

[81] Ibid.
[82] Ibid. p.15.
[83] Ibid. p.17.
[84] Ibid. p.21.

qui est interrogé : les auteurs se situent donc en amont du processus du deuil, ils s'adressent à tous les enfants et les préparent à l'inévitable. Le choix de l'approche dépend donc de l'objectif poursuivi.

### c) Des amorces pluridisciplinaires pour une étude philosophique

Les enfants n'étant pas capables naturellement d'abstraction, il serait difficile de les plonger dans un raisonnement philosophique sur la mort sans amorce concrète. Cette dernière doit servir, d'une part, de tremplin à une réflexion complexe. D'autre part, cette amorce est aussi une manière d'aborder la mort de manière moins frontale, et de justifier son étude auprès des élèves. Une entrée dans la matière, sans aucun préalable, par la question *« Selon vous, qu'est-ce que la mort ? Quelle idée en avez-vous ? »* risquerait de bloquer certains élèves (qui ne connaissent pas la mort ou qui au contraire l'ont vécue de très près et ne souhaitent pas partager leur intimité), et d'amener les autres vers des réponses limitées par leurs expériences personnelles ; il semble donc essentiel de contextualiser l'apprentissage de la mort, comme l'enseignant le ferait pour l'enseignement de n'importe quel autre thème.

Certains auteurs proposent différents supports pour aborder le sujet de la mort en classe, comme la lecture des fêtes du calendrier, avec l'étude d'Halloween, de la Toussaint et de la fête des morts (31 octobre, 1er et 2 novembre)[85] qui peut servir d'amorce à travers l'apport d'éléments culturels. Le photolangage est également une manière d'aider l'élève à mettre des mots sur ses conceptions à partir d'un support visuel. La photographie permet ainsi aux enfants de s'appuyer sur des éléments concrets puisque visibles et à libérer la parole. A travers la photographie, on parle de ses propres conceptions d'une manière détournée, on se révèle tout en gardant une certaine distance. On peut également partir d'une séquence en sciences sur le cycle de la vie pour traiter ensuite les thèmes de la vie et de la mort d'un point de vue philosophique. Christine Fawer Caputo propose également une autre démarche[86], plus frontale, avec l'étude du champ lexical lié à la mort. Il s'agit par exemple de faire trouver un maximum d'expressions dans lesquelles figure le mot « mort » (mort de rire, mort de faim, mort de peur, mort-vivant etc.), ou les expressions pour dire « mourir » (passer l'arme à gauche, passer de vie à trépas, etc.). Il est également possible de travailler sur le vocabulaire des funérailles (thanatopraxie, tombe, mausolée, funérarium etc.). Cette démarche comporte ses limites : pour

[85] FAWER CAPUTO Christine, JULIER-COSTES Martin, *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner*, De Boeck Supérieur, 2015, p.366.
[86] Ibid. p.368.

travailler le vocabulaire de la mort avec les élèves, il semble essentiel de travailler avec les élèves sur des apports textuels, leurs connaissances lexicales étant dans ce domaine, limitées.

Ces apports textuels peuvent également constituer une entrée dans la séquence. Il est tout à fait envisageable de s'appuyer sur les albums et les livres, objets culturels incontournables dans la vie de l'enfant, que ce dernier peut trouver dès son plus jeune âge à l'école ou à la maison. On vante souvent les mérites de la littérature de jeunesse dans le développement de l'enfant. Il n'est pas rare d'entendre qu'avec cette littérature, en effet, l'enfant peut découvrir des thèmes divers (handicap, tolérance, différence, mort etc.) lui permettant de mieux comprendre le monde qui l'entoure et l'aidant à exprimer ses propres émotions et ressentis. La littérature de jeunesse peut-elle constituer une amorce solide pour l'étude philosophique de la mort ? N'est-elle qu'un support parmi d'autres ou est-elle le support le plus adapté pour traiter ce thème en classe ?

## 2) *« L'enfant, la littérature et la philosophie »*

Il est essentiel dans un premier temps de comprendre ce que la littérature de jeunesse peut apporter à l'enfant, pour parvenir à montrer ensuite comment elle peut être une médiation pour l'éducation des enfants à la mort sous un angle philosophique.

### a) Rôle et fonction de la littérature de jeunesse dans la construction de l'enfant

Un texte littéraire est reconnu en tant que tel parce qu'il permet à chaque individu de créer un rapport intime avec lui. Le texte littéraire, c'est celui auquel chacun peut s'identifier, dans lequel chacun peut se reconnaitre : *« C'est un texte qui parle, de façon plus ou moins explicite d'ailleurs, des angoisses, des espérances, des désirs qui constituent l'essence de la condition humaine (la peur de la mort, de la solitude, la rédemption par l'amour ou la création) et qui m'aident à donner sens à mon expérience intérieure. »* [87] . Il aide ainsi le lecteur à exprimer des questionnements existentiels, qui sont universels tout en étant très intimes, avant de lui permettre d'y répondre. Il lui révèle parfois même des sentiments dont il n'avait pas conscience jusqu'alors ; *« Le lecteur idéal, comme dirait Alberto Manguel, sort de sa lecture différent de ce qu'il était en y entrant. »*[88]. L'expérience littéraire isole un temps le lecteur avant de le rendre

[87] CHIROUTER Edwige, *L'enfant, la littérature et la philosophie*, l'Harmattan, 2015, p.112.
[88] MANGUEL Alberto, cité par CHIROUTER Edwige. Ibid. p.112.

au monde complètement transformé. A l'inverse, le texte qui a pour seul objectif de transmettre une valeur morale, d'informer ou de distraire le lecteur n'est pas une œuvre littéraire.

Outre son caractère intime, le texte littéraire est aussi un texte universel, qui permet paradoxalement au lecteur de se décentrer et de s'ouvrir au monde puisque les questions intimes existentielles auxquelles la littérature répond sont partagées par les autres.

On distingue toutefois littérature et littérature de jeunesse. Cette dernière est-elle vraiment différente ? A-t-elle d'autres fonctions que la littérature « des adultes » ?

Bruno Bettelheim en 1976 dans *« Psychanalyse des contes de fées »*[89] révèle que l'enfant, comme l'adulte, est en capacité de comprendre que la littérature n'est pas seulement un moyen de se divertir mais également un support pour apprendre à se connaitre et à connaitre le monde. Le psychanalyste explique que l'enfant est porteur de questions existentielles plus ou moins conscientes sur le sens de la vie, dont l'adulte minimise l'importance. Il accuse ainsi la littérature pour enfants de l'époque d'ignorer voire de nier les angoisses de l'enfant, ses peurs, la profondeur de ses questionnements et son besoin de magie. L'heure est alors aux textes qui amusent ainsi qu'aux textes fonctionnels qui informent de manière pragmatique l'enfant sur le fonctionnement de la vie quotidienne, de la société et du monde en omettant toujours d'aborder ses interrogations métaphysiques.

L'auteur loue ainsi l'importance des contes traditionnels qui tiennent compte des crises existentielles de l'enfance et notamment la peur de l'abandon et de la solitude. Lire ne doit pas avoir qu'une fonction utilitaire. La lecture doit avant tout endosser un rôle culturel et philosophique : il s'agit, à travers elle, de donner un sens au monde et à la vie. La grande mission de la littérature de jeunesse est donc de toucher l'enfant afin de l'aider à se construire. L'enfant va parfois faire la rencontre d'un texte littéraire en particulier auquel il va s'identifier, qui va faire écho à son histoire personnelle, à ses propres interrogations, à ses désirs, à ses fantasmes, à ses craintes. Ce texte va le faire réfléchir et donner du sens à son expérience : *« L'enfant ne trouve pas l'insouciance dans les livres, mais le souci vrai, une sorte de gravité dont il lui semble ne voir partout que la caricature. Et, dans les livres, il cherche moins le rêve et la gaîté, la fantaisie et l'humour dont tous autour de lui semblent pour autant si cruellement dépourvus, que la vérité, la vérité des actions, des êtres, des paroles, de l'existence. »*[90]

[89] BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Seuil, 1976.
[90] SALLENAVE Danielle, *Le don de soi, sur la littérature*, Gallimard, 1991, citée par CHIROUTER Edwige, *L'enfant, la littérature et la philosophie*, l'Harmattan, 2015, p.155.

*« Grandir, c'est accomplir le chemin qui permet de vaincre ses angoisses de sortir du chaos et de vivre en harmonie avec soi-même. »*[91]. Grandir, c'est aussi accepter de laisser de côté ses pulsions pour respecter les règles de l'humanité. La littérature de jeunesse doit répondre aux mêmes objectifs que la littérature que l'on destine aux adultes : elle doit permettre à l'enfant d'ordonner ses pensées, mettre des mots sur ses peurs les plus ancrées, le confronter à ses doutes, à ses incertitudes et à ses craintes pour l'aider à faire face à ce chaos et à y remédier : elle est donc un moyen de le faire grandir.

### b) La littérature de jeunesse et la philosophie

Précédemment, nous avons vu que la littérature de jeunesse permettait à l'enfant de mettre des mots sur ses questions existentielles et l'aidait à trouver des réponses et l'harmonie nécessaires à la construction de soi. Ce sont justement ces questions existentielles qui sont l'objet de réflexions philosophiques. En ce sens, la littérature de jeunesse et la philosophie semblent pouvoir se compléter.

Selon Edwige Chirouter[92], les enfants peuvent réaliser un travail de pensée philosophique si l'adulte leur donne les ressources culturelles nécessaires. Concrètement, cela signifie que le seul moyen de faire fonctionner un débat à visée philosophique en classe est de donner aux élèves les outils pour problématiser leurs questionnements, pour interroger les mots et les expressions qui existent, pour les faire sortir de leur expérience personnelle, sans quoi le débat ne peut pas dépasser le stade des échanges d'opinions.

C'est ici que la littérature de jeunesse intervient, puisqu'elle rend possible cette décentration. *« « Penser par soi-même » ne signifie pas « penser tout seul » »*[93]. On ne peut pas penser à partir de rien : on pense à partir de notre vécu, de notre culture et de ce que l'on connait du monde dans lequel on évolue. La littérature vient enrichir les connaissances que l'on a de ce dernier, elle vient apporter d'autres points de vue, d'autres questionnements. Pour l'auteure, c'est d'ailleurs ce qu'il y a de plus compliqué dans l'apprentissage de la pensée rationnelle : apprendre à l'enfant à se décentrer, émerger de son propre point de vue, en envisager d'autres, reconnaitre d'autres perspectives et faire preuve d'objectivité. Et en effet, il n'est pas rare qu'en classe, les élèves définissent un terme qui pose question uniquement par des exemples issus de leurs expériences personnelles. *« C'est un long cheminement intellectuel et affectif qui l'amènera à sortir de soi et à conceptualiser. La littérature permet indéniablement ce saut vers*

[91] CHIROUTER Edwige, *L'enfant, la littérature et la philosophie*, l'Harmattan, 2015, p.145.
[92] Ibid. p.20.
[93] Ibid.

*l'universel. Car la littérature part d'une expérience fictive pour évoquer des préoccupations existentielles ou politiques intemporelles (l'amour, la haine, la mort, la morale, la religion, la liberté). »*[94]. La littérature, même en tant que fiction, s'inspire du réel et le révèle; elle est en ce sens un excellent support pour la philosophie à l'école, d'autant que la littérature de jeunesse aujourd'hui prend en compte l'enfant en tant que sujet, et cherche à traiter ses questionnements existentiels.

Elle permet donc de mettre à distance les expériences personnelles des élèves, tout en s'attaquant concrètement à un concept à travers une fiction qui leur semble suffisamment familière, là où la philosophie seule se contenterait de traiter de manière abstraite ce concept, empêchant ainsi les jeunes élèves de s'impliquer dans la réflexion.

### c) La mort dans la littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse s'empare désormais des questions existentielles des enfants, si bien qu'aujourd'hui, la mort est devenue un sujet à part entière. Tous les romans et albums ne la traitent pas de la même façon mais se placent néanmoins, la plupart du temps, du point de vue de l'enfant. Ce point de vue est alors « *lacunaire, d'autant plus que les adultes essaient de dissimuler la part sombre de l'évènement »*[95].

L'enfant est alors touché plus ou moins directement par la mort. On peut citer par exemple *Le goût des mûres*[96], de Christophe Blain, roman dans lequel le personnage principal assiste à la mort d'un ami, et sombre dans une profonde solitude. Il est, en quelque sorte, une victime par ricochet de la mort. En revanche, dans *Oscar et la dame rose*[97], écrit par Eric-Emmanuel Schmitt, le personnage sait qu'il va mourir et reproche aux adultes de vouloir le lui cacher. Ainsi, dans le premier roman, l'enfant projette l'angoisse de la mort sur une tierce personne puisque le narrateur est le spectateur de ce malheur ; dans le second, il s'identifie à l'enfant mourant qui raconte son histoire à la première personne.

La plupart des ouvrages de jeunesse abordent en réalité la mort à travers le décès de l'aïeul et la conception du cycle de la vie (nous mourrons lorsque nous sommes vieux, la mort s'inscrit dans l'ordre naturel des choses). Dans ces ouvrages, la mort frappe l'aïeul de différentes manières. *Grand père est mort*[98] évoque son caractère soudain, la mort étant provoquée par

[94] Ibid. p.21.
[95] VAUTROT Armelle, *Aborder des sujets sensibles à travers la littérature*, TDC, 1er janvier 2011, p.33.
[96] BLAIN Christophe, *Le goût des mûres*, Editions Gallimard Jeunesse, 1999.
[97] SCHMITT Eric-Emmanuel, *Oscar et la dame rose*, Editions Albin Michel, 2002.
[98] DE SAINT-MARS Dominique, BLOCH Serge, *Grand-père est mort*, collection *Ainsi va la vie*, n°19, Calligram, 1994.

l'arrêt du cœur du grand-père. Cette soudaineté est également présente dans *Au revoir grand-père*[99] et *Reviens grand-mère*[100] . D'autres auteurs choisissent d'évoquer la mort que l'on voit venir, avec la maladie de l'aïeul et la souffrance qu'elle engendre. Dans *Ce changement-là*[101], le grand père s'éteint lentement, et prépare ses proches à sa fin. Le deuil est plus progressif.

Dans les deux cas, la participation du défunt au cycle de la vie, la transmission et l'évocation de la mémoire permettent aux enfants de surmonter leur chagrin[102]. Ainsi, la fille de Bessie dans *Reviens grand-mère* a les yeux verts et les tâches de rousseur de son arrière-grand-mère et a hérité de son don pour apprivoiser les oiseaux. Dans *Ce changement-là*, le père taille les haies du jardin de la même manière que le faisait le grand-père avant lui. Dans *Au revoir grand-père*, les enfants vont nourrir les poules de l'aïeul.

L'évocation de la mémoire contribue également au deuil : la fillette de *Grand-père est mort* écrit à son grand-père pour lui faire ses adieux en évoquant ce dont elle se souvient et se souviendra toujours à propos de lui. De la même manière, les bons souvenirs entre le grand père et ses petits-enfants reviennent à la mémoire de ces derniers dans *Au revoir grand-père.*

Rares en revanche sont les ouvrages qui traitent de la mort des parents. On peut citer à cet égard *Les tresses de Stéphanie*[103]*, Mère absente, fille tourmente*[104]*, Comme avant*[105], dans lesquels des enfants perdent un de leur parents. Plus rares encore sont ceux qui abordent la mort d'un enfant, à l'image de *Oscar et la dame rose*, *Le goût des mûres,* et *Adieu Valentin,*[106] livre dans lequel la mort par noyade d'un petit garçon est décrite, de l'accident jusqu'à l'enterrement. La mort enfantine semble être en littérature de jeunesse le plus tabou des tabous : comment expliquer en effet à un enfant que la mort n'épargne pas même les enfants ?

Par ailleurs, on ne peut parler de littérature de jeunesse sans évoquer les images. Illustrer un tabou est périlleux. Que faut-il en effet s'autoriser à représenter ? Dans *Le goût des mûres,* les illustrations de Doris Buchanan Smith soulignent l'avant et l'après de l'évènement tragique. Deux enfants rient ensemble, puis il n'en reste plus qu'un isolé du monde après la mort de son ami. Ces images insistent sur le ressenti de solitude tandis que le texte survole les sentiments confus d'après la mort.

---

[99] LEAVY Una, *Au revoir grand-père*, Bayard, 1996.
[100] LIMB Sue, *Reviens grand-mère*, Mijade, 1994.
[101] DUMAS Philippe, *Ce changement-là*, Ecole des loisirs, 1981.
[102] COLLECTIF, *Parler de la mort… et de la vie. Un tabou dans l'éducation ?*, Nathan, 2004, p.182.
[103] MARTINEZ-VENDRELL Maria, SOLE-VENDRELL Carme, *Les tresses des Stéphanie*, Casterman, 1985.
[104] CAUSSE Rolande, *Mère absente, fille tourmente*, Gallimard Jeunesse, 2002.
[105] MANDELBAUM Pili, *Comme avant*, Pastel, 1990.
[106] KALDHOL Marit, OYEN Wenche, *Adieu Valentin*, Ecole des loisirs, 1990.

Certains ouvrages optent en revanche pour une certaine distanciation. Dans *Les couleurs de la vie*[107], les illustrations nous informent qu'il s'agit d'une histoire d'animaux puisque Rosaline et sa grand-mère sont des truies. Cependant, les personnages évoluent dans un décor humanisé (table, chaise, vaisselle, chambre…). L'enfant peut ainsi se projeter, mais l'animalité des personnages de l'histoire étant préservée, ce sont les *« animaux « humanisés » qui supportent la charge émotionnelle douloureuse de l'histoire »*[108].

