

# **Je suis enseignante, je suis humaine et je ressens, moi aussi, des émotions.**

**Au sein d'une classe, l'enseignant·e demeure l'adulte de  
référence. Dans une situation telle que le deuil, quelle place  
peut-il·elle alors laisser à ses émotions ?**

---

Formation primaire

**Mémoire de Bachelor de : Camille Balmer**  
**Sous la direction de : Nicolas Barré**  
**Delémont, mars 2022**

## Remerciements

Tout d’abord, je tiens à remercier infiniment toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de mon mémoire professionnel.

Les cinq enseignantes qui ont accepté de participer à mes entretiens, sans qui je n’aurais pu réaliser cette recherche. Elles m’ont toutes chaleureusement accueillie et m’ont fourni des réponses précises et pertinentes.

Mes collègues étudiants et étudiantes pour les échanges, les relectures et le soutien que nous nous sommes apportés.

Mes proches et plus particulièrement ma maman pour les multiples relectures, le temps consacré et l’appui qu’ils ont su m’apporter.

Finalement, je remercie particulièrement le directeur de mon mémoire, Nicolas Barré, qui s’est toujours montré disponible, d’excellent conseil, encourageant et enthousiaste au regard de mon travail.

## **Résumé**

Le sujet de mon travail de bachelor est né de ma pratique professionnelle. En effet, j'ai eu à plusieurs reprises dans mes classes des élèves qui avaient perdu leur maman. Je me suis immédiatement questionnée quant à la réaction à adopter. Durant notre formation primaire, nous ne sommes pas réellement préparés à accompagner un enfant en deuil. Toutefois, de telles situations dramatiques peuvent se produire et si cela devait toucher l'une ou l'un de mes élèves, j'aimerais pouvoir adopter le meilleur comportement possible. Dès lors, beaucoup de questions se tissent autour de ce sujet. Quelle place puis-je laisser à mes émotions ? Comment rester professionnel ?

Au travers de ce mémoire, j'ai donc cherché à mettre en avant les attitudes à adopter dans une situation de deuil. Pour ce faire, j'ai effectué cinq entretiens semi-directifs avec des enseignantes qui ont su m'aider en m'apportant leurs expériences. J'ai ensuite analysé ces données pour en arriver finalement à une conclusion personnelle.

### **Cinq mots clés :**

Émotions – empathie – adulte de référence – deuil – professionnalisme

## Liste des figures

<i>Figure 1 : triangle de Karpman.....</i>	<b>7</b>
--	----------

## Liste des tableaux

<i>Tableau 1 : échantillonnage.....</i>	<b>17</b>
---	-----------

## Liste des annexes

<b>ANNEXE 1 : GUIDE DE L'ENTRETIEN.....</b>	<b>I</b>
<b>ANNEXE 2 : CONTRAT DE RECHERCHE .....</b>	<b>IV</b>

# Sommaire

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE .....	2
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE .....	2
1.1.1 <i>L'école, lieu de toutes les émotions.....</i>	2
1.1.2 <i>Quelles conséquences les émotions engendrent-elles ?.....</i>	2
1.1.3 <i>A quoi serviront les résultats de cette recherche ?.....</i>	3
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION .....	4
1.2.1 <i>Qu'est-ce qu'une émotion ? .....</i>	4
1.2.2 <i>Quelle est la différence entre une émotion et un sentiment ? .....</i>	5
1.2.3 <i>Empathie et sympathie .....</i>	6
1.2.4 <i>La relation éducative .....</i>	6
1.2.5 <i>Le triangle de Karpman .....</i>	7
1.2.6 <i>Le deuil, un événement source de beaucoup d'émotions.....</i>	8
1.2.7 <i>Comment gérer le deuil en classe ?.....</i>	9
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS (OU HYPOTHESES) DE RECHERCHE.....	12
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche .....</i>	12
1.3.2 <i>Objectifs de recherche.....</i>	13
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE.....	14
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES .....	14
2.1.1 <i>Une recherche qualitative .....</i>	14
2.1.2 <i>Une démarche compréhensive.....</i>	14
2.1.3 <i>Un processus inductif .....</i>	15
2.1.4 <i>Un enjeu ontogénétique.....</i>	15
2.2 NATURE DU CORPUS .....	15
2.2.1 <i>Récolte de données : l'entretien semi-directif.....</i>	15
2.2.2 <i>Guide d'entretien .....</i>	17
2.2.3 <i>Échantillonnage.....</i>	17
2.2.4 <i>Contrat de recherche.....</i>	18
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	19
2.3.1 <i>Transcription des entretiens.....</i>	19
2.3.2 <i>Traitement des données.....</i>	19
2.3.3 <i>Méthodes et analyse .....</i>	20
CHAPITRE 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS .....	21
3.1 LE DEUIL.....	22
3.1.1 <i>La réaction face à l'annonce .....</i>	22

3.1.2	<i>Comment accueillir un élève vivant un deuil ?</i>	23
3.1.3	<i>Parler de la mort en classe</i>	25
3.1.4	<i>Les étapes du deuil</i>	27
3.2	LES EMOTIONS	29
3.2.1	<i>Les émotions des enseignantes</i>	29
3.2.2	<i>L'expression des émotions</i>	30
3.2.3	<i>L'empathie, ses bienfaits et ses désagréments</i>	32
3.2.4	<i>La posture de l'enseignant-e</i>	33
3.3	LE PROFESSIONNALISME	34
3.3.1	<i>Définition du professionnalisme dans une situation de deuil</i>	34
3.3.2	<i>Investissement personnel</i>	35
3.4	AUTRES	36
3.4.1	<i>Un jour de fête... comment réagir ?</i>	36
3.4.2	<i>Le pouvoir des mots</i>	37
<b>CHAPITRE 4. CONCLUSION</b>		<b>40</b>
3.4.3	<i>Synthèse</i>	40
3.4.4	<i>Réflexion personnelle et auto-évaluation</i>	41
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>		<b>43</b>
<b>ANNEXES</b>		<b>I</b>

## Introduction

*Vendredi 15h15, il sonne la fin de la semaine. Je souhaite un bon week-end à mes élèves et leur rappelle qu'une évaluation est prévue en mathématiques mardi.*

*Dimanche 16h33, je reçois un appel. Au moment où j'ai décroché, jamais je ne me serais doutée des paroles qui allaient suivre. Léa, l'une de mes élèves, vient de perdre la vie dans un accident de voiture. Je ressens alors un grand poids qui m'opprime la poitrine. Je suis anéantie.*

*Lundi 7h30, je n'ai pas dormi et je reste dévastée. Toutefois, j'ai le devoir d'aller à l'école comme chaque semaine. J'entre dans la classe et je vois le banc de Léa... vide. Je dois annoncer le drame aux camarades de Léa. Je me répète dans ma tête qu'il faut choisir les mots justes, ne pas m'effondrer, laisser la place aux émotions de mes élèves. Mais comment ignorer cette douleur si intense qu'elle m'empêche de penser à autre chose ?*

J'ai choisi de commencer cette introduction avec une situation fictive qui représente l'une de mes plus grandes peurs en tant que future enseignante. J'espère ne jamais être confrontée à une telle tragédie. Toutefois, si cela devait se produire à un moment de ma carrière, je souhaiterais être la mieux armée possible pour surmonter cette épreuve, réussir à faire le deuil et retrouver un cadre sain pour la classe.

Dans des moments comme celui-ci, nous ressentons à vif une immense tristesse, une peur de ne pas savoir trouver les mots ou ne pas savoir comme réagir, voire peut-être même de la colère, « pourquoi ?! »... comment gérer ses émotions ? Est-il bénéfique de les enfouir ou, au contraire, de les partager ?

Bien d'autres situations amènent l'enseignant·e à ressentir des émotions plus ou moins fortes, positives ou négatives. Force est de constater que cela peut engendrer des répercussions sur le contact avec les élèves et plus généralement sur l'ambiance de classe.

J'ai commencé à m'interroger sur la question de la place des émotions en tant qu'enseignante lorsque j'ai débuté ma pratique professionnelle. Très vite, j'ai été témoin d'une situation où un élève vivait des moments personnels difficiles. En effet, sa maman avait subitement perdu la vie quelques semaines auparavant et, depuis ce jour, cet enfant semblait s'effacer. Lorsque l'on m'a informée de la situation, j'ai ressenti une grande empathie. Je me suis immédiatement interrogée sur l'attitude à adopter dans de telles circonstances.

Ainsi, j'ai décidé de me pencher sur la question de la place des émotions en tant qu'adulte de référence lors d'une situation de deuil.

# Chapitre 1. Problématique

## 1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

### 1.1.1 L'école, lieu de toutes les émotions

Comme mentionné dans l'introduction, lors de ma première pratique professionnelle, je me suis retrouvée face à un élève ayant subi le drame de perdre sa maman. Cette situation m'avait énormément touchée, si bien que lorsque l'on me l'a annoncé, j'ai éprouvé quelques difficultés à ne pas partager ma peine. Ma formatrice en établissement m'avait alors expliqué qu'elle séparait sa vie privée de sa vie professionnelle et qu'ainsi, lorsqu'elle rentrait chez elle le soir, elle ne ramenait pas les problèmes de ses élèves avec elle. Je me suis alors beaucoup interrogée : comment réussit-elle à prendre un tel recul ? Est-ce moi qui ressens ces émotions trop à vif ? Le temps a passé et je me suis convaincue qu'avec les années d'expérience, je parviendrais, moi aussi, à rester forte devant une situation dramatique. Toutefois, je continuais d'être intriguée sur un certain point : est-ce qu'une telle réaction engendre une conséquence positive, négative ou inchangée sur la relation entre les élèves et l'enseignant·e ?

Ces questions me sont revenues lors de mon stage 2.3, en janvier 2021. À nouveau, j'ai rencontré un enfant frappé par le malheur. Ma formatrice m'a avoué avoir elle aussi des difficultés à ne pas partager le chagrin de son élève. Cependant, elle m'a confié qu'il fallait rester forte pour aider au mieux l'élève. Elle a ajouté que lors d'un drame, l'école est le seul endroit de stabilité pour l'enfant. Il est donc nécessaire que celui-ci reste inchangé. Par exemple, lorsque l'enfant revient à l'école, les évaluations ne doivent pas être annulées ou reportées. Il doit les effectuer comme le reste de ses camarades. Si le résultat est médiocre, l'enseignant·e peut tout de même décider de ne pas le comptabiliser à la moyenne.

Je me suis alors demandée quel comportement était le plus adéquat entre celui de ma première formatrice et celui de ma seconde. Finalement, ai-je le droit de partager ce que je ressens avec mes élèves ?

Par le simple fait que nous sommes humain·e·s, les émotions font partie du quotidien au sein de la classe. Ainsi, par ce travail, je cherche à comprendre quelle place l'enseignant·e a le droit de laisser à ses émotions en tant qu'adulte de référence et quel impact celles-ci peuvent avoir sur l'enseignement.

### 1.1.2 Quelles conséquences les émotions engendrent-elles ?

*« Pour réussir dans sa vie personnelle comme professionnelle, l'intelligence du cœur est plus fondamentale que jamais » (Filliozat, 1999, p. 21).*

J'ai choisi cette citation pour pointer l'importance des émotions dans notre vie professionnelle, mais aussi privée. La bonne communication de ses émotions est au centre d'une relation saine. C'est pourquoi, il est primordial de pouvoir exprimer et maîtriser ce que l'on ressent.



Chaque être humain est appelé à ressentir un certain nombre d'émotions au travers de ses journées. Le corps enseignant ne fait pas exception. Travaillant au sein d'un groupe, il est d'autant plus sujet à une confrontation d'émotions en tout genre (colère, joie, tristesse, etc.), car comme l'explique Darwin (1872), les émotions ont une fonction communicative. Certes, le corps enseignant sera soumis à ses propres émotions mais sera également au contact de celles des enfants, qui pourront potentiellement le toucher tout autant si son empathie est trop intense. L'empathie est utile au sens où elle apporte une certaine humanité aux relations sociales. En effet, elle permet de s'imaginer à la place d'une autre personne et ainsi, nous incite à adapter notre comportement pour aider notre prochain. Toutefois, lorsque l'empathie est trop forte, les comportements peuvent devenir démesurés (par exemple, pleurer en partageant la peine de l'autre, etc.).

L'enseignant·e est perçu·e comme le modèle, la figure de référence des élèves. Nous ne l'imaginerions donc pas se mettre dans une colère explosive, être paralysé·e par la peur ou encore pleurer devant sa classe. Pourtant, il peut arriver que de telles situations se produisent ou du moins que de fortes émotions submergent l'enseignant·e et se montrent difficiles à dissimuler. Lorsque l'adulte en question se retrouve confronté·e à un trop-plein d'émotions, il a le choix entre les refouler ou les exprimer. Si elle ou il s'oriente vers la seconde option, il est important de savoir comment procéder pour que la classe ne soit pas perturbée, voire tire profit de la situation pour renforcer le lien de confiance. Dans un cas contraire, la maîtresse ou le maître pourrait perdre ce statut d'adulte de référence, les élèves se disant qu'elle ou il n'est pas dans la capacité de les aider. Il se pourrait également que l'enfant, voyant son enseignant·e attristé·e, cherche à le·la préserver en enfouissant ses émotions et donc, en se montrant inchangé. Ceci positionnerait l'élève dans un rôle qui n'est pas le sien et qui paralyserait la relation élève-enseignant·e. En effet, si une telle situation se produisait, l'enfant ne verrait plus son maître ou sa maîtresse comme un·e adulte de référence, mais comme une personne qu'il faut préserver.

### ***1.1.3 A quoi serviront les résultats de cette recherche ?***

Cette recherche présente différentes émotions que l'on peut ressentir dans une classe de manière épisodique. Elle s'attarde davantage sur la colère, la peur et la tristesse, car ce sont celles qui me semblent être les plus difficiles à gérer dans une situation telle que le deuil. Ainsi, ce travail nous renseigne sur les émotions d'un point de vue théorique mais nous propose aussi diverses pistes d'action pour apprendre à se maîtriser et agir de façon bénéfique pour tous. Comme mentionné précédemment, l'une des situations les plus délicate et sensible possible est également traitée, à savoir le deuil. La mort est un sujet tabou de nos jours, mais il est important de pouvoir ouvrir la discussion et d'être en mesure de la comprendre et l'accepter lorsqu'on se retrouve en face. C'est pourquoi cette recherche s'intéresse à différentes pistes d'action à mettre en place lorsque de tels événements surviennent.

## ***1.2 État de la question***

### ***1.2.1 Qu'est-ce qu'une émotion ?***

Pour commencer à traiter la problématique de ce travail, il me semble important de définir ce qu'est une émotion. Certaines définitions que l'on peut entendre se contredisent, d'autres se complètent. De ce fait, les représentations divergent et il est difficile de mettre des mots précis dessus. Comme l'explique Lepine (2017), la représentation que l'on s'en fait généralement est celle d'un processus qui apparaît spontanément, comme un réflexe. Toutefois, nous ne pouvons pas catégoriser les émotions ainsi pour les raisons qui suivent. A défaut de pouvoir maîtriser leur déclenchement, nous pouvons essayer de les dissimuler. A l'inverse, nous pouvons réveiller des émotions en nous laissant submerger par des souvenirs par exemple. L'auteur ajoute que les émotions renvoient généralement à des réactions corporelles telles que la contraction de certains muscles faciaux. Chacune de nos émotions se manifeste de sa propre façon.

Si l'on se penche sur son étymologie, le mot « émotion » est composé du latin « e » signifiant « vers l'extérieur » et « motion » voulant dire « mouvement ». En d'autres termes, l'émotion est un ressenti de l'intérieur que l'on extériorise. Selon Filliozat (2001), ce processus se produit en trois étapes et ne dure que quelques minutes. La première est celle de la « charge ». Il s'agit de l'instant où un élément extérieur réveille une émotion. En deuxième nous retrouvons la « tension ». A ce moment, le corps se met en tension et va réagir d'une certaine manière. L'ultime phase est celle de la « décharge », soit l'étape de l'expression qui permettra de calmer cette tension interne. Le fait d'extérioriser ce que l'on ressent apaise notre esprit. Par exemple, lorsque nous sommes en colère, crier ou taper peut calmer notre être intérieur car cela nous donne l'occasion d'exprimer cette émotion qui nous ronge.

La question du nombre d'émotions potentielles que l'on peut avoir apparaît souvent. Le psychologue Ekman, P. (1972) affirmait qu'il existait six émotions fondamentales : la joie, la colère, la peur, la tristesse, le dégoût et la surprise. Par la suite, il a admis que la quantité d'émotions s'étendait au-delà de six et qu'il était plus juste de parler de familles d'émotions. Toutefois, aucun nombre précis n'est mentionné.

Darwin (1872) offre une perspective évolutionniste. Celle-ci traite notamment de la fonction communicative des émotions. Ce naturaliste et paléontologue anglais perçoit les expressions émotionnelles comme une évolution et une adaptation à l'environnement. Ainsi, nos émotions auraient une faculté d'adaptation liée au passé de notre espèce, mais aussi à notre propre parcours de vie. De cette manière, un·e enseignant·e ayant été confronté·e personnellement au deuil ressentira des émotions différentes qui lui rappelleront sa propre histoire.

