

Sommaire

REMERCIEMENTS	1
RÉSUMÉ	2
1. INTRODUCTION	5
2. PROBLÉMATIQUE	6
2.1 DÉFINITION DU PROBLÈME	6
2.2 IMPORTANCE DU PROBLÈME	7
2.3 CONTEXTE VALAISAN: RESSOURCES DISPONIBLES POUR LES ENSEIGNANTS	7
2.4 ÉTAT DE LA LITTÉRATURE	8
2.5 ORIENTATION DE NOTRE RECHERCHE	10
3. CADRE CONCEPTUEL	11
3.1 LA COMPRÉHENSION DE LA MORT CHEZ L'ENFANT	11
3.2 LE DEUIL	13
3.2.1 DÉFINITION DU DEUIL	13
3.2.2 LE DÉROULEMENT DU DEUIL CHEZ L'ENFANT	14
3.2.3 LE TRAVAIL DE DEUIL CHEZ L'ENFANT	17
3.2.4 LES TYPES DE DEUIL	19
3.2.5 LES FACTEURS INFLUENÇANT LE DEUIL CHEZ L'ENFANT	20
3.2.6 LES IMPACTS DU DEUIL CHEZ L'ENFANT, EN MILIEU SCOLAIRE	21
3.3 LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS	22
4. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	24
5. DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE	25
5.1 MÉTHODE DE RECHERCHE	25
5.2 ÉCHANTILLON	25
5.3 ÉLABORATION DU GUIDE D'ENTRETIEN	26
5.4 RECUEIL DES DONNÉES	27
6. ANALYSE DES DONNÉES	27
6.1 LES CONCEPTIONS DE LA MORT CHEZ L'ENFANT ET LE DEUIL, DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTES	28
6.1.1 LA MORT	28
6.1.2 LE DEUIL	30
6.2 LES PERCEPTIONS DE LA FORCE DU LIEN ENTRE L'ENFANT ET LA PERSONNE DISPARUE	32
6.3 L'ENFANT AVANT ET APRÈS LE DÉCÈS DE SON PROCHE	35

6.3.1 L'ENFANT AVANT LE DÉCÈS DE SON PROCHE	35
6.3.2 L'ENFANT APRÈS LE DÉCÈS DE SON PROCHE	36
6.4 LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTES	39
7. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	43
7.1 LES CONCEPTIONS DE LA MORT CHEZ L'ENFANT ET LE DEUIL, DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTES	43
7.1.1 LA MORT	43
7.1.2 LE DEUIL	45
7.2 LES PERCEPTIONS DE LA FORCE DU LIEN ENTRE L'ENFANT ET LA PERSONNE DISPARUE	47
7.3 L'ENFANT APRÈS LE DÉCÈS DE SON PROCHE	48
7.4 LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTES	50
8. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ET RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE	51
8.1 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	51
8.2 RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE	53
9. CONCLUSION DE LA RECHERCHE	54
9.1 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET LIMITES	54
9.2 ANALYSE CRITIQUE DE LA DÉMARCHE	55
9.3 PROLONGEMENTS ET PERSPECTIVES	56
10. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	57
11. LISTE DES ANNEXES	59
ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ	68

Liste des tableaux

Tableau 1 : Tableau synthétique des différentes réactions et des différents besoins des enfants en deuil	22
Tableau 2 : Caractéristiques de l'échantillon	26
Tableau 3 : Tableau synthétique des comportements / attitudes des enfants avant et après le décès de leur proche	38
Tableau 4 : Tableau synthétique des pratiques des enseignantes face à l'élève en deuil	43
Tableau 5 : Typologie des pratiques des enseignantes face à un élève en deuil	50

1. Introduction

La raison pour laquelle nous avons décidé d'orienter notre recherche autour de ce thème trouve son origine dans les différentes expériences que nous avons vécues durant nos stages pratiques. Interpelée par certaines situations complexes rencontrées par nos élèves, nous désirons approfondir le sujet du deuil dans le milieu scolaire. Nous n'avons jamais été confrontée à une situation durant laquelle un élève se trouvait en période de deuil, mais le divorce et la séparation sont des événements que nous pouvons considérer comme étant également marquants.

Si nous portons un intérêt particulier à ce sujet, c'est parce que durant notre future carrière d'enseignante, nous serons probablement en contact avec des enfants vivant parfois des situations difficiles au sein de leur famille. De plus, nous n'avons jamais réellement eu l'occasion de pouvoir en discuter avec les enseignants et d'obtenir leurs avis à ce sujet étant donné qu'il s'agit d'un thème très délicat, voire même parfois tabou. Aborder le sujet de la mort est probablement l'une des expériences les plus pénibles et délicates mais qui pourtant fait partie de la vie de tout être humain (Romano, 2009). La mort survient parfois de manière attendue, mais peut également avoir lieu de manière brutale. L'entourage de la personne se trouve alors en deuil et cela peut toucher autant les enfants que les adultes. Les personnes entourant les individus endeuillés ne savent pas toujours comment réagir dans de telles situations. L'accompagnement d'un enfant en deuil n'est donc pas un chemin évident (Fauré, 2012).

Cette thématique n'a jamais été abordée en tant que telle. Il est alors important pour nous de comprendre ce phénomène qui touche tous les individus à un moment ou à un autre de leur vie. Nous sommes donc consciente de son importance, mais nous nous sentons démunie face à cela. C'est au travers de ce travail de recherche que nous aimerions obtenir des informations à propos des pratiques des enseignants vis-à-vis d'un élève en deuil ainsi que des pistes concrètes en vue de répondre au mieux aux besoins de ces élèves. Néanmoins, nous gardons en tête qu'aucune attitude n'est exhaustive puisque chaque cas est différent.

En questionnant les enseignants sur les pratiques qu'ils adoptent face à un élève en deuil nous pourrions alors répondre à notre question de recherche et être davantage éclairée sur le sujet. Grâce aux différentes informations que nous obtiendrons, nous pourrions par la suite, prévoir des pistes d'action ainsi que différentes manières d'entrer en contact avec ces élèves.