Enfin, d'autres ouvrages font le choix de représenter la mort à travers le mort lui-même. C'est le parti pris de *Et après, on sera mort ?*[109], album qui se clôt sur l'image du visage sans vie d'une jeune fille qui envahit la double page.

Le choix de l'illustration dépend donc de la manière dont l'auteur et l'illustrateur souhaitent parler de la mort à l'enfant.

Il y a autant de manières différentes d'aborder la mort dans la littérature de jeunesse qu'il y a de façons de concevoir l'éducation à la mort. Une nouvelle question se pose désormais : comment lier précisément la littérature de jeunesse et la philosophie pour traiter le thème de la mort en classe ?

[107] WILD Margaret, BROOKS Ron, *Les couleurs de la vie*, Pastel, 1997.
[108] COLLECTIF, *Parler de la mort… et de la vie. Un tabou dans l'éducation ?,* Nathan, 2004, p.191.
[109] BRAMI Elisabeth, SCHAMP Tom, *Et puis après, on sera mort … ?* Le seuil jeunesse, 2000.

# Pour conclure…

Peut-on réellement traiter le sujet tabou de la mort à travers la littérature de jeunesse à l'école ? A la lecture du travail qui précède, on comprend que cette problématique pose en réalité un double questionnement :

- Les sujets tabous, notamment celui de la mort, ont-ils leur place à l'école ?
- La littérature de jeunesse est-elle un bon support pour aborder de tels sujets ? (Est-elle d'ailleurs le meilleur support ?)

Dès lors, si les sujets tabous trouvent une place sur les bancs de l'école et si la littérature de jeunesse est effectivement un bon support pour parler aux enfants de ces sujets, il est donc possible de répondre à la problématique initiale par l'affirmative. Sur le papier, seule cette double condition suffit.

En réalité, de multiples facteurs, indépendants de la simple volonté, des savoirs et des convictions de l'enseignant interviennent : dans le cadre de la co-éducation, le professeur des écoles peut rapidement se heurter à la réticence des parents, qui peuvent estimer que ces sujets relèvent de la stricte sphère privée. L'enseignant peut également se sentir empêché, ou non soutenu par ses collègues ou par l'institution. Il doit également tenir compte du contexte de la classe : la classe est-elle suffisamment mature ? Quelle est la sensibilité des élèves ? Y a-t-il eu un évènement traumatisant dans la vie d'un élève qu'il serait nécessaire de prendre en compte avant de se lancer dans cette aventure ? Le traitement du sujet tabou de la mort, à travers la littérature de jeunesse, à l'école semble donc possible si ces facteurs ne sont pas négligés.

Ces paramètres guideront la conception puis la mise en œuvre d'une séquence pédagogique dans le cadre de la deuxième partie de ce mémoire.

# Partie 2- Conception et mise en œuvre d'une séquence pédagogique

Comment, concrètement, éduquer à la mort ? Comment concevoir et mettre en œuvre dans une classe une séquence pédagogique dont l'objectif serait de donner aux élèves certains outils pour apprendre à comprendre la mort et à l'accepter dans leur vie ? Comment élaborer une telle séquence sans heurter leur sensibilité, sans bafouer les croyances familiales ? Peut-on réellement traiter, à travers la littérature de jeunesse, le sujet de la mort à l'école ?

Un tel travail doit permettre aux élèves de prendre suffisamment de recul par rapport à leur propre vécu afin de penser la mort comme un concept. Cela suppose une vigilance accrue de l'enseignant qui doit instaurer une distanciation suffisante afin d'écarter autant que possible l'affect : il n'est pas question de conduire en classe des séances de psychologie mais bien des séances littéraires à visée philosophique.

## I- Hypothèses de travail

### 1) Caractéristiques de la classe

#### a) Positionnement de la classe selon les études menées par Maria Nagy

Tout au long de l'année, mes recherches ont été menées dans une classe de CM1 composée de 19 élèves[110] âgés de 9 et 10 ans. En raison du dispositif ULIS[111], l'un des élèves a déjà 12 ans.

En septembre, en me référant aux études menées par Maria Nagy[112], j'ai situé la plupart des élèves de cette classe au deuxième stade (entre 5 et 9 ans), celui de la personnalisation et

[110] Ils ne sont plus que 18 au mois de janvier 2020.
[111] Unité localisée pour l'inclusion scolaire.
[112] Telles qu'elles ont été mentionnées précédemment. Ces études sont à l'origine des choix opérés dans la conception de la séquence pédagogique. La séquence est à adapter selon le public (il faut tenir compte notamment de la classe d'âge et de la maturité des élèves). Elle sera en effet différente si les élèves ne se situent encore qu'au premier stade (lorsque la mort est une autre forme de vie, que la notion d'irréversibilité n'est pas encore posée) puisque l'objectif n'est pas de brusquer les élèves mais de les aider à formuler leurs propres questionnements et à trouver les moyens d'y répondre.

de l'extériorisation de la mort. Pour la majorité de ces élèves, la mort est donc, *a priori*, personnifiée et est également associée à la vieillesse et à la maladie (l'enfant en bonne santé ne peut donc pas mourir). La mort est également associée à différentes conceptions religieuses (le Paradis pour les gens « biens », l'Enfer pour les autres, par exemple) telles qu'elles ont été transmises aux enfants dans la sphère privée. Pourtant, l'année avance et les premiers anniversaires ont déjà été fêtés : faut-il reconsidérer la question et estimer que les conceptions des élèves oscillent entre le deuxième et le troisième stade ? Les stades révélés par Maria Nagy donnent à voir, en réalité, une représentation uniforme et échelonnée du développement des élèves. En ce sens, ils ont donc leur limite et ne peuvent servir que d'indicateur global.

Par ailleurs, je n'ai fait que constater, depuis septembre, des profils d'élèves tout à fait différents. Tous les élèves n'ont pas le même vécu, les mêmes expériences, la même réflexion et en définitive, la même maturité. Cette hétérogénéité est complexe, et rend la construction (tout comme la mise en œuvre) d'une séquence traitant de la mort particulièrement délicate. En effet, certains élèves ont peut-être une conception plus aboutie de la mort, se situant ainsi au troisième stade. Ils comprennent dès lors que la mort est une phase terminale qui marque la fin de la vie sans épargner personne (universalité) et sans retour possible (irréversibilité). A l'inverse, d'autres élèves n'ont peut-être pas encore atteint le deuxième stade.

J'ai donc compris une chose : à moins de leur demander individuellement ce qu'ils pensent de la mort, je ne saurai jamais exactement à quel stade théorique chacun des élèves appartient. Comment travailler un tel sujet en classe sans heurter la sensibilité de certains élèves, sans générer d'angoisses ? Où se situe la limite à ne pas franchir lorsque tous les élèves ont un cheminement déjà bien différent ? Ne connaissant pas la conception de la mort de tous les élèves, c'est donc progressivement, au fil des séances, que je mesurerai l'étendue de cette hétérogénéité à laquelle il me faudra rapidement m'adapter. En définitive, cette façon de procéder n'est pas différente des autres apprentissages.

### b) La réception du thème de la mort dans la classe

Avant de me lancer dans la mise en œuvre d'une telle séquence en classe, j'ai souhaité prendre, précautionneusement, « la température ». Les élèves sont-ils réellement préoccupés par la mort ? Si c'est le cas, ont-ils l'envie ou le besoin d'en parler ? Le sujet est-il trop sensible (y a-t-il un passif collectif ou individuel trop douloureux qui dépasserait mes compétences) ? Ces précautions m'ont semblé indispensables pour estimer, d'une part, si la

mise en œuvre d'une séquence sur la mort est possible dans la classe[113], et pour établir, d'autre part, les meilleurs angles d'attaque pour construire cette séquence.

Au mois de septembre, j'ai donc entrepris l'étude en classe des émotions en éducation morale et civique (EMC). Dans le cadre de ce travail, un temps de photo-expression a été proposé aux élèves pendant cinq semaines, tous les mardis matin à 8h30 durant un quart d'heure (à raison de quatre élèves par séance, trois pour la dernière). Trente photographies, aux thèmes divers ont été disposées sur une table (famille, pollution, animaux, enfance, musique, bonheur etc.) (ANNEXE 1) et parmi elles, la photographie d'une tombe dans un cimetière, unique photographie évoquant la mort. La consigne était la suivante : *« Différentes photographies sont disposées sur les tables. Vous allez devoir en choisir une, n'importe laquelle, celle qui vous attire le plus. Vous expliquerez ensuite aux autres pourquoi vous avez choisi cette photographie.»*. La séquence mise en œuvre étant alors liée aux émotions, les élèves devaient justifier leurs choix à partir de leur ressenti : *« Cette photographie me fait sourire parce l'enfant sourit et me fait penser à ma petite sœur. »*, *« Cette photographie me rend triste, puisqu'elle me rappelle la mort de mon grand-père. »* etc.

Sur 19 élèves, 8 ont choisi la carte évoquant la mort, l'associant à une perte dans leur entourage (grands-parents, animaux de compagnie, oncles, tantes, amis de leurs parents). Ils ont donc choisi, librement, d'exprimer leurs propres expériences de la mort aux autres. Le choix de cette photographie a permis de libérer la parole, donnant aux autres l'occasion de rebondir sur les vécus de leurs camarades en évoquant, à leurs tours, leurs expériences personnelles. Un très grand respect des pairs s'est instauré à chaque nouvelle prise de parole : je n'ai pas ressenti de « hiérarchie » dans la mort de la part des élèves (la mort des animaux ayant gagné tout autant le respect des camarades que la mort d'un proche parent). Chaque récit a ainsi bénéficié d'une écoute attentive, presque solennelle, de la part de tous les enfants.

Par ailleurs, lorsque pour la première fois, la photographie macabre a été sélectionnée (par le quatrième élève de la première séance), les deux premiers élèves m'ont questionnée, étonnés : *« Mais maitresse, on avait le droit de prendre celle-là ?»*. Deux élèves ont également hésité entre la photographie macabre, et d'autres images plus légères, optant finalement pour ces dernières (un violon posé sur un canapé et une plage de sable en Espagne). Ils m'ont tous deux expliqué qu'ils avaient finalement préféré reposer la première parce que *« ce n'était pas joyeux »*.

[113] Si l'évocation par un élève de sa propre expérience de la mort avait conduit la moitié de classe à fondre en larmes, j'aurais sans doute abandonné aussitôt les recherches.

Si la mort semble être un sujet dont la plupart des élèves désirent parler, j'ai cependant remarqué chez deux autres élèves une plus grande pudeur et une certaine gêne. Ces élèves n'ont d'ailleurs pas cherché à prendre la parole pour partager leurs expériences. L'une d'entre elles m'a d'ailleurs avoué qu'elle avait hésité à choisir la photographie macabre, mais qu'elle s'était ravisée, ne souhaitant pas expliquer aux autres ce qui l'avait conduite à faire ce choix.
Cette activité m'a permis de réaliser quatre constats :

- La plupart des élèves ont déjà été confrontés à la mort dans la sphère privée (et ont parfois un très lourd passé).

- Tous ont déjà intégré les coutumes d'usage auxquelles on l'a associée (et notamment le respect caractérisé par leur sérieux, l'absence de bavardages désinvoltes et de rires).

- Pour les élèves, il n'est pas du tout habituel de parler de la mort à l'école.

- La grande majorité des élèves sait toutefois se saisir de la parole qui lui est donnée sur ce sujet : les enfants ont envie (et peut-être besoin) de parler de leurs expériences personnelles en la matière.

Un second temps d'expression orale a été institué un lundi matin, amorçant un travail sur la peur. Il s'agissait pour les élèves de répondre à la question *« Quelle est ta plus grande peur ? »*. Si la majorité des élèves a opté pour une peur « matérielle » (peur des araignées, des serpents, peur du noir, etc.), Bilal a été le premier à expliquer à la classe qu'il était terrifié par l'idée de *« perdre »* toute sa famille et de se *« retrouver seul »*. Juliette et Manoé ont également avoué qu'ils avaient peur que leurs parents ne *« meurent »*. Pour certains enfants, la mort n'est donc pas qu'une simple préoccupation : elle est véritablement source d'angoisses.

Ce partage d'expériences n'a été toutefois possible que dans le cadre du travail sur les émotions. Ces temps d'expression personnelle m'ont donc permis d'évaluer la réception du thème de la mort en classe, mais n'ont pas leur place en philosophie, où la généralisation et la distanciation sont de rigueur. C'est là tout l'intérêt de la littérature de jeunesse, qui doit permettre cette mise à distance de l'élève face à son propre vécu[114]. Quelle(s) œuvre(s) faut-il dès lors privilégier pour aider les élèves à se décentrer et pour nourrir leur réflexion ?

[114] Tel était l'objet de la sous-partie *« L'enfant, la littérature et la philosophie »* dans la première partie.

## 2) Choix de l'œuvre littéraire

### 1) Quelle(s) œuvre(s) choisir ?

Pour construire une réflexion sur la mort en classe, le choix des œuvres littéraires ne doit pas être laissé au hasard. Les œuvres sélectionnées doivent ainsi faire écho aux préoccupations des élèves, à leurs questionnements et à leurs histoires personnelles pour leur permettre de s'engager dans cette réflexion, en leur proposant, toutefois, d'autres points de vue que les leurs.

Le choix des œuvres est ainsi étroitement lié à la maturité des élèves et à leurs conceptions de la mort : outre la difficulté d'un texte littéraire, il faut également évaluer l'aptitude de l'élève à comprendre certaines notions et à gérer émotionnellement ce qu'elles impliquent. La plupart des élèves de grande section de maternelle, par exemple, ne saisissent pas le concept de la mort. Puisqu'elle est, pour eux, une vie ailleurs, il n'est pas question de lire en classe des albums présentant la mort comme un phénomène inéluctable et universel, qui peut, de surcroit, toucher prématurément les parents et les enfants eux-mêmes. Les stades établis par Maria Nagy sont donc un premier repère dans le choix des œuvres littéraires pour une étude de la mort en classe. Précédemment, j'ai situé la majorité des élèves de la classe de CM1 entre le deuxième et le troisième stade : ne pouvant être plus précise, j'ai écarté toute œuvre évoquant une mort prématurée (la mort d'enfants par exemple), préférant les œuvres dans lesquelles la mort prend place dans le cycle naturel de la vie (naissance, enfance, adolescence, âge adulte, vieillesse, mort). En effet, si la mort prématurée est connue de certains des élèves de cet âge, je ne suis pas certaine que tous l'aient envisagée : cette séquence doit impliquer tout le monde sans traumatiser qui que ce soit.

Le choix des œuvres littéraires dépend également des questions que les élèves peuvent se poser sur la mort : *qu'est-ce que la mort ? A quoi ça sert ? Pourquoi meurt-on ? Où va-t-on après la mort ?* sont des questions probables auxquelles le support littéraire doit apporter quelques éléments de réponses. Il ne suffit pas seulement de parler de la mort (auquel cas, la photo-expression aurait suffi), mais de confronter ses propres interrogations et convictions à celles des autres pour générer une réflexion. En ce sens, la littérature de jeunesse doit nourrir cette réflexion collective.

Enfin, ces œuvres littéraires doivent être adaptées au niveau de lecture des élèves (déchiffrage et compréhension). Là encore, l'hétérogénéité complique le choix du support : il faut veiller à ce que tous les élèves puissent aisément entrer dans la lecture afin de rendre possible l'instauration de véritables débats d'interprétation.

Cette condition supplémentaire interroge sur le nombre d'œuvres à sélectionner. Comment trouver plusieurs supports littéraires remplissant tous ces critères de sélection ? Est-il d'ailleurs nécessaire d'en travailler plusieurs en classe ?

### 2) Choix de l'œuvre : *À mort la mort* de Frédéric Kessler

La sélection de plusieurs œuvres littéraires ne semble pas essentielle à l'instauration d'une réflexion sur la mort en classe. Si une œuvre remplit à elle seule tous les critères précédemment établis, une étude de l'œuvre intégrale peut s'avérer pertinente.

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai donc sélectionné un roman *À mort la mort* de Frédéric Kessler[115], paru en 2011. Ce livre interroge le lecteur sur le sens de la vie et de la mort et sur l'utilité de cette dernière. « *À quoi sert la mort ?* » : la question est posée par Léopold, un jeune garçon qui ne parvient pas à faire le deuil de son grand-père. En colère contre la mort, il parvient à convaincre les habitants de son village de sa cruauté et de son inutilité. Les villageois signent dès lors un contrat avec la mort visant le droit à la vie éternelle pour tous. Mais ce contrat est lourd de conséquences pour celui qui aime la vie : l'éternité en vaut-elle vraiment la peine ?

Ce roman remplit toutes les conditions posées précédemment.

- D'une part, il traite de la mort de l'aïeul, qui est une mort *« naturelle »* pour reprendre les termes du livre philosophique *« La vie et la mort »* de la collection *« Goûters philos »* à destination des enfants.[116] Cette mort est dans l'ordre des choses, elle vient après une longue vie et clôture cette dernière. Elle est ici une étape logique, l'étape finale de la vieillesse, et n'est donc pas, a priori, traumatisante pour l'enfant de cet âge, parce que, parmi toutes les autres, c'est la plus évidente (on meurt lorsqu'on est vieux) et donc la moins difficile à accepter.