Pour ce travail, j'ai décidé de me concentrer davantage sur trois émotions, à savoir la colère, la peur et la tristesse. Mon choix s'explique par le fait que celles-ci me paraissent être les plus compliquées à

exprimer adéquatement et qu'elles peuvent avoir de réels impacts sur une classe lorsqu'elles sont mal gérées. Il s'agit aussi, entre autres, de trois émotions que l'on peut lier au deuil.

Afin de partir d'une même représentation, voici la définition de ces trois émotions :

- La **colère** : selon Petitcollin (2003), « elle sert à mettre ses limites et à chasser les intrus. Les premiers frémissements d'agacement servent à nous signaler que quelqu'un ou quelque chose menace notre territoire physique ou psychique. Si la menace se précise, la colère va grandir. » (p. 12). L'auteure ajoute que la colère est une sorte de protection du respect de soi. Ainsi, contrairement à ce que l'on a l'habitude de croire, elle n'est pas un ressenti négatif. En effet, celle-ci permet le changement, le rééquilibrage. Elle indique que la situation ne convient plus et qu'elle doit être modifiée. Toutefois, elle doit être modérée pour pouvoir parvenir à un résultat favorable. En effet, une colère intense peut déclencher des gestes de violence, qui ne sont bien évidemment pas tolérables.
- La **tristesse** : Petitcollin (2003) avance que « Elle sert à être disponible pour le nouveau. C'est un passage transitoire préparant à une nouvelle situation. La tristesse permet de clore une période de vie et de tourner la page. » (p. 13). Comme l'explique Garibal (2001), elle agit comme une protection face à des moments douloureux. Elle nous permet de faire face et d'avancer en réalisant ce qu'il appelle le « travail de deuil ». L'auteur ajoute encore que les larmes nous aident à calmer la tension interne.
- La **peur** : Petitcollin (2003) définit la peur comme « la perception d'une situation à venir nécessitant de la prudence » (p.14). Elle ajoute que cette émotion apparaît lorsqu'un danger potentiel est présent ou lorsqu'il s'agit soit de nouveauté, soit de l'inconnu. Elle est en quelque sorte notre frein dans la vie, qui nous protège des périls. En se renseignant, l'inquiétude s'estompe, car l'élément inconnu devient familier.

### ***1.2.2 Quelle est la différence entre une émotion et un sentiment ?***

Ces deux termes semblent très proches, parfois même confondus par certains. C'est pourquoi, il est important de relever les divergences.

Selon le dictionnaire *Le Petit Robert en ligne* (s.d.), le sentiment est un « état affectif complexe, assez stable et durable. »

De ce fait, la grande différence que l'on peut faire entre ces deux termes est la durée. En effet, comme mentionné précédemment, l'émotion ne dure que quelques minutes. En revanche, un sentiment peut durer bien plus dans le temps. Nos pensées ne font qu'alimenter notre sentiment alors que l'émotion s'est déjà envolée. Ainsi, une émotion qui se réduit à seulement quelques secondes peut ensuite nous mettre dans un état affectif durable, autrement dit, faire place aux sentiments. Beauverd (2021) ajoute à

cela que les sentiments sont gérables car ils se situent au niveau du mental. Ils apparaissent par la pensée, la réflexion. A l'inverse, les émotions apparaissent comme des automatismes. Nous vivons un événement et notre corps réagit automatiquement.

Par conséquent, savoir gérer ses sentiments ne signifie pas savoir gérer ses émotions et inversement.

### ***1.2.3 Empathie et sympathie***

Les contacts sociaux sont riches en communication d'émotions. Ainsi, le locuteur extériorise ce qu'il ressent tandis que l'interlocuteur est amené à percevoir, voire partager les mêmes émotions que lui. Grâce à cela, nous nous sentons compris. Cette compassion est donc perçue dans ce sens-là comme positive. Toutefois, cette situation peut devenir dangereuse lorsque la force de compassion devient démesurée. De ce fait, il est important de marquer une différence entre les deux termes suivants :

- L'empathie : De Urtubey (2004) nous donne la définition « affinité morale, similitude de sentiments entre deux ou plusieurs personnes ; (...) sentiment chaleureux et spontané qu'une personne éprouve pour une autre ; participation à la douleur d'autrui, ressentir tout ce qui touche autrui » (p. 1).
- La sympathie : selon Scheler (2013), la sympathie s'apparente à la « capacité de ressentir les états affectifs des autres et d'y compatir vraiment, par exemple, de jouir de leur joie, sans pour cela devenir joyeux nous-même » (p. 4).

Une divergence s'installe donc entre ces deux termes. Au premier abord, nous pourrions croire que la sympathie engage plus la personne émotionnellement parlant. Toutefois, comme l'affirme Jorland (2006), l'empathie va bien au-delà de partager un ressenti avec une autre personne. En effet, elle pousse à se mettre à la place d'un individu, à s'ancrer dans sa tête pour partager un ressenti. L'auteur ajoute que la sympathie est une relation affective, où l'on partage les émotions sans parfois même savoir pourquoi, alors que l'empathie est une relation cognitive où l'on cherche à s'identifier à l'autre. Smith (2004) rejoint les propos de Jorland (2006) en évoquant : « il y a des occasions où la sympathie peut sembler naître uniquement de la vue d'une certaine émotion chez une autre personne » (p. 6).

### ***1.2.4 La relation éducative***

Latry (2004) définit la relation éducative comme « le lien de dépendance ou d'influence réciproque dans cette mise en œuvre de moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain » (p.12). Deux acteurs distincts en font partie. Le premier est celui de formateur, soit la personne qui aura la responsabilité de l'éducation (parents, enseignants, etc.). Le second est celui qui reçoit l'éducation, soit l'enfant. Ce dernier dépend de cette relation pour apprendre. L'instituteur·trice a le pouvoir de réveiller le désir d'étudier, mais peut aussi, au contraire, dégoûter les élèves et les bloquer dans leurs apprentissages.

L'empathie joue un rôle dans cette relation. En effet, selon Briand (2019), l'empathie de l'enseignant·e permet à l'élève d'acquérir une meilleure estime de lui-même en tant qu'apprenant et d'obtenir de meilleurs résultats scolaires. En effet, le bien-être relationnel permet de mieux apprendre et enseigner. Ceci souligne l'importance d'une bonne relation éducative ainsi que la forte présence des émotions au sein d'une classe.

### 1.2.5 Le triangle de Karpman

Lorsqu'en tant qu'enseignant·e nous partageons de l'empathie avec l'un de nos élèves, il est important de rester vigilant pour garder une relation éducative saine et donc, ne pas tomber dans une triangulation telle que celle présentée ci-dessous.

Karpman (1968) a confectionné le schéma du triangle dit « dramatique » pour expliquer la manipulation de la communication. En voici un modèle :

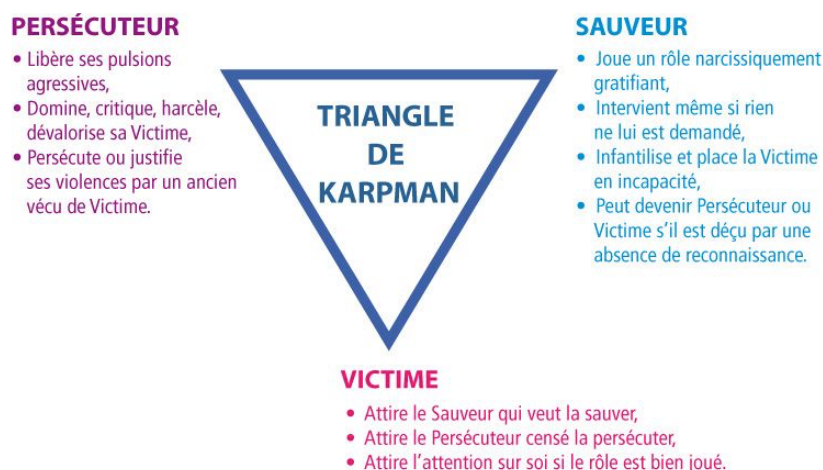


Figure 1 : triangle de Karpman

Nous retrouvons donc trois acteurs : le persécuteur, le sauveur et la victime (définis ci-dessus). Les rôles peuvent en tout temps s'échanger. Le triangle est disposé de façon à ce que l'on perçoive le persécuteur et le sauveur au-dessus de la victime car ce sont les acteurs ayant le plus de pouvoir.

Dans une situation telle que le deuil, l'élève se retrouve dans la posture de victime. L'enseignant·e, éprouvant certainement de l'empathie, va prendre le statut de sauveur. A ce moment-là, le danger est que l'enfant commence à adopter un comportement de persécuteur. En effet, voyant sa maîtresse ou son maître devenir plus tolérant, la victime pourrait jouer de la situation, par exemple en manipulant son enseignant·e pour supprimer une évaluation. Par conséquent, l'enseignant·e deviendrait à son tour la victime et l'enfant le persécuteur. De ce fait, lorsque les comportements de l'élève semblent indiquer un changement négatif dans la relation, l'institutrice ou l'instituteur doit veiller à garder sa posture professionnelle et à retrouver une relation éducative saine en prenant du recul.

### **1.2.6 Le deuil, un événement source de beaucoup d'émotions**

*« La perte ou le deuil, c'est la rupture définitive, implacable, irrémédiable d'un attachement. C'est une partie de nous-mêmes qui nous est enlevée » (Noble-Burnand, 2016, p.18).*

La mort d'un être cher est certainement l'une des pires étapes de la vie. Devoir dire au revoir et accepter l'idée de ne plus jamais voir une personne peut prendre du temps. Il faut réussir à faire son deuil pour pouvoir aller de l'avant et poursuivre sa vie plus sereinement. De multiples émotions sont appelées à se réveiller lors du décès d'un proche. En voyant quelqu'un endurer cet événement tragique, les souvenirs peuvent être ravivés chez un individu externe qui peut alors se mettre à éprouver une certaine empathie. Au sein d'une classe, le rôle de l'enseignant·e est d'être un adulte de référence vers lequel·laquelle les élèves peuvent se tourner. Celui·celle-ci doit être à même d'aider au mieux l'enfant. Il doit laisser place aux émotions des élèves et non aux siennes. Alors, comment agir ?

Pour commencer, il est important de savoir ce qu'est le deuil et quel processus il suit. Selon le dictionnaire Selon, la société canadienne de psychologie (voir le site [www.cpa.ca](http://www.cpa.ca)) le deuil a pour définition « Le deuil désigne la période au cours de laquelle une personne éprouve de la tristesse ou de la douleur à la suite de la perte d'un être cher. Le deuil désigne également la réaction psychologique à la perte d'un proche. ». Ce travail de deuil permettra à la personne de cicatriser cette blessure psychique pour retrouver une paix intérieure.

Un tel événement touche chaque personne au cours de sa vie. Il sollicite grandement les émotions et les sentiments. Chacun réagit de sa propre manière face à la douleur d'une perte. Les réactions les plus communes sont le ressenti de tristesse, de colère, de peur, l'impression d'être dans un cauchemar, l'envie de s'isoler, des douleurs physiques (comme des maux de tête), etc.

Généralement, lors d'un deuil, nous passons par plusieurs étapes. Selon Kübler-Ross (1969), ces stades peuvent se manifester dans un ordre différent et ont une durée variable en fonction des individus. Il arrive également que certaines étapes ne se manifestent pas.

#### **Les étapes selon Kübler-Ross (1969) :**

1. *Le déni* : le choc de l'annonce étant souvent assez brutal, inattendu, il est inconcevable d'imaginer que cela puisse être réel.
2. *La colère* : elle fait ressortir un sentiment d'injustice face à cette perte. « Pourquoi est-ce que ça m'arrive à moi ? Ce n'est pas juste... ».
3. *Marchandage* : il s'agit d'une période de grande vulnérabilité où la personne tente de minimiser sa perte. Elle se tourne vers une sorte d'entité pour lui promettre de ne plus agir de telle ou telle manière et lui demander, en échange, qu'elle lui rende ce qu'elle a perdu.

4. *Dépression* : la personne commence à accepter la perte et elle ressent toutes les émotions s'y rattachant.
5. *Acceptation* : cette dernière étape permet à la personne de retrouver la sérénité qu'elle avait auparavant. Elle comprend qu'elle ne pourra plus rien changer.

Ainsi, lorsque le deuil touche un membre de la classe, des émotions liées au passage de ces diverses étapes vont s'immiscer dans le quotidien de la personne concernée. Elles vont parfois lui brouiller l'esprit et l'empêcher de garder l'attention sur les apprentissages. Il se peut également qu'elles la transforment et qu'elle ne soit plus que l'ombre d'elle-même, anéantie par la tristesse ou encore violente, envahie par la colère. Ces émotions sont normales et même nécessaires à ce processus. Il est important que la personne endeuillée les accepte et les reconnaisse.

Force est de relever que les travaux de Kübler-Ross ont été souvent considérés et repris, mais ils ont également été plusieurs fois contredits et critiqués. En effet, comme le cite Pailot (2014) « Bowlby (1980) l'appréhende (le deuil) plutôt comme une forme d'anxiété ou d'angoisse de séparation qui résulte de la rupture et/ou de la perte d'un lien ou d'une relation d'attachement significative » (p. 21). De ce fait, en se défaisant de l'attachement initial pour s'investir dans un autre, cela permettra de faire le deuil.

Bien que le deuil soit parfois la source de comportements déviants, le climat de classe ne doit pas en pâtir. En effet, les règles de la classe et de l'école restent inchangées. L'enfant doit continuer de les suivre comme auparavant. L'enseignant·e peut lui apporter un soutien en lui proposant par exemple un moment de parole à la fin de la leçon.

Comme mentionné précédemment, chacun vit l'étape du deuil à sa propre manière. Genoud-Champeaux (2015) mentionne l'importance de prêter attention aux changements de comportement de l'enfant et aussi d'être attentif à l'élève qui ne montrerait aucun signe particulier.

### ***1.2.7 Comment gérer le deuil en classe ?***

La mort est un sujet sensible que l'on n'aime pas aborder. Quels mots utiliser pour en parler sans faire peur ? Que savons-nous réellement de la mort ? Que répondre lorsque l'on nous demande ce que nous devenons après ?

L'inconnu peut être une grande source d'angoisse, ce qui explique cette peur de la mort que certains ressentent. Personne ne peut expliquer avec certitude ce qui se passe lorsque quelqu'un meurt. Ce sujet est relativement tabou dans notre société. Cependant, il arrive des événements où nous nous retrouvons confronté·e·s au deuil et aux questions qui s'y rattachent.

Noble-Burnand (2015) parle du tabou de la mort en affirmant qu'il est apparu avec les années.

« Les choses ont en effet bien changé depuis l'époque de mes grands-parents. D'ailleurs ils n'auraient pas eu besoin d'un livre comme celui-ci ! Ils n'avaient pas de difficultés particulières à aborder cette

question, pour la simple raison qu'ils détenaient les « bonnes réponses : leurs origines et leurs appartenances familiales, sociales et religieuses leur fournissaient un arsenal de phrases toutes faites auxquelles tout le monde adhérait. » (p. 10)

Ainsi, les personnes n'étaient pas considérées comme des individus à part entière. Elles suivaient donc l'éducation et les valeurs qu'on leur transmettait sans s'y opposer. Depuis, la pensée individuelle est née et la place du « je » est apparue. L'homme se remet donc en question, laisse place à sa propre opinion. C'est pourquoi, lorsque le sujet de la mort survient, il est plus difficile de répondre car nous ne possédons plus de réponses « toutes faites ». Nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses et laisser la place à des débats philosophiques.

Parler de la mort et gérer un deuil est un processus très différent. Il est constructif de parler de ce thème de manière générale avec sa classe afin de réduire ce tabou et de laisser les élèves exprimer leurs éventuelles peurs et questionnements à ce sujet. Pour ce faire, de nombreuses histoires abordent le sujet de la mort. Pour ouvrir la discussion, il peut être plus facile de se baser sur un récit et de laisser ensuite les élèves s'exprimer. Comme exemples, nous retrouvons notamment « au revoir Blaireau » rédigé par Varley (2001) pour des enfants dès l'âge de 4 ans, « Le chien de Max et Lili est mort » écrit par De Saint Mars & Bloch (2005) dès 7 ans ou encore « Pourquoi faut-il mourir un jour » rédigé par Goralezkyk (2004) dès l'âge de 10 ans.

Lorsqu'un deuil vient à toucher une classe, qu'il s'agisse d'un·e élève, d'un·e collègue ou d'un parent, il est important de réagir de la meilleure façon possible. Dutoit et Girardet (2008) évoquent qu'il est primordial d'avertir immédiatement la direction de l'établissement qui devra elle-même appliquer une procédure type. De nombreuses écoles en possèdent une regroupant les différentes étapes à suivre ainsi que les personnes vers qui se tourner. S'il s'agit du décès brutal d'un élève ou d'un·e enseignant·e, la direction appelle la « cellule de crise » (s'il y en a une). Toutefois, lors d'un deuil appelé ici « simple », l'enseignant·e doit gérer le deuil comme il·elle le souhaite. Les deux auteurs recommandent aux enseignantes et enseignants concernés·es de garder en tête les recommandations suivantes : « savoir demander de l'aide ; se garder de la tentation de toute puissance : nous ne pouvons pas sauver un·e élève en deuil, ni l'empêcher de souffrir, etc. ; lutter contre l'embarras et le silence » (Dutoit et Girardet (2008), p. 68). Cependant, des contacts sont en tout temps disponibles en cas de besoin. Des associations existent en cas de besoin comme, pour le Jura, « l'association jurassienne d'urgence et de soutien aux traumatisés de l'existence (Care Team) » (Dutoit et Girardet (2008), p.72). Des centres psychologiques sont également à disposition selon les cantons.