Pour terminer, notre travail comporte différentes parties. Tout d'abord, la problématique qui a pour but de mettre en évidence l'importance de la thématique du deuil en contexte scolaire ainsi que les différentes recherches déjà effectuées. Puis, le cadre conceptuel traitant des concepts principaux de notre travail. Ensuite, nous aborderons la méthode utilisée pour mener à bien notre recherche. Finalement, nous terminerons par l'analyse et l'interprétation des résultats qui nous amèneront à répondre à notre question de recherche ainsi qu'aux trois hypothèses que nous avons formulées.

2. Problématique

2.1 Définition du problème

Dans la société, les enfants ne grandissent pas tous dans un cadre familial similaire. L'enseignant, dans sa classe, est face à une multitude d'élèves. Chacun transporte avec lui son bagage personnel qui est indissociable de sa personnalité. En effet, l'enfant effectue des allers et retours entre son milieu familial et son milieu scolaire. Il porte avec lui ses craintes, ses tourments, ses appréhensions, sa tristesse, son malaise et ses joies. L'enfant qui a vécu un événement perturbant peut chercher du réconfort au sein de l'école et avoir besoin d'aide de la part de l'enseignant (Gratiot-Alphandéry & Lézine, 1951). Par événement perturbant, nous entendons le fait qu'il y ait un changement, une modification dans la dynamique familiale. Cela peut être autant un événement heureux que malheureux. Certains peuvent ne pas nous affecter particulièrement, c'est pourquoi nous ne leur accordons aucune importance. Quant à d'autres, ils peuvent être signifiants et donc toucher et perturber l'individu, car ils provoquent une rupture, un changement dans sa vie. Parmi ces événements, nous pouvons distinguer le divorce, la mort, la séparation, la maladie tout comme le mariage et la naissance. Ce sont des faits qui peuvent profondément affecter une personne et avoir une influence sur leurs manières de se comporter (Quéré, 2006). Dans notre travail, l'objet sera de nous intéresser au sujet de la mort et de l'enfant, soit un événement malheureux.

Perdre un être cher lorsque l'on est enfant est une situation difficile qui peut avoir un impact considérable tant au niveau psychologique que développemental. Un enfant peut avoir différentes réactions lorsqu'il se trouve dans une situation de deuil. Cela peut fortement l'attrister ou au contraire, ne provoquer aucun effet particulier. En tant qu'adulte, il n'est pas toujours facile de comprendre ce que l'enfant peut ressentir lorsqu'il vit un événement tel que celui-ci, car adultes et enfants n'éprouvent pas les choses de la même manière (Glorion, 2003). En effet, ils n'ont pas les mêmes représentations de la mort. Toutefois, lorsqu'un événement marquant surgit dans la vie de l'enfant, il vient bouleverser son milieu et cela peut laisser de fortes blessures psychiques. Pourtant, nous avons souvent tendance à ne pas voir la douleur des jeunes enfants qui sont confrontés à la mort. Nous les considérons généralement comme n'étant pas suffisamment matures pour comprendre ce que ce terme signifie (Romano, 2009).

Les enfants n'ont également pas tous les mêmes représentations entre eux à ce sujet. Cela dépend de leur âge et niveau de développement qui sont des facteurs très importants à prendre en compte lorsque l'on tente de percevoir l'impact que cet événement peut avoir sur eux (Glorion, 2003). Selon Bacqué (2000), les comportements et attitudes qu'ils vont avoir dépendent de leur âge, de leur niveau de développement, mais aussi, de la signification qu'ils vont donner à la mort. L'enfant va donc vivre son deuil en fonction de sa maturité.

La mort qui surgit dans la vie de l'enfant va couper les liens qu'il avait avec la personne décédée. Il va alors faire l'expérience de la solitude et va devoir reconstruire sa vie sans cette personne qui lui était chère. Dans ces moments difficiles, un enfant a besoin de soutien de la part de ses proches, comme de la part des autres personnes qui l'entourent. Accompagner l'enfant dans son deuil demande énormément de capacités chez l'adulte. Il est principalement important de faire preuve d'écoute, de comprendre l'enfant et d'être là

pour lui. Ainsi, l'adulte et l'entourage de l'enfant occupent une place primordiale (Romano, 2009).

En ce qui concerne l'accompagnement des enfants vivant des événements traumatisants, tous n'éprouvent pas les mêmes besoins. Parfois, certains enfants recherchent de l'aide à l'extérieur de leur environnement familial comme d'autres sont très discrets à ce sujet et n'en parlent pas (Perrenoud, 1987 ; voir aussi Romano, 2009). L'enseignant va donc jouer un rôle important dans sa classe, même si ce n'est pas une situation qui est facile à vivre.

2.2 Importance du problème

Dans l'école, les informations sur le milieu familial des enfants circulent de part et d'autre par les enseignants, les parents et même parfois par les enfants eux-mêmes. Elles font partie du quotidien professionnel des enseignants (Perrenoud, 1987). Comme le dit bien Maslow (1987/2008), l'enfant doit être pris en compte dans toute sa personne, soit dans toute son intégralité. Les enfants sont selon Lacour (2010), " des êtres uniques, singuliers, extra-ordinaires et non des adultes en miniature " (p. 47). Partant de cette idée, les enseignants et l'école ne doivent pas oublier ce fait et prendre en compte les différences entre chacun de leurs élèves (Lacour, 2010).