  Par ailleurs, l'auteur pousse le lecteur dans le vif du sujet dès la première page, puisque celui-ci assiste au constat de la mort du grand-père puis à ses funérailles. De prime abord brutale, cette façon de procéder est peut-être la meilleure, puisque le lecteur n'a pas connu l'aïeul « de son vivant », il n'a pas pu s'attacher au personnage. Il n'a donc pas le temps d'être heurté violemment par sa mort, même s'il est probable que tous les enfants parviennent à s'identifier au petit garçon, personnage principal du récit.

[115] KESSLER Frédéric, *A mort la mort*, Editions Thierry Magnier, 2011.
[116] LABBE Brigitte, PUECH Michel, La vie et la mort, Milan, 2018 (2000 pour la première édition)

- D'autre part, ce n'est pas simplement un roman jeunesse qui ne fait qu'évoquer la mort : il questionne véritablement le sens de cette dernière, interrogeant même son utilité. A travers Léopold, le lecteur comprend que l'immortalité n'est pas souhaitable. La mort est là pour nous permettre d'aimer la vie et d'en profiter. Elle nous rappelle qu'il est essentiel de saisir toutes les opportunités qui s'offrent à nous. En filigrane, le roman aborde également la problématique du deuil (de la colère à l'acceptation). L'auteur adopte, en définitive, un angle philosophique, qui crée, de fait, la distanciation recherchée entre l'élève et son expérience personnelle. Le roman peut donc alimenter un débat cognitif sur la question de la mort.

- L'auteur ne traite pas le sujet de la mort isolément. Il mêle étroitement la mort à la vie (c'est d'ailleurs le point de vue adopté par la collection *« Goûters philo »*[117]). L'une ne va pas sans l'autre. Par conséquent, ma séquence n'aura pas pour seul thème la mort, elle s'inscrira dans la thématique plus générale de *« La vie et la mort »*. Cet angle devra permettre d'alléger les séances en classe : les élèves n'étudieront pas la mort pour elle-même, mais c'est en la questionnant qu'ils comprendront l'intérêt de vivre.

- Par ailleurs, l'auteur a rédigé son roman dans le cadre de la collection *« Le feuilleton des Incos »*, en collaboration avec des classes de cycle 3. Le niveau de lecture est donc adapté à des élèves de CM1, de CM2 et de sixième qui peuvent, de surcroit, aisément s'identifier au narrateur, un enfant de 10 ans, et plonger ainsi plus facilement dans le roman.

- Enfin, le ton adopté par l'auteur est humoristique, ce qui rend le sujet plus léger, moins éprouvant : cette touche d'humour contribue à la distanciation recherchée.

Dans le cadre de l'étude de l'œuvre en classe, je devrai toutefois veiller à lever l'obstacle lexical. Le vocabulaire employé par l'auteur est en effet complexe, inhabituel voire désuet, et ce, dès le premier chapitre (*« susnommé, conférés, trépas, aïeul, croque-mort, fossoyeur municipal, hélicon, séance tenante, subvenir etc. »*[118] ), et les inférences sont nombreuses *« ils attendent pour mener grand-père à sa dernière demeure »*[119], *« Veuillez, mesdames et*

[117] Ibid.
[118] KESSLER Frédéric, *À mort la mort*, Editions Thierry Magnier, 2011, p.9, p.10, p.11, p.12, p.15, p.16, p.18.
[119] Ibid. p.9.

*messieurs, prendre la place qui vous revient autour du trou »*[120]*etc.* Là encore, il faudra donc tenir compte de l'hétérogénéité des niveaux de lecture et adapter la séquence afin que les grands comme les petits lecteurs s'impliquent dans la lecture et donc la réflexion. De manière générale, le niveau de lecture de cette classe de CM1 étant relativement faible[121], il faudra trouver des parades pour faciliter l'accès des élèves à la compréhension. Cette adaptation est d'autant plus indispensable que j'ai choisi, dans le cadre de ce mémoire, d'inclure tous les élèves[122].

### c) Comment étudier ce roman ?

La lecture intégrale de l'œuvre n'oblige pas l'enseignant à étudier avec les élèves l'œuvre dans son intégralité, chapitre par chapitre, page par page. Même si, pour ce mémoire, la littérature de jeunesse est un moyen d'enrichir le débat réflexif, la lecture du roman doit rester un plaisir.

Les programmes préconisent, sur ce point, d'éviter *« le questionnement systématique qui accompagne un découpage de l'œuvre en segments courts »*[123]. L'idée n'est donc pas de morceler l'œuvre et d'étudier un à un les extraits grâce à des questionnaires, il faut au contraire mener une réflexion globale de l'œuvre. La lecture par dévoilement progressif doit permettre d'arrêter la lecture *« à un moment où un apport d'informations, ou bien des échanges sont nécessaires pour la compréhension de la suite du texte, à un moment où un retournement se prépare : qu'auriez-vous fait à la place du personnage ? que croyez-vous qu'il va faire ? que devrait-il/elle faire ? »*[124].

En amont, la professeure des écoles (PE) doit donc veiller à :

- Identifier les éventuelles difficultés du texte (lexicales, syntaxiques, encyclopédiques, logiques, idéologiques et rhétoriques).

---

[120] Ibid. p.12.

[121] En comptant les élèves en inclusion, un tiers des élèves de la classe (soit six élèves sur dix-huit) passent difficilement le cap du déchiffrage, ce qui constitue un immense frein à la compréhension.

[122] Dans cette classe de CM1, seul un élève bénéficiant du dispositif ULIS sur quatre suit les cours de français dans sa classe d'inclusion. Toutefois, dans le cadre de ce mémoire, la littérature de jeunesse est un moyen d'alimenter une réflexion philosophique sur la vie et la mort accessible à tous les élèves : l'objectif premier n'étant pas la lecture, j'ai donc choisi d'organiser la séquence sur des temps collectifs, lorsque tous les élèves sont en classe.

[123] Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Organiser la classe pour aborder les textes littéraires*, mars 2016, page 2. Consulté le 12.01.2020

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/00/7/3-RA16_C3_FRA_5_organiser_classe_591007.pdf

[124] Ibid.

- Sélectionner les modalités de travail de l'œuvre les plus adaptées : lecture par dévoilement progressif, par exemple, lecture à haute voix, lecture de chapitres, d'extraits ou de résumés seulement, émissions d'hypothèses, anticipation, débats d'interprétation, création d'images mentales par le recours au dessin, focalisation sur un personnage en particulier etc.

Les objectifs de chaque séance doivent donc être préalablement définis pour adapter au mieux les modalités de travail. En l'occurrence, le roman choisi est long et complexe en termes de lexique et d'inférences, notamment. Cette complexité risque d'affecter la compréhension des élèves. Or, puisque l'objectif premier n'est pas de travailler ces domaines précis mais d'engager un débat réflexif sur la vie et la mort, il semble plus judicieux de réaliser des résumés de certains chapitres longs et difficiles. De la même manière, choisir d'étudier en classe des extraits de chapitre plutôt qu'un chapitre entier permet de focaliser l'attention des élèves sur des points clefs essentiels au débat et de ne pas perdre de vue l'objectif initial. Il n'est, de plus, pas souhaitable de se buter à la lecture intégrale du roman au risque de voir la motivation et l'envie de lire des élèves s'essouffler.

### 3) Hypothèses générales

A la lumière des éléments précédents[125], j'émets donc ici plusieurs hypothèses :

- Il existe, au sein du groupe classe, une grande hétérogénéité des conceptions des élèves sur la vie et la mort (hétérogénéité que j'évaluerai dès la première séance) : cette hétérogénéité permettra d'enrichir les débats cognitifs.

- Pour les raisons explicitées précédemment, le roman permettra d'instaurer une distanciation suffisante entre la réflexion des élèves et leurs expériences personnelles éloignant ainsi l'affect des débats. Toutefois, il est probable que certains élèves, lors des premières séances, ne parviennent pas immédiatement à se détacher de leur propre vécu, et se laissent emporter par leurs émotions.

- Le roman permettra l'adhésion de tous les élèves : d'une part parce que la mort est un sujet dont la grande majorité de la classe souhaite s'emparer (ce qu'a prouvé la photo-

[125] Tels qu'ils apparaissent dans les parties A et B.

expression), et d'autre part parce qu'il permettra aux élèves les plus pudiques de « se cacher » derrière les personnages, auxquels il leur sera, a priori, facile de s'identifier. Par ailleurs, les adaptations citées précédemment aideront également les faibles lecteurs à rentrer dans le récit et à s'engager ainsi dans la réflexion collective.

- À l'issue de la séquence, les conceptions de certains élèves sur la vie et la mort seront enrichies des enseignements du roman. Certains trouveront des réponses aux questions initiales (*à quoi sert la vie, à quoi sert la mort ?)* grâce à la lecture seule du roman ; d'autres auront besoin également des échanges entre pairs pour affiner leurs réflexions. Certains élèves sauront par ailleurs justifier leurs propos en s'appuyant sur les éléments du support littéraire étudié et complèteront ou modifieront ainsi leurs conceptions initiales.

## II- Mise en œuvre de la séquence

### 1) Objectifs et déroulement de la séquence (ANNEXE 2)

Partant du postulat que les enfants sont porteurs de questions existentielles[126], l'objectif de la séquence pédagogique n'est pas ici l'acquisition de notions particulières[127]: il s'agit, en réalité, d'apprendre aux élèves à formuler expressément leurs propres interrogations, à exprimer clairement leur réflexion afin d'en faire part aux autres et d'alimenter ainsi le débat. Il s'agit, enfin, de leur permettre de trouver, par ces échanges entre pairs et par la littérature de jeunesse, certaines réponses. Dès lors, si les idées d'irréversibilité ou d'universalité n'émergent pas durant la séquence, je ne les imposerai pas de manière frontale (et peut-être prématurée) aux élèves.

La séquence élaborée (ANNEXE 2) est composée de 7 séances d'une heure.

[126] Tel qu'il a été posé dans la première partie, notamment à travers les écrits de Bruno Bettelheim et d'Edwige Chirouter.
[127] Par exemple, il n'est pas question qu'à l'issue de la séquence, tous les élèves comprennent que la mort est universelle.

| Séance | Objectifs |
|---|---|
| **1** | • Introduire la philosophie en classe à travers un débat d'idées.<br>• Recueillir les représentations initiales des élèves sur la vie et la mort (parvenir à connaitre le stade de conception de la mort de chaque élève).<br>• Permettre aux élèves d'anticiper la lecture de l'œuvre *« À mort la mort »*. |
| **2** | • Permettre à tous les élèves de rentrer dans le récit malgré les difficultés lexicales qu'il contient.<br>• Tenter d'éliminer les réticences éventuelles de certains élèves face au sujet de la mort. |
| **3** | • Permettre aux élèves de créer une image mentale de la suite du récit (chapitre 5 et 6 notamment).<br>• Connaitre les représentations des élèves sur la personnification de la mort, et les amener à comparer leurs propres représentations à la description de la mort réalisée dans le roman.<br>• Amorcer le prochain débat philosophique sur l'immortalité. |
| **3 (prolongements en histoire des arts)** | • Donner aux élèves à voir et à comparer différentes représentations de la mort personnifiée dans l'art (au Moyen-Age et à la Renaissance).<br>• Permettre aux élèves de comparer ces représentations à la description du personnage de la mort réalisée dans le roman. |
| **4** | • Amener les élèves à questionner la mort (*A quoi sert-elle ? Et si la mort n'était ni bien, ni mal ? Si elle faisait simplement partie de la vie ? Que se passe-t-il après la mort ? Que se passerait-il si elle disparaissait ?*)<br>• Conduire les élèves à une réflexion sur l'immortalité à travers un débat à visée philosophique. |
| **5** | • Apporter aux élèves un autre point de vue sur l'immortalité à travers le vécu des personnages du roman afin d'enrichir la réflexion et le débat sur l'immortalité et le temps qui passe. |

| | |
|---|---|
| **6** | • Permettre aux élèves de se questionner à nouveau sur l'immortalité et d'interroger le sens de la vie (à travers les décisions du personnage principal).<br>• Connaitre les opinions des élèves sur le thème retenu (la vie et la mort) et le choix du livre. |
| **7** | • Laisser les élèves s'exprimer à nouveau sur la vie et la mort à travers un débat à visée philosophique (relever à nouveau leurs conceptions). |

## 2) Les résultats

**Les enregistrements vocaux de chaque séance ont permis une analyse fine et détaillée de chaque séance.**

### a) Séance 1 : mercredi 29 janvier

Objectifs :

- Introduire la philosophie en classe à travers un débat d'idées.
- Recueillir les représentations initiales des élèves sur la vie et la mort (parvenir à connaitre le stade de conception de la mort de chaque élève).
- Permettre aux élèves d'anticiper la lecture de l'œuvre *« À mort la mort »*.

Seulement 16 élèves sont présents ce jour-là. Les tables sont disposées en U (ANNEXE 5) afin de favoriser les échanges entre les élèves.

**Phase 1- Débat collectif d'idées : qu'est-ce que la philosophie ?**

Certains élèves connaissent la philosophie[128] : ils estiment ainsi que la philosophie sert à se poser des questions *« sur les choses dont on parle »*[129]. Certains élèves ont compris mieux que les autres quel type de sujet aborde la philosophie. Voici un recueil des thèmes proposés par la classe : *l'amitié, le couple, l'amour, les émotions, le rêve, l'imagination, être élève, la*

[128] Ce n'est pas étonnant, pour certains élèves, les frères et sœurs ont passé, ou passent, le baccalauréat.
[129] Propos tenus par Nael, appuyé par Camille.

*nature, la beauté, être intelligent ou être bête, la vie (qu'est-ce que c'est, à quoi ça sert), la timidité, être une femme, être un homme, qu'est-ce qu'un fou ?* (ANNEXE 6)
Sans que je n'intervienne, le sujet de la vie a été donné par une élève. En revanche, j'ai dû amener les élèves vers le sujet de la mort, qui n'est pas apparu dans les échanges.

Il est à noter que lors de cette phase, 12 élèves sur 16 ont pris la parole volontairement.

**Phase 2- Explicitation de l'objectif de la séquence.**

À l'issue de cette première phase, l'objectif de la séquence a été explicité : *« Nous allons apprendre à nous poser des grandes questions philosophiques : l'une des premières questions que se sont posés les grands philosophes concerne la vie et la mort. »*

**Phase 3- Débat philosophique sur le thème *« La vie et la mort »***

Ce débat (retranscription en ANNEXE 7b) m'a permis de recueillir les conceptions initiales des élèves sur ce thème. À l'issue des échanges, plusieurs constats peuvent être ainsi réalisés :

- Seuls 8 élèves sur 16 présents ce jour-là ont pris la parole durant le débat.

- 5 élèves évoquent la notion de mort prématurée, voire imprévisible, bien loin du second stade de Maria Nagy. Les accidents et les maladies ne sont pas les seules causes mentionnées : certains élèves parlent également de suicide. Pour eux, la mort n'est donc pas qu'une phase terminale de la vie. Le débat montre ainsi que ces enfants sont confrontés, de façon plus ou moins violente, à la mort, au sein même de la sphère privée. Certains élèves développent leurs propos par un partage d'expériences : leurs conceptions de la mort sont donc étroitement liées à leurs vécus personnels.

- Chez certains élèves, l'universalité de la mort est également construite, en témoigne la première prise de parole *« On est obligé de mourir un jour »*. Cette phrase en dit long, puisqu'à l'universalité *« On »*, s'ajoute également l'inéluctabilité *« obligé »*. En termes de conception, je situerais donc cette élève au troisième stade de Maria Nagy. Sa dernière intervention « *on peut pas revivre après la mort, c'est pas possible* », révèle également sa compréhension de l'irréversibilité de la mort.

Par ailleurs, la première prise de parole a semblé décisive quant à l'orientation du débat : suite à cette intervention, les élèves se sont tournés, en effet, immédiatement vers le thème de la mort, délaissant un temps celui de la vie.

- Les questions dites « existentielles » arrivent rapidement dans les échanges : l'intervention de Célian et ses interrogations *« pourquoi on vit ? Et pourquoi on meurt ? »* démontrent que certains enfants sont loin d'être vierges de toute réflexion en la matière. C'est ici le sens même de la vie et de la mort qui est questionné, donnant très vite une tournure philosophique au débat. Certains enfants ont d'ailleurs leurs réponses à ce sujet : pour Bilal, *« on vit pour apprendre et pour améliorer le monde.* ».

- Certaines interrogations existentielles contrastent avec la première prise de parole, révélant une hétérogénéité importante dans les conceptions des élèves. Lorsque Nael demande *« Quand on meurt, est-ce qu'on peut revenir ? Et ça dure jusqu'à quand ? »*, on peut comprendre que l'irréversibilité n'est pas admise pour tous les élèves. Pourtant, la suite du débat montre qu'il ne s'agit peut-être pas tant d'une différence de maturité que d'une diversité de croyances. Les croyances religieuses émergent plus clairement avec l'intervention de Bilal, qui, sans dire le nom, parle de réincarnation. Si on meurt, ce n'est que pour renaitre, dans une autre vie. À l'issue des échanges, on peut remarquer que pour 5 élèves, les représentations de la mort sont étroitement mêlées aux croyances religieuses (réincarnation, vie insufflée à l'homme par Dieu, Paradis, Enfer). Est-ce une conception présente dans la sphère privée ou le néant n'est-il tout simplement pas envisageable pour ces enfants ?