Une procédure devrait donc être établie pour les différents cas de deuil. Toutefois, d'autres éléments non mentionnés viennent s'ajouter, comme la gestion de l'aspect émotionnel.



La mort est source de tristesse, de peur ou encore de colère. De ce fait, un tel événement amène les élèves à se poser beaucoup de questions. Comment leur répondre ?

Noble-Burnand (2015) explique que la principale peur de l'enfant découlant de la mort est de se retrouver seul un jour. Plus généralement, ce sont certains repères qui s'en vont avec la personne décédée. Ainsi, il est important de le rassurer en lui disant que tout le monde ne meurt pas en même temps et qu'il y aura toujours quelqu'un pour s'occuper de lui.

De la mort découlent souvent des croyances : le paradis, l'enfer, la réincarnation, etc. En tant qu'enseignant·e, il faut être vigilant·e pour ne pas aller à l'encontre des convictions de l'élève et pour ne pas lui inculquer ses propres avis. Il faut également veiller à ce que les élèves soient ouverts aux opinions de leurs camarades. Il ne s'agit en aucun cas d'un débat mais d'une discussion.

Lorsqu'un enfant revient à l'école suite à la perte d'un être cher, comment agir avec lui ?

Comme le préconise Glorion (2003), lorsque l'on accompagne un enfant dans son deuil, il est important de ne pas prétendre connaître ses sentiments et émotions mais lui laisser la parole pour qu'il s'exprime lui-même là-dessus. Dans de tels moments, le silence et la désinformation provoquent également de l'angoisse chez les enfants. C'est pourquoi, en tant que professionnel·le, il est judicieux de conseiller à la famille de garder la discussion ouverte. En effet, l'enfant dépend énormément des personnes vivant le deuil à ses côtés. Lorsqu'un enfant semble préférer garder le silence, il est bien de l'aider à s'exprimer en émettant des hypothèses sur ce qu'il s'imagine. L'un des éléments les plus importants est sans doute qu'il ne faut en aucun cas exclure l'enfant dans de telles circonstances. Il a le droit d'être informé sur ce qui se passe autour de lui.

Lorsque la mort touche l'entourage d'un enfant, par exemple un parent, son monde se retrouve bouleversé. Son milieu familial est chamboulé, chacun faisant son deuil à sa manière. Ainsi, lors de son retour à l'école, il est important que tout soit identique à avant le drame. L'école est le lieu de calme au milieu du chaos. De cette manière, l'enseignant·e doit inchangé·e. Il·elle doit garder les mêmes habitudes, garder la même attitude qu'à son habitude. Toutefois, comment faire lorsque la sympathie et/ou l'empathie s'immiscent et que les émotions prennent le dessus ? Et dans le cas où le deuil nous touche aussi personnellement, devons-nous montrer nos émotions ?

Il est dans la nature humaine de vouloir réguler ses émotions. L'homme souhaite contrôler ses interactions sociales ainsi que l'image que les personnes l'entourant se font de lui. Matsumoto (2006) ajoute qu'il cache ses émotions à la société afin de pouvoir atteindre ses objectifs et de par ce fait, retrouver un bien-être personnel.

Noble-Burnand (2015) est d'avis que nommer ses émotions est bénéfique pour les enfants. En effet, ceux-ci perçoivent clairement lorsqu'un adulte est tourmenté. S'il n'exprime pas ce qu'il ressent, cela peut leur générer de l'angoisse. Il n'est aucunement nécessaire d'ajouter des explications. Le simple fait

de nommer l'émotion permet aux enfants d'être apaisés et à l'adulte de se contenir plus facilement et d'éviter une prise d'ampleur.

A l'inverse, à trop exprimer ses émotions, l'enfant est également impacté. En voyant la peine immense d'une personne qu'il affectionne, il pourrait mettre en quelque sorte une cloche sur ses émotions afin d'essayer de limiter celles de l'être en question. Il pense à tort qu'en cachant ce qu'il ressent l'adulte va se sentir mieux. Cette situation est d'autant plus délicate, qu'elle ne permet pas à l'enfant de faire son propre deuil car, comme expliqué précédemment, il a besoin d'accepter son ressenti interne pour réussir à aller de l'avant.

Les émotions sont difficilement gérées avec justesse de par leur nature imprévisible et de par leur côté incontrôlable. Cependant, des stratégies d'évitement existent. La personne va essayer de détourner son esprit de la réalité pour éviter de ressentir certaines émotions. Par exemple, elle pourrait penser à un souvenir heureux pour faire disparaître sa tristesse. Or, l'acceptation de ses émotions est une étape cruciale afin de réussir à tourner la page.

En tant qu'adulte de référence, il est primordial de trouver un juste équilibre pour le bien-être de la classe. C'est pourquoi, j'ai effectué plusieurs entretiens proposant des pistes d'action et d'autres points de vue sur le sujet.

### ***1.3 Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche***

#### ***1.3.1 Identification de la question de recherche***

Comme mentionné précédemment, le corps enseignant a tendance à dissimuler ses émotions négatives et à ne laisser place qu'aux positives. Toutefois, il est difficile de cacher totalement notre ressenti. De plus, il ne s'agit pas de la solution idéale. Cela reviendrait à effacer notre humanité. En effet, sans nos émotions, nous ne serions que des robots vivant selon nos obligations, car rien ne nous ferait éprouver de la joie, de la tristesse, de la peur, etc. Nous ne montrerions également jamais d'empathie envers les autres. C'est pourquoi, il est important de laisser de la place à ses émotions ; mais jusqu'à quel point pouvons-nous les montrer à nos élèves ?

Le thème des émotions est un domaine très large. J'ai donc décidé d'affiner mes recherches à la situation qui paraît être la plus délicate à gérer, à savoir celle du deuil. Dans de tels moments, beaucoup d'émotions peuvent survenir. L'enseignant·e est appelé·e à aider l'élève dans ces terribles moments. Il·elle doit agir au mieux pour que l'enfant puisse vivre les différentes étapes du deuil au mieux, tout en gardant un climat de classe favorable pour tous. L'empathie peut alors se mêler à la relation éducative. Il se peut également que l'enseignant·e soit lui·elle-même touché·e personnellement par ce deuil. C'est ainsi que survient la question majeure de mon travail : **au sein d'une classe, l'enseignant·e demeure**

**l'adulte de référence. Dans une situation telle que le deuil, quelle place peut-il·elle alors laisser à ses émotions ?**

### ***1.3.2 Objectifs de recherche***

Cette question a pour but de me familiariser avec ce sujet délicat. En effet, une telle situation ne se produit heureusement pas chaque année. Toutefois, si cela devait arriver, je souhaiterais être le mieux préparée possible à réagir pour le bien de la classe.

Mes recherches ont deux objectifs. D'une part, je m'intéresse à la place laissée pour l'expression des émotions de l'enseignant·e. A quel point la maîtresse ou le maître choisit de montrer sa tristesse ? Lui est-il arrivé de pleurer devant ses élèves ou préfère-t-elle·il se comporter comme un jour ordinaire ? D'autre part, je me suis penchée sur les stratégies mises en place pour retrouver un équilibre émotionnel au sein de la classe. Je parle ici des méthodes employées par l'enseignant·e pour apaiser ses propres émotions lorsqu'il ou elle se retrouve submergé·e devant les élèves et aussi les moyens utilisés par le corps enseignant pour permettre à la classe ou à un élève en particulier de faire son deuil.

## **Chapitre 2. Méthodologie**

### ***2.1 Fondements méthodologiques***

#### ***2.1.1 Une recherche qualitative***

La recherche peut se mener selon deux types : quantitatif ou qualitatif. Le premier cherche à transformer les résultats en nombres et/ou en statistiques. A l'inverse, le deuxième type nous amène à obtenir des réponses verbales.

Pour ce travail, la méthodologie que j'ai sélectionnée est la recherche qualitative. Lamoureux (2000) avance que « la recherche qualitative se définit essentiellement par le fait que les données de la recherche ne sont pas numériques ; ce sont des caractéristiques qu'il s'agit de grouper selon des critères de classification » (p.38). Ainsi, les réponses ne sont pas chiffrées.

Anadon et Guillemette (2007) expliquent que la recherche qualitative « est ouverte au monde de l'expérience, de la culture et du vécu » (p. 26). Il s'agit donc d'un partage d'expériences personnelles. Cette démarche me paraissait assez évidente car la façon de vivre un deuil diffère fortement pour chaque personne. Lors de recherches qualitatives, les participant·e·s expriment leur vécu avec leurs propres mots. Lors de mes entrevues, les enseignantes ont été amenées à témoigner de leur parcours concernant l'accompagnement dans le deuil. Obtenir des réponses propres à chacune des personnes interviewées me paraissait être le plus pertinent. De plus, le ressenti et l'expression des sentiments de chaque être ne sont pas identiques. Par cette méthode, il me sera plus facile de mettre en avant ces diversités.

#### ***2.1.2 Une démarche compréhensive***

Quatre types de démarches existent : la démarche descriptive, compréhensive, explicative et d'innovation. Celle utilisée ici est la seconde, soit la démarche compréhensive. Selon Gagnon (2005), elle « cherche à comprendre un phénomène dans son contexte » (p. 14). En effet, je cherchais à comprendre les comportements et actions des enseignant·e·s dans une situation de deuil. Ainsi, cette méthode fut le moyen de répondre à mes questionnements et de m'apporter des connaissances sur le sujet.

Comme l'explique Dumez (2013), « la recherche compréhensive ne vise pas à formuler de grandes lois générales établissant des relations entre variables » (p. 147). En effet, au travers de ce travail, mon objectif n'est aucunement de prouver que certaines méthodes fonctionnent mieux que d'autres, mais au contraire, de comprendre les démarches effectuées par les enseignantes en relevant les expériences de chacune.

### ***2.1.3 Un processus inductif***

Il existe trois processus d'analyse : inductif, déductif et hypothético-déductif. Le processus retenu pour cette recherche est inductif. Blais & Martineau (2006) le définissent ainsi :

L'analyse inductive générale est définie comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes. (p. 3)

Imbert ajoute à cela que cette recherche se classe sous une logique inductive « au sens où l'on acquiert de la compréhension du phénomène de manière progressive » (p. 9).

C'est pourquoi mon choix s'est porté sur ce processus. Je souhaitais mettre en lumière les résultats en comparant et classant les réponses des participantes.

En résumé, comme le mentionne Thomas (2006) cité par Blais & Martineau (2006), « l'utilisation de l'analyse inductive permet :

1. de condenser des données brutes, variées et nombreuses, dans un format résumé;
2. d'établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes;
3. de développer un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes. » (pp. 3-4)

Ces trois étapes ont donc été retenues et appliquées lors de mon travail d'analyse.

### ***2.1.4 Un enjeu ontogénétique***

Les quatre enjeux existants sont l'enjeu ontogénétique, nomothétique, politique et pragmatique. Nous retiendrons ici le premier. D'après Van der Maren (2003), il a pour but un perfectionnement et/ou un développement au travers de la réflexion et de l'action. Ces mêmes raisons ont poussé mon choix vers cet enjeu. En effet, le but de mon travail réside dans la découverte et la compréhension des attitudes à adopter dans l'accompagnement de personnes endeuillées. Cela me permettrait ensuite d'agir au mieux si la situation devait se produire au sein de ma classe.

## ***2.2 Nature du corpus***

### ***2.2.1 Récolte de données : l'entretien semi-directif***

L'outil de récolte de données que j'ai sélectionné est l'entretien semi-directif. Un entretien est « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir

des informations, en relation avec le but fixé » (Grawitz, 1993, cité par Dépelteau, 2000, p. 314). Ainsi, cette méthode m'amènera à obtenir les réponses à mes questions par l'intermédiaire du discours oral de mes participantes.

Lamoureux (2000) explique que l'entretien permet de récolter des informations par l'intermédiaire de témoignages oraux. Il ajoute que les questions amènent la personne interviewée à produire des réponses plus personnelles que dans un questionnaire. Force est de constater que cette approche apporte donc une dimension supplémentaire, à savoir celle de l'expression orale. En effet, les réponses ne se limitent pas à un seul choix mais s'étendent aux limites de ce que la personne interrogée souhaite évoquer. Cela rejoint ce qu'affirme Dépelteau (2000) : « des entrevues guidées et à questions ouvertes permettent de faire parler librement et en profondeur des individus sur des thèmes précis. Ces techniques d'entrevues permettent d'obtenir des réponses nuancées aux questions que se pose l'enquêteur » (p. 334). Ainsi, les réponses se compléteront grâce à des témoignages relatant des faits différents.

De plus, l'entretien impliquant un contact réel entre l'enseignant·e interviewé·e et le·la chercheur·se, les réponses deviennent généralement plus personnelles et par conséquent plus profondes. Giroux et Tremblay (2002) rejoignent cette idée et ajoutent que « le chercheur doit donc installer un ton et une ambiance qui situent l'entrevue à mi-chemin entre la conversation amicale et la conversation à caractère administratif » (p. 157). De ce fait, il est primordial de mettre la personne interrogée à l'aise. C'est pourquoi, il est important de commencer l'entretien avec des questions plus générales.

Lors de la collecte des données, quelques notes peuvent être prises. Cependant, il n'est pas possible de tout transcrire car cela romprait la spontanéité de l'entrevue et donnerait l'impression à l'orateur·trice d'être moins écouté·e. C'est pourquoi, avec l'accord de la personne interviewée, l'entretien est enregistré. Il est ensuite réécouté et retranscrit lors du travail d'analyse.

Plusieurs types d'entretien existent. Nous retrouvons l'entretien directif, non directif ou encore semi-directif. Celui sélectionné ici est le dernier. Il se distingue par « des questions ouvertes, préparées à partir des thèmes à aborder au cours de la rencontre et posées dans l'ordre considéré comme le plus à propos pendant l'entrevue » (De Saint-André, Montésinos-Gelet, Morin, & Saussez, 2010, p.166). A partir du fil conducteur, la personne interrogée est alors libre de répondre en apportant d'autres éléments du sujet dans l'ordre qu'elle le souhaite. L'ordre importe donc peu. L'objectif est uniquement de répondre à chacune des interrogations liées à la question de recherche.

Cette méthode est en parfaite cohésion avec le thème de ce travail car elle cherche à obtenir des témoignages personnels vastes et variés. De plus, lorsque l'on aborde un sujet aussi délicat que le deuil, il me paraît plus approprié de le faire lors d'un entretien afin de laisser à l'individu toute la liberté d'exprimer ce qu'il a ressenti avec ses propres mots. Toutefois, ce sujet étant relativement délicat à

aborder, il est important de veiller à la bonne formulation des questions en utilisant les mots justes pour que la personne ne se sente pas trop envahie dans son for intérieur.

### **2.2.2 Guide d'entretien**

Le guide d'entretien (annexe 1) est un outil qui permet de garder un fil conducteur tout au long de l'entretien. Il renseigne sur des informations générales (date, lieu, etc.), sur les questions à poser et sur d'éventuelles relances. Selon Combessie (2007), il s'agit en quelque sorte d'un memento comportant les éléments devant être abordés durant l'entretien. Celui-ci est donc rédigé avant. Les informations doivent pouvoir être rapidement parcourues afin que l'entretien puisse rester fluide.

Les questions posées durant l'entretien doivent permettre de répondre à la question de recherche. Elles se baseront également sur les notions abordées tout au long de la problématique.

### **2.2.3 Échantillonnage**

Lors d'une recherche qualitative, le nombre de participant·e·s n'est pas très élevé. En effet, la qualité est préférée à la quantité. C'est pourquoi, j'ai choisi d'interroger cinq enseignantes.

Mon premier critère était logiquement que le candidat ou la candidate ait été confronté·e au minimum une fois à un ou plusieurs élèves en situation de deuil au sein de sa classe.

Mon second critère reposait sur le degré de la classe d'enseignement. Je souhaitais interroger des maîtresses ou maîtres des deux cycles. La relation entre l'enseignant·e et l'élève étant relativement différente entre les premiers degrés et les suivants, je trouvais intéressant d'explorer cette divergence. En effet, dans les premiers degrés, les enfants sont beaucoup plus accompagnés. Par conséquent, la relation est différente. L'âge auquel un enfant est confronté au deuil influencera également la réaction et la compréhension qu'il en aura. Un enfant de 5 ou 6 ans ne réalisera peut-être pas immédiatement les conséquences du décès d'une personne. Ce facteur pourrait également avoir une influence sur les émotions et l'empathie de l'enseignant·e. C'est pourquoi j'ai sélectionné les participantes de cette manière.

Les années de pratique professionnelle n'étaient pas un critère de sélection pour moi. Je le leur ai demandé durant l'entretien à titre informatif. L'expérience dans l'enseignement ne me paraissait pas changer les émotions qu'un maître ou une maîtresse pourrait ressentir face à ce genre de situation. Toutefois, il a été intéressant de relever qu'une enseignante agirait aujourd'hui différemment qu'elle a pu le faire au début de sa carrière.

Concernant le genre des participant·e·s, aucun critère n'a été établi. En effet, je pense que les émotions et l'empathie ne dépendent pas du genre de la personne mais plutôt de sa sensibilité, de son parcours de vie et de ses expériences personnelles.