Comme évoqué précédemment, l'enfant transporte son vécu familial à l'école. Il est donc important pour l'enseignant de prendre conscience de cela et prendre en compte chaque élève avec ses particularités. On remarque souvent que le thème de la mort est parfois mis de côté par les enseignants, car ceux-ci éprouvent un manque d'instruction sur la façon de gérer une telle situation ou n'ont pas suivi de cours particuliers (Abrás, 2008). Ils se disent souvent dépourvus de moyens pour faire face à cela. Pourtant, tout ce que l'enfant peut éprouver lorsqu'il se retrouve dans une telle situation ne doit pas être mis de côté (Abrás, 2008). Ainsi, il est important de s'interroger sur ce que font réellement les enseignants au sein de leur classe lorsqu'ils sont confrontés à un élève qui se trouve en situation de deuil. Même si les enseignants peuvent bénéficier d'aide et de soutien de la part de professionnels et qu'ils ne peuvent occuper la place de psychologues ou d'experts en matière de deuil, ce sont eux qui sont le plus souvent en contact avec ces jeunes. Ils sont donc les personnes les mieux disposées pour percevoir les premiers signes du deuil chez l'enfant. Leur place est alors importante, et c'est entre autres par l'observation et l'écoute qu'ils vont pouvoir prévenir certaines difficultés (Moulin-Barman, 2007).

2.3 Contexte valaisan: ressources disponibles pour les enseignants

Comme nous l'avons relevé, les enseignants se sentent parfois dépourvus face à la gestion du deuil, mais en même temps, si nous nous basons sur l'idée humaniste de Maslow (1987/2008), ils doivent répondre aux besoins des élèves. Il est donc intéressant de porter un regard plus profond sur les différentes ressources disponibles pour les enseignants en Valais, en matière de gestion d'un deuil.

Plusieurs ressources se trouvant sur le site officiel du Canton du Valais sont mises à disposition des enseignants qui sont confrontés à de telles situations. Un document est proposé afin d'avoir une meilleure connaissance sur le sujet du deuil chez l'enfant (Canton du Valais, 2013). En réponse à un appel téléphonique, des professionnels viennent sur les lieux afin de discuter avec l'enseignant et de trouver des solutions ensemble. Parmi ces ressources, nous pouvons citer " les Institutions Psychiatriques du Valais Romand "

(Canton du Valais, 2013, p. 10) qui disposent de psychologues qui sont experts dans le domaine et également différentes adresses qui peuvent être utiles pour l'enseignant comme " le Service Cantonal de la Jeunesse " (Canton du Valais, 2013, p. 11) ou " les différents centres pour le développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent " (Canton du Valais, 2013, p. 11). Lorsque les enseignants sont confrontés à des deuils dans leur classe, ils peuvent à tout moment contacter ces différentes ressources.

Un guide pour les écoles se trouvant en situation de crise a également été publié par la CDIP et rédigé par plusieurs psychologues, afin de fournir une aide à tous les membres des établissements scolaires susceptibles d'être confrontés à des situations de crise (Blöchlinger *et al.*, s. d. ; Dutoit & Girardet, 2008). Le Centre François-Xavier Bagnoud à Sion propose aussi une aide pour les personnes vivant un deuil (Dutoit & Girardet, 2008).

A la HEP-VS, un cours en formation continue s'intitulant " Mort, vie, résurrection, au-delà : comment en parler avec les enfants? " donné par François-Xavier Amherdt est également à disposition de tous les enseignants qui seraient intéressés à obtenir des informations sur le sujet (HEP-VS, 2014-2015).

En plus de cela, les enseignants bénéficient d'un support didactique qui a été écrit par Moulin-Barman (2007), enseignante à l'école primaire, et qui a obtenu un diplôme universitaire d'études sur le deuil. Ce support est écrit dans le but de donner quelques pistes aux enseignants qui pourraient être confrontés à un élève en deuil. Il n'est qu'un outil utilisable pour ceux qui le souhaitent, car chaque situation est unique. Il n'y a donc pas de manière absolue d'agir face une telle situation. Moulin-Barman (2007) met en avant que le plus important est de se mettre à la place des enfants, de les comprendre, de faire preuve d'écoute et d'établir une relation de confiance. Les différentes conceptions et étapes du deuil sont également abordées afin d'avoir une meilleure compréhension de cet événement qui surgit dans la vie des enfants (Moulin-Barman, 2007).

Nous pouvons donc remarquer que même si les enseignants éprouvent parfois un manque d'instruction sur le thème de la mort, en Valais, ils ne sont pas totalement seuls et peuvent bénéficier de suffisamment d'aides lorsqu'ils se sentent incapables de gérer cet événement.

2.4 État de la littérature

Durant un certain temps, les psychanalystes ont évité le sujet de la mort chez l'enfant. On abordait que très rarement cette thématique. Ce n'est qu'après la 2^e Guerre mondiale que les psychanalystes anglais ont commencé à s'intéresser au deuil vécu par les enfants, suite à la quantité considérable d'orphelins. Leurs réactions suite à des expériences traumatisantes sont à ce jour bien connues. Au contraire, " les signes du deuil chez l'enfant [...] en l'absence de situation traumatisante [...], ne sont connus que depuis peu " (Deunff, 2001, p. IX). Des recherches concernant le sujet de la perte d'un parent et qui sont aujourd'hui considérées comme étant courantes ont été menées (Bacqué, 1997, cité par Deunff, 2001, p. X). De ces recherches résulte le fait que " la perte précoce d'un parent (surtout le père) conduisait à une « sensibilité dépressive » à l'âge adulte " (Deunff, 2001 p. X). Toutefois, rien n'est dit sur le deuil durant l'enfance.