- Si les élèves se sont emparés immédiatement du thème de la mort, j'ai préféré intervenir ensuite afin de les orienter sur *« la vie »,* inquiète à l'idée de les voir plonger dans des expériences douloureuses *: « Je vous interromps, mais vous parlez beaucoup de la mort. Souvenez-vous de notre sujet « La vie et la mort » : qu'avez-vous à dire sur la vie ? ».* C'est le sens de la vie qui a d'abord été discuté par Camille. L'aspect biologique *« pour vivre, on doit se nourrir »* a été donné ensuite par Olivia, plus prosaïque.

- Si des réponses ont été apportées au sens de la vie (avec des conceptions terre-à-terre de la vie *« on vit pour travailler, pour apprendre, pour construire une famille »),* les élèves n'ont pas expliqué à quoi servait, selon eux, la mort. Aucun lien n'a d'ailleurs été effectué entre la vie et la mort. Quant à ma relance *« qu'avez-vous à dire sur la*

*vie ? »*, elle n'a pas permis aux élèves de tisser ce lien, bien au contraire : elle a scindé davantage les deux notions.

**Phase 4- Travail d'anticipation à partir du titre de l'œuvre *« A mort la mort ».***

Il est à noter, lors de cette phase, la remarque de Camille *« Mais pourquoi on doit parler de la mort ? C'est trop triste ! »*. Pour certains enfants, la mort est donc un thème grave, qu'il est préférable de taire, sans doute pour ne pas penser aux expériences douloureuses vécues.

### b) Séance 2- Mardi 4 février

Objectifs :

- Permettre à tous les élèves de rentrer dans le récit malgré les difficultés lexicales qu'il contient.
- Tenter d'éliminer les réticences éventuelles de certains élèves face au sujet de la mort.

**Phase 1- Rappel de l'objectif de la séquence et de la séance précédente.**

**Lecture collective des hypothèses réalisées par les élèves sur le roman (à partir de l'affiche réalisée par le PE)**

**Phase 2- Fabrication d'une représentation mentale du premier chapitre du récit.**

Si le lexique du roman a constitué, pour certains élèves, un frein à la compréhension, la prise en charge par le PE de la lecture a permis à tous les élèves de rentrer dans l'univers du roman. Le champ lexical de la mort, présent dès le chapitre 1, n'a pas semblé effrayer les élèves. Au contraire, la touche humoristique du roman (et sa mise en voix) a provoqué des rires tout au long du chapitre. Les élèves se sont, contre toute attente, rapidement prêtés au jeu, notamment pour effectuer les bruitages de tambour qui précèdent chaque annonce officielle dans le roman. Cette participation m'a permis de constater, d'une part, l'engouement des élèves pour cette nouvelle séquence et, d'autre part, la compréhension globale de la grande majorité des élèves du chapitre dont je redoutais le plus l'étude (pour le thème abordé comme pour sa complexité lexicale).

**Phase 3- Lecture individuelle du chapitre 2 *« La colère de Léopold »***

L'entrée réussie dans le premier chapitre du roman m'a confortée dans mon choix de prendre en charge la lecture de ce chapitre 2 pour les élèves en grande difficulté. Cette phase a

été déterminante pour ces élèves qui ont pu participer au résumé collectif[130] ainsi qu'au débat interprétatif qui ont suivi la lecture du chapitre.

**Phase 4- Résumé collectif et débat interprétatif : pourquoi Léopold est-il en colère ? Qu'est-ce que la colère ?** (retranscription en ANNEXE 8)

La compréhension de l'origine de la colère de Léopold n'a pas été comprise par tous. Après quelques explications, le débat sur la colère a permis de redynamiser la séance qui s'essoufflait et de gagner l'adhésion d'autres élèves qui ne participaient pas jusqu'à présent[131] : il est peut-être moins intime et plus naturel de parler de la colère que de parler de la mort. Il est également moins exigeant de donner son avis personnel que de comprendre et d'analyser un extrait littéraire (ce que les phases précédentes exigeaient).

Toutefois, je suis intervenue dans le débat afin de le relancer. Au cours des échanges, j'ai donc posé une nouvelle question : *« A la place de Léopold, qu'auriez-vous ressenti ?* ». Je n'ai pas anticipé le fait que cette question donnerait une toute nouvelle tournure au débat, laissant aux élèves une nouvelle occasion de parler de la mort. Le débat a donc, une fois encore, pris la voie d'un partage d'expériences. Manoé par exemple explique *« Moi je serais triste, parce que ça m'est déjà arrivé. Et quand on regarde des vidéos en famille, je suis triste parce que je ne l'ai pas connu. »*. Camille, quant à elle, ajoute *« Moi aussi je comprends la colère de Léopold, moi je n'ai pas connu mes papis, quand j'étais petite, l'un a glissé dans sa baignoire et il est décédé. L'autre je ne l'ai pas connu. »*.

Sur ce point, ma question a sans doute été mal posée. En effet, *« A la place de Léopold, qu'auriez-vous ressenti ?»* résonne comme une invitation à parler de soi, dont les élèves se sont aussitôt saisis. À l'issue de ce débat, j'ai également été confrontée à la question d'une élève, qui souhaitait que je donne mon propre avis sur la question. Il m'a fallu jouer le jeu, et je me suis livrée, bien plus difficilement que ne l'ont fait certains élèves. Pourtant, loin d'assombrir les visages, la discussion s'est terminée sur une situation cocasse et de nombreux rires. Parler de la mort n'est finalement pas si triste...

**Phase 5- Travail oral d'anticipation sur le chapitre 2**

Ce travail oral d'anticipation effectué avec les élèves n'a pas favorisé le recueil des hypothèses de chaque élève. Les élèves que j'ai le plus entendus lors des différentes phases se

[130] Sur ces 7 élèves, 5 ont participé à la phase suivante (phase 4).
[131] Cette fois, Manon, Julien et Eva ont apporté leur contribution au débat.

sont à nouveau exprimés[132]. Sur 8 hypothèses formulées, certaines se complètent (ANNEXE 9), les voici :

1) Léopold va trouver un livre ou une carte, partir à la recherche de la mort et mourir accidentellement.
2) La mère de Léopold lui raconte une légende : la mort vivrait dans la montagne. Il va tenter de la trouver.
3) Léopold va trouver la mort mais ne réussira pas à la tuer.
4) Léopold va lire la légende de la mort. Il va essayer de la trouver mais il décidera de se tuer.

Si le personnage de la mort n'apparait pas dans le chapitre 2, on devine son existence par certaines tournures de phrases : *« Ton ennemie, c'est la mort »*[133], *« Et si on se débarrassait de la mort une bonne fois pour toutes ! »*[134], *« A mort la mort ! »*[135]. Il n'est donc pas surprenant ici de constater que la mort, dans ces hypothèses, est personnalisée. Nous retrouvons également, dans ce travail d'anticipation, les notions de mort accidentelle et de suicide rejoignant ainsi les conceptions des élèves analysées précédemment (séance 1).

De manière globale, malgré quelques difficultés de compréhension (liées là encore à la complexité du lexique), j'ai constaté une participation active des élèves. Il m'a semblé, pour cette séance, que parler de la mort était moins embarrassant que lors de la première séance, bien au contraire. Est-ce un ressenti personnel ou un constat objectif ? Le support de la littérature de jeunesse a-t-il permis de libérer la parole en donnant matière à réflexion ?

### c) Séance 3- Mardi 11 février (matin)

Objectifs de la séance :

- Permettre aux élèves de créer une image mentale de la suite du récit (chapitre 5 et 6 notamment).
- Connaitre les représentations des élèves sur la personnification de la mort, et amener les élèves à comparer leurs propres représentations à la description de la mort réalisée dans le roman.

[132] Célian, Camille, Olivia, Manoé, Céleste, Mathis, Juliette, et Bilal soit 8 élèves sur les 18 présents ce jour-là.
[133] KESSLER Frédéric, *À mort la mort*, éditions Thierry Magnier, 2011, p.23.
[134] Ibid. p.24.
[135] Ibid.

- Amorcer le prochain débat philosophique sur l'immortalité.

**Phase 1- Rappel de la séance précédente et du chapitre 1 et 2.**

**Phase 2- Lecture individuelle du résumé des chapitres 3 et 4, résumé relu ensuite à voix haute par le PE.**

**Phase 3- Lecture par le PE du chapitre 5 *« La convocation »* jusqu'au chapitre 6 *« Rendez-vous avec la mort »*.**

La lecture des chapitres 5 et 6 a suscité l'intérêt des élèves, dont certains ont immédiatement compris l'enjeu. Une fois la dernière phrase de l'extrait lue *« Soudain, les portes de la salle du conseil s'ouvrent en grand, et dans un fracas épouvantable, la mort surgit. »*[136], les premières remarques se sont fait entendre : *« Elle ressemble à quoi la mort ? »*, *« On va la dessiner ? »*.

**Phase 4- Comment imaginez-vous le personnage de la mort ? Décrivez la mort.**

L'activité proposée a permis à tous les élèves de participer. Leurs productions m'ont permis de compléter l'analyse de leurs conceptions et représentations sur la mort et de m'interroger également sur l'origine de ces dernières.

Voici le recueil de leurs productions :

| Elève | Description du personnage de la mort |
|---|---|
| **1** | La mort= le croque mort<br>Personnage noir et gros / Yeux rouges<br>Très grand (2m)<br>Vieux de 100 ans/ 5 jambes /<br>Laid<br>La mort mange les enfants méchants |
| **2** | **Flaque** de couleur noire<br>Yeux globuleux qui ressortent<br>Vole<br>Très grande |

[136] KESSLER Frédéric, *A mort la mort*, éditions Thierry Magnier, 2011, p.43.

| | |
|---|---|
| | Elle est mortelle |
| **3** | Grande femme, très maigre, vêtue d'une robe noire, porte une capuche<br>Reine de la mort<br>Chat noir<br>Faux (trident) |
| **4** | Fantôme qui porte une grande cap et un capuchon noirs comme un mange-mort.<br>Très grande, elle peut être invisible et peut se téléporter.<br>Elle mange les morts et peut aussi manger les vivants.<br>Peut transmettre les communications à une personne sans que les autres ne l'entendent.<br>Visage gris |
| **5** | La mort ressemble à du **sang**, elle est rouge et gigantesque. |
| **6** | La mort= diable<br>Rouge avec des cornes pointues<br>Queue en forme de flèche, très petite (1m)<br>Pour attaquer, la mort ordonne à ses ombres de la tuer ou elle utilise sa queue et la pointe sur les gens qu'elle veut tuer, ou utilise sa fourche. |
| 7 | La mort sert à ce que les gens reposent en paix mais les autres veulent tuer la mort.<br>Elle permet aux gens d'aller au Paradis. Les anges eux, volent sur les nuages. |
| **8** | Démon de feu gigantesque |
| **9** | Diable rouge avec des cornes et des dents tranchantes<br>Yeux oranges, fourche<br>OU<br>**Tâche rouge** sans jambes, gigantesque et terrifiante<br>OU<br>Souffle qui prend l'apparence de n'importe quoi et qui est invincible. |
| **10** | Trois yeux, dix doigts de pieds<br>Gigantesque monstre, *zombi, mort vivant* |
| **11** | *Personne* qui a un pied, deux bras, des cheveux courts, un œil. *Quand il n'y a personne il est enterré*, mais lorsque quelqu'un arrive, il se met dehors.<br>Personnage noir, qui a 15 ans.<br>OU |

| | |
|---|---|
| | Main qui a 5 doigts, 3 yeux dans la paume, qui marche avec le poignet. A la taille d'une main adulte, elle ne sourit pas, elle est beige. |
| **12** | 5 m de hauteur<br>Invincible<br>OU<br>Ressemble aux diables mais est bleue, mesure 50 m de hauteur, tient une hâche pour tuer les habitants du village.<br>OU<br>Ressemble à une poubelle mais qui fait 40 m de longueur et 2 m de hauteur. |
| **13** | Fantôme noir qui a une bouche gigantesque<br>4 jambes, se déplace à la vitesse de l'éclair<br>Fourche à trois dents<br>Tête de diable<br>1m85 |
| **14** | Personnage fait en figures géométriques, couleur verte (influence de la couverture du livre ?), grosse tâche noire<br>3 jambes, 4 bras, 2 antennes, grosse tête |
| **15** | **Tâche noire**<br>OU<br>Diable, grosse, mesure 15 cm ou m<br>La mort est morte<br>Fourche à trois dents<br>Bouche affaissée |
| **16** | **Tâche noire** qui vole et qui prend possession des corps<br>Les yeux des personnes deviennent alors rouges : à ce moment précis, elle absorbe le corps de la personne. |
| **17** | Personne moyenne, maigre, 92 ans, mort de vieillesse → Description de la victime, pas du personnage de la mort en elle-même. |
| **18** | Néant |

Analyse :

-La mort est associée à la couleur noire pour 9 élèves (50%) / couleur rouge pour 6 élèves (environ 33%)

-La mort est grande ou gigantesque pour 10 élèves (55%)

-La mort est perçue comme un diable pour 6 élèves (environ 33%)

-La mort utilise une faux ou une hache pour 6 élèves (environ 33%)

-La mort est une **flaque/une tâche** pour 5 élèves (environ 28%)

-La mort est un fantôme pour 2 élèves (environ 11%)

-La mort est un *zombi, un mort vivant* pour 2 élèves : pour ces élèves, on peut noter une absence de dissociation entre la vie et la mort (environ 11%)

**Phase 5- Lecture d'un extrait du chapitre 6 individuelle puis collective.**

Après une mise en commun des portraits de la mort, réalisés par les élèves, et l'analyse plus détaillée du personnage dans le chapitre 6, les illustrations (robe de bure et faux) projetées (ANNEXE 3a et 3b) ont permis de susciter davantage la curiosité des élèves, qui ont pu imaginer plus précisément le personnage de la mort et se plonger ainsi un peu plus dans l'univers du roman.

Jusqu'à présent, spontanément, à chaque fin de chapitre, les élèves ont effectué des hypothèses pour anticiper la suite du roman. Cette anticipation montre un vif intérêt de la part du groupe classe. Toutefois, de toutes les séances réalisées, c'est bien celle-ci qui m'a semblé la plus dynamique : cette séance a su éveiller un réel intérêt et la curiosité de tous les élèves : est-ce parce qu'ils avaient à personnifier quelque chose qui est inconnu de tous et qui n'est pas, dans la vie, matérialisé ? Est-ce parce que l'activité proposée « sortait » du cadre plus classique des enseignements traditionnels ?

### d) Séance 3 (prolongements en histoire des arts) - mardi 11 février (après-midi)

Objectifs :

- Donner aux élèves à voir et à comparer différentes représentations de la mort personnifiée dans l'art (au Moyen-Age et à la Renaissance).
- Permettre aux élèves de comparer ces représentations à la description du personnage de la mort réalisée dans le roman.

Parler de la mort est une chose… L'illustrer en est une autre. Cette séance est sans doute celle que j'appréhendais le plus. L'observation de ces œuvres n'a pas laissé le groupe classe indifférent : certains élèves ont été réellement surpris par la découverte de la mort en images. Toutefois, les élèves ont su une fois encore tourner en dérision la situation, et notamment la

seconde œuvre *« Les trois âges de la vie humaine. »* : *« Mais je ne comprends pas…Pourquoi la mort elle porte une culotte en fait ?* » demande Olivia, avant un fou rire général. Cette séance a donc permis de comparer le portrait du personnage de la mort du roman avec des œuvres anciennes, sans traumatiser les élèves, qui se l'étaient déjà imaginés le matin même, lors de la séance de littérature.

### e) Séance 4- Mardi 18 février

Objectifs de la séance :

- Amener les élèves à questionner la mort *(A quoi sert-elle ? Et si la mort n'était ni bien, ni mal ? Si elle faisait simplement partie de la vie ? Que se passe-t-il après la mort ? Que se passerait-il si elle disparaissait ?)*
- Conduire les élèves à une réflexion sur l'immortalité à travers un débat à visée philosophique.

**Phase 1- Rappel collectif des chapitres précédents.**

**Phase 2- Etude de la fin du chapitre 6.**

Dans l'ensemble, les arguments avancés par la mort pour justifier son existence ont bien été perçus par les élèves (ANNEXE 10) : est-ce que cela aura une incidence dans le débat final ? Certains élèves sauront-ils s'en emparer ?

**Phase 3- Lecture individuelle puis collective du chapitre 7.**

**Phase 4- Débat collectif sur l'immortalité à partir de la question suivante : « *Et vous, aimeriez-vous être immortels ?* »** (retranscription en ANNEXES 11 a et 11b)

L'étude du chapitre 7 (phase 3) a permis aux élèves de débattre sur l'immortalité, puisque la mort, dans le roman, s'engage à oublier les habitants du village.

Lors de ce débat, les tables sont, une fois encore, disposées en « U » afin de favoriser les échanges entre pairs. Lors des échanges, 12 élèves sur 18 ont pris la parole. On peut établir les constats suivants :

- Certains élèves s'appuient sur le roman pour étayer leur réflexion à l'image de Céleste qui, en réponse à Camille, déclare *« Mais dans le livre, si tu es immortelle, tu vieillis*

*pas, et tu peux pas avoir d'enfants ! »,* ou de Bilal, qui annonce qu'il ne sait pas s'il aimerait être immortel dans la mesure où il ne pourrait pas, plus tard, avoir des enfants (ce sont les termes du contrat d'immortalité passé avec le personnage de la mort dans le roman). D'autres, à l'inverse, semblent laisser complètement le roman de côté : Célian explique ainsi *« Moi je pense comme Nael, je pense que ce serait super, on pourrait voir les copains tous les jours. ».*

- Certains élèves commencent à lier la mort et la vie (lien qui n'apparaissait pas dans le premier débat sur la vie et la mort). Dans le roman, le prix de l'immortalité est aussi celui de la vie : si la mort n'est plus, c'est le cycle de la vie dans sa totalité qui disparait avec elle. Céleste et Bilal l'ont ici bien compris et reprennent donc le modèle du cycle de la vie, tel qu'il apparait dans le roman. Ils ne sont pas les seuls à faire le lien puisque Juliette ajoute également *« Enfin je veux dire que si quelqu'un meurt ou se blesse et tout, on peut plus l'aider, on peut plus le sauver du coup vu qu'on est immortel. ».* Ce lien créé entre la vie et mort subsistera-t-il lors du dernier débat sur la vie et la mort ? Cet échange sur l'immortalité aura-t-il permis à certains élèves de nourrir et de mûrir leur réflexion sur le thème initial de la séquence ? Ces élèves s'appuieront-ils à nouveau sur le support littéraire pour développer leurs propos ?