Connaissant moi-même quelques enseignantes ayant vécu une telle situation, je me suis alors demandé s'il était judicieux de m'entretenir avec elles. En effet, elles pourraient soit se sentir plus à l'aise et, par ce fait, se livrer plus facilement, soit se sentir intimidées, ne souhaitant peut-être pas me faire partager des souvenirs faisant appel à leurs émotions et donc leur for intérieur. Me retrouvant dans cette hésitation, j'ai finalement décidé de proposer à mes connaissances de participer, mais également de chercher des personnes inconnues qui seraient intéressées à participer. Pour cela, j'ai écrit un e-mail à la direction de plusieurs écoles indiquant le sujet de ma recherche et mes critères de sélection. Au total, trois des cinq enseignantes faisaient partie des personnes que j'avais déjà côtoyées.

Conformément aux indicateurs cités ci-dessus, les cinq enseignantes ont été sélectionnées (voir tableau 1). Pour préserver l'anonymat, elles seront ici nommées ainsi : Laura, Amélie, Rose, Marie et Jeanne.

Enseignant·e	Degré	Années d'expérience
Laura	4H	17 ans
Amélie	1-2H	14 ans
Rose	1-2H	45 ans
Marie	5-6H	9 ans
Jeanne	1-2H	28 ans

*Tableau 1 : échantillonnage*

#### **2.2.4 Contrat de recherche**

Lors de la prise de contact avec les différentes enseignantes, je les ai renseignées sur plusieurs éléments-clés relatifs aux entretiens. Je leur ai mentionné notamment le thème en effectuant un bref résumé ; la procédure de recherche leur a été décrite avec l'indication que les entretiens dureraient environ 30 à 45 minutes et les règles déontologiques mises en place leur ont été indiquées. En effet, j'ai garanti à chacune que l'anonymat serait préservé, que leur consentement était libre et que les données recueillies seraient utilisées uniquement à des fins scientifiques. De plus, un contrat regroupant ces informations (annexe 2) a été présenté au début de chaque entretien et a été signé par la participante. Par ce fait, elle certifie donc qu'elle donne son accord pour participer à mon travail de recherche.



## **2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données**

### **2.3.1 Transcription des entretiens**

Au cours de chacun de mes entretiens et avec l'accord des enseignant·e·s interrogé·e·s, les entretiens ont été enregistrés. Ceci m'a permis de me montrer plus à l'écoute mais aussi de n'oublier aucune information importante. De cette manière, chaque entrevue a été par la suite transcrite. Maulini (2008) met en avant que « l'essentiel est de restituer le propos de l'interviewé de manière claire, fidèle, *compréhensible* pour le lecteur et *respectueuse* pour l'orateur » (p. 1). Ceci souligne l'importance de transcrire les paroles de la personne interviewée avec exactitude pour ne laisser aucune place à l'interprétation.

Maulini (2008) nous met en garde sur certaines précautions à prendre lors de la transcription :

- Transcrire l'oral de manière non mécanique :
  - a) en ramenant certaines interjections à leur forme écrite (« Heuh... ben... » devenant « Eh bien... ») ;
  - b) en restaurant les négations (« C'était pas » devenant « Ce n'était pas ») ;
  - c) en remplaçant une expression relâchée par un équivalent plus soutenu (« Je me gourais » devenant « Je me trompais »).
- Distinguer les questions (italiques) et les réponses (caractères droits). (p. 1)

Ainsi, selon ces indications, les hésitations et les bégaiements ont été supprimés et les quelques fautes dans l'expression orale ont été corrigées. Ceci rend la lecture plus agréable.

Afin de faciliter la lecture, j'ai retranscrit l'entretien sous la forme d'un tableau. De cette manière, à chaque fois que le locuteur change, les propos sont écrits dans une autre case. De plus, la ponctuation a été ajoutée en fonction de l'intonation : point d'interrogation quand la voix suggère une question ; virgule lorsque la phrase ne semble pas terminée, point-virgule lors d'énumérations, point à la fin des phrases, points de suspension lorsque la phrase ne semble pas terminée.

### **2.3.2 Traitement des données**

Le traitement des données se réalise en plusieurs étapes. Blais & Martineau (2006) nous rappellent la procédure de l'analyse inductive :

« Étape 1 : Préparer les données brutes.

Étape 2 : Faire une lecture attentive et approfondie.

Étape 3 : Procéder à l'identification et à la description des premières catégories.

Étape 4 : Poursuivre la révision et le raffinement des catégories. » (p. 10)

Ainsi, avant de débiter le travail d'analyse, j'ai réécouté chacune des entrevues. Ceci m'a permis de m'imprégner du contenu. Ensuite, je me suis focalisée sur les parties qui me semblaient être les plus pertinentes à analyser afin de pouvoir répondre à ma question de recherche. Par la suite, j'ai retranscrit chacun de ces passages en suivant les précautions mentionnées précédemment (chapitre 2.3.1). Une fois cette partie du travail terminée, j'ai relu ces extraits dans le but de m'approprier davantage ces discours. Suite à cette étape, j'ai généré les premières catégories en suivant un code précis : chaque thème abordé durant l'entretien était classé par titre, puis par questions. De cette manière, je percevais immédiatement les éléments en relation.

Afin de faciliter l'analyse, j'ai ensuite attribué une couleur à chaque enseignante (Laura = rouge ; Amélie = vert ; Rose = violet ; Marie = bleu ; Jeanne = orange). Puis, j'ai créé dans chaque chapitre de nouveaux tableaux regroupant la question et les éléments importants dans les réponses des participantes. De cette manière, les données étaient organisées et classées et laissaient place au travail de présentation et d'interprétation.

### **2.3.3 Méthodes et analyse**

Suite au traitement des données, survient l'analyse de ces échantillons. Afin de la réaliser, j'ai effectué une analyse du contenu. Barbillon et Le Roy (2012) la définissent ainsi :

Cette méthode d'analyse cherche à dégager le sens d'un discours en classant et en étudiant l'ensemble des informations produites.

L'analyse des contenus permet ainsi de repérer des régularités dans l'ensemble des entretiens, d'observer des corrélations, de repérer des indicateurs qui permettront d'apporter des éléments de réponse à la problématique de départ. (p. 49)

Grâce à la méthode du traitement des données que j'ai choisie (chapitre 2.3.2), l'analyse du contenu a été facilitée. En effet, pour chaque question, je n'avais qu'à lire les réponses fournies et me questionner quant à celles-ci : les réponses étaient-elles différentes ou relativement similaires ? Pourquoi avaient-elles agi ainsi ? etc. Ces différents éléments permettaient de créer un cheminement pour répondre à ma question de départ.

### **Chapitre 3.      Présentation et interprétation des résultats**

Dans ce chapitre, je vais mettre en lumière et analyser les similitudes et les différences relevées entre chaque entretien. Les cinq participantes ont livré des réponses riches. A travers les prochaines pages, vous découvrirez les différents parcours qu'ont empruntés chacune des enseignantes.

Avant de débiter, je vais retracer en quelques mots l'expérience de chacune afin de replacer le contexte et ainsi, de rendre les réponses aux questions parfois plus sensées.

La première enseignante que j'ai interrogée sera appelée Laura. Elle a accompagné une élève qui avait perdu brusquement sa maman.

La deuxième participante, Amélie, a parlé de trois situations de deuil. La première était un élève ayant eu un accident de voiture avec sa famille. Le papa n'a malheureusement pas survécu. Le reste de la famille était blessé et a dû rester quelque temps à l'hôpital. La seconde était une élève ayant perdu son grand frère dans un accident de voiture. La dernière concernait plusieurs élèves de la classe ainsi que l'enseignante elle-même. Un homme bien connu au village était décédé subitement durant les vacances de Noël.

La troisième, nommée ici Rose, a vécu une situation de deuil d'une personne proche d'une élève. En effet, cette enfant avait perdu accidentellement sa petite sœur.

La quatrième enseignante, Marie, a accompagné deux élèves ayant vécu le décès de leur papa. Le premier l'a perdu brutalement et le second des suites d'une courte maladie.

Finalement, Jeanne raconte le drame qu'a vécu l'une de ses élèves dont la petite sœur est décédée peu après sa naissance.

### 3.1 Le deuil

#### 3.1.1 La réaction face à l'annonce

Au travers de ce sous-chapitre, je vais présenter les résultats obtenus concernant les réactions que les enseignantes ont pu avoir lorsqu'elles ont appris le décès d'un proche de leur(s) élève(s).

Interviewer	<i>Quelle a été votre réaction au moment où vous l'avez appris ?</i>
Laura	Alors on est un peu figé, on n'a pas de mots. On se dit « ce n'est pas vrai », « ce n'est pas possible », « c'est horrible ». Et voilà, on pense à tous ces enfants qui n'ont plus leur maman. Moi je suis maman aussi, donc forcément on se projette, on imagine ce qu'ils doivent ressentir. On se dit que c'est terrible ce qu'ils vont traverser pendant plusieurs mois, pendant ce processus de deuil.
Amélie	Eh bien... une des situations s'est passée durant ma première année d'expérience professionnelle. Du coup, c'est difficile de me souvenir. Je dirais que c'était surtout le stress de savoir comment gérer le lundi. Bon, en premier, il y a bien évidemment eu de la tristesse, du choc et aussi de savoir comment va l'enfant parce que c'était un accident de voiture où l'enfant était dans la voiture.
Rose	Déjà, me rendre compte de qui il s'agissait. Ensuite, ma réaction était d'avertir ma hiérarchie parce que je crois qu'elle n'était pas au courant. On ne savait pas beaucoup plus de détails, donc voilà, j'étais vraiment complètement dans le brouillard, ils m'ont dit que Mia ne viendrait peut-être pas à l'école le lendemain et c'est tout. Je n'avais pas d'autres détails, je ne savais pas du tout ce que j'allais faire. Le lendemain, je pense que j'ai averti l'infirmière scolaire sur conseil de la directrice.
Marie	Pour le premier, j'étais vraiment sous le choc. C'est comme pour tout suicide, on ne s'attend pas du tout à ça. [...] Le deuxième, ça a été également un choc, malgré le fait qu'il [le papa] était malade. [...]
Jeanne	Ça a été assez violent car ça a fait un écho avec mon passé. Julia avait l'âge de mon grand frère quand il est décédé. C'est peut-être pour ça que je me suis sentie plus proche d'eux.

Le choc. Voici la réponse qui ressort chez chacune des enseignantes. Bien que certains décès soient plus prévisibles que d'autres, le jour où la personne part réellement nous surprend toujours. Finalement, nous nous rendons compte que nous ne sommes jamais réellement préparés à cela. Comment l'être ?

Chaque participante raconte être passée par cette étape où elle était dans le brouillard, où elle ne réalisait pas ce qui c'était passé. Amélie relève également s'être rapidement sentie stressée en pensant à l'annonce qu'elle devrait faire le lundi matin.

Chacune a appris cette triste nouvelle lorsqu'elle n'était pas à l'école. Ainsi, elles ont eu un petit peu de temps pour prévoir le retour en classe. Il est important de relever que nous pouvons en tout temps demander de l'aide pour traverser cette étape. Toutes les enseignantes mentionnent, dans la suite des entretiens, avoir eu contact avec l'infirmière scolaire. Cette dernière fournit des pistes d'action qui peuvent rassurer et aider à préparer le sujet. Certaines ajoutent avoir trouvé de l'aide auprès de la

direction ou des collègues. L'entourage peut également aider. En effet, ce genre d'événement marque et il est nécessaire de pouvoir le partager. Les enseignantes avouent avoir pensé à leur élève pendant les jours qui ont suivi, voire plus longtemps, et même encore maintenant pour l'une d'entre elles.

Par conséquent, si l'on compare leur réponse aux conseils donnés par Dutoit et Girardet (2008) (cf. chapitre 1.2.7), nous remarquons qu'elles ont agi naturellement assez similairement à ce que les deux auteurs recommandent. Certaines ont demandé de l'aide ou des conseils, toutes ont su naturellement qu'elles ne pourraient pas empêcher l'enfant de souffrir, Rose émet avoir eu le réflexe d'avertir sa hiérarchie, etc. Ainsi, chacune a su rebondir suite à cet instant de choc afin d'agir au mieux.

Le retour à l'école d'un enfant en situation de deuil se prépare dès le moment de l'annonce. L'empathie semble apparaître dès ce moment-là. Laura transpose cette situation avec celle que pourraient vivre ses propres enfants s'ils venaient à la perdre. Jeanne s'est immédiatement mise à penser à sa propre histoire, aux souvenirs de la perte de son grand frère. De tels souvenirs semblent aider les enseignantes à mieux comprendre ce que peuvent vivre les familles.

Ainsi, toutes les actions des enseignantes commencent à préparer une arrivée et un encadrement optimal en classe pour l'élève.

### 3.1.2 Comment accueillir un élève vivant un deuil ?

Dans les prochaines lignes, j'expliquerai et analyserai comment les enseignantes ont accueilli leur(s) élève(s) à leur retour en classe.

I	<i>Comment avez-vous accueilli l'enfant à son retour à l'école ?</i>
Laura	Elle n'est évidemment pas revenue à l'école le lendemain. Elle a eu quelques jours d'absence. Et puis, il a fallu préparer les autres élèves, leur annoncer pourquoi elle ne serait pas là le lendemain. Ensuite, on a parlé avant son retour afin qu'elle ne soit pas non plus pointée du doigt. Elle devait ressentir une immense tristesse à la perte de sa maman, mais également aussi avoir la boule au ventre de revenir à l'école, qu'on la regarde, qu'on lui pose des questions, des émotions qu'elle n'arriverait peut-être pas à gérer comme ça. Donc on a préparé un peu ça avec les élèves. On a essayé de l'accueillir au mieux. On était attentif à ses réactions, à ses besoins.
Amélie	Quand ça touchait la famille, comme quand ça touchait le papa et quand c'était le frère, l'enfant concerné n'était pas à l'école ce jour-là et ça, d'un côté, c'était bien. Pour moi, j'avais l'impression que c'était bien, car je pouvais en discuter avec les autres sans avoir peur de blesser ou de raviver les souvenirs. Le premier, il était quand même hospitalisé et la deuxième fois, ils ont gardé l'enfant une semaine à la maison, le temps de gérer le deuil.  Du coup, j'expliquais aux enfants ce qui s'était passé. Souvent, les enfants le savaient déjà, car on habite dans un petit village et ils avaient déjà appris. Ce qu'il fallait surtout, c'était en discuter ensemble, expliquer pourquoi l'enfant n'était pas là.
Rose	En fait, ça ne s'est pas passé comme ça. On a appris que le corps de la petite Luna était à la maison et je me suis dit que je devais aller passer dans cette famille. [...]  J'ai vu également une maman d'élève dans la rue et on a parlé de l'enterrement, que tous les enfants pouvaient y aller s'ils le souhaitaient, que l'on voulait faire des dessins. [...]  La maman m'a demandé si elle pouvait venir à l'école avant l'enterrement. Je lui ai dit qu'elle devait lui demander, mais que je pense que ce serait bien pour elle, qu'elle ne soit pas dans la maison avec toute cette tristesse, que c'était bien que cela change le moins possible pour elle. Elle a dit qu'elle voulait venir.

Marie	<p>Le premier n'est pas venu à l'école le lundi, mais dès le mardi il est revenu. Il le voulait. Sa maman a dit qu'il en avait besoin, qu'il voulait voir ses copains. Je crois que ça lui a fait beaucoup de bien de revenir à l'école et de changer d'atmosphère.</p> <p>Je me souviendrai toujours parce qu'il est revenu un mardi matin et on avait le sport. Je lui avais dit qu'il pouvait choisir ce qu'ils allaient faire. Il avait choisi toute la leçon et je pense que ça lui a fait vraiment du bien. [...] C'était un garçon assez discret donc il n'en a pas beaucoup parlé. Il a fait mine de rien. Je lui ai dit discrètement qu'il pouvait choisir la leçon et on a fait ça.</p> <p>Pour le deuxième, comme c'était pendant les vacances d'été, je me suis permise d'appeler la famille. J'avais envie de présenter mes condoléances et de savoir comment l'enfant allait. Je n'ai pas eu sa maman au téléphone, mais sa grand-maman. Je lui ai dit qu'il ne fallait vraiment pas qu'il se fasse de souci au niveau scolaire, si à la rentrée il y avait des jours où ça n'allait pas, il devait venir discrètement vers moi et me dire que ça n'allait pas et moi je le laisserais un petit peu tranquille. Je voulais les rassurer aussi dans les devoirs ; si des fois il y avait des choses qui étaient de trop, il fallait m'avertir. A la rentrée, je l'ai quand même pris à part. Pas tout de suite, mais dans la journée je crois. Je lui ai demandé comment ça allait. C'était un garçon assez fort et il m'a dit que ça allait, qu'il était content de revenir à l'école et de voir ses copains. Il n'a pas voulu m'en parler plus que ça. Je voulais qu'il sache que si une fois ça n'allait pas qu'il pouvait me dire. Je lui ai aussi demandé s'il voulait qu'on en discute avec les autres copains, je voulais vraiment que ce soit lui qui soit libre de choisir. Il n'avait pas envie d'en parler. J'ai respecté.</p>
Jeanne	<p>A la rentrée après les vacances de Pâques, j'ai demandé à Julia si elle voulait en parler et elle m'a dit « non j'aimerais que ce soit toi qui le dises ». On avait aussi écrit le prénom de ce bébé au tableau à côté de celui de Julia. On avait mis des cœurs autour. Ce dessin a été là jusqu'à la fin de l'année scolaire.</p> <p>Les enfants ont aussi fait des dessins pour elle. Je trouvais que c'était vraiment touchant. J'ai remarqué aussi que les enfants avaient une façon différente de nous d'appréhender la situation.</p> <p>Sinon, j'avais également été chercher des livres. Julia en parlait vraiment dès qu'elle le souhaitait.</p>

Plusieurs enseignantes avaient mentionné appréhender le retour à l'école. Que dire ? Quels mots employer ? Etc. Il s'agit là du fameux tabou autour de la mort dont Noble-Burnand (2015) parlait. De nos jours, les écoles suisses sont laïques. Ainsi, les certitudes que nous pouvions parfois apporter aux enfants au travers de la religion ne sont plus autorisées. A l'heure d'aujourd'hui, chaque individu se fait sa propre opinion de ce qu'est la mort, en fonction de ses croyances. Pour pallier ce problème, la discussion autour de la mort peut être simplement ouverte, sans que des réponses toutes faites soient apportées. Les enfants peuvent dire ce qu'ils pensent en faisant l'exercice d'une sorte de débat philosophique. Afin d'ouvrir le sujet, l'auteure susmentionnée conseille d'utiliser des livres (cf. chapitre 1.2.7).