Actuellement et depuis un certain nombre d'années, nous retrouvons de nombreuses recherches menées autour du deuil chez l'enfant ainsi qu'un grand nombre de théories qui en émanent. Bien que la question du deuil chez les enfants ait été sujette à de nombreuses

oppositions, aujourd'hui la plupart des auteurs s'accordent sur le fait qu'ils vivent également un deuil et en sont autant touchés que les adultes. Mais, chez les enfants, le deuil possède toutefois ses propres spécificités (Bacqué & Hanus, 2009 ; Fauré, 2012 ; Keirse, 1998/2008 ; Mareau, 2011). Pour qu'il se manifeste, il faut qu'un certain attachement avec la personne disparue ait été présent. En effet, Fauré (2012) insiste sur le fait qu' " il n'y a deuil que s'il y a attachement " (p. 27). Dans leur ouvrage *Le deuil*, Bacqué et Hanus (2009) ajoutent que " chaque deuil est particulier qui vient interrompre la relation nécessairement unique entre cet enfant et son proche " (p. 88). En ce sens, nous comprenons qu'un lien d'attachement est nécessaire afin d'être en situation de deuil, mais aussi, qu'il est unique à chaque individu. En effet, comme le dit Fauré (2012), " à une personne correspond un deuil " (p. 27) et même s'il est possible d'identifier des étapes semblables pour chaque individu endeuillé, " les façons de réagir ou de penser sont le plus souvent très différentes d'une personne à l'autre. Il n'y a pas de deuil « type », il n'y a pas de « bonne » ou de « mauvaise » façon [...] " (Fauré, 2012, p. 27). Il convient d'ajouter que Keirse (1998/2008) affirme qu'en plus de l'aspect relationnel, " les expériences personnelles [...], l'âge auquel on perd la personne aimée, les circonstances de la vie, tout cela fait qu'une perte est toujours différente pour chacun, et donc unique " (p. 15).

Lonetto (1980/1988) quant à lui se penche sur les conceptions de la mort chez l'enfant sans pour autant établir des tranches d'âge rigides. Selon lui, sa compréhension de la mort se distingue plus en fonction de " son âge mental ou intellectuel qu'à son âge chronologique " (p. 17).

Budmen (1969, cité par Lonetto, 1980/1988) traite du sujet de l'éducation en lien avec l'enfant et la mort. Selon lui, l'enfant est dépourvu de connaissances sur le sujet de la mort, car l'éducation est axée sur la vie. Les enfants ont besoin d'avoir des connaissances sur la mort afin de pouvoir plus facilement y faire face le jour où ils sont confrontés à cet événement pénible.

Enfin, des recherches sur les premières confrontations de l'enfant avec la mort ont été poursuivies par de nombreuses personnes. Il en ressort que les jeunes n'éprouvent pas directement une grande souffrance hormis le fait qu'ils soient eux-mêmes proches de la mort (Debuskey, 1970 ; Easson, 1970 ; Furman, 1964 ; Futterman & Hoffman, 1970, cités par Lonetto, 1980/1988, p. 24).

Wahl (1959, cité par Lonetto, 1980/1988) quant à lui met en évidence le fait que les adultes ont souvent tendance à penser que les enfants sont immatures pour se faire une idée claire de ce qu'est la mort et donc qu'ils considèrent qu'il n'est pas nécessaire de les consoler. Kavanaugh (1972, cité par Lonetto, 1980/1988) maintient que d'éviter de parler de la mort à un enfant n'est pas la meilleure solution, car cela l'empêche de s'en faire une idée claire. Cela peut avoir un impact sur sa manière d'être face à la mort, dans le futur.

Romano (2010) a également effectué une recherche sur les réactions que les enfants et adolescents présentent lorsqu'ils sont confrontés à la mort d'un proche. Cette étude s'est faite dans le cadre des services d'urgence. Elle révèle le fait que pour beaucoup d'adultes, la douleur de l'enfant vivant un deuil est laissée de côté. Il est donc important de reconnaître les différentes réactions que les enfants peuvent avoir afin de pouvoir les prendre en charge. Si cela n'est pas le cas, cela pourrait " conduire à un déni de leur souffrance pouvant durablement hypothéquer leur développement psychoaffectif " (Romano, 2010, pp. 101-102). Soutenir l'enfant confronté à la mort n'est pas une situation

évidente et Romano (2010) maintient qu' " il n'y a pas de réponses faciles mais une réflexion essentielle, pour tenter de mieux appréhender ce qui peut être compris, ressenti par ces enfants endeuillés, pouvoir les accueillir et prendre en charge leur chagrin " (p. 102), " à hauteur d'enfant " (Moro, 2009, citée par Romano, 2010, p. 102). Un jeune enfant peut réagir face à la mort, mais cela ne sera pas identique à la réaction des adultes. Il est donc primordial, pour toutes les personnes qui l'entourent, de porter une attention particulière à ce qu'il est en train de vivre afin de lui permettre d'avoir une meilleure compréhension de la situation et de fournir une réponse à ses questions (Romano, 2010).

Finalement, il peut être nuisible pour l'enfant de ne pas se sentir soutenu dans cette épreuve difficile. Lorsque les personnes l'entourant " comprennent et accompagnent son chagrin, cette épreuve est possible à surmonter [...] " (Romano, 2009, p. 131). Romano (2009) ajoute également que " l'attention portée à l'enfant en respectant ce qu'il est en tant que petit homme en développement et avec ses propres façons de réagir permet surtout de ne pas stigmatiser l'enfant endeuillé " (p. 138).

2.5 Orientation de notre recherche

Au terme de notre problématique, nous pouvons relever le fait que beaucoup de travaux ont été effectués sur le sujet du deuil chez les enfants. En revanche, très peu d'informations sont données sur les pratiques des enseignants lors d'un événement tel la mort qui touche un proche d'un élève. Nous avons tout de même pu constater à travers toutes ces différentes recherches que nous avons lues, que la perte d'un proche peut avoir un impact considérable sur l'enfant, mais cela, à des degrés différents. Chaque individu est différent et ne réagira donc pas de manière égale, chaque deuil est unique. Bien qu'il existe différents documents aidant les enseignants à réagir de manière optimale, nous n'avons pas trouvé d'étude scientifique à ce sujet. De ce fait, nous avons décidé d'orienter notre recherche sur le deuil chez l'enfant en contexte scolaire. Nous mettrons cette thématique en relation avec les pratiques des enseignants. Nous nous sommes donc orientée vers les domaines de la psychologie et de la pédagogie.