### f) Séance 5- Mardi 10 mars

Objectif de la séance :

- Apporter aux élèves un autre point de vue sur l'immortalité à travers le vécu des personnages du roman afin d'enrichir la réflexion et le débat sur l'immortalité et le temps qui passe.

**Phase 1- Rappel de la séance et des chapitres précédents.**

**Phase 2- Résumé collectif du chapitre 8 du livre avec une question centrale :** Pourquoi Albert et Joséphine quittent-ils le village ?

**Phase 3- En binôme, émission d'hypothèses sur la suite du chapitre 8, après le départ de la sage-femme et du croque-mort** sur des affiches.

**Phase 4- Chapitre 9 éludé. Lecture individuelle puis collective du chapitre 10 *« Le maitre d'école »* page 64 jusqu'à la page 68 *« Je pense que la mort est vitale ».***

Cette séance a été particulière pour plusieurs raisons. Il s'agit, d'une part, de la première séance après les vacances de février. Nous avons donc pris notre temps pour recontextualiser la séance afin de permettre à tous les élèves de se replonger dans le roman. D'autre part, nous avons souhaité la bienvenue à Eros, un nouvel élève[137]. Pour l'intégrer dans la classe et dans l'aventure littéraire, il a fallu résumer le roman dans son intégralité et reprendre avec lui la séquence, étape par étape. Par conséquent, si cette séance a permis à chaque élève de baigner à nouveau dans l'univers du roman, la phase 5 *« Lecture par le PE du chapitre 11 « Lucien, Louis et Alphonse, vingt-cinq ans après la signature du contrat »* n'a pas pu cependant être réalisée.

Ce dernier détail devait être, a priori, sans importance puisque la phase 5 pouvait tout à fait constituer la première étape de la séance 6 la semaine d'après. Cependant, la fermeture des écoles la semaine suivante (le lundi 16 mars) m'a contrainte à arrêter la séquence à l'issue de cette séance, laissant donc, pour un temps, les aventures de Léopold.

### g) Séances 6 et 7

Le confinement ayant rendu impossible la poursuite de la séquence en classe, j'ai choisi, pour ces deux séances, de préciser les attendus.

La séance 6 devait permettre aux élèves de s'interroger une nouvelle fois sur le concept d'immortalité et le sens de la vie. Le départ de Léopold devait ainsi questionner les élèves : pourquoi a-t-il abandonné son immortalité ? Pourquoi a-t-il décidé, volontairement, de franchir les limites du contrat ? Cette séance devait être l'aboutissement d'une longue réflexion sur la vie, sur la mort et sur le temps qui passe : dans le roman, la mort n'existe que pour nous permettre de savourer pleinement notre vie, de profiter de ceux et de ce qui nous entourent.
Il s'agissait également, pour moi, de connaitre les opinions des élèves sur cette séquence à visée philosophique, sur le thème retenu et sur le choix du livre.

Quant au débat cognitif sur le thème initial *« La vie et la mort »* de la séance 7, il devait me permettre de recueillir à nouveau les conceptions des élèves et leurs réflexions sur le sujet. Je souhaitais ainsi évaluer différents points :

[137] L'effectif est donc porté à 19 élèves.

- Les élèves s'appuient-ils sur le support littéraire pour étayer leurs propos, pour argumenter ? S'ils le font, de quelle manière ?
- Les élèves ont-ils changé, bousculé ou simplement enrichi leurs conceptions sur la vie et la mort ?
- Les élèves dissocient-ils toujours la vie et la mort comme deux thèmes distincts ou parviennent-ils à faire le lien entre les deux (dans le roman, la vie et la mort n'ayant de sens qu'ensemble) ?
- Par rapport au premier débat cognitif (séance 1) y a-t-il autant, plus ou moins d'élèves qui participent au débat ?
- Les élèves font-ils preuve de distanciation ? Sont-ils capables de mettre leurs expériences personnelles de côté (ce que doit permettre le support littéraire) ?

## III- Analyse de la pratique

Le premier débat à visée philosophique sur le thème de la vie et la mort (séance 1) a rendu possible le recueil des représentations initiales des élèves. Il m'a donc permis d'esquisser un horizon d'attente. Je m'attendais, a priori, à une hétérogénéité immense dans les conceptions des élèves (du deuxième au troisième stade pour reprendre les études de Maria Nagy). D'ailleurs, j'appréhendais cette hétérogénéité : comment éviter qu'un élève plus mûr ne vienne brusquer les conceptions d'un élève qui a été protégé de la mort ?

Si la retranscription du débat révèle effectivement une hétérogénéité des conceptions (ANNEXE 7b), elle met également en évidence certaines limites. En effet, malgré la disposition des tables qui devait favoriser les échanges, la participation des élèves s'est avérée timide : seulement 8 élèves sur 16 ont pris la parole, soit la moitié. Pour les autres, il convient de s'interroger : est-ce de la réserve ? De la timidité ? De la peur ? De la pudeur ? Un manque d'intérêt ? Est-ce que les autres élèves n'avaient simplement rien de plus à ajouter ?

En outre, je craignais de heurter les élèves avec un sujet comme celui-ci. Pourtant, les élèves se sont emparés, dès le début du débat, du sujet de la mort, délaissant ainsi celui de la vie. La plupart des élèves participants se sont d'ailleurs révélés plus mûrs dans ce domaine que je n'aurais pu l'imaginer. Certaines expériences personnelles sont particulièrement lourdes (suicides, fausses-couche, notamment), et témoignent du fait que certains élèves ne sont pas éloignés de ces évènements lorsqu'ils arrivent. Ils ont donc tout à fait conscience que de tels évènements peuvent survenir. De plus, la grille d'analyse des productions des élèves de la

séance 3 (portraits du personnage de la mort) permet de constater que, si les conceptions de la mort sont hétérogènes, les représentations du personnage de la mort, quant à elles, sont étrangement homogènes, témoignant ainsi de référentiels culturels communs (croyances familiales, histoires lues, films, jeux vidéo etc.) : les enfants ne semblent donc pas attendre la survenue d'événements tragiques avant de « rencontrer » la mort.

Il est à noter, toutefois, la remarque de Camille durant la première séance *« Mais pourquoi on doit parler de la mort ? C'est trop triste ! » :* cette réflexion est révélatrice. On comprend ainsi que le sujet de la mort reste associé à des évènements douloureux. Cette intervention, toutefois, m'a confortée dans le choix du thème : avant de débuter la séquence en classe, j'avais opté pour le thème de *« La mort »,* avant de lui préférer *« La vie et la mort »* que je trouvais moins rude, et plus pertinent.

Le support littéraire, quant à lui, devait venir enrichir les conceptions des élèves, et leur permettre de trouver des réponses à leurs questions éventuelles, voire pour certains, d'apaiser leurs angoisses. Il devait également permettre de créer la distanciation nécessaire entre leurs expériences personnelles et la réflexion philosophique. Le choix du roman était donc éminemment important. Le dernier débat (séance 7) devait me permettre d'évaluer les bénéfices éventuels du roman. J'aurais ainsi pu comparer le premier débat (séance 1) et le dernier, et en tirer ainsi les conséquences. La séance 7 n'ayant pu avoir lieu, je ne peux donc que conclure partiellement sur le choix du roman :

- Connaissant le niveau de lecture global des élèves et la complexité lexicale du livre, j'avais peur de perdre les élèves dans la lecture, au sens premier du terme (déchiffrer et lire sans créer de liens, sans mettre en réseau et sans confronter le texte avec sa réflexion personnelle). Toutefois, le dynamisme des séances et la grande participation des élèves indiquent que ces difficultés lexicales n'ont pas été insurmontables, et que mes choix pédagogiques (prise en charge de la lecture par le PE, aide pour les faibles lecteurs, choix des extraits, lecture de résumés etc.), concernant l'étude de l'œuvre, ont été les bons.

- J'appréhendais également le choix du thème. Ignorant le passé de la plupart des élèves, je craignais qu'une telle séquence, en classe, ne leur évoque des moments douloureux et ne les affecte particulièrement. Si je redoutais la réaction des élèves, je craignais encore davantage celle de leurs parents. Pourtant, aucun des élèves n'a exprimé son mal-

être lors des séances, et aucun parent ne m'a reproché de travailler cette séquence en classe. Les élèves se sont au contraire montrés enthousiastes lors des séances, réclamant même régulièrement la suite des aventures de Léopold. Ces derniers points, très importants, révèlent la pertinence du choix du livre qui a permis aux élèves de se plonger dans le récit (et peut-être de s'identifier au personnage principal) sans toutefois les affecter. En échangeant avec ma directrice de mémoire, il m'est apparu un point important que je n'ai pas explicité jusqu'à présent : il semble que le genre fantastique du roman (avec la personnalisation de la Mort qui permet au lecteur de s'extraire du réel) ait contribué à cette distanciation.

- Sans support littéraire, le débat s'oriente systématiquement vers un partage d'expériences : c'est le constat que l'on peut effectuer en analysant les débats sur la vie et la mort, la colère et l'immortalité. Cette tendance est toutefois compréhensible : lorsque les élèves sortent du cadre littéraire, ils s'appuient, pour illustrer leurs propos, sur ce qu'ils connaissent le mieux, donc leurs expériences personnelles. En revanche, lorsque l'on rentre dans un échange plus cadré, dans le cadre de la littérature de jeunesse (par exemple, autour des décisions d'un personnage ou de ses émotions), les élèves parviennent à mettre de côté leur propre vécu. La littérature de jeunesse, permet donc effectivement cette distanciation.

- Les élèves sont-ils toutefois capables de tirer les enseignements d'une œuvre littéraire afin d'enrichir leurs conceptions ? Sont-ils capables de fonder leur argumentation, à la suite de l'étude d'une œuvre, sur cette dernière et non plus sur leurs expériences personnelles ? Si certains en sont effectivement capables (à l'image de Bilal et de Céleste lors de la séance 4), le dernier débat (séance 7) aurait dû me permettre de répondre, de manière plus approfondie, à ces deux questions et de confirmer, ou non, les écrits d'Edwige Chirouter[138].

[138] D'après Edwige Chirouter, les enfants peuvent avoir une réflexion philosophique si l'adulte leur donne les ressources culturelles nécessaires. Dès lors, ils sont capables de se décentrer et de mener une réflexion plus large, hors du cadre de leur propre vécu : CHIROUTER Edwige, *L'enfant, la littérature et la philosophie*, l'Harmattan, 2015, que j'ai pu citer dans la partie théorique de ce travail (page 31).

## Pour conclure …

La crise sanitaire actuelle me permet difficilement d'établir davantage de conclusions ni même d'apporter des améliorations au travail effectué : cette séquence, inachevée, était pourtant prometteuse : la dynamique du groupe classe et l'enthousiasme des élèves étaient bel et bien présents. Il convient toutefois de préciser un point essentiel : la séquence a été élaborée à partir du profil de mes élèves. Je n'aurais jamais envisagé un tel travail sans avoir sondé la réception d'un tel thème en classe (via les activités de photo-expression de début d'année) et sans avoir évalué le niveau de lecture global. De la même manière, je n'aurais pu concevoir un tel travail sans avoir appris à connaitre chacun des élèves. Ainsi, d'un groupe classe à un autre, cette séquence aurait pu être radicalement différente (notamment dans le choix de l'œuvre littéraire). Sur un thème aussi sensible, il me semble donc difficile, voire illusoire, d'élaborer une séquence type qui pourrait fonctionner dans toutes les classes de CM1. L'essentiel est là : tout est une question d'adaptation.

# Conclusion

La littérature de jeunesse est-elle le meilleur outil pour traiter les sujets tabous à l'école ? A cette question, compte tenu du contexte actuel, je n'ai pu apporter que quelques éléments de réponses. Si le support littéraire est effectivement engageant et permet l'adhésion des élèves, il m'est impossible de dire s'il impacte positivement leur réflexion. La lecture d'une œuvre littéraire peut-elle modifier ou bouleverser les conceptions des élèves ? Ces derniers sont-ils capables de comprendre le point de vue adopté par le roman ? Sont-ils en mesure de s'appuyer sur le texte littéraire pour argumenter leurs propos lors d'un débat cognitif ? Ces interrogations restent actuellement en suspens.

En revanche, la problématique était la suivante : peut-on traiter, à travers la littérature de jeunesse, le sujet tabou de la mort à l'école ? La mise en œuvre, en classe, de cette séquence, bien que partielle, prouve qu'il est tout à fait possible d'aborder le sujet tabou de la mort à l'école tout en préservant la sensibilité des enfants. Cette démarche est loin d'être prématurée lorsque l'on sait les questions qu'ils se posent et les angoisses qui les pèsent. Taire ces sujets tabous, c'est considérer que les enfants vivent dans des bulles protectrices, bien à l'écart du monde des adultes et de cette noirceur qui l'habite. Et pourtant, si je ne devais conserver qu'un enseignement du travail que mes élèves et moi avons pu accomplir, c'est bien celui-ci : l'enfance, ce n'est pas un monde à part et facile. Un enfant, ce n'est pas un être naïf, crédule et innocent. Certains élèves ont vécu, en 9 ans d'existence, plus d'expériences traumatisantes que certains ne vivront dans toute leur vie. Les enfants doivent savoir qu'il est possible de parler d'un sujet, sans craindre le silence ou la désapprobation de l'adulte. Les enfants portent ainsi leurs propres interrogations et leurs propres craintes, laissons-les s'exprimer : je pense que nous l'oublions trop souvent en grandissant, mais … n'avions-nous pas les mêmes ?

L'école a pour mission aujourd'hui d'éduquer les futurs citoyens : je suis intimement convaincue qu'elle est dans son rôle lorsqu'elle éduque ainsi les enfants au dialogue et à la maîtrise de leurs émotions.

# Bibliographie


ALEXANDER I.E, ADLERSTEIN A.M, *Affective responses to the concept of death in a population of children and early adolescents*, in Journal of Genetic Psychology, 1958, n°3

ANTHONY Sylvia, *The discovery of death in childhood and after*, Penguin, 1973

ARIES Philippe, *Essai sur l'histoire de la mort en Occident*, Seuil, 1975

BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Seuil, 1976

BUSSIENNE Elizabeth, TOZZI Michel, *Questions sensibles et sujets tabous*, Cahiers pédagogiques, décembre 2009, n°477

CHIROUTER Edwige, *L'enfant, la littérature et la philosophie*, l'Harmattan, 2015

COLLECTIF, *Dis, maîtresse, c'est quoi la mort ?*, C.R.D.P Dijon, 1990

COLLECTIF, *Parler de la mort… et de la vie. Un tabou dans l'éducation ?,* Nathan, 2004

DEUNFF Jeannine, *Dis maîtresse, c'est quoi la mort ?*, l'Harmattan, 2001

DOLTO Catherine, FAURE-POIREE Colline, *Si on parlait de la mort*, Gallimard Jeunesse, 2019.