Selon les témoignages, voici les procédures qu'elles ont effectuées :

Deux situations se sont produites durant les vacances. Elles ont donc pris contact avec la famille afin de savoir comment l'enfant allait et également pour les rassurer au sujet du retour en classe. Ainsi, lorsque les enfants sont revenus à l'école, le drame était en quelque sorte passé. La vie reprenait gentiment son cours. De ce fait, Marie avait pris à part l'enfant pour lui parler et lui laisser le choix d'en discuter avec ses copains. Il avait refusé la proposition. L'enseignante a donc accepté son souhait et n'en a pas parlé avec la classe. L'élève de Jeanne, quant à elle, avait souhaité que sa maîtresse l'explique aux autres. Ainsi, des questions ont été posées à ce sujet.

Dans les autres situations, les enfants en situation de deuil avaient manqué un ou plusieurs jours d'école. De cette manière, les enseignantes avaient pu avertir les camarades, répondre à leurs questions et préparer ensemble une attention. Il est vraisemblablement plus facile d'en parler lorsque l'enfant concerné n'est pas présent. Cela évite de heurter la personne, de la replonger dans les mauvais souvenirs.

Néanmoins, je me questionne quant au processus de Jeanne. Cette dernière raconte avoir réalisé avec la classe un dessin au tableau avec le prénom de l'élève en question et celui de sa petite sœur décédée. Cette jolie attention est restée affichée jusqu'à la fin de l'année scolaire. Selon ses propos, l'élève ne souhaitait pas effacer les traits de craie. Toutefois, n'est-il pas pesant pour la classe et pour l'élève de voir sans cesse ces deux prénoms affichés au tableau rappelant à chaque instant ce drame ? Je m'imagine cette élève réalisant une activité qui lui change les idées et qui, tout à coup, regarde en direction de ce dessin. Y trouvera-t-elle du réconfort ou, au contraire, aura-t-elle l'impression de tirer avec elle cette lourde épreuve ? Il est évident que la réponse différerait d'un élève à l'autre ainsi que d'un degré à l'autre. Bien que l'idée initiale me semble très pertinente et adaptée, je ne pense pas que je laisserais affiché cette création aussi longtemps.

Globalement, chaque enseignante a préparé des dessins avec ses élèves. Il s'agit là d'une manière de montrer le soutien de la classe, sans même avoir à prononcer un mot. Dans la suite des entretiens, elles relèvent que ces petites attentions ont énormément touché.

En dehors de cela, les enseignantes ont également appelé les familles. Cela permettait parfois de les rassurer, mais aussi de leur montrer tout leur soutien et leur sympathie. En tant qu'enseignant·e, nous passons une grande partie de nos journées avec leur(s) enfant(s). Prendre contact avec eux montre notre implication envers les élèves et l'importance que l'on accorde à leur bien-être.

Au regard de chacune des réponses communiquées tout au long des entretiens, les enseignantes ont généralement procédé d'une manière relativement identique. Toutes ont montré être à l'écoute et ont laissé l'enfant libre d'en parler ou non. Chacune redoute cependant de ne pas employer les bons mots, de ne pas agir comme l'enfant l'aurait souhaité. L'avantage du temps qu'il s'est écoulé entre l'annonce et le retour à l'école est que les enseignantes ont pu se préparer à ce fameux jour. Elles ont pu annoncer le drame à la classe, répondre aux questions, préparer une attention, etc.

Suite à ce retour, les enseignantes se sont vite rendu compte que les élèves endeuillés ne se montraient pas réellement différents d'avant. L'école étant un lieu de stabilité, les enfants y ont trouvé une échappatoire.

Glorion (2003) informe qu'il est bien que l'enfant exprime ce qu'il ressent et imagine. L'auteur ajoute que s'il refuse d'en parler, il est bien d'émettre des hypothèses sur ce qu'il suppose de la mort. En tant qu'enseignant·e, est-il de notre devoir d'interroger l'élève et de l'inciter à partager ses pensées ou cela dépasse-t-il notre domaine de compétence ?

### **3.1.3 Parler de la mort en classe**

Dans ce sous-chapitre, je m'intéresse à la question posée lors des entretiens interrogeant l'éventuelle mise en place d'une discussion autour du sujet de la mort.

I	<i>Avez-vous laissé un moment de discussion ouvert autour du sujet de la mort ?</i>
Laura	Si elle ressentait l'envie d'en parler, alors on était prêt à l'écouter ou si au contraire, elle n'en parlait pas et qu'elle avait peut-être aussi besoin d'entrer dans autre chose pour un petit peu avancer et se changer les idées, on la laissait.
Amélie	Non, je n'ai pas ouvert le sujet autour de la mort. Je pense que si ça arriverait maintenant, oui. A l'époque, non. D'un côté, je me disais que c'était bon, que c'était géré. On faisait un dessin à la personne pour lui dire qu'on pensait à elle. C'était plus basé sur « on va soutenir la personne qui est en deuil » que sur nous-mêmes comment on réagirait. Après, je répondais à leurs questions s'ils en avaient, mais je n'ai pas vraiment souvenir qu'il y a eu une grande discussion sur la mort.
Rose	Non, pas du tout. Si ça vient d'eux oui, mais si ça ne vient pas, non. Je trouve que maintenant, on a un moyen d'enseignement qui parle également de la mort, donc, si l'enfant veut en parler, on en parle. D'ailleurs sur n'importe quel sujet. A mon avis, ça ne doit pas être amené comme ça par un adulte hors contexte.
Marie	Pour le premier oui. Le lundi, quand je suis arrivée en classe, j'avais beaucoup d'appréhension. [...] Mais c'est la directrice qui est venue en classe avec l'infirmière scolaire pour annoncer ce qui c'était passé. On a ouvert un moment de discussion sur la mort et ils pouvaient nous poser des questions sur ce qu'ils voulaient.
Jeanne	Oui, les enfants en parlent beaucoup. Du coup, ils m'ont demandé si moi aussi j'allais mourir... des questions comme ça. Je laisse la place à cela, si ça vient d'eux.

Cette question visait à mettre en lumière ce fameux tabou de la mort mentionné précédemment. Toutefois, cette réflexion s'intéresse à la classe entière. Voici ce que j'ai pu relever :

Toutes laissaient la discussion ouverte. Chez certaines, les enfants ont posé des questions qui ont permis d'approfondir le sujet. Chez d'autres, les questions ne sont pas venues. Selon les témoignages, les interrogations venaient uniquement de la part des enfants. Elles n'en amenaient pas elles-mêmes. De plus, aucune n'a eu recours à du matériel favorisant les interactions. Amélie semble être d'avis, qu'avec les années d'expérience et certainement avec le recul, elle aborderait le sujet. Néanmoins, nous pouvons nous interroger sur le moment le plus propice : avant le retour de l'enfant endeuillé ou après ? Je suis d'avis qu'il est préférable d'aborder le sujet sans l'élève concerné. En effet, la classe pourra poser toutes les questions qu'elle souhaite au sujet de la mort sans prendre le risque de heurter la personne concernée.

Force est de constater que la mort n'est souvent pas un thème traité à l'école. En effet, dans notre société, la mort est un sujet que l'on aborde rarement, car elle peut rappeler des souvenirs douloureux, mais aussi parce qu'il effraie. Cependant, dans d'autres cultures, la mort est une fête. Au Mexique par exemple, le 2 novembre est un jour où l'on fête véritablement les morts. Ils sont en quelque sorte temporairement de retour sur Terre. Ce thème pourrait donc être abordé de façons variées dans nos classes, en fonction de ce qui nous convient le mieux en tant qu'enseignant·e. Le degré avec lequel nous travaillons influencera également la façon de travailler la question. Un enfant en bas âge aura une perception de la mort tout autre qu'un enfant plus âgé (cf. chapitre 3.1.4). Néanmoins, est-il pertinent et adapté de traiter ce sujet lorsqu'un enfant est concerné ? Cela lui apporterait-il du soutien, du réconfort ou au contraire, cela l'amènerait-il à penser sans cesse à sa peine ? N'est-il pas plus adapté d'aborder un tel thème lorsque tout va bien ? Cette dernière suggestion pourrait permettre d'aider des enfants à se questionner à ce sujet en prévision du jour où ils auront à vivre un tel moment.



### 3.1.4 Les étapes du deuil

Par ce sous-chapitre, je mettrai en avant les étapes du deuil définies par Kübler-Ross (1969) qui ont pu être observées ou non par les enseignantes. Pour rappel, ces différentes étapes sont : le déni, la colère, le marchandage, la dépression et l'acceptation.

I	<i>Avez-vous pu observer différentes étapes dans le comportement de l'enfant suite à un décès (déni, acceptation, etc.) ?</i>
Laura	Alors, je n'ai pas perçu de déni en tant que maîtresse. Certainement que ça s'est ressenti par son papa à la maison ou ce genre de chose. Mais à l'école, non, je n'ai pas souvenir d'avoir relevé ça.
Amélie	C'est difficile à répondre, car le premier, il a été quand même assez longtemps hospitalisé. Peu de temps après qu'il soit revenu, c'était les vacances d'été et après je ne l'ai plus eu. Le temps où je l'ai eu en classe, je pense que c'était encore le déni. Je ne sais pas s'il y a vraiment eu d'autres phases que j'ai pu observer. Si petit, je ne sais pas vraiment si on arrive à voir ces stades. Avec l'élève qui a perdu son grand frère, j'ai pu remarquer que l'école était comme une échappatoire pour elle.
Rose	Non, j'ai senti que pour elle l'école était un espace neutre, où elle pouvait ne plus y penser, le fait qu'elle ait voulu revenir à l'école tout de suite dans les 3 jours. Pour elle, c'était un sas neutre, l'échappatoire quoi. Je n'ai pas remarqué de stade, elle n'avait pas changé. Après, à la maison, je sais qu'on leur a conseillé d'aller voir un psychologue et toute la famille a consulté.
Marie	J'ai trouvé que le premier, qui ne m'en a quasiment jamais parlé, avait l'air d'être dans un déni. Je ne pourrais pas affirmer que c'est le cas parce que je n'ai pas ce pouvoir-là, mais oui j'ai l'impression qu'il était très discret par rapport à ça. C'était déjà un enfant réservé, mais j'ai trouvé qu'il s'était encore renfermé. J'ai appris par la suite que c'était devenu un élève très compliqué l'année d'après, alors qu'avec moi il était assez sage. On ne peut pas dire si c'était lié à cela ou si c'était l'adolescence. Mais, j'étais étonnée d'apprendre qu'il embêtait comme ça en classe.
Jeanne	Je ne sais pas si du fait qu'elle n'a pas vraiment vécu avec ce bébé, elle a moins réalisé. Je pense qu'il y avait beaucoup d'interrogations. Elle me disait souvent qu'elle voyait sa maman triste, mais je n'ai jamais vu de colère par exemple. L'acceptation, je pense. Le déni, je n'ai pas senti ça.

En considération de chacune des réponses, j'ai pu relever un constat général. En tant qu'enseignante, il est difficile de percevoir clairement l'avancement psychologique de son élève à l'école. Ceci peut être quelque peu frustrant, car il·elle aimerait pouvoir aider au mieux l'élève et aimerait le voir guérir de sa peine. Certains enfants ne laissent presque rien transparaître et ceci peut être inquiétant pour la maîtresse ou le maître, qui n'arrive alors pas à imaginer ce qu'ils peuvent ressentir ou penser. Toutefois, s'il est rare de voir un enfant vivre une étape du deuil à l'école, cela s'explique par le fait que l'école est un lieu distinct de la maison, où la vie continue son cours d'une autre manière que chez lui. En effet, comme mentionné à plusieurs reprises, l'école est en quelque sorte une échappatoire, une bouffée d'air frais face à l'ambiance pesante qui peut régner chez lui. Ainsi, l'enfant se montrera sous un autre jour qu'à la maison. De plus, selon l'âge des enfants, la perception de la mort varie. En effet, selon ENBIRO (2008), un enfant comprendra que la mort est irréversible uniquement à partir de quatre ans et il faudra plusieurs

années pour qu'il accepte une telle réalité. Vers huit ou neuf ans, il percevra la mort comme l'adulte, c'est-à-dire qu'il intégrera le fait qu'elle est inévitable et définitive.

Les élèves d'Amélie, Rose et Jeanne étaient donc en première ou deuxième année lorsque le drame s'est produit. Ils étaient donc âgés de quatre à six ans. Ainsi, leur vision de la mort divergeait de celle d'un adulte. Par conséquent, les étapes du processus du deuil peuvent ne pas survenir ou peut-être différemment. Selon les propos des trois participantes, leurs élèves semblaient surtout être affectés par cette ambiance familiale morose. Les moments passés à l'école sont alors l'occasion de montrer à ces enfants que l'école est, quant à elle, toujours la même qu'avant, que les camarades et la maîtresse n'ont pas changé. Il leur est possible de vivre des moments de joie et de s'évader durant quelques heures.

Marie est la seule enseignante ayant eu des élèves en âge de comprendre réellement ce que la mort signifie. Force est de constater qu'il s'agit de la seule participante ayant pu observer un comportement ressemblant à ceux décrits dans les étapes du processus de deuil décrit par Kübler-Ross (1969). Évidemment, comme elle-même l'a évoqué, nous ne pouvons pas réellement savoir si les comportements de son premier élève reflétaient son avancée psychologique. Cependant, comme mentionné précédemment (cf. chapitre 1.2.6), de fortes émotions peuvent surgir et transformer la personne en quelqu'un d'autre, qui ne lui ressemble aucunement. Ceci pourrait expliquer son changement d'attitude lorsqu'il a grandi et est entré en septième année.

Beaucoup de participantes décrivent ou parlent d'un éventuel déni vécu par leur élève. Celui-ci pourrait trouver son explication dans l'âge de l'enfant au moment des faits. L'école étant le sas neutre, il est également probable que les enfants soient simplement déconnectés de leur réalité durant ces moments-là. De plus, certaines personnes n'aiment pas partager leurs émotions avec les autres et préfèrent les garder pour elles. Malgré cela, il peut être inquiétant pour l'enseignante de ne voir aucun changement affectif chez son élève. En effet, elle aimerait pouvoir apporter son aide au mieux et ne pas laisser l'enfant vivre des moments sombres seul. Nonobstant l'impossibilité de connaître l'avancée psychologique de son élève, il est important de communiquer avec les parents dans le doute d'un éventuel déni. En effet, comme mentionné précédemment, un deuil qui ne serait pas vécu peut avoir des conséquences lourdes plus tard.

Le processus de deuil reste un enchaînement d'étapes et d'émotions qui est propre à chacun·e et qui peut varier selon les personnes en fonction de leur âge, leur culture, etc. Toutefois, en se référant aux propos de Glorion (2003) mentionnés précédemment (cf. chapitre 1.2.7), il est primordial de garder certains points en tête : laisser la parole à l'enfant sans prétendre connaître ses émotions et sentiments et garder toujours la discussion ouverte afin qu'il ne se retrouve pas coincé dans un silence parfois angoissant.

## 3.2 Les émotions

### 3.2.1 Les émotions des enseignantes

Dans ce chapitre, je vais traiter de la problématique majeure de mon travail de bachelor, à savoir les émotions que ressentent les enseignantes et la place qu'elles peuvent leur laisser.

I	<i>Pouvez-vous me nommer les émotions que vous avez ressenties en voyant/discutant avec l'enfant/les enfants ?</i>
Laura	Eh bien, de la tristesse évidemment en premier. [...]
Amélie	Je ne me souviens pas. Je n'ai pas envie de dire de bêtises, mais comme ça je dirais que c'était de l'empathie. On est triste et en même temps gêné parce qu'on ne veut pas commettre d'impairs et en même temps on essaie de se montrer le plus joyeux possible pour lui montrer que la vie continue. On essaie aussi de faire cette différence avec la maison où il y a beaucoup de tristesse. Je pense que c'est assez mélangé, sauf la colère qui ne va pas venir. On a peur de faire faux, ... toutes les autres émotions sont mélangées. A part la colère, je pense que je dois avoir tout ressenti.
Rose	C'était du stress, pas mal de stress. J'étais assez hésitante parce que ce sont vraiment des situations dont tu n'as pas l'habitude, donc tu as peur de mal faire, peur de mal supporter la situation. J'ai senti la solidarité de mes collègues, de l'amitié, de la compassion, de la tristesse, mais aussi ensuite d'avoir le sentiment d'avoir fait ce que tu devais faire. Donc, je me suis sentie sereine. Après, j'ai pu aller de l'avant, voilà ce que j'ai ressenti.
Marie	De la tristesse et de l'empathie. Quand tu vois ça, tu as presque les larmes aux yeux. Tu te retiens un peu. Quand j'ai vu l'enfant à son retour, je ne savais pas quoi dire et quand je l'ai vu, j'avais presque les larmes aux yeux. Oui, beaucoup de tristesse. Ça m'avait fait mal de me dire que ce petit n'avait plus de papa. Pareil pour l'autre élève.
Jeanne	Émotions, je ne sais pas. Il y avait beaucoup d'interrogations et de tristesse. Oui, je pense que c'était principalement de la tristesse.