Dans un premier temps, il s'agira de développer la compréhension de la mort chez les enfants pour ensuite parler du deuil, que nous mettrons par la suite en lien avec les pratiques des enseignants. Ainsi, cela nous permettra d'avoir une meilleure compréhension de ce phénomène dans le contexte scolaire.

3. Cadre conceptuel

3.1 La compréhension de la mort chez l'enfant

Lorsque l'on évoque le sujet de l'enfant et de la mort, cela pourrait paraître contradictoire, puisque l'enfance est le commencement de la vie et la mort en est le contraire. Pourtant, tout être humain est confronté un jour ou l'autre à la perte d'un être cher. On semble souvent oublier les enfants, car l'on pense qu'ils ne sont pas assez matures pour comprendre ce que signifie la mort et qu'ils ne ressentent pas forcément de chagrin lorsqu'ils sont confrontés à cet événement (Keirse, 1998/2008). Il est donc nécessaire d'approfondir le développement de l'enfant afin d'en avoir une connaissance plus précise. En effet, même si les réactions des enfants peuvent être différentes de celles des adultes, ils n'en sont pas moins touchés. Le deuil ne se rattache pas uniquement à la capacité de comprendre les choses, mais aussi à la capacité de ressentir des émotions (Keirse, 1998/2008). Les enfants ne comprennent pas la mort de la même manière que les adultes puisque leurs développements cognitif et affectif ne sont pas les mêmes. Ils ressentent des choses sans pour autant toujours pouvoir les expliquer avec des mots (Romano, 2009). Il ne faut toutefois pas oublier que l'âge de l'enfant n'est pas le seul élément qui puisse nous permettre de cerner ce qu'il est en mesure de comprendre de la mort. Le milieu familial dans lequel il vit, les relations qu'il entretient avec ses proches, les événements difficiles déjà surmontés, les différents niveaux de développement sont autant de facteurs qui peuvent influencer l'enfant dans sa manière de concevoir ce que signifie la mort (Hanus & Sourkes, 2002 ; Romano, 2009).

Nous nous limiterons toutefois à expliquer les différentes conceptions de la mort chez les enfants en fonction de ce que nous avons pu relever chez les différents auteurs, soit en les catégorisant par âges. Après avoir lu leurs différents modèles, nous en avons créé un à partir de leurs théories que nous avons mises en commun et qui se rapprochent en certains points. Nous avons alors délimité les périodes, soit de la naissance à trois ans, de trois à cinq ans et de six à huit ans, ce qui convenait le mieux avec les différents stades élaborés par chaque auteur. Nous avons choisi de mettre l'accent sur les enfants âgés de six à huit ans, mais il nous semble nécessaire de faire un petit retour en arrière afin de mieux cerner l'évolution de ce concept.

De la naissance à 3 ans

Selon Gesell et Ilg (1946/1949, cités par Deunff, 2001), avant l'âge de trois ans, l'enfant ne comprend pas encore ce que signifie la mort. Bacqué et Hanus (2009) précisent qu'à cette période, c'est plutôt l'absence qui rend l'enfant sensible et angoissé. Puisqu'il n'a pas encore la notion du temps, il n'est pas en mesure de comprendre l'irréversibilité de la mort. L'enfant garde en tête que l'être cher qui est absent reviendra (Bacqué & Hanus, 2009). À cet âge, il dépend fortement de l'adulte et se trouve donc très touché face à une séparation (Dutoit & Girardet, 2008). Il n'a toutefois pas encore un langage suffisamment développé pour pouvoir s'exprimer ou questionner sur le sujet (Mareau, 2011).

Entre 3 et 5 ans

La conception de la mort est en pleine évolution. L'enfant y est confronté de diverses manières avec le monde qui l'entoure. Il se montre petit à petit curieux. Il n'a pas encore acquis la durabilité de la mort. Il n'arrive pas encore à cerner le fait que lorsque l'on meurt,

on ne redevient plus vivant et peut donc espérer un retour de la personne disparue (Fauré, 2012). À cet âge, il est encore très égocentrique, c'est-à-dire qu'il rapporte tout ce qui se passe autour de lui à lui-même. L'enfant croit également que tous ses dires et ses pensées auront lieu et auront un impact sur le monde extérieur. Il peut donc éprouver une très grande culpabilité si un événement qu'il aurait souhaité venait à se produire (Fauré, 2012 ; Romano, 2009).

Lonetto (1980/1988) soutient que l'enfant entre trois et cinq ans a une idée magique de cet événement, mais il ajoute également l'aspect cyclique. Selon lui, l'enfant pense que la vie et la mort sont amovibles. Il place la vie et la mort dans un même cycle qui se perpétue continuellement. Mourir signifie simplement que l'on vit différemment. La mort peut également être vécue comme une rupture du lien qui unit l'enfant avec l'autre. À cet âge, il n'est pas encore en mesure de distinguer la personne qui est morte et le concept de la mort. L'enfant est alors " incapable de s'extraire du monde qui l'entoure, subjectivité et objectivité étroitement mêlées " (Lonetto, 1980/1988, p. 130). Gesell et Ilg (1946/1949, cités par Deunff, 2001), ajoutent que la conception de la mort reste encore très réduite à cet âge, c'est pourquoi aucune émotion spécifique n'y est liée. Il se peut toutefois que l'enfant manifeste, d'une manière très sommaire, une émotion de tristesse ou de chagrin. C'est vers l'âge de cinq ans que la mort est représentée de manière plus précise, mais il ne sait toujours pas qu'elle est irréversible. L'enfant a une idée de plus en plus réaliste de ce qu'est la mort, mais ne la ressent pas au niveau affectif. Il est conscient qu'elle est souvent en lien avec l'âge, c'est pourquoi en général, les personnes plus âgées sont les premières à mourir. Enfin, Romano (2009) affirme qu'avant six ans, l'enfant n'a pas encore acquis l'irréversibilité de la mort.