ENCREVE-LAMBERT Marie-Hélène, *La mort*, Bayard, 1999

FAWER CAPUTO Christine, JULIER-COSTES Martin, *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner*, De Boeck Supérieur, 2015

FREUD Sigmund, *Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort*, 1915

GORGON Rosemary, *La pulsion de mort et ses rapports avec le soi*, in Cahiers jungliens de psychanalyse, février 2003, n°107

HANUS Michel, *Les deuils dans la vie : deuils et séparations chez l'enfant et l'adulte*, Maloine, 1994

LABBE Brigitte, PUECH Michel, *La vie et la mort*, Milan, 2018 (2000 pour la première édition)

LE GUAY Damien, *Représentation actuelle de la mort dans nos sociétés : les différents moyens de l'occulter*, in Etudes sur la mort, février 2008, n° 134

LONETTO Richard, *Dis, c'est quoi quand on est mort ; L'idée de la mort chez l'enfant*, Eshel, 1988

NAGY Maria, *The child's theories concerning death,* in Journal of Genetic Psychology, 1948, n°73

PHILIPPON Alix, *Le tabou dans tous ses états*, in L'éléphant, la revue de culture générale, janvier 2018, n°21

SALLENAVE Danielle, *Le don de soi, sur la littérature*, Gallimard, 1991

VAUTROT Armelle, *Aborder des sujets sensibles à travers la littérature*, TDC, 1er janvier 2011

**Littérature de jeunesse**

BLAIN Christophe, *Le goût des mûres*, Editions Gallimard Jeunesse, 1999

BRAMI Elisabeth, SCHAMP Tom, *Et puis après, on sera mort … ?* Le Seuil jeunesse, 2000

CAUSSE Rolande, *Mère absente, fille tourmente*, Gallimard Jeunesse, 2002

DE SAINT-MARS Dominique, BLOCH Serge, *Grand-père est mort*, collection *Ainsi va la vie*, n°19, Calligram, 1994

DOLTO Catherine, FAURE-POIREE Colline, *Si on parlait de la mort*, Gallimard Jeunesse, 2019

DUMAS Philippe, *Ce changement-là*, Ecole des loisirs, 1981

KALDHOL Marit, OYEN Wenche, *Adieu Valentin*, Ecole des loisirs, 1990

KESSLER Frédéric, *A mort la mort*, Editions Thierry Magnier, 2011

LABBE Brigitte, PUECH Michel, *La vie et la mort*, Milan, 2018 (2000 pour la première édition)

LEAVY Una, *Au revoir grand-père*, Bayard, 1996

LIMB Sue, *Reviens grand-mère*, Mijade, 1994

MANDELBAUM Pili, *Comme avant*, Pastel, 1990

MARTINEZ-VENDRELL Maria, SOLE-VENDRELL Carme, *Les tresses des Stéphanie*, Casterman, 1985

SCHMITT Eric-Emmanuel, *Oscar et la dame rose*, Editions Albin Michel, 2002

WILD Margaret, BROOKS Ron, *Les couleurs de la vie*, Pastel, 1997

**Filmographie**

MOLLET Nathalie, réal. *Allée de l'enfance, la mort pour la vie*, DVD, Cap Canal, 2005

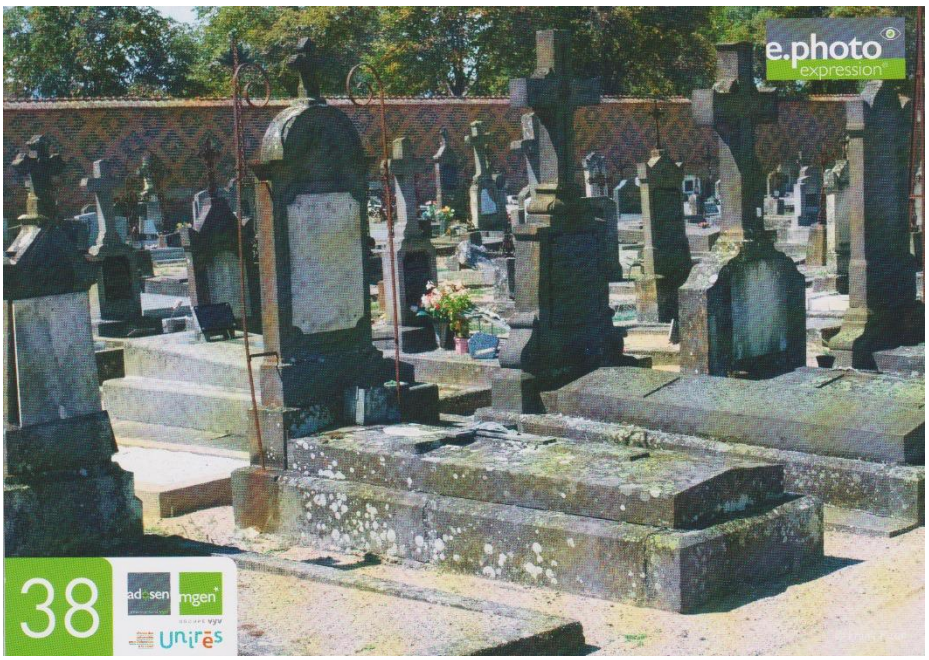
**Sitographie**

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Organiser la classe pour aborder les textes littéraires*, mars 2016, consulté le 12.01.2020

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/00/7/3-RA16_C3_FRA_5_organiser_classe_591007.pdf

# Annexes

## 1) Quelques photographies de l'activité « photo-expression » organisée lors de la séquence sur les émotions







e.photo
expression
32
© Frank Pizon


e.photo
expression
9
© Frank Pizon

## 2) Développement de la séquence *« La vie et la mort »*

### Séance 1- Recueil des représentations initiales et entrée dans la séquence

Objectifs :

- Introduire la philosophie en classe à travers un débat d'idées.
- Recueillir les représentations initiales des élèves sur la vie et la mort (parvenir à connaitre le stade de conception de la mort de chaque élève).
- Permettre aux élèves d'anticiper la lecture de l'œuvre *« A mort la mort »*.

**Phase 1- Débat collectif d'idées : qu'est-ce que la philosophie ?**

-Organisation : les tables sont disposées en « U » pour favoriser les échanges entre les élèves.

-Après un échange entre les élèves sur le thème de la philosophie, définir la discipline comme étant une activité humaine très ancienne, qui consiste à se poser des questions sur soi-même, sur les autres, sur le monde, à y réfléchir, et à mettre ses propres interrogations, ses idées et ses réponses en commun.

*Exemple : Qu'est-ce que le bonheur ? Qu'est-ce que l'amour ? C'est quoi être normal et anormal ? Qui suis-je ? etc.*

**Phase 2- Explicitation de l'objectif de la séquence.**

**Phase 3- Débat philosophique sur le thème *« La vie et la mort » :* que pouvez-vous dire de la vie et de la mort ?**

- Recueil des représentations initiales sous forme de débat philosophique.
- Organisation : les chaises sont disposées en « U » pour favoriser les échanges. Le professeur des écoles (PE) prend des notes sur un tableau papier à chaque intervention des élèves. A l'image des conseils de coopération, un élève est chargé de la régulation de la parole à l'aide du « ballon de parole ». Le PE n'intervient qu'en cas de perturbation des échanges.
- La trace écrite permettra de comparer, à la fin de l'étude de l'œuvre *« A mort la mort »*, les représentations initiales et finales des élèves sur le thème de la vie et la mort.

**Phase 4- Travail d'anticipation à partir du titre de l'œuvre *« A mort la mort »*.**

- La page de couverture du roman est présentée aux élèves : *quel est le titre de ce roman ? Que signifie-t-il ? Quel est l'auteur ?* Le titre est réécrit au tableau.

-Le prologue est ensuite lu par le PE, qui vérifie ensuite la compréhension en demandant aux élèves de le résumer.

- Sur une feuille, les élèves doivent dresser un horizon d'attente en répondant à la question suivante : *« A votre avis, que va-t-il se passer dans ce livre ? »* Ils doivent ainsi émettre jusqu'à trois hypothèses.

- Le PE ramasse ensuite les feuilles afin de collecter les hypothèses et les regrouper sur une affiche qui sera présentée en début de séance prochaine.

## Séance 2- Début de la lecture dirigée du roman

Objectifs :

- Permettre à tous les élèves de rentrer dans le récit malgré les difficultés lexicales qu'il contient.
- Tenter d'éliminer les réticences éventuelles de certains élèves face au sujet de la mort.

**Phase 1- Rappel de l'objectif de la séquence et de la séance précédente.**

**Lecture collective des hypothèses réalisées par les élèves sur le roman (à partir de l'affiche réalisée par le PE)**

-L'affiche sera relue à l'issue de la lecture de l'œuvre afin de valider/réfuter les hypothèses émises.

**Phase 2- Fabrication d'une représentation mentale du premier chapitre du récit.**

1) Lecture par le PE du chapitre 1 *« A quoi ça sert la mort ? »* :

- Le PE demande aux élèves d'anticiper ce qu'ils vont devoir faire pendant cette lecture : les élèves devront construire une représentation mentale de la situation, c'est-à-dire commencer à « se faire un film ». Le PE doit également rassurer les élèves : ce n'est pas grave lorsqu'ils ne comprennent pas un mot, ils peuvent comprendre la situation dans son ensemble à partir du contexte.

-Lecture du premier extrait du chapitre 1 à voix haute (suppression d'un passage long et non essentiel à la compréhension, page 12 *« Ah cher Léon »* jusqu'à *« être ton fils »* page 14).

2) Résumé collectif : que se passe-t-il dans ce chapitre ?

- Le PE demander aux élèves de reformuler l'extrait avec leurs propres mots.

-Si des difficultés lexicales surgissent, laisser les élèves trouver des explications à partir du contexte.

3) Guider les élèves vers le fil conducteur des émotions de Léopold : que ressent le personnage principal ?

**Phase 3- Lecture individuelle du chapitre 2 *« La colère de Léopold »***

-Pour Marwane, Emilio, Océane, Eva, Jordan, Aurélia et Julien, un îlot de lecture au fond de la classe est organisé. Ces élèves disposent du tapuscrit mais le PE prend en charge la lecture.

**Phase 4- Résumé collectif et débat interprétatif : pourquoi Léopold est-il en colère ? Qu'est-ce que la colère ?**

-Prendre en note les idées des élèves sur le tableau de papier (ces idées seront reprises au début de la séance 3 pour le rappel de la séance précédente).

**Phase 5- Travail oral d'anticipation sur le chapitre 2**

-Recueil des hypothèses par le PE sur le tableau à papier.

## Séance 3- Lecture du résumé des chapitres 3 et 4 et étude du chapitre 5 *« La convocation »* et du début du chapitre 6 *« Rendez-vous avec la mort »*

Objectifs de la séance :

- Permettre aux élèves de créer une image mentale de la suite du récit (chapitre 5 et 6 notamment).
- Connaitre les représentations des élèves sur la personnification de la mort, et amener les élèves à comparer leurs propres représentations à la description de la mort réalisée dans le roman.
- Amorcer le prochain débat philosophique sur l'immortalité.

**Phase 1- Rappel de la séance précédente et du chapitre 1 et 2.**

-Résumé collectif des chapitres 1 et 2 (à l'aide des notes prises par le PE la séance précédente).
-Relecture des hypothèses réalisées par la classe pour la suite du chapitre 2.

**Phase 2- Lecture individuelle du résumé des chapitres 3 et 4, résumé relu ensuite à voix haute par le PE.**

-Dans un premier temps, la lecture du résumé est individuelle**.**
-Pour lever d'éventuelles incompréhensions, le PE prend ensuite en charge la lecture. Les élèves reformulent ensuite avec leurs propres mots.

**Phase 3- Lecture par le PE du chapitre 5 *« La convocation »* jusqu'au chapitre 6 *« Rendez-vous avec la mort »*.**

1) Lecture à haute voix du chapitre 5 par le PE

**-** Le PE s'arrête au début du chapitre 6 avec la phrase *« la mort surgit »*.

2) Résumé collectif : que se passe-t-il dans ce chapitre ?

ATTENTION : Il faut ici faire s'interroger les élèves sur ce que pensent les villageois, même s'ils ne l'expriment pas (buts, sentiments, raisonnements, connaissances, croyances, valeurs etc.)

**Phase 4- Comment imaginez-vous le personnage de la mort ? Décrivez la mort.**

1) Les descriptions sont écrites sur demi-feuille.

2) La mise en commun s'effectue sur le tableau à papier.

**Phase 5- Lecture d'un extrait du chapitre 6 individuelle puis collective.**

- Donner à lire à chaque élève l'extrait du chapitre 6 (jusqu'à la page 44 *« Voici donc Monsieur Léopold, le petit garçon qui ne parvient pas à faire le deuil de son grand-père »)*
La lecture est d'abord individuelle.
- Le PE demande aux élèves de surligner le passage descriptif de la mort (orienter les élèves vers les inférences : par exemple, la phrase *« A chacun de ses pas lents, son énorme crâne heurte et fissure le plâtre du plafond qui s'effrite et s'écroule sur les habitants terrorisés »* indique au lecteur que la mort est un personnage bien plus grand et imposant que n'importe quel être humain.)
- La lecture est ensuite prise en charge par le PE.
- Les élèves doivent ainsi décrire le personnage de la mort et confirmer ou réfuter les hypothèses émises. Le PE note la description de la mort sous forme de mots clefs sur le tableau à feuille : l'affiche servira de comparatif pour l'histoire des arts.
- Le lexique étant complexe *« robe de bure, faux, lame courbe en acier trempé »,* des images sont projetées pour illustrer le personnage (image d'une robe de bure, d'une faux au manche en bois et à la lame en acier) (ANNEXE 3)

## Séance 3- Prolongements : étude d'œuvres d'art représentant la mort.

Cette séance mêle l'histoire des arts à la littérature, et peut se faire sur un autre temps de classe.

Objectifs :

- Donner aux élèves à voir et à comparer différentes représentations de la mort personnifiée dans l'art (au Moyen-Age et à la Renaissance).
- Permettre aux élèves de comparer ces représentations à la description du personnage de la mort réalisée dans le roman.

**Phase 1- Observation du premier document *La mort invite le vieillard pour une dernière danse,* Frans Francken II, 16e siècle, peinture sur cuivre, 1635 (ANNEXE 4a)**

-L'œuvre est projetée au tableau. Un temps d'observation individuel est proposé aux élèves.
-Les élèves sont ensuite invités à dire ce qu'ils souhaitent de l'œuvre.
-A l'issue de cette phase collective, le PE « raconte » l'histoire de l'œuvre.
*« Cette œuvre est une peinture du 16$^{e}$ siècle, réalisée par Frans Francken II en 1635. Au premier plan, l'artiste a représenté un vieillard, très riche, occupé à compter son argent lorsque*

*la Mort arrive. La Mort est peinte sous la forme d'un grand squelette, qui joue du violon et prend appui avec un pied sur un sablier. Ce sablier est le symbole du temps qui passe, il signifie que l'homme vit ses derniers instants. A l'arrière-plan, on peut remarquer un jeune homme, accompagné lui aussi de la Mort. On peut réaliser différentes hypothèses, mais peut-être que cela signifie que la mort peut surgir à tout moment, quel que soit l'âge. Par cette peinture, le peintre a voulu rappeler aux Hommes qu'ils sont mortels : dans la vie, la richesse n'est qu'éphémère et n'a finalement que très peu d'importance. »*

**Phase 2- Observation du second document *Les trois âges de la vie humaine*, Le livre des propriétés des choses, Barthélémy l'Anglais, enluminure d'Evrard d'Espinques, 1480 (**ANNEXE 4b**)**

-L'œuvre est projetée au tableau. Une nouvelle fois, un temps d'observation individuel est laissé aux élèves.
-Un échange collectif est ensuite réalisé : les élèves sont libres de dire ce qu'ils souhaitent à propos de l'œuvre.
-A l'issue de l'échange, le PE explique le sens de l'œuvre.
« Cette œuvre est une enluminure d'Evrard d'Espinques, un peintre enlumineur français du XV$^{e}$ siècle. Il s'agit donc d'une peinture réalisée pour illustrer un livre manuscrit. Ce livre manuscrit s'intitule *« Le livre des propriétés des choses »* et a été rédigé par Barthélémy l'Anglais. C'est l'un des premiers ouvrages de vulgarisation scientifique, c'est-à-dire que ce livre a tenté d'expliquer à un grand nombre de personnes les sciences.
Dans ce livre se trouve donc cette illustration, qui représente l'existence à travers les trois âges de la vie : l'enfance, l'âge adulte et la vieillesse. La présence de la mort, représentée par le squelette au centre tourné vers le vieillard, signifie que la mort achève normalement ce cycle de la vie. Mais sa position centrale indique que tous les âges de la vie sont soumis à la Mort. »

**Phase 3- Comparaison des deux œuvres au personnage de la Mort dans le roman *« A mort la mort »***

-Une question est posée aux élèves : *« Si on compare le personnage de la mort dans le roman et la représentation de la mort dans ces œuvres, que peut-on dire ? ».*

## Séance 4- Etude de la fin du chapitre 6 *« Rendez-vous avec la mort »* et du chapitre 7 *« Le contrat »*.

Objectifs de la séance :

- Amener les élèves à questionner la mort (À quoi sert-elle ? Et si la mort n'était ni bien, ni mal ? Si elle faisait simplement partie de la vie ? Que se passe-t-il après la mort ? Que se passerait-il si elle disparaissait ?)
- Conduire les élèves à une réflexion sur l'immortalité à travers un débat à visée philosophique.

**Phase 1- Rappel collectif des chapitres précédents.**

**Phase 2- Etude de la fin du chapitre 6.**

1) Lecture à voix haute, du reste du chapitre 6 par le PE.
A l'issue de la lecture, les élèves doivent résumer le chapitre avec leurs propres mots.

2) Les élèves doivent surligner dans un extrait du chapitre 6 les arguments avancés par la mort pour justifier son utilité.
-Extrait donné aux élèves page 47 *« Cher monsieur »* jusqu'à *« je fais partie de la vie »*.

3) Mise en commun des arguments surlignés (avec justification systématique des élèves)
Réponses attendues : ce n'est pas la mort qui tue mais la vieillesse, les maladies, les accidents et la guerre / La mort n'arrive qu'à la fin de la vie et fait partie intégrante du cycle de la vie.

**Phase 3- Lecture individuelle puis collective du chapitre 7.**

-Le début du chapitre 7 est lu par le PE (jusqu'à *« le maire commence à lire* : », page 58)
- L'extrait du contrat d'oubli est ensuite donné aux élèves. Une lecture individuelle précède un résumé collectif à partir des questions suivantes : *que se passe-t-il ? Quelles sont les conséquences de ce contrat ?*
-Réponses attendues : immortalité promise pour tous les êtres vivants du village qui renoncent par conséquent à se développer, à grandir, à se reproduire et à vieillir.

-Le PE écrit les conséquences citées par les élèves sur le tableau à papier.

**Phase 4- Débat collectif sur l'immortalité à partir de la question suivante : « *Et vous, aimeriez-vous être immortels ?* »**

-Organisation : les tables sont disposées à nouveau en « U » afin de favoriser les échanges entre pairs.

➔ En fin de séance, donner à lire le chapitre 8 *« Albert et Joséphine »* aux élèves afin d'anticiper la séance prochaine.