Les réponses obtenues pour cette question mettent en avant toutes les émotions qui ont pu submerger les participantes. Pour rappel, les émotions surgissent instantanément, comme des automatismes et sont parfois difficilement maîtrisables.

Chez les cinq participantes, nous pouvons remarquer que la tristesse est ressortie majoritairement. Elle est la principale conséquence de toute l'empathie que peuvent ressentir ces enseignantes face à ces drames. En effet, elles affirment imaginer toute la peine que doivent éprouver ces enfants et leur famille.

La peur revient également à plusieurs reprises. « Quels mots dois-je employer ? », « Il ne faut pas que je sois maladroite dans mes propos ! », « Est-ce que je vais supporter la situation et ne pas m'effondrer ? », etc.

Certaines d'entre elles semblent envahies par beaucoup d'émotions différentes. Prenons le cas d'Amélie qui évoque les avoir toutes ressenties, excepté la colère. Ses paroles mettent en avant cette avalanche d'émotions qui peut nous dévaler dessus dans de tels moments. Comment les gérer ?

Il est important de relever que chaque personne a une sensibilité différente en ce qui concerne ses émotions, mais également une empathie plus ou moins forte. Toutefois, lorsque nous craignons ne pas

savoir comment agir ou encore quels mots employer, il est important de se rappeler que nous ne sommes pas seul·e·s. Dans de telles situations, l’infirmière scolaire est présente pour donner des conseils. Chaque enseignante, à l’exception d’une, nous parle d’entretien qu’elle a eu avec celle travaillant dans son école. Marie nous raconte même qu’elle est intervenue dans sa classe au côté de la directrice pour annoncer la nouvelle et ouvrir le sujet de la mort. Ces professionnelles conseillent souvent de lire des histoires sur ce sujet avec la classe. Noble-Burnand (2015) rejoint cette opinion en affirmant « Le conte apporte une aide intéressante : il ne craint pas l’ambivalence émotionnelle. » (p. 40). Il est intéressant, car il s’agit là de l’une des peurs soulevées, à savoir celle de ne pas réussir à supporter toutes ses émotions. Cet outil pourrait donc permettre d’aborder cette thématique en la décentrant du drame qui vient de se produire. De cette manière, des réponses aux questions des élèves pourraient être apportées.

Finalement, bien que parfois submergées par la tristesse, les enseignantes ne l’ont pas beaucoup laissée transparaître. Elles ont dit l’avoir ressentie, l’avoir parfois évoquée aux élèves, mais ne l’ont pas réellement montrée. Elles affirment avoir voulu rester fortes devant leur classe et, pour certaines enseignantes, ne pas voler la place des émotions de l’élève.

Finalement, une seule enseignante s’exprime sur la joie. Amélie est d’avis que l’exprimer était l’occasion de montrer que la vie continuait et que l’école demeurait la même. L’ambiance familiale devait être tellement douloureuse qu’entrer dans une salle remplie de joie devait apaiser l’enfant.

### 3.2.2 L’expression des émotions

Au travers des prochaines lignes, je traiterai de l’impact de l’expression des émotions de l’enseignant·e dans un tel moment sur les enfants.

I	<i>Pensez-vous qu’exprimer ses émotions dans un tel moment a un impact sur l’enfant/les enfants ?</i>
Laura	<p>Eh bien, je ne sais pas. Je ne pense pas que c’était mon rôle à ce moment-là. Après, on ne choisit pas d’exprimer ses émotions. [...] Après, si cela arrive, je pense que pour l’enfant, ça lui permet juste de voir qu’on est humain. Même si on est la maîtresse, on est une adulte comme une autre et on a aussi des sentiments, des émotions. Je pense que ça n’aurait en tout cas pas un impact négatif.</p> <p>Après, je pense que si on se met à pleurer et qu’on ne dit rien, on ne sait pas trop comment l’enfant le perçoit, mais il faut lui expliquer « tu vois, moi aussi ça me rend triste » ; je pense que si on justifie, ça montre juste que nous aussi on est humain et qu’on a des émotions et que dans des moments comme celui-ci on peut aussi se laisser aller.</p>
Amélie	<p>Pour la situation qui me touchait personnellement, je me rappelle que lorsque l’élève qui connaissait la personne décédée a raconté qu’il n’a pas passé de bonnes vacances et qu’il a expliqué pourquoi, j’ai les larmes qui me sont montées aux yeux. Je lui ai expliqué que moi aussi, j’étais très triste. Dans cette situation, je pense que c’est bien que les élèves voient que l’adulte a aussi des émotions, que la maîtresse a aussi des émotions. Selon mon opinion, ça n’a rien créé de mal de « pleurer » et de leur dire que ce n’est pas parce qu’on est adulte qu’on ne pleure pas, qu’on a le droit d’être triste. [...] Mais je pense qu’il faut pleurer pour ses propres émotions, pas pour celles des autres. Il ne faut pas trop entrer dans le chagrin de l’autre, mais je pense que c’est bien de montrer ses propres émotions.</p>

Rose	C'est toujours la même chose : si cela vient d'eux. Parce que de toute façon, dans d'autres cas, on parle beaucoup de nos émotions. Pas forcément par rapport à un deuil, par rapport à quelqu'un qui s'est moqué de nous, quelqu'un qui nous délaisse, je ne sais pas ... dans les situations de la classe, on parle des émotions aussi.
Marie	Je pense que je les ai quand même exprimées dans le sens où je lui ai dit que j'étais désolée. C'est vrai que je ne lui ai pas dit tout ce que je pouvais ressentir. Mais je pense que oui, ça pourrait avoir un impact. Là, en l'occurrence, je me rappelle que, quand nous étions les trois [l'infirmière scolaire, la directrice et Marie] et que nous devions leur annoncer, j'avais vraiment les larmes qui m'étaient montées. C'est vrai que je ne voulais pas pleurer. Je voulais me montrer forte devant les élèves. Est-ce que c'est la bonne réaction ? Je ne sais pas, mais c'est celle que j'ai eue.
Jeanne	Moi, je pense que les émotions sont importantes. J'avais dit à mes élèves que mon grand-papa était mort et que c'était une personne importante pour moi. Je leur avais vraiment dit que ça allait être un jour difficile pour moi. Ils m'avaient dit « mais maîtresse, pleure un coup ça va te faire du bien. ». C'est vrai que je me suis dit que c'était tellement plus simple chez les enfants. C'est vrai, pourquoi se retenir de pleurer ?

Pour cette question-ci, nous observons des réponses qui divergent. Jeanne, par exemple, laisse une grande place aux émotions au sein de sa classe. Elle trouve qu'il est important de les exprimer. Ceci rejoint totalement les propos de Noble-Burnand (2015), qui évoque les bienfaits de l'expression des émotions. En effet, selon elle, dire clairement ce que l'on ressent permet à l'enfant de comprendre l'attitude changée de l'adulte et ainsi, de ne pas l'angoisser. Un point de vue opposé s'explique par le fait que nous devrions laisser la place aux émotions des élèves et non aux nôtres. Je comprends et rejoins cette opinion dans le sens où, si l'enseignante se mettait à pleurer, l'enfant pourrait croire que, si elle pleure, c'est de sa faute et donc vouloir cacher sa propre peine pour ne pas la faire souffrir davantage. Ne pas partager sa peine permet à l'enfant de prendre confiance en l'adulte qu'il a devant lui, qui se montre compatissant·e et à l'écoute, mais sans pour autant être déboussolé·e. Cependant, les émotions étant spontanées, il est possible de ne pas réussir à contrôler sa tristesse. Dans ce cas-ci, il est important d'expliquer à l'enfant que la situation nous affecte, mais que ce n'est en aucun cas lui qui nous fait de la peine. Amélie, quant à elle, est d'avis que l'on peut exprimer ses propres émotions sans que cela n'importune les élèves, mais qu'il ne faut pas pleurer par empathie. De cette façon, l'élève peut amener ce qu'il ressent sans avoir l'impression d'attrister son enseignant·e.

En tant que professionnel·le, nous sommes présent·e·s pour accompagner des enfants avec leur parcours de vie unique, leurs moments de bonheur mais également de malheur. Nous sommes présent·e·s pour les aiguiller et les épauler. Lorsqu'il y a des interactions sociales, surgit inmanquablement une dimension émotionnelle. Est-ce bien de la laisser survenir ? Les réponses ne sont pas unanimes et sont vivement argumentées.

Bien que certaines disent avoir communiqué leurs émotions verbalement, aucune ne les a exprimées physiquement. Quelques-unes témoignent avoir eu les larmes aux yeux. Cependant, elles semblaient vouloir rester fortes et donc ne pas pleurer devant leurs élèves. Ceci rejoint donc l'opinion que la place des émotions en classe revient à l'enfant vivant un deuil.

### 3.2.3 L'empathie, ses bienfaits et ses désagréments

Dans ce sous-chapitre, la question des bienfaits et des désagréments de l'empathie va être traitée.

I	<i>L'empathie vous a-t-elle semblé bénéfique ou, au contraire, vous a-t-elle nui dans votre relation avec vos élèves ?</i>
Laura	Non, ça n'a pas nui à ma relation avec les élèves. Ça ne m'empêchait pas de penser à autre chose. C'est vrai que j'y pensais beaucoup, ça m'arrivait d'y penser chez moi, mais ça ne m'a pas empêchée de faire mon travail comme avant.
Amélie	Bénéfique.
Rose	Oui, c'était bien. C'est un sentiment. C'est quelque chose que tu ressens, donc il faut accueillir ses sentiments, c'est naturel je pense. Je ne me suis pas posée de questions. Mais ce n'est pas pour autant qu'elle est devenue ma petite préférée. Je pense que c'est normal et j'espère que mes élèves ressentent aussi de l'empathie. C'est un moyen d'apprendre.
Marie	Oui, je pense qu'elle est bénéfique. J'ai voulu montrer que j'étais là, mais je ne voulais pas non plus être trop invasive. Je voulais qu'ils se disent que, à ce moment-là, l'école n'était pas leur souci. Ils avaient déjà assez de problèmes.
Jeanne	Elle a été bénéfique.

Nos candidates sont unanimement d'accord pour dire que leur empathie a été bénéfique. Celle-ci ne leur a aucunement porté préjudice. Laura explique qu'elle a pu continuer à faire son travail comme avant, ce qui montre bien que l'empathie n'a eu aucune nuisance. Elle a reflété la sensibilité qu'elles peuvent porter à l'égard de leurs élèves. Le passé de certaines enseignantes les a certainement amenées à d'autant plus se mettre à la place de leur élève, comme dans le cas de Jeanne qui a vécu un drame similaire lorsqu'elle était enfant. Ainsi, toutes ont réussi à garder une relation éducative saine et ne sont donc pas tombées dans le triangle de Karpman (1968). Rose met en avant sa méfiance à ne pas favoriser cette élève et à ne pas basculer dans un tel schéma. Chacune des enseignantes veillait au bien-être de son élève endeuillé, mais ne marquait pas de réelles différences avec ses camarades. Certes, elles se montraient compréhensives. Toutefois, elles ne faisaient aucun favoritisme. De plus, les enfants vivant un deuil ne semblaient pas vouloir être perçus ou traités différemment. Marie a, par exemple, averti ses deux élèves que si un jour ils ne se sentaient pas de faire une épreuve, ils pouvaient le lui dire. Néanmoins, ceci ne s'est jamais produit. Elle témoigne que ces deux garçons préféraient agir comme avant, sans aucune modification. Les divergences leur rappellent ce qu'ils vivent. S'ils sont traités différemment, cela montre une fois de plus que leur vie n'est plus la même. La stabilité de l'école leur permet de s'évader, de vivre comme avant, l'histoire de quelques heures.

Les enseignantes sont donc d'accord pour dire que l'empathie est un élément-clé dans la relation élève-enseignant·e. Cela rejoint les allégations de Brian (2009), qui affirme que l'empathie de l'instituteur ou de l'institutrice améliore l'estime de soi (cf. chapitre 1.2.3). Par conséquent, ces émotions partagées renforceront la relation éducative, contribueront au bien-être de l'élève et, par l'entremise, favoriseront sa réussite scolaire.

A l'issue de ce sous-chapitre, je définirais l'empathie comme la reconnaissance et la compréhension des émotions de l'autre utile et saine pour la relation élève-enseignant·e.

### 3.2.4 La posture de l'enseignant·e

Pour la thématique de la nouvelle posture de l'enseignant·e, une seule réponse a été relevée, car il s'agit de l'unique enseignante en ayant parlé. En rédigeant le guide de l'entretien, je ne m'étais pas réellement questionnée sur la nouvelle posture que l'enseignante pourrait prendre. Néanmoins, je trouve ce *verbatim* riche, car il montre toute l'importance qu'une enseignante a lorsqu'un enfant perd quelqu'un de proche.

I	<i>Ce drame vous a-t-il vous-même bouleversée dans votre façon d'être avec les enfants ?</i>
Laura	Alors, avec les enfants en général, je ne sais pas. Avec cette élève, oui. J'étais plus protectrice. Je me rappelle d'une discussion que j'ai eue avec l'infirmière scolaire par rapport à ça, elle m'a dit <b>que ses maîtresses seraient un petit peu comment dire, pas des modèles, mais des adultes de référence</b> . Elle n'a plus ce modèle féminin à la maison et ses maîtresses sont des adultes femmes qu'elle voit tous les jours à l'école et ça peut l'influencer, pas comme des mamans, mais j'ai compris qu'elle aurait peut-être besoin à certains moments qu'on s'en occupe un petit peu plus que n'importe quel autre élève. [...]

La réponse donnée par cette enseignante et notamment les propos mis en évidence m'ont amenée à m'interroger sur le nouveau rôle que pouvait avoir l'instituteur ou l'institutrice lors de la perte d'un proche et plus particulièrement celle d'un parent. Ici, l'infirmière scolaire explique que sa maîtresse deviendra l'un de ses seuls modèles féminins. En entendant ces mots, je me suis questionnée quant à la nouvelle place que pourrait prendre l'enseignant·e d'un point de vue émotionnel et relationnel.

Selon Bowlby (1969), cité par Dugravier et Barbey-Mintz (2015), l'enfant va développer un attachement envers toute personne prenant soin de lui physiquement et émotionnellement, étant présent régulièrement dans sa vie et l'investissant émotionnellement. Les deux auteurs rapportent ensuite :

Le système d'attachement a pour but de favoriser la proximité de l'enfant avec une ou des figures adultes afin d'obtenir un réconfort lui permettant de retrouver un sentiment de sécurité interne face aux éventuels dangers de l'environnement. Ainsi, toutes les conditions indiquant un danger ou générant du stress pour l'enfant activent ce système que ce soient des facteurs internes, comme la fatigue ou la douleur, ou des facteurs externes, liés à l'environnement (tout stimulus effrayants, par exemple la présence de dangers, la solitude, l'absence de la figure d'attachement). (p. 8)

La perte de l'une de ses principales figures d'attachement amène inévitablement l'enfant à ne plus se sentir en sécurité. Il va donc chercher à se rassurer grâce à d'autres personnes répondant aux critères mentionnés ci-dessus.

De manière générale, Casenove et Lardez (2017) expliquent que l'enseignant·e devient l'une de ses figures d'attachement, car il·elle répond à ses demandes et à son besoin de sécurisation. Ils ajoutent que



« En cas de déficience de la figure d'attachement principale, il·elle peut jouer le rôle de figure auxiliaire. Sa responsabilité dans l'équilibre psycho-affectif de l'enfant est donc engagée » (p. 16).

Un enfant vivant un deuil s'attachera donc d'autant plus à son enseignante dans ces moments-là. Ceci lui permettra de retrouver un état de sécurité. Le fait que l'enseignant·e prenne en considération ce facteur est important, car il donnera lieu à l'enfant de se sentir plus serein·e. Afin de savoir quel rôle adopter avec l'élève, il me paraît important de s'entretenir avec l'infirmière scolaire qui aura certainement eu d'autres contacts avec l'enfant et qui saura donc les besoins de celui-ci.

### 3.3 Le professionnalisme

#### 3.3.1 Définition du professionnalisme dans une situation de deuil

Dans les prochaines lignes, je partagerai la définition du professionnalisme en situation de deuil que se font les enseignantes et moi-même.