Entre 6 et 8 ans

Selon Romano (2009), ce n'est que vers l'âge de six ans que l'enfant comprend petit à petit que lui aussi ainsi que ses proches peuvent être atteints par ce phénomène. Son universalité et son irréversibilité prennent progressivement sens pour lui. La mort est " comprise comme un principe général d'évolution qui se déroule selon certaines règles de cessation des fonctions biologiques, mais persiste encore la confusion entre la mort et un mort " (Romano, 2009, pp. 33-34). L'enfant s'intéresse de plus en plus à ce qu'il se passe autour de lui et recherche des renseignements en posant des questions (Romano, 2009). Selon Lonetto (1980/1988), entre six et huit ans, l'enfant comprend qu'il y a un début et une fin dans la vie et que lui se situe entre les deux. Face à cette nouvelle compréhension, il cherche particulièrement à connaître les causes de ce début et de cette fin. Il concentre donc son attention sur ce phénomène. À cette période d'âge, les enfants sont donc pour la plupart conscients que tous les êtres mourront un jour ; toutefois, " ils sont un peu plus partagés quand il s'agit de savoir si eux mourront aussi " (Lonetto, 1980/1988, p. 99). Gesell et Ilg (1946/1949, cités par Deunff, 2001) précisent que vers six ans, l'enfant développe une nouvelle conception de la mort et commence à la ressentir affectivement. Il se soucie du fait qu'il pourrait perdre sa maman et ainsi se retrouver seul. Il commence à faire des liens entre tous les éléments (maladie, médecin, etc.) qui peuvent être associés à ce type d'événement. Il est également sensible aux histoires qui montrent des images d'enfants ou d'animaux confrontés à la mort. Les auteurs affirment aussi qu'à sept ans, l'idée de la mort est très proche de celle de six ans, mais devient de plus en plus précise et liée à la réalité. L'enfant comprend mieux la signification de cet événement et son attention est particulièrement attirée sur la compréhension des différentes causes de la mort, soit la vieillesse et la maladie (Gesell et Ilg, 1946/1949, cités par Deunff, 2001).

À partir de huit ans, l'enfant établit des liens uniquement entre la mort et les humains alors que plus jeune, il associait différentes espèces à ce type d'événement. Ce n'est qu'à partir de cet âge qu'il comprend que tout être vivant y compris lui, sera amené à mourir un jour ou l'autre (Gesell & Ilg, 1946/1949, cités par Deunff, 2001). Lonetto (1980/1988) ajoute également que " le stade suivant du processus d'acquisition des concepts relatifs à la mort est celui de la personnalisation [...] " (p. 129). L'enfant se fait une idée de la mort comme étant une chose qui nous attrape et nous emmène ailleurs. Les enfants de cet âge " sont à la frontière qui sépare l'acceptation de la mort des autres de celle de sa propre mort " (p. 99). Le concept de la mort se modifie donc progressivement et ce n'est que vers 8 ans que la conception de la mort chez l'enfant rejoint celle de l'adulte. Fauré (2012) précise que l'enfant comprend l'universalité et l'irréversibilité de la mort. Il est conscient que tout individu peut être touché par cet événement, que ce soit par la perte d'un être cher, comme sa propre disparition.

3.2 Le deuil

3.2.1 Définition du deuil

De nombreux auteurs définissent le deuil de manières distinctes, mais la plus grande partie s'accorde à dire qu'il fait partie des expériences les plus pénibles et difficiles à vivre. Il s'agit d'un événement face auquel tout individu est amené un jour ou l'autre à faire face, même les enfants. Parmi les nombreux auteurs traitant de ce sujet, il est possible d'en donner plusieurs définitions.

Tout d'abord, " le mot latin *dolere* (souffrir) est à l'origine du mot *dol* qui a donné en français « deuil », mais surtout « douleur » " (Bacqué & Hanus, 2009, p. 20). Il s'agit selon l'Encyclopædia Universalis (s.d., citée par Bacqué & Hanus, 2009) d'un " état affectif douloureux provoqué par la mort d'un être aimé " (p. 20) ainsi que " la période de douleurs et de chagrins qui suit cette disparition " (p. 20). Pour Bacqué et Hanus (2009), il est " l'ensemble des réactions que la mort entraîne " (p. 3).

En se référant spécifiquement au domaine du deuil, la terminologie anglaise nous montre à quel point ce concept est compliqué. Dans l'ouvrage *Le deuil* de Bacqué et Hanus (2009) le mot *deuil* est expliqué à l'aide de plusieurs noms anglais. Tout d'abord *bereavement* qui " traduit la perte en tant que telle sans faire part pour autant de la douleur affective " (p. 20) ; *grief* qui veut dire " une tristesse éprouvante, douloureuse, que rien ne peut consoler. Seul le temps permet son amenuisement " (p. 21) ; enfin, *mourning* qui signifie " le fait de porter le deuil, participer aux funérailles " (p. 21).

Les premières définitions se rattachent principalement à la perte d'une personne qui nous est chère. Dans l'explication anglophone, on retrouve déjà un aspect plus social du deuil (Bacqué & Hanus, 2009). Beaucoup d'autres auteurs ont abordé le concept en donnant des définitions plus larges, soit en considérant que le deuil peut également avoir lieu lors de la perte d'un objet, d'un animal avec lequel il y avait un fort attachement. Parmi ceux-ci, nous pouvons nommer Freud (1915, cité par Bacqué & Hanus, 2009) et Mareau (2011).

Pour Freud (1915, cité par Bacqué & Hanus, 2009), le deuil peut être associé à la mort, mais aussi à la perte. Il a donc une signification qui dépasse celle de la mort. Mareau (2011) quant à elle, décrit le deuil comme étant " l'ensemble des réactions physiques, psychologiques, affectives et comportementales à la perte d'une personne aimée, mais

aussi d'un animal, d'un objet ou d'une valeur auxquels on est fortement attaché ” (p. 58).