## Séance 5- Etude des chapitres 7, 8, 9, 10, 11.

Objectif de la séance :

- Apporter aux élèves un autre point de vue sur l'immortalité à travers le vécu des personnages du roman afin d'enrichir la réflexion et le débat sur l'immortalité et le temps qui passe.

**Phase 1- Rappel de la séance et des chapitres précédents.**

-Rappel du débat sur l'immortalité notamment à l'aide du tableau à papier.

**Phase 2- Résumé collectif du chapitre 8 du livre avec une question centrale :** Pourquoi Albert et Joséphine quittent-ils le village ?

**Phase 3- En binôme, émission d'hypothèses sur la suite du chapitre 8, après le départ de la sage-femme et du croque-mort** sur des affiches**.**

-Temps individuel d'émissions d'hypothèses.
-Recueil des hypothèses.

**Phase 4- Chapitre 9 éludé. Lecture individuelle puis collective du chapitre 10 *« Le maitre d'école »* page 64 jusqu'à la page 68 *« Je pense que la mort est vitale ».***

-Pour les faibles lecteurs, ilot de lecture au fond de la classe.
-Ecrire « procrastination » au tableau : demander aux élèves ce que cela signifie.
-Demander aux élèves de résumer ce chapitre : quelle décision le professeur a-t-il prise ? Pourquoi ? Le PE pose des questions sur le sens de ce chapitre et insiste sur les raisons du départ du professeur.
-Que ressentent les personnages ? (lassitude, ennui, …)

**Phase 5- Lecture par le PE du chapitre 11 *« Lucien, Louis et Alphonse, vingt-cinq ans après la signature du contrat »*.**

-Résumé du chapitre : pratiquement tous les habitants ont quitté le village par ennui.
-Confirmation/ Réfutation des hypothèses de la phase 3.

**Phase 6- Débat sur l'immortalité (après lecture), et à partir des productions écrites des élèves→ réponse au débat d'avant les vacances : l'immortalité, est-ce si bien que cela ?**

➔ Devoirs : lecture du chapitre 12 *« Léopold »* pour la séance d'après.

## Séance 6- Etude de la fin du roman

Objectifs :

- Permettre aux élèves de se questionner à nouveau sur l'immortalité et d'interroger le sens de la vie (à travers les décisions du personnage principal).
- Connaitre les opinions des élèves sur le thème retenu (la vie et la mort) et le choix du livre.

**Phase 1- Rappel de la séance précédente et résumé collectif du chapitre 12.**

**Phase 2- Lecture individuelle puis collective du chapitre 13 « Justine ».**

-Résumé collectif.
-Ilot de lecture au fond de la classe pour les faibles lecteurs.
-Résumé collectif.

**Phase 3- Ecriture de la suite *« Imagine ce que deviennent Léopold et Justine et écris la suite de l'histoire »*.**

-Ecriture individuelle puis lecture à voix haute des élèves volontaires.

**Phase 4- Lecture collective de l'épilogue par le PE.**

-Résumé collectif.

**Phase 5- Vérification des hypothèses émises dans la séance 1.**

-Confirmer ou réfuter les hypothèses émises dans la séance 1 lors de la phase d'anticipation.
-Laisser les élèves dire ce qu'ils ont pensé du roman.

## Séance 7- Débat cognitif sur le thème « La vie et la mort »

Objectifs :

- Laisser les élèves s'exprimer à nouveau sur la vie et la mort à travers un débat à visée philosophique (connaitre à nouveau leurs conceptions).

**« Au début de la séquence, nous avons parlé ensemble de la vie et de la mort. Et puis nous avons lu un livre qui parle de ce sujet… que souhaitez-vous dire à présent de la vie et la mort ? »**

## 3) Illustrations du vocabulaire de la séance 3

### a) Robe de bure[139]



### b) Faux au manche en bois et à la lame courbe en acier trempé[140]



[139] Source : *https://www.deviantart.com*, consulté le 14.02.2020

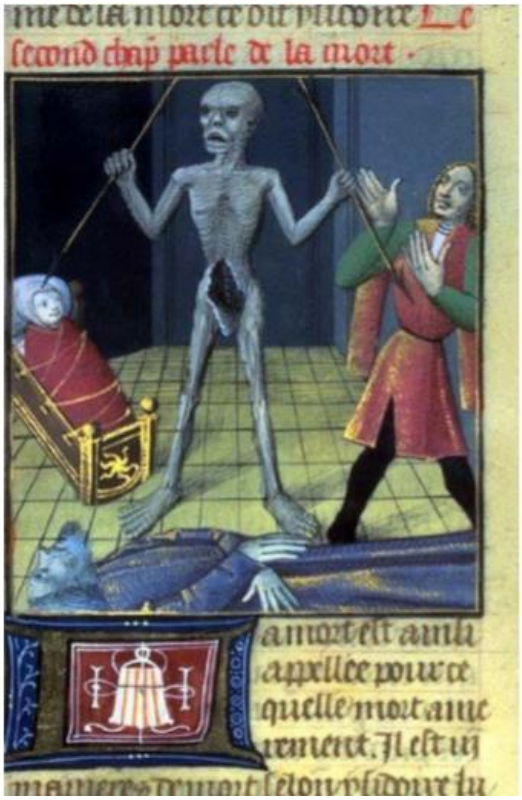
[140] Source : *https://www.ledeguisement.com*, consulté le 14.02.2020

## 4) Œuvres étudiées lors du prolongement de la séance 3 (séance transversale)

**a)** ***La mort invite le vieillard pour une dernière danse,*** **Frans Francken II, 17e siècle, peinture sur cuivre, 1635**



**b)** ***Les trois âges de la vie humaine,*** **Le livre des propriétés des choses, Barthélémy l'Anglais, enluminure d'Evrard d'Espinques, 1480**

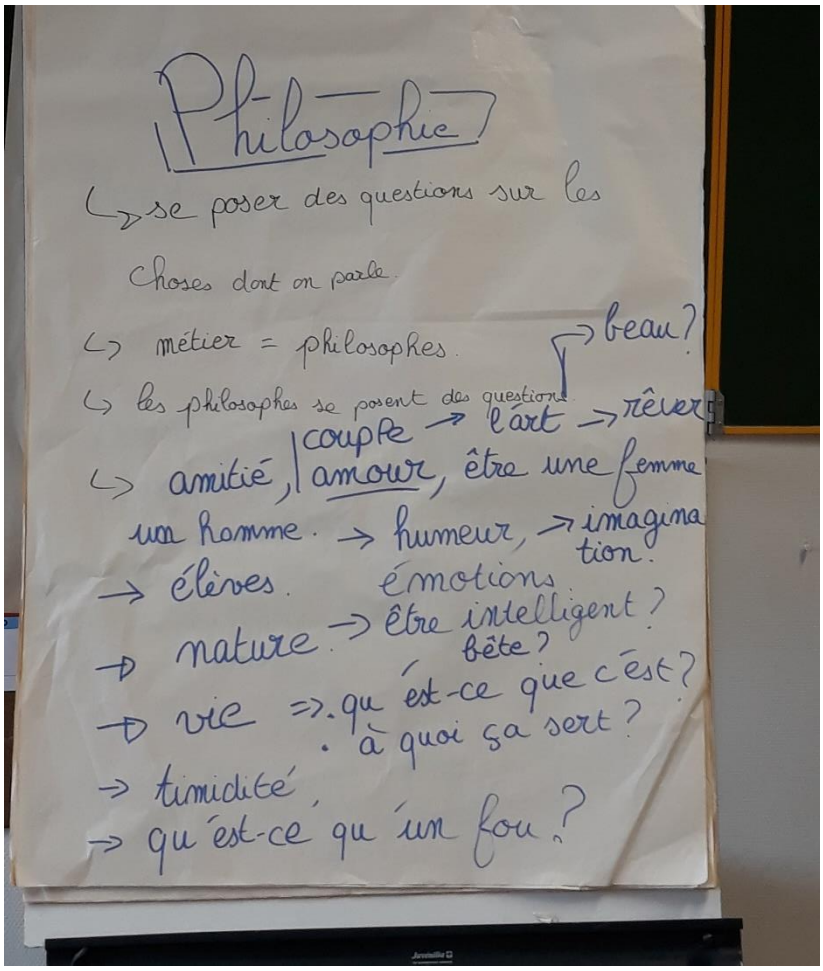


**5) La disposition en U instaurée dès la première séance.**

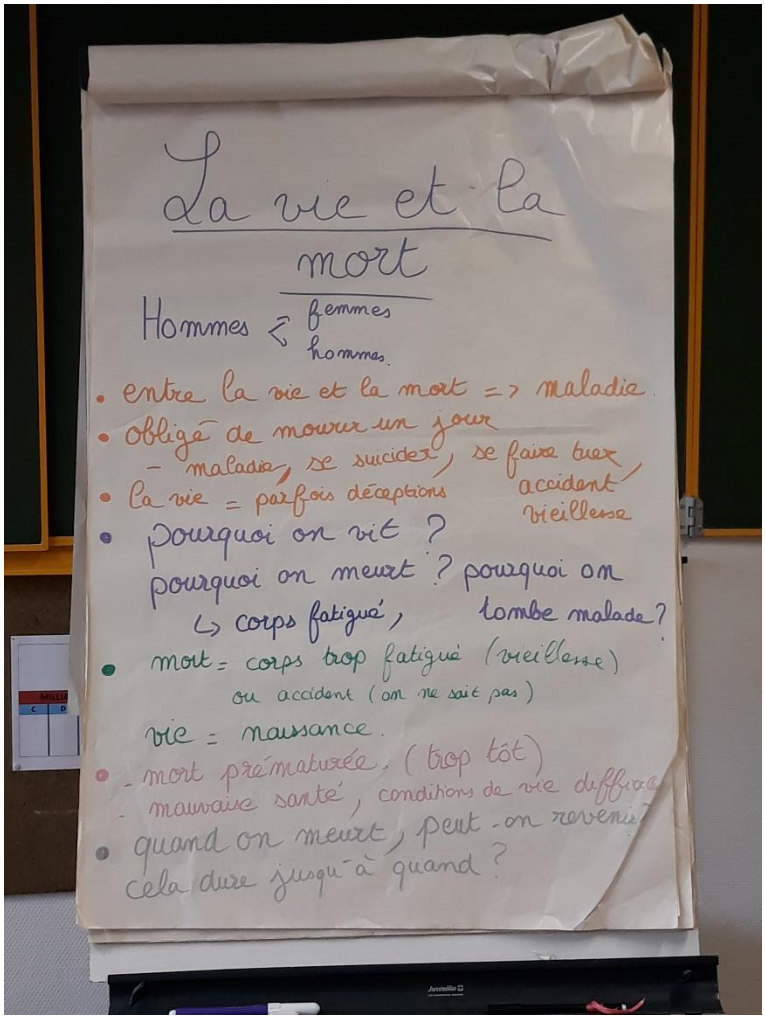


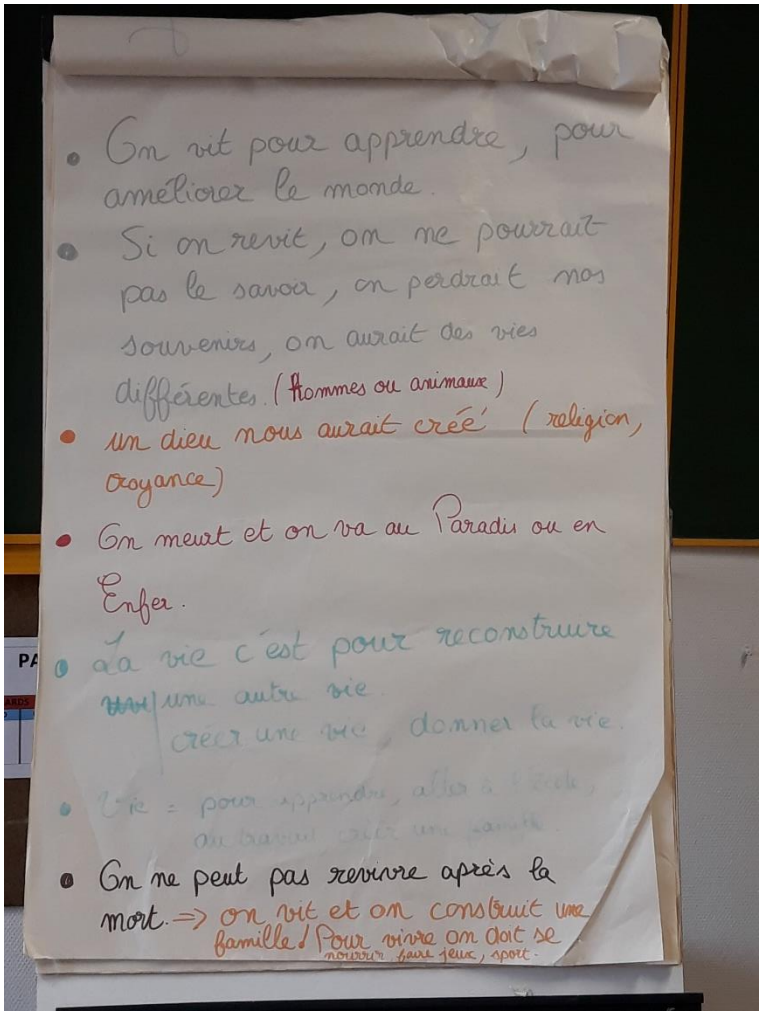


## 6) Recueil des représentations sur la philosophie (séance 1)



## 7) a- Recueil des conceptions des élèves sur la vie et la mort (séance 1)



## 7) b- Retranscription du premier débat sur le thème de la vie et de la mort (séance 1)

*Un élève, Manoé, passe avec le ballon de parole.*

« **PE :** Que pouvez-vous dire de la vie et de la mort ?

**Olivia** : Entre la vie et la mort, il y a la maladie. On est obligé de mourir un jour : on peut mourir par maladie, se tuer soi-même, se faire tuer, avoir un accident ou mourir parce qu'on est vieux. Et je veux dire qu'à propos de la vie, parfois on est déçu, c'est pour ça qu'on peut se tuer.

**PE :** Oh, se tuer soi-même, c'est bien ce que tu veux dire ?

**Olivia :** Oui voilà !

**PE :** Alors si cela ne te dérange pas, j'écris « se suicider ».

**Célian :** Moi je me pose une question, en fait deux : pourquoi on vit ? Et pourquoi on meurt ? Et pourquoi on tombe malade ? Je sais aussi que le corps est fatigué quelquefois et que comme dit Olivia, on peut en mourir.

**Camille :** Parfois on meurt parce que le corps est trop fatigué, on est vieux, ou parfois on ne sait pas qu'on va mourir.

**PE** : Comment ça on ne sait pas ?

**Camille :** Oui, on ne l'attend pas, on n'est pas vieux mais on meurt quand même.

**PE :** Tu veux parler d'accident ?

**Camille :** Oui, des accidents de voiture par exemple. Et je veux aussi dire qu'on vit parce qu'on nait.

**Juliette :** Parfois, on meurt trop tôt. Ma maman a une amie qui a perdu son bébé dans son ventre. Et puis, certaines personnes ont aussi une mauvaise santé, et des conditions de vie difficiles.

**Manoé (**répond à Juliette) **:** Moi aussi ma mère a perdu mon petit frère lorsqu'il était dans son ventre. Elle a fait une fausse couche.

**Nael :** Moi aussi j'ai des questions. Quand on meurt, est-ce qu'on peut revenir ? Et ça dure jusqu'à quand ?

**Bilal :** Moi je pense qu'on vit pour apprendre, et pour améliorer le monde. Et puis pour répondre à Nael, si on revit, on ne pourrait pas le savoir, on perdrait nos souvenirs, on aurait des vies différentes.

**Manoé** (qui complète Bilal) : Moi aussi je crois qu'on meurt et on renait dans une autre vie.

**Aurélia :** Moi je sais qu'un dieu nous aurait créé.

**PE :** Oh attention, tu crois qu'un dieu nous aurait créé. Mais tu ne le sais pas, savoir, c'est quand tu as des preuves. Croire, c'est quand tu es certain de quelque chose, mais que tu ne peux pas le prouver. Manoé tu peux distribuer le ballon à d'autres camarades.

**Nael :** Ah oui, quand on meurt, on va au Paradis, ou en Enfer. Les personnes méchantes doivent aller en Enfer.

**Juliette** : Pour répondre à Bilal, quand on meurt, on peut redevenir des hommes, ou des animaux !

**PE :** Je vous interromps, mais vous parlez beaucoup de la mort. Souvenez-vous de notre sujet *« La vie et la mort »* : qu'avez-vous à dire sur la vie ?

**Camille :** Je crois aussi que la vie est faite pour reconstruire une autre vie, pour créer une autre vie et donner la vie. Et je suis d'accord avec Bilal, la vie c'est pour apprendre, aller à l'école, au travail et créer une famille.