I	Dans une telle situation, qu'est-ce qu'être professionnel ?
Laura	C'est de garder son sang-froid quand il y a eu des explosions d'émotions, quand tout à coup on ne pouvait juste plus continuer l'enseignement et qu'on devait la sortir de la classe pour discuter. Essayer de ne pas paniquer, de ne pas montrer aux enfants qu'on ne sait pas trop ce qu'on va faire, rester calme et occuper les enfants pendant qu'on discute avec l'élève. Oui, c'est ça je pense être professionnel.
Amélie	Bonne question. Eh bien, je pense qu'il faut être naturel, être le plus à l'écoute possible de tous, autant de l'enfant touché que des camarades. C'est ça, le plus important je pense, être à l'écoute et être factuel, ne pas mentir.
Rose	Être professionnel, c'est être à l'écoute de l'élève. Leur donner un espace de discussions, mais pas que ça ne déborde. Il ne faut pas que ça dure 3 heures, mais après tu fais une conclusion, tu informes les familles, tu es disponible par rapport aux demandes que l'on peut te faire. [...]
Marie	J'ai l'impression d'avoir agi en tant que professionnel parce que je pense que c'était important que je dise à ces personnes que j'étais là. Je les ai côtoyées et je côtoie leur enfant tous les jours donc je crois que c'était important. Après, je pense qu'il ne faut pas en faire trop non plus.
Jeanne	De soutenir, d'aider, être présente.

Demazière (2013) explique que « le terme professionnalisme est largement utilisé pour apprécier les manières de travailler, en référence notamment à la conscience professionnelle ou aux compétences » (p.237). Ainsi, tout comme chacune et chacun d'entre nous ont des méthodes de travail qui diffèrent, nous nous faisons tous notre propre définition de ce terme. Certains gestes semblent professionnels pour l'un alors qu'ils ne le sont pas aux yeux de quelqu'un d'autre.

Les cinq participantes nous fournissent des réponses riches et variées, qui parfois se rejoignent sur certains points, se complètent, voire s'opposent. Il est intéressant de constater que chacune rejoint l'idée qu'il est important de montrer à la famille que nous sommes présent·e·s en tant qu'enseignant·e·s pour épauler leur·s enfant·s à l'école et qu'une oreille attentive est toujours à disposition. La relation famille-école change dans de telles circonstances, car l'élève est confronté à une situation particulièrement



difficile qui peut avoir un impact considérable sur son état mental, ses apprentissages, ses comportements, etc. L'école est le lieu où l'enfant passe une grande partie de ses semaines. L'enseignant·e et le·les parent·s peuvent donc se concerter pour échanger sur l'évolution de l'élève. Certaines enseignantes précisent encore qu'il faut écouter les besoins de l'entourage, leur montrer notre soutien, mais ne pas trop en faire. En fonction de leur situation, d'autres critères s'ajoutent. Si l'on prend la situation de Laura, ayant une élève parfois explosive, elle se devait de garder son sang-froid dans des moments pareils. Le professionnalisme dépendrait donc partiellement du caractère, du contexte et de la situation familiale de l'enfant. En d'autres termes, le rôle de l'enseignant·e est de s'adapter à l'élève et sa famille, en respectant ses propres idées et limites. Il·elle doit faire preuve de compassion, être attentif·ve aux éventuels nouveaux besoins, mais ne doit pas tout céder non plus au risque de tomber dans ce fameux triangle de Karpman (1968).

### 3.3.2 *Investissement personnel*

Par cette question, je me suis interrogée sur l'investissement personnel que l'enseignant·e doit faire dans une pareille situation ainsi que sur ses limites.

I	<i>Aviez-vous parfois l'impression de trop vous être investie personnellement ?</i>
Laura	Non, je ne crois pas. J'essaie de me souvenir, ça fait quand même deux ans et demi, mais je ne pense pas.
Amélie	Peut-être la première fois oui, mais sinon je ne pense pas.
Rose	Non, alors pas du tout.
Marie	Non.
Jeanne	Je ne crois pas, non.

Lorsque l'on analyse le contenu de leurs réponses, il est intéressant d'observer qu'Amélie est la seule qui se demande si elle n'a pas dépassé les barrières du professionnalisme en se rendant à l'hôpital pour voir son élève. En effet, elle pense être entrée dans la vie privée de cette famille. Elle explique qu'avec les années d'expérience, elle aurait certainement agi différemment. Pourtant, celle-ci s'y est rendue suite à la demande de la maman et de l'enfant. Aurait-il été réellement plus professionnel de refuser ? Cela n'aurait-il pas nui à la relation éducative ?

Si l'on regarde en parallèle la situation de Rose, nous remarquons qu'elle a également rendu visite à la famille et l'a accompagnée dans ces moments délicats. Toutefois, pour elle, ces actions sont restées

purement professionnelles et lui ont permis de se sentir par la suite plus sereine. Elle ajoute avoir constaté que cela avait en quelque sorte soulagé son élève, car celle-ci savait que sa maîtresse était au courant que sa petite sœur était morte. Elle était venue, elle avait vu le corps de cette petite fille, la famille, ce qu'elle vivait et toute la peine qu'elle éprouvait.

C'est pourquoi j'émetts l'hypothèse que nos comportements restent professionnels tout pendant que nous sommes en accord avec nous-mêmes et que nous pouvons les justifier. Chaque situation est différente et nos agissements sont adaptés en fonction de celle-ci. Il est important de répondre à ses propres principes ainsi qu'aux attentes de la famille et de l'élève concerné.

Une situation de deuil amène inmanquablement l'enseignant·e à s'immiscer un minimum dans l'intimité de la famille. C'est alors qu'il·elle doit choisir les limites qu'il·elle souhaite poser afin de se sentir serein·e et le plus professionnel·le possible.

Quant à moi, au vu de la formation que j'ai pu obtenir grâce à mes lectures et aux entretiens, je pense qu'il est important de se rendre à la cérémonie funéraire. La famille et l'enfant voient notre soutien. S'il est possible de venir avec la classe, je pense que cela peut réellement être bénéfique. L'élève endeuillé voit que ses camarades sont présents et qu'ils l'épaulent. Il est possible de préparer une attention, comme des dessins. Ne pas se rendre à l'enterrement serait pour moi une faute professionnelle. L'enseignant·e étant l'un·e des adultes les plus important·e dans la vie d'un enfant, son absence enlèverait un soutien à l'enfant. De plus, je pense qu'il est primordial de rester en contact régulièrement avec la famille pour parler de l'évolution de l'élève, même si celui-ci semble aller bien. En effet, comme évoqué à plusieurs reprises, la vie de l'enfant est chamboulée et il est important de s'assurer qu'il réussisse à faire son deuil.

### 3.4 Autres

#### 3.4.1 Un jour de fête... comment réagir ?

Lorsque quelqu'un vient à partir, la première année est la plus difficile, naturellement parce que l'on doit s'habituer à son absence, mais aussi parce que l'on vivra beaucoup de premiers événements sans cette personne. Ainsi, Noël, son anniversaire, l'anniversaire de la personne décédée, la fête des mères et d'autres jours encore deviennent des moments douloureux.

Dans les lignes suivantes, je m'intéresse à comment accompagner un enfant en deuil durant ces journées.

Laura	Il y a aussi eu à gérer la fête des mamans. Ce drame est arrivé au mois de février-mars et quelques mois plus tard c'était la fête des mamans. C'était délicat. Je me rappelle encore en avoir parlé avec l'infirmière scolaire parce que je ne savais pas trop, je ne voulais pas être maladroite. Elle m'a dit que si on faisait un bricolage ou une carte, on pouvait lui proposer de le ou la déposer sur la tombe de sa maman ou alors qu'elle pourrait l'offrir à quelqu'un qui est important pour elle, à son papa, à sa marraine ou à sa grand-maman... [...]
-------	---

Rose	<p><b>Situation de l'élève ayant tragiquement perdu sa petite sœur :</b>  [...] Ensuite, il y a eu une fois, c'était en janvier où elle m'a dit que c'était l'anniversaire de sa petite sœur. Le même enfant qui avait dit qu'il l'aurait retenue a dit « oui, mais elle est morte, ce n'est pas son anniversaire ». Du coup, j'ai dit « si, elle est morte, mais elle est née ce jour-là et on peut penser à elle, c'est important, on peut lui faire un dessin... Ensuite, ils n'en ont plus jamais parlé.</p>
	<p><b>Élèves ayant perdu leur maman avant leur entrée à l'école :</b>  [...] Le drame s'était déjà passé, mais c'était ressorti à la fête des mères. On a discuté... je ne me rappelle plus très bien parce que c'était il y a longtemps. Finalement, ils avaient fait un cadeau à leur papa et appris une poésie pour lui. Sinon, ils n'en parlaient pas tellement. Ça transparaissait pas du tout.</p>
Marie	<p>Pour le deuxième, je me souviens d'un jour où il avait dit « ah mais moi du coup je ne vais plus fêter l'anniversaire de mon papa » et j'ai trouvé super parce que les autres enfants de ma classe lui avaient répondu « mais ce n'est pas parce qu'il est mort que tu ne peux pas fêter son anniversaire ». Il avait répondu que c'était vrai et que ça lui ferait certainement plaisir. [...]</p> <p><b>Réponse à la question « je ne sais pas si vous avez l'habitude de faire des bricolages ou autre pour la fête des pères, mais est-ce que tu as dû faire des adaptations ? »</b>  Tu sais, il y a les enfants qui perdent leur papa, mais il y a aussi les papas absents. Ça m'est arrivée qu'une élève me dise qu'elle n'a plus vu son papa depuis très longtemps. Du coup, quand il se passe ça, je leur dis qu'ils peuvent faire quelque chose pour leur frère, leur grand-papa, etc. Après, je ne vais jamais forcer.</p>

Les fêtes sont des moments de l'année généralement heureux, mais qui, tout à coup, lorsque l'on a perdu un être cher, peuvent devenir terriblement douloureux. Les émotions sont rudement appelées à être ressenties. Ainsi, trois de nos enseignantes témoignent avoir accompagné leur(s) élève(s) pendant ces jours. Au regard des réponses fournies, les trois participantes sont d'avis qu'il est important de continuer à fêter ces journées. Ainsi, pour la fête des mères par exemple, les enfants peuvent préparer un cadeau comme les autres, mais seront libres de l'offrir à quelqu'un d'autre ou de le déposer sur la tombe de leur maman. Marie a néanmoins témoigné qu'elle ne voulait pas forcer son élève pour éviter de lui faire de la peine inutilement. Ce dernier a tout de même souhaité faire le bricolage comme ses camarades.

Pour l'anniversaire de la personne décédée, si l'enfant le souhaite, il est également possible de faire un dessin ou chanter une chanson. Ces moments permettent à l'enfant d'être réconforté et de comprendre également que la mort ne signifie pas l'oubli. Il est important de rappeler aux enfants, peut-être même lorsque le deuil ne touche pas la classe, que lorsque quelqu'un meurt, les souvenirs restent avec nous et qu'il est important de garder tous ces jolis moments dans un coin de notre tête. La personne n'est plus physiquement présente, mais elle reste dans les esprits et elle continue de vivre à travers nous.

### 3.4.2 Le pouvoir des mots

Ce chapitre est, selon moi, l'un des plus émouvants, mais aussi l'un des plus déroutants. Grâce aux cinq entretiens, j'ai récolté des témoignages d'enseignantes racontant la naïveté et la maladresse que peuvent avoir les camarades de classe dans une situation de deuil. Ces réactions sont parfois positives, mais peuvent aussi être négatives...

Laura	Il y a eu aussi dans les mois, même les années après, des remarques qui ont été dites, mais pas de suite. Il y a eu quelquefois des conflits à la récréation et elle me disait qu'il y avait d'autres enfants qui lui disaient « C'est bien fait que ta maman soit morte », ce genre de phrases très cruelles. On entend ça et c'est comme si j'avais reçu un coup de couteau dans le cœur, c'était horrible. Donc évidemment, à ce moment-là, on doit discuter avec l'enfant qui a dit ça. Oui, il y a eu pas mal de fois où on devait discuter.
Amélie	Je me souviens d'une chose pour dire à quel point les enfants sont innocents et que nous ça nous touche. C'était lors d'une des deux premières situations, je ne me rappelle plus laquelle. J'avais demandé aux enfants de faire un dessin pour leur camarade en deuil. Un élève avait dessiné une voiture [l'un de ses proches était décédé dans un accident de voiture] et ça m'avait presque heurtée. Du coup, je lui avais dit que non, il ne fallait pas dessiner une voiture, alors que pour lui c'était sympa. C'est des choses comme ça qui m'ont surprises. Finalement, je pense que l'enfant qui va recevoir ça ne va pas du tout penser à mal. Il va simplement voir une jolie voiture. Nous les adultes, nous réfléchissons trop, alors que les enfants réfléchissent différemment, peut-être moins cérébralement.
Rose	[...] Ensuite, elle a continué de venir à l'école et un jour, un élève a dit que s'il avait été dans la voiture, il l'aurait retenu, pas qu'elle tombe par la fenêtre. Heureusement, elle n'a pas compris. J'ai dit à cet élève, écoute, tu n'étais pas là et si tu avais pu, ça aurait été bien. L'écoute active nous sauve toujours dans ces cas-là et ensuite ça clôt la discussion. Ensuite, il y a eu une fois, c'était en janvier où elle m'a dit que c'était l'anniversaire de sa petite sœur. Le même enfant qui avait dit qu'il l'aurait retenue a dit « oui, mais elle est morte, ce n'est pas son anniversaire ». Du coup, j'ai dit « si, elle est morte mais elle est née ce jour-là et on peut penser à elle, c'est important, on peut lui faire un dessin... ». Ensuite, ils n'en ont plus jamais parlé.
Marie	Pour le deuxième, je me souviens d'un jour où il avait dit « ah mais moi du coup je ne vais plus fêter l'anniversaire de mon papa » et j'ai trouvé super parce que les autres enfants de ma classe lui avaient répondu « mais ce n'est pas parce qu'il est mort que tu ne peux pas fêter son anniversaire ». Il avait répondu que c'était vrai et que ça lui ferait certainement plaisir. J'avais trouvé chouette comme ils avaient dit ça. Les enfants parlent assez facilement de ça. Nous, nous réfléchissons beaucoup à ce que nous allons dire. Les enfants sont beaucoup plus spontanés.
Jeanne	Moi, je pense que les émotions sont importantes. J'avais dit à mes élèves que mon grand-papa était mort et que c'était une personne importante pour moi. Je leur avais vraiment dit que ça allait être un jour difficile pour moi. Ils m'avaient dit « mais maîtresse, pleure un coup ça va te faire du bien. ». C'est vrai que je me suis dit que c'était tellement plus simple chez les enfants. C'est vrai, pourquoi se retenir de pleurer ?

Il est intéressant de constater que dans chaque entretien, l'enseignante raconte une anecdote concernant des mots ou des faits que des enfants peuvent dire ou faire naïvement et qui peuvent toucher autant positivement que négativement. En tant qu'adultes, nous réfléchissons beaucoup à nos paroles et à nos gestes, peut-être même trop d'ailleurs, alors que les enfants sont spontanés. Cela représente parfois un avantage. Des phrases réconfortantes sortent de leur bouche, sans aucune réflexion préalable. Lorsque l'on est triste, on a le droit de pleurer sans réfléchir ; même si une personne est décédée, cela reste son anniversaire ; etc. Cependant, il arrive également que des enfants abordent ce sujet maladroitement. Dans la situation de Laura, les mots utilisés durant cette dispute semblent impensables. Les enfants ayant de tels propos ont parlé sous le coup de la colère et ne se sont certainement pas rendu compte de la puissance de leur parole. Ainsi, il est important de réagir, comme cette enseignante l'a fait.

De tels agissements sollicitent à nouveau les émotions et plus particulièrement la colère et la tristesse. Les paroles et les gestes maladroits proviennent-ils d'un manque de maturité ou est-ce un manque d'informations au sujet de la mort ? Sans avoir vécu une telle situation, les enfants ne se rendent probablement pas compte de ce que la perte d'une personne chère peut engendrer.

Dans d'autres entretiens, les enseignantes ont relevé que des enfants avaient réalisé des dessins faisant explicitement référence à la tragédie s'étant produite. Nous ne pouvons savoir si ces gestes purement

naïfs auraient pu heurter les élèves vivant un deuil. A l'inverse, ils auraient pu comprendre un message de soutien. Contrairement à un texte manuscrit, le dessin laisse place à l'interprétation. Là réside toute la complexité de la question. Faut-il laisser les camarades représenter ce qu'ils souhaitent, à leur manière, ou faut-il l'interdire par peur de blesser ?

## Chapitre 4. Conclusion

### 3.4.3 Synthèse

Au travers de mes recherches théoriques et de mes entretiens, ce travail m'a permis de récolter des données riches et pertinentes qui m'ont amenée à entrevoir des réponses en lien avec ma question de recherche et mes objectifs.

Par conséquent, dans une situation de deuil, l'enseignant·e se retrouve confronté·e à beaucoup d'émotions et plus particulièrement à la tristesse. Celle-ci découle de toute l'empathie qu'il·elle peut éprouver envers ses élèves. Est-elle positive ? En comparaison avec la littérature recueillie et les résultats obtenus, je répondrais que oui, elle est de manière générale bénéfique. Elle montre toute l'humanité qu'il·elle peut avoir ; elle permet à l'élève de se sentir à nouveau en sécurité grâce à cette figure d'attachement auxiliaire que représente le maître ou la maîtresse ; elle renforce la relation éducative ; etc. Néanmoins, laisser trop de place à ses propres émotions pourrait nuire à l'élève. Percevoir la tristesse de l'adulte peut l'amener à enfouir ses émotions au plus profond de lui, dans le but de soulager ou du moins réduire la peine que ressent cette personne qu'il affectionne. Par conséquent, il est essentiel de laisser la place au ressenti de l'enfant, afin qu'il puisse en parler, libérer ce qu'il éprouve et qu'ainsi, il réussisse à faire son deuil.