Comme nous pouvons le constater, le deuil est sujet à différentes significations et est un concept complexe. Cependant, parmi les différentes définitions, nous remarquons un point commun qui est que le deuil est une période douloureuse et qui est provoqué par la perte de quelqu'un ou de quelque chose. À présent, il convient de distinguer deux notions particulièrement importantes qui vont nous permettre de mieux comprendre comment le deuil peut être vécu par les enfants. Nous allons dans un premier temps, expliquer *le déroulement du deuil* et, dans un deuxième temps, *le travail de deuil*, vécus par l'enfant, tout en nommant leurs caractéristiques.

3.2.2 Le déroulement du deuil chez l'enfant

Si nous considérons le deuil dans le contexte de la perte d'un proche, il est un fait qui vient briser le lien établi entre deux personnes. La relation qu'elles ont entretenue dans le passé va déterminer les réactions de l'endeuillé suite à cette séparation. Le deuil est considéré comme étant une phase qui va commencer dès le moment où l'individu apprend la mort de son proche et va se maintenir tant que la souffrance de cette perte ne lui permet pas d'accepter le départ de celui-ci (Bacqué & Hanus, 2009). En période de deuil, chaque être est en souffrance, mais cette douleur est vécue différemment d'un individu à l'autre, car toutes les relations entretenues avec la personne décédée sont uniques et différentes. Il s'agit d'un processus qui se déroule en plusieurs étapes et qui va aider l'endeuillé à accepter la disparition de l'être qui lui était cher (Bacqué & Hanus, 2009). Le déroulement du deuil chez l'enfant est similaire à celui des adultes, mais s'en distingue toutefois par certaines spécificités (Bacqué & Hanus, 2009 ; Romano 2009) :

1. Le deuil se présente chez l'enfant, soit un individu qui est en train de se développer. Pour grandir, il a besoin de beaucoup d'énergies psychiques or, ces dernières sont utilisées pour effectuer son travail de deuil et faire face à la perte de son être aimé. Ainsi, elles ne sont plus suffisamment présentes pour permettre à l'enfant de se développer convenablement (Bacqué & Hanus, 2009). Nagera (1970, cité par Bacqué & Hanus, 2009) précise alors que le deuil chez l'enfant a une influence négative sur son développement.
2. Face à la perte d'un être cher, l'enfant va de manière spontanée se diriger vers les personnes qui l'entourent et assimiler leurs différentes manières de réagir. L'adulte est donc, à ce moment, un modèle identificatoire pour l'enfant (Bacqué & Hanus, 2009). En effet, “ le deuil des enfants se calque sur celui des adultes et de leur entourage ” (Bacqué & Hanus, 2009, p. 89).
3. Le deuil est également un événement qui va venir modifier la vie de l'enfant et qui peut causer des changements dans “ les conditions d'existence ” (Bacqué & Hanus, 2009, p. 89). Cet événement peut provoquer une mouvance au sein de la famille, comme le changement d'habitat et de lieu. L'enfant va donc, en plus de cela, vivre d'autres chamboulements et n'aura plus ses points de repère habituels. Il en résulte qu'il est souvent confronté à d'autres obstacles qui peuvent l'affecter profondément et constituer des complications supplémentaires face auxquelles il va devoir faire face (Bacqué & Hanus, 2009).

Pour continuer, il convient d'aller plus en profondeur et de découvrir les différentes étapes par lesquelles passe un individu en deuil. En général et surtout dans les pays occidentaux, le deuil se poursuit en trois différentes étapes qui chacune d'entre elles ont une durée non déterminée puisqu'elles se vivent différemment selon chacun (Romano, 2009). Il est également important de préciser que ces étapes ne se distinguent pas forcément de celles des adultes, mais se vivent et s'expriment différemment en fonction de l'âge de l'enfant (Romano, 2009).

Nous allons à présent décrire les différentes étapes d'un deuil vécu normalement par les enfants, car il se peut qu'il y ait des complications. Nous viendrons sur ce point dans une partie suivante. Les étapes du deuil ont été élaborées par plusieurs auteurs et varient, allant du nombre de 3 au nombre de 10 différentes phases traversées par l'endeuillé. Nous avons décidé de nous baser sur les trois étapes proposées par Bacqué et Hanus (2009) que nous retrouvons principalement chez la plupart des auteurs qui abordent cette thématique. Nous compléterons les informations données à l'aide de ces différents auteurs. Il est toutefois important de prendre en compte le fait qu'il est possible que le deuil reste en suspens et ne s'achève pas. De plus, chez l'enfant, le deuil survient lorsqu'il est en pleine évolution. Il est donc très probable qu'il se termine plus tard, lorsqu'il aura atteint un certain niveau de maturité (Haesevoets, 2008, chap. 9).

1. Le choc

Il s'agit de la première phase du deuil qui va toucher tous les niveaux de l'individu, soit tout son organisme (Mareau, 2011). Cette nouvelle du décès va attrister la personne et provoquer une grande douleur. Elle atteint le physique, psychologique, émotionnel, affectif, moral, comportemental et relationnel (Bacqué & Hanus, 2009 ; Mareau, 2011). Cette phase de choc survient généralement et surtout lorsqu'il s'agit d'une mort à laquelle l'individu n'était pas préparé, mais peut également avoir lieu lors de toute situation de décès (Haesevoets, 2008, chap. 9 ; Mareau, 2011). Souvent, les enfants ne montrent aucun signe particulier. Il se peut qu'ils réagissent en se montrant indifférents et impassibles (Haesevoets, 2008, chap. 9). Pour se rendre compte de ce qui leur arrive, ils " manifestent souvent une phase transitoire de déni plus longue que chez l'adulte " (Haesevoets, 2008, p. 283). Nous pouvons donc remarquer des attitudes qui ne manifestent aucun chagrin et " une régression des affects " (Haesevoets, 2008, p. 283). Glorion (2003) précise que même si l'enfant ne montre aucune réaction particulière, il faut toujours garder en tête qu'il vit aussi le deuil. Il arrive quelquefois que l'adulte soit frappé par ses manifestations impassibles, mais l'enfant a besoin de passer par cette étape qui est pour lui une sorte de protection face à la perte. Il s'agit d'une manière de repousser cet événement de peur de ne pas arriver à le supporter. C'est " un déni inconscient qui sert alors de protection " (Glorion, 2003, p. 27).