**Olivia** (répond à Nael) : Moi je voudrais répondre à Nael : on peut pas revivre après la mort, c'est pas possible. Et à propos de la vie, je voudrais dire que lorsqu'on vit, on construit une famille. Et que pour vivre, on doit se nourrir, faire du sport et s'amuser. »

**Je clos le débat.**

## 8) Retranscription du débat sur la colère (séance 2)

*J'interroge les élèves qui lèvent la main.*

« **PE** : Vous avez énormément parlé de la colère dans ce chapitre 2… Mais au fait, qu'est-ce que la colère ? La colère aussi est un sujet dont on peut parler en philosophie !
**Manon :** La colère, c'est quand ça ne nous plait pas et qu'on voudrait autre chose.
**Eva :** Moi, je suis en colère parce que je ne vois plus personne de ma famille. Mais parfois on est aussi en colère parce qu'on est fatigué.
**Célian :** Je veux d'abord dire que la colère c'est une émotion comme la joie, la sérénité, la peur.
**Olivia :** C'est quoi la sérénité ?
**Célian :** La sérénité, c'est quand tu es zen, que tu es tout calme. La colère elle, elle peut amener à la rage, tu te contrôles plus, tu dis des mots sans réfléchir.
**Julien :** Quand on est en colère, on dit des gros mots et des paroles blessantes.
**Camille :** La colère, c'est quand tu t'énerves, que tu dis des choses que tu ne penses pas. Et dans ces moments-là, tu sais pas quoi faire, tu es perdu.
**Bilal :** Moi je suis en colère quand il y a des choses que je n'arrive pas à faire.
**Jordan :** Oui on est en colère quand quelque chose ne va pas comme on voudrait.
**PE :** A la place de Léopold, qu'auriez-vous ressenti ?
**Manon :** Moi j'aurais été triste ! Mais j'aurais un peu été en colère aussi…
**PE :** Pourquoi aurais-tu ressenti ces émotions ?
**Manon :** …
**Juliette :** Moi deux choses : j'aurais été triste et en colère parce que j'aurais préféré qu'il ne soit pas mort, qu'il reste en vie. Et triste parce que je ne pourrais plus le voir.
**PE :** Et toi Marwane, qu'aurais-tu ressenti à la place de Léopold ?
**Marwane :** Je pense que je serais triste, mais pas en colère.
**Manoé :** Moi je serais triste, parce que ça m'est déjà arrivé. Et quand on regarde des vidéos en famille, je suis triste parce que je ne l'ai pas connu.
**Mathis :** Moi ça me rend triste et parfois en colère, car je ne connais pas un de mes papis.
**Camille :** Moi aussi je comprends la colère de Léopold, moi je n'ai pas connu mes papis, quand j'étais petite l'un a glissé dans sa baignoire et il est décédé. L'autre je ne l'ai pas connu.
**Océane :** Mon arrière-grand-mère est morte la veille de Noël il y a quelques années aussi !
**Céleste :** Mon grand-oncle est mort, d'un cancer de la prostate.
**Manoé :** C'est quoi la prostate ?

**Céleste :** Ben je crois que c'est une partie du corps … Je montre ou pas maitresse ? En fait c'est là je crois, à peu près.

**Rires de la classe**

**PE :** Oui voilà, c'est à peu près par là. Mais c'est une partie du corps des hommes en fait. Toi tu n'en as pas.

**Céleste :** Et vous maitresse, vous auriez ressenti quoi à la place de Léopold ?

**PE :** Et bien je crois que j'aurais surtout été triste… Lorsque j'ai perdu ma grand-mère, j'avais huit ans, et j'étais dévastée. Mais me souvenir d'elle m'a beaucoup aidée.

**Juliette :** Et votre autre grand-mère ?

**PE :** … Comme le grand-oncle de Céleste, mon autre grand-mère est malade, elle est atteinte d'un cancer.

**Manoé :** Un cancer de quoi ?

**PE :** Un cancer de… l'utérus.

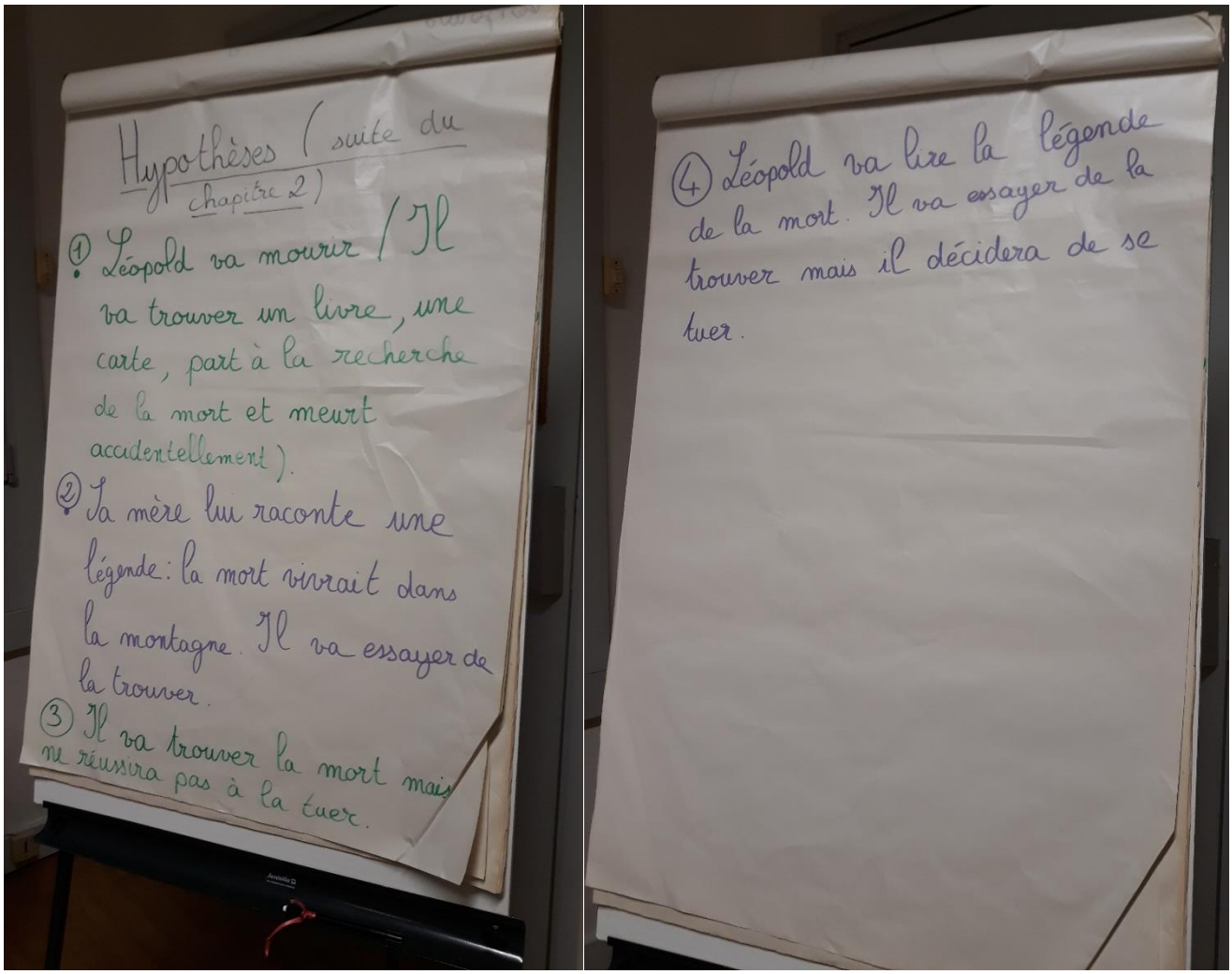
**Mathis :** C'est quoi l'utérus ?

**PE :** Euh… Attendez, vous me faites rire. En fait c'est un organe chez la femme.

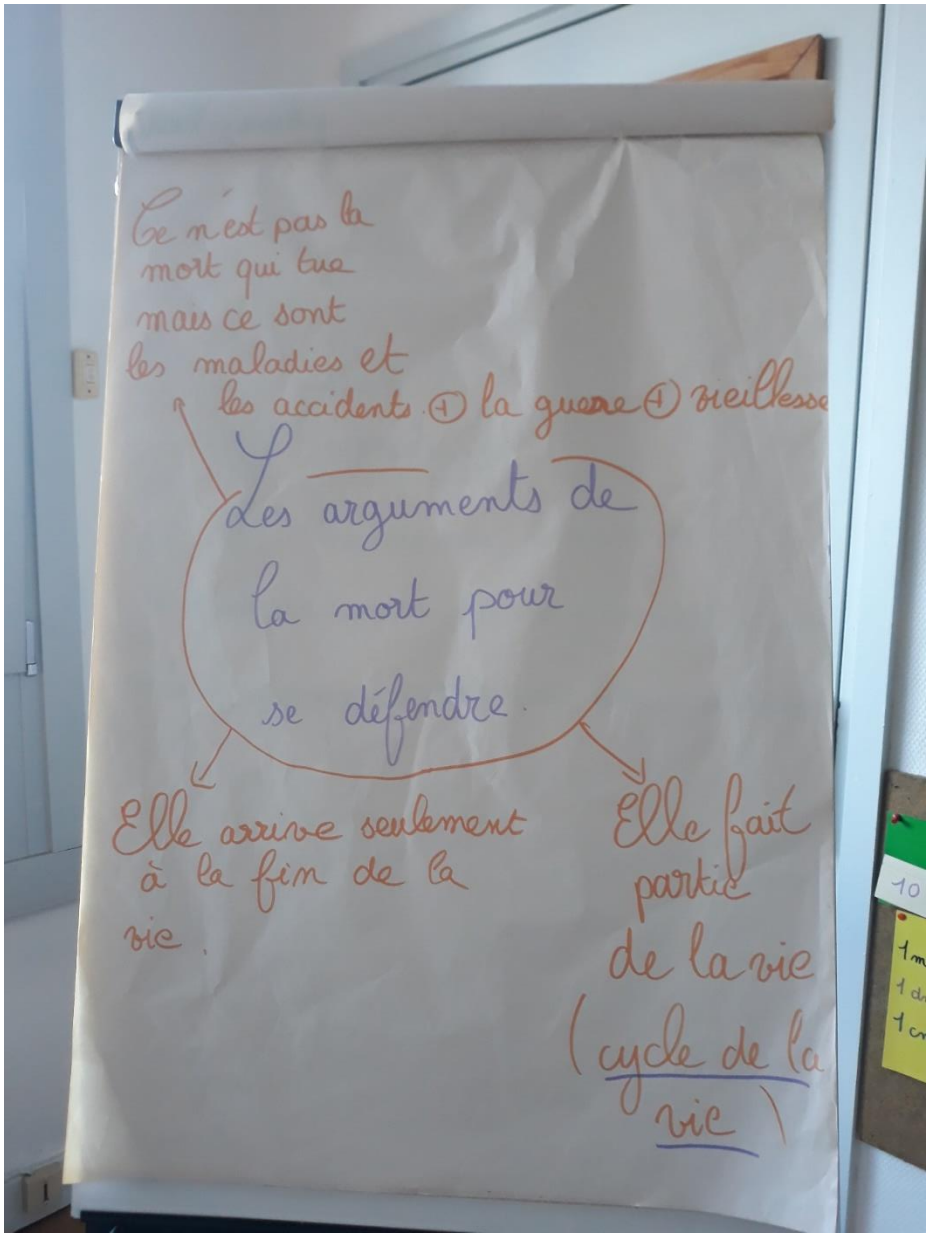
**Céleste :** Ah oui je crois que je sais où c'est ! »

**Je clos le débat.**

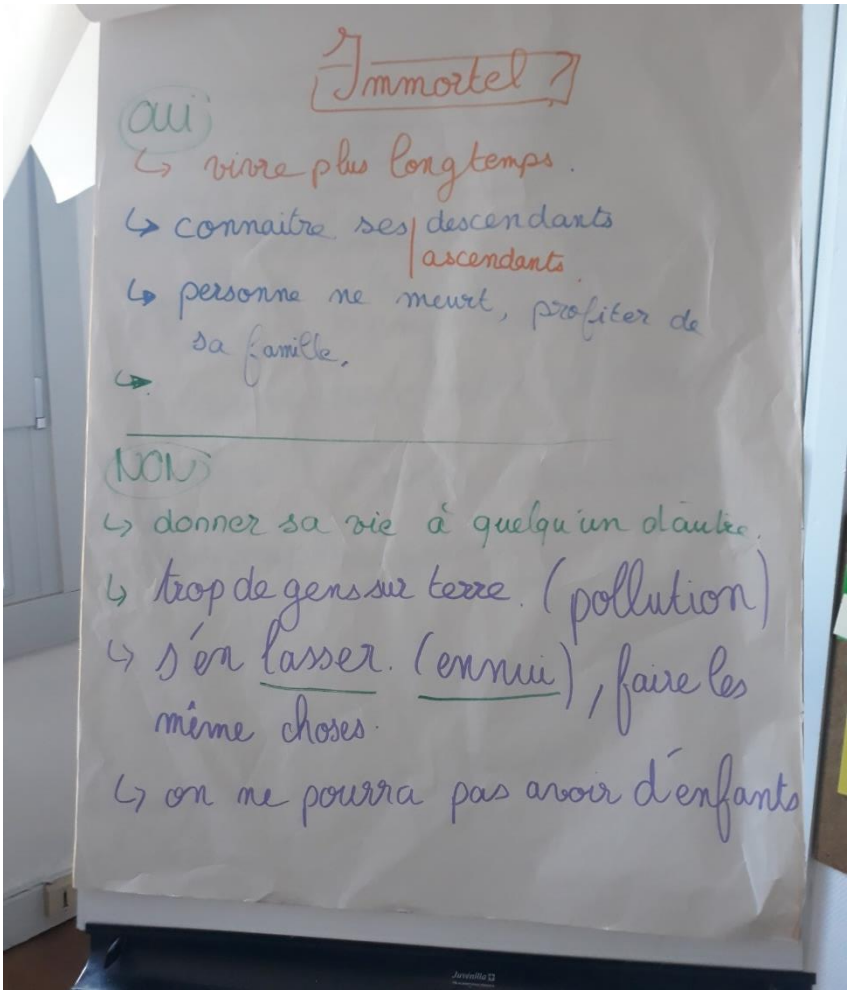
## 9) Travail d'anticipation sur la suite du chapitre 2 : hypothèses (séance 2)



**10) Recueil des arguments avancés par la mort pour justifier son existence (séance 4)**



**11) a- Recueil des idées lors du débat sur l'immortalité (séance 5)**



## 11) b- Retranscription du débat sur l'immortalité (séance 5)

*J'interroge cette fois les élèves qui lèvent la main.*

« **PE :** Bon, vous connaissez désormais les termes du contrat et ce qu'il va se passer pour les habitants du village. Bilal nous a bien expliqué que les habitants allaient devenir immortels, c'est-à-dire qu'ils ne pourront plus mourir ! La conséquence, c'est aussi qu'ils ne pourront ni donner la vie, ni vieillir. Maintenant, j'ai une question pour vous : aimeriez-vous être immortels ?

**Mathis :** Oui moi j'aimerais être immortel, pour pouvoir vivre plus longtemps.

**Camille :** Moi j'aimerais l'être aussi, mais pour profiter de ma famille comme personne ne meurt. Et puis comme ça aussi je pourrais connaitre mes enfants et les voir vieillir et peut-être même avoir d'autres enfants.

**Céleste :** Mais dans le livre, si tu es immortelle, tu vieillis pas, et tu peux pas avoir d'enfants !

**Camille :** Ah oui, mais là on va faire comme si.

**PE :** Alors Camille, j'écris ce que tu me dis. J'écris « descendants », parce que les descendants ce sont les personnes qui naissent après toi dans ta famille, c'est-à-dire tes enfants, tes petits-enfants, tes arrière-petits-enfants etc.

**Emilio** : Moi je voudrais être immortel pour revoir mon grand-père qui est mort.

**PE :** Là je note « ascendants » Emilio : c'est l'inverse des descendants. Ce sont les personnes qui sont nées avant toi dans ta famille : tes parents, tes grands-parents, tes arrière-grands-parents etc.

**Manoé :** Moi je dis comme Emilio, et je pourrais apprendre à connaitre mon grand-père aussi, il ne serait pas mort.

**Mathis :** Moi aussi j'aimerais être immortelle pour continuer à voir mes grands-parents.

**Nael :** Ce serait super, même de ne pas vieillir, on pourrait faire ce que l'on veut tout le temps, comme aller au 10 :55 par exemple, jouer dehors…

**Céleste :** Mais on finirait par s'ennuyer ! Ah non moi je ne suis pas d'accord.

**PE :** S'il-te-plait Céleste, attends ton tour pour parler !

**Célian :** Moi je pense comme Nael, je pense que ce serait super, on pourrait voir les copains tous les jours.

**Juliette :** Moi je suis pour, et contre. Je suis pour tout ce que les autres ont dit, mais un peu contre parce qu'on pourrait plus donner sa vie. Enfin je veux dire que si quelqu'un meurt ou se blesse et tout, on peut plus l'aider, on peut plus le sauver du coup vu qu'on est immortel.

**Olivia :** Mais oui mais si tout le monde est immortel, alors t'as pas besoin de sauver d'autres gens !

**PE :** Oui ! Mais c'est pas bête du tout ce que dit Juliette ! J'ai posé la question « aimeriez-vous être immortels ? » mais je n'ai jamais précisé si cela vous concernait que vous, les CM1, ou si tout le monde l'était sur la Terre !

**Aurélia :** Moi je suis un peu pour, pour tout ce que les autres ont dit, mais un peu contre aussi. Parce que ça voudrait dire qu'il y aurait trop de gens sur la Terre !

**Loulou :** Oui c'est vrai, et donc il y aurait beaucoup de pollution !

**Céleste :** Je suis un peu d'accord avec tout le monde. C'est vrai que ce serait bien d'être immortel, mais c'est vrai aussi qu'on s'ennuierait. On ferait toujours les mêmes choses.

**Bilal :** Moi j'hésite… parce ça voudrait dire aussi qu'on ne pourra jamais avoir d'enfants. »

**Je clos le débat.**