La thématique de la mort reste délicate et d'autant plus dans une situation où un élève est concerné. Ce sujet effraie, questionne et intrigue. Il est primordial de laisser la porte ouverte aux questions et de ne pas les enfermer dans un tabou. Une telle réaction pourrait provoquer davantage d'angoisses. Certes, il n'existe pas de réponses toutes faites, toutefois, une discussion relevant des hypothèses ou encore des croyances permettrait déjà d'aborder cette grande interrogation.

Comme mentionné dans le chapitre 3.1.4, la perception qu'a l'enfant du décès évoluera au fil du temps. De ce fait, il vivra son deuil également différemment selon son âge. Néanmoins, il est nécessaire de veiller à ce qu'il réussisse à le faire afin de ne garder aucune séquelle telle qu'une phobie. Une fois de plus, des discussions peuvent lui apporter soutien. La stabilité de l'école est également capitale pour l'aider à supporter cette étape.

Le deuil est un processus qui peut être très long. Il arrive des moments où les souvenirs ressurgissent et les émotions reviennent. Les cinq participantes ont notamment mentionné la fête des mères et/ou l'anniversaire de la personne décédée. Dans ces moments, accueillir ce que l'enfant souhaite exprimer et expliquer que cette fête peut toujours être célébrée est une réaction qui soutiendra l'élève.

L'un des éléments qui m'a paru important est de garder en tête cette notion de professionnalisme, qui s'avère varier selon chaque personne. En référence aux entretiens que j'ai pu mener, je me suis rendu compte qu'il n'y a pas de limites clairement définies concernant ce type de circonstances. Chacune a agi

selon ses principes. Je constate tout de même que chacune des enseignantes a eu contact avec la famille que ce soit par téléphone ou lors d'une visite. A l'instar de ce dernier point, elles ont toutes entretenu des discussions à ce sujet avec leur élève afin de leur montrer qu'une oreille attentive serait toujours à leur disposition. Les opinions divergent notamment sur l'idée de rendre visite à la famille. Ceci pourrait dépasser les barrières du professionnalisme dans le sens où l'enseignant·e rentre dans le secteur de la vie privée de l'élève. Par conséquent, compte tenu de l'ensemble de mes recherches, je relèverais l'importance de montrer son soutien à la famille et à l'élève, de rester à l'écoute et de montrer sa présence. Certains ouvrages mentionnent le fait que des procédures types existent dans les écoles. Nonobstant ces informations, aucune des enseignantes ayant participé à mes entretiens n'évoque avoir suivi un tel cheminement.

#### ***3.4.4 Réflexion personnelle et auto-évaluation***

Au commencement de l'élaboration de mon travail de bachelor, j'étais satisfaite du choix de mon sujet, mais je le craignais tout de même quelque peu. En effet, je me lançais dans un sujet vaste, mystérieux et personnel et j'avais peur d'aborder la thématique maladroitement. Lors de mes entretiens notamment, j'appréhendais de ne pas formuler mes questions adéquatement et de paraître insensible. Cependant, toutes les personnes m'ayant apporté leur aide pour ce mémoire m'ont exprimé leur intérêt pour ce travail. Les enseignantes m'ont notamment rapporté que nous n'étions pas réellement formé·e·s et préparé·e·s à vivre cela et qu'il était pertinent de s'interroger là-dessus.

Cette recherche a été bénéfique pour moi et mon avenir en tant qu'enseignante. Dans un premier temps, les nombreuses recherches théoriques m'ont énormément appris que ce soit sur les émotions, la relation éducative ou l'accompagnement d'un enfant vivant un deuil. J'ai pris conscience que cette forte empathie que je ressens parfois vis-à-vis de mes élèves peut être de façon générale positive, et d'autant plus dans une situation telle que celle-ci. Dans un second temps, les entretiens m'ont permis de me représenter la réalité du terrain. La sensibilité de chacune m'a montré que nous sommes uniques, que nous avons nos propres réactions et émotions lorsqu'un événement survient. Aucune de ces situations ne semble totalement identique. Étant une très grande partie de la semaine avec ces enfants, l'enseignant·e doit, selon moi, s'adapter pour répondre au mieux aux besoins de l'élève et de sa famille. Au fil de sa carrière, l'enseignant·e va vivre des expériences, suivre des formations continues ou encore se renseigner dans la littérature pour développer ses compétences qui le·la prépareront à devoir intervenir dans des situations délicates auprès des enfants, mais également auprès des familles.

Ce mémoire professionnel est un travail de dur labeur. Il est important de rester motivée tout au long, sans relâcher lorsque des difficultés surviennent. Le thème que j'ai choisi me semblait très large et bien des aspects m'intéressaient. J'ai donc eu du mal à ne pas m'égarer. De plus, beaucoup de documents renseignent sur l'élève et ses émotions à l'école, mais très peu parlent de celles des enseignant·e·s. Les

ressources quant à l'accompagnement d'élève vivant un deuil n'étaient également pas nombreuses. Ainsi, il m'est arrivé de peiner à trouver la matière que je cherchais.

Une limite que j'ai rencontrée concernait les entretiens. Il a été difficile pour moi de trouver un grand nombre de témoins. Je me suis questionnée quant à la raison : était-ce trop personnel ? Le nombre d'enseignantes ayant vécu une telle situation est-il faible ? etc. De plus, les participantes étaient toutes des femmes. Bien que je reste convaincu que la sensibilité dépend de la personne, je me demande si les réponses auraient pu être différentes. Aussi, j'aurais souhaité pouvoir interroger plus d'enseignantes du cycle 2. J'ai pu constater grâce à l'entretien de Marie que, les enfants n'ayant pas le même âge, la procédure variait quelque peu.

Finalement, je concluais en disant que je suis satisfaite des réponses que j'ai pu obtenir à toutes mes questions. Je souhaiterais évidemment ne jamais devoir vivre une telle situation, mais si cela devait malheureusement se produire, je me sens désormais plus armée qu'auparavant. Certes, certaines interrogations restent en suspens, parfois sans réponse définissable. De ce fait, si je devais poursuivre ce travail, celui-ci s'intéresserait aux nouvelles questions qui sont survenues lors de mon travail d'analyse, comme celle concernant les limites du rôle de l'enseignant·e dans l'accompagnement d'un enfant en deuil. Ce projet s'éloignerait de mon idée de base concernant les émotions de l'enseignant·e. Cependant, cette recherche-ci apporterait une aide supplémentaire aux maîtresses et maîtres qui aident un enfant à passer cette épreuve du deuil.



## Références bibliographiques

### Les émotions :

Beauverd, V. (2021). Emotion VS Sentiment. *École & bien-être* [en ligne]. Repéré à <https://ecole-et-bienetre.com/emotion-sentiment/>

Dugravier, R. & Barbey-Mintz, A. (2015). Origines et concepts de la théorie de l'attachement. *Enfances & Psy*, 66, 14-22. <https://doi.org/10.3917/ep.066.0014>

Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In J. Cole (Éd.), *Nebraska symposium on motivation*, Vol. 19. Lincoln: University of Nebraska Press.

Filliozat, I. (1999). *Au cœur des émotions de l'enfant*. Paris : Marabout.

Filliozat, I. (2001). *Que se passe-t-il en moi ?* Paris : Marabout.

Jorland, G. (2006). Empathie et thérapeutique. *Recherche en soins infirmiers*, 84, 58-65. <https://doi.org/10.3917/rsi.084.0058>

Latry, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions*. Paris : economica.

Lepine, S. (2017). Émotion (GP). *L'encyclopédie philosophique* [en ligne]. Repéré à <https://encyclo-philo.fr/emotions-gp>

Matsumoto, D. (2006). Culture and cultural world-views: Do verbal descriptions of culture reflect anything other than verbal descriptions of culture? *Culture and Psychology*, 12, pp. 33-62.

Nicolas Casenove, Dimitri Lardez. Relation entre figure d'attachement et figure d'autorité à l'école primaire. Education. 2017. dumas-01687429

Petitcollin, C. (2003). *Émotions, mode d'emploi*. France : Jouvence.

Smith, A. (2004). De la sympathie [1]. *Revue française de psychanalyse*, 68, 763-768. <https://doi.org/10.3917/rfp.683.0763>

Triangle dramatique (s.d.). In *Wikipédia*. Repéré le 17 août 2021 à [https://fr.wikipedia.org/wiki/Triangle\\_dramatique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Triangle_dramatique)

### Le deuil :

De Saint Mars, D. & Bloch, S. (2005). *Le chien de Max et Lili est mort*. Coppet : Calligram.

Dutoit, Y., & Girardet, S. (2008). *Parler de la mort à l'école*. Suisse : Enbiro.

ENBIRO. Parler de la mort à l'école. (2008). Suisse : Enbiro.

Genoud-Champeaux, M.-D. (2015). *Accompagner l'enfant en deuil*. Lausanne : Favre.

Goralezyk, P. (2004). *Pourquoi faut-il mourir un jour ?* Toulouse : Milan Junior.

Glorion, F. (2003). Accompagner l'enfant en deuil. *Laennec*, 51, 21-33.  
<https://doi.org/10.3917/lae.031.0021>

Kübler-Ross, E. (1969). *Les derniers instants de la vie*. Genève : Edition Labor et Fides.

Modèle de Kübler-Ross (s.d.). In *Wikipédia*. Repéré le 6 août 2021 à  
[https://fr.wikipedia.org/wiki/Modèle\\_de\\_Kübler-Ross#Modèle\\_de\\_Kübler-Ross\\_en\\_5\\_étapes](https://fr.wikipedia.org/wiki/Modèle_de_Kübler-Ross#Modèle_de_Kübler-Ross_en_5_étapes)

Noble-Burnand, A. (2015). *Au secours ! Mon enfant me pose des questions sur la mort*. Mérignac : Alix raconte.

Noble-Burnand, A. (Ed.) (2015). Un conte pour accompagner le deuil. *Revue pédagogique Hep Vaud*, 21.

Noble-Burnand, A. (2016). *Deuil : mode d'emploi*. Canéjan : Alix raconte.

Pailot, P. (2014). Le deuil dans les sciences de l'organisation : éléments d'analyse critique d'un transfert conceptuel. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 18(4), 12–31. <https://doi.org/10.7202/1026026ar>

Varley, S. (2001). *Au revoir Blaireau*. Paris : Gallimard Jeunesse.

### **Le professionnalisme :**

Demazière, D. (2013). Professionnalisme. Dans : Anne Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 237-240). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0237>

### **La méthodologie :**

Anadon, M. & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherche qualitative : les questions de l'heure* (5), 26-37.

Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : De la problématique à l'analyse*. Paris : Enrick B. Editions.

- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *RECHERCHES QUALITATIVES*. VOL .26(2). Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(2\)/blais\\_et\\_martineau\\_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Combessie, J. (2007). II. L'entretien semi-directif. Dans : Jean-Claude Combessie éd., *La méthode en sociologie* (pp. 24-32). Paris : La Découverte.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats* (2e éd., 3e tirage. ed., Méthodes en sciences humaines). Bruxelles : De Boeck.
- De Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., Morin, M. & Saussez, F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux Cahiers De La Recherche En éducation*, 13(2), 159-176.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris : Magnard-Vuibert.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal : Beauchemin Chenelière Éducation.
- Maulini, O. (2008). *Comment transcrire un entretien ?* Repéré à <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/2007/sem-rech-transc.pdf>
- Savoie-Zajc, L. & Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : éditions du CRP.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

## Dictionnaire :

de Urtubey, L. (2004). Freud et l'empathie. *Revue française de psychanalyse*, 68, 863-875.  
<https://doi.org/10.3917/rfp.683.0863>

Épistémologie (s.d.). In *Dictionnaire Le Petit Robert de la langue française*. Repéré à  
<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/sentiment>

Scheler, M. (2013). *Nature et forme de la sympathie. Contribution à l'étude des lois de la vie affective*.  
Licence de Philosophie, Université de Nantes.

Série « la psychologie peut vous aider » : Le deuil chez les adultes (s.d.). Repéré à  
<https://cpa.ca/fr/psychology-works-fact-sheet-grief-in-adults/>

# Annexes

## Annexe 1 : guide de l'entretien

### **Guide de l'entretien**

- Nom et prénom de l'enseignant·e :
- Degré de la classe :
- Lieu d'enseignement :
- Années d'expériences :
- Lieu, date :

*Avant de commencer l'entretien, expliquer le déroulement de cette entrevue. Certaines questions peuvent être personnelles et délicates. Si le-la participant·e ne souhaite pas y répondre, il-elle est libre de refuser de s'exprimer à son sujet. Rappeler les modalités du contrat et demander une signature.*

### *Le deuil*

1. Avez-vous vécu plusieurs fois des situations de deuil au sein de votre classe ?
2. Ce ou ces deuils touchaient-ils un seul enfant ou la classe entière (par exemple la perte d'un camarade) ?
3. Pouvez-vous me décrire les circonstances du décès ? Était-ce soudain ?
4. Pouvez-vous me décrire comment vous avez été averti·e ?
5. Quelle a été votre réaction au moment où vous l'avez appris ?
6. Comment avez-vous accueilli l'enfant ou les enfants à leur retour à l'école ?

1.1 Si oui, combien ?

4.1 L'enfant ou les enfants en question étaient-ils à l'école au moment de l'annonce ?

5.1 Si l'enfant était à l'école, comment avez-vous dû agir ?

6.1 Avez-vous laissé un moment de discussion ouvert autour du sujet de la mort ? L'enfant ou les enfants étaient-ils présents ?

<p>7. Avez-vous pu observer différentes étapes dans le comportement de l'enfant suite à un décès (dénier, acceptation, etc.) ?</p> <p>8. L'ambiance de la classe a-t-elle été changée par ce tragique événement ?</p>	<p>7.1 Lesquels et comment ?</p> <p>8.1 Si oui, qu'avez-vous fait pour retrouver un cadre plus sain ?</p>
<p style="text-align: center;"><i>Les émotions</i></p>	
<p>9. Pouvez-vous me nommer les émotions vous avez ressenties en voyant/discutant avec l'enfant/les enfants ? Les avez-vous exprimées ?</p> <p>10. Pensez-vous qu'exprimer ses émotions dans un tel moment a un impact sur l'enfant/les enfants ?</p> <p>11. Avez-vous ressenti une forte empathie ou avez-vous réussi à ne pas trop vous impliquer ?</p> <p>12. Avez-vous effectué certains changements sur votre enseignement (par exemple, laisser un plus long délai avant une évaluation ou encore lui laisser plus de liberté qu'aux autres) avec l'enfant/les enfants concernés ?</p> <p>13. Ce drame vous a-t-il vous-même bouleversé·e dans votre façon d'être avec les enfants ?</p> <p>14. En dehors du temps scolaire, réussissiez-vous à laisser le malheur de votre élève/vos élèves à l'école</p>	<p>9.1 Les avez-vous exprimées ?</p> <p>a. Si oui, de quelle façon et à quel moment ?</p> <p>b. Si non, quelles ont été vos stratégies d'évitement de vos émotions ?</p> <p>10.1 Lequel ?</p> <p>11.1 Si oui, vous a-t-elle semblé bénéfique ou, au contraire, vous a-t-elle nui dans votre relation avec votre élève/vos élèves ?</p> <p>12.1 Si oui, de quelle nature étaient-ils ?</p> <p>12.2 Avez-vous remarqué d'éventuelles répercussions à changer le quotidien scolaire (par exemple, l'élève profitant de votre empathie sur le long terme) ?</p> <p>13.1 Si oui, comment ?</p>

<p>ou vous sentiez-vous touché·e continuellement ?</p> <p>15. Avez-vous parlé à quelqu'un de cette situation ?</p> <p>16. Avez-vous été personnellement touché·e par une situation de deuil lorsque vous étiez enfant ?</p>	<p>15.1 Comment gériez-vous cela ?</p> <p>16.1 Si oui, cela a-t-il eu une incidence lorsque vous avez accompagné cet enfant dans son propre deuil ?</p>
<p><i>Le professionnalisme</i></p>	
<p>17. Dans une telle situation, qu'est-ce qu'être professionnel ?</p> <p>18. Aviez-vous parfois l'impression de trop vous être investi·e personnellement ?</p>	<p>18.1 Aviez-vous l'impression de dépasser la barrière du professionnel ?</p>
<p><i>Autres</i></p>	
<p>Souhaiteriez-vous aborder un aspect particulier en lien avec la thématique du deuil ou de la gestion des émotions que nous n'aurions pas évoqué préalablement ?</p>	

## Annexe 2 : contrat de recherche

### Contrat de recherche

Chère enseignante, cher enseignant,

Dans le cadre de ma recherche pour mon travail de bachelor, je souhaiterais pouvoir enregistrer l'entretien dans le but de le transcrire par la suite.

Afin de préserver l'anonymat, je vous garantis que vos prénom et nom ne seront à aucun moment mentionnés. De plus, toutes les données que je recueillerai par l'intermédiaire de cet entretien seront utilisées uniquement à des fins de recherche. Finalement, lors de cette entrevue, vous pourrez en tout temps refuser de répondre à une question si celle-ci vous paraît trop indiscrete.

Date et signature de l'enseignant·e : \_\_\_\_\_