Suite au décès d'un proche, l'enfant peut être très troublé. La personne en deuil peut se sentir isolée, seule. L'enfant peut modifier son humeur, se rétracter, avoir des troubles du sommeil, de la faim ainsi qu'une baisse des résultats scolaires (Bacqué & Hanus, 2009).

2. L'état dépressif

L'état dépressif est la seconde partie du deuil et en est l'étape centrale. Toute la souffrance éprouvée par l'individu en deuil va avoir un grand impact au niveau physiologique. Il se peut que la personne ait des difficultés à dormir, à manger, à bouger et un manque d'intérêt

pour le monde qui l'entoure (Bacqué & Hanus, 2009 ; Mareau, 2011). Tout ce qu'elle doit entreprendre demande beaucoup d'énergie. À cet état s'ajoutent des blocages, des affaiblissements des fonctions psychiques, soit l'inhibition (Bacqué & Hanus, 2009 ; Mareau, 2011). L'enfant ne vit pas cette dépression de la même manière que l'adulte puisqu'il n'est pas en mesure de maintenir cette souffrance pour lui, durant trop longtemps. Il va ainsi devoir l'exprimer. S'il ne parvient pas à le faire, cela peut alors avoir de nombreuses conséquences sur son comportement, tant au niveau familial que scolaire (Bacqué & Hanus, 2009). Un enfant peut laisser paraître un grand mal, mais ne peut pas supporter à lui seul une trop grande souffrance morale. Il est obligé de l'extérioriser afin de se sentir mieux et cela se fait plus aisément à travers les relations qu'il a avec ceux qui l'entourent. Cette douleur morale peut se traduire par différentes attitudes physiques et si personne ne réagit et ne lui apporte le soutien nécessaire, l'enfant risque de sombrer dans la vraie dépression et de montrer des comportements accablants, voire très déplacés (Haesevoets, 2008, chap. 9).

L'état dépressif chez l'enfant se manifeste par certaines caractéristiques qui sont semblables à celles des adultes, toutefois il en possède toujours ses propres spécificités. Il faut tout d'abord savoir qu'il va passer par plusieurs étapes qui ne se font pas chez l'adulte et qui vont l'aider à surmonter cette phase dépressive (Bacqué & Hanus, 2009 ; Haesevoets, 2008, chap. 9) :

1. L'enfant garde en lui la personne décédée. Il continue à vivre comme si elle était là. Il lui parle, l'imagine, la voit (Bacqué & Hanus, 2009 ; Haesevoets, 2008, chap. 9 ; Hanus & Sourkes, 2002). Elle fait partie de son monde intérieur et cette étape est utile à l'élaboration de son deuil, mais aussi à sa maturation (Bacqué & Hanus, 2009 ; Mareau, 2011). Haesevoets (2008) ajoute que cette étape est nécessaire et se distingue de l'adulte en ce sens que l'enfant n'a pas les mêmes représentations de la réalité. Il ne faut donc pas s'affoler si de tels comportements se manifestent chez l'enfant, car ceci fait partie de la normalité.
2. L'enfant a également souvent besoin d'une chose qui représente la personne décédée pour pouvoir faire son deuil. Il n'oublie pas les choses facilement et un lien fort reste présent avec tout ce qu'il garde en mémoire de la personne disparue (Bacqué & Hanus, 2009 ; Hanus & Sourkes, 2002). L'objet appartenant au défunt peut représenter beaucoup de choses pour lui (Haesevoets, 2008, chap. 9). En effet " cet objet, ayant eu une certaine valeur pour le parent mort, renaît à travers un précieux souvenir qui atteste à la fois de la présence du parent auquel il a appartenu et de sa disparition " (Haesevoets, 2008, p. 285).
3. Les enfants jouent également souvent à des jeux de mort, mais cette étape est encore plus flagrante chez ceux qui vivent un deuil. Par le jeu, ils vont pouvoir s'exprimer avec les autres enfants et faire face à cet événement douloureux (Bacqué & Hanus, 2009 ; Haesevoets, 2008, chap. 9 ; Hanus & Sourkes, 2002). Mareau (2011) explique cela en utilisant le terme de " jeu de symbolisation et de représentations mentalisées, conscientes ou inconscientes " (p. 59) qui vont aider la personne à " intérioriser des éléments du défunt et de sa relation à lui, afin d'adoucir la radicalité de la perte " (p. 59).

En ce qui concerne toujours les spécificités de l'étape dépressive chez l'enfant, plusieurs indices permettent de remarquer qu'il se trouve dans cette phase. Il montre également une

modification dans ses comportements et dans son caractère et cela peut le mener à être à fleur de peau et offensif avec les autres (Haesevoets, 2008, chap. 9). Par la suite, des manifestations au niveau des habitudes quotidiennes peuvent également faire surface. Comme nous l'avons dit, on peut remarquer un manque d'appétit, des difficultés à dormir ce qui implique une grande fatigue. Si le cas s'aggrave, cela peut mener l'enfant à des troubles plus profonds. Il peut revenir au stade où il mouille son lit, où il est incapable de faire des tâches quotidiennes, soit se lancer dans des activités. Nous pouvons donc remarquer une dégradation de son état général (Haesevoets, 2008, chap. 9).

Puisque l'enfant doit pouvoir exprimer sa douleur par les différentes manifestations que nous venons de décrire, si les conditions dans lesquelles il vit ne lui permettent pas de le faire, alors il se peut qu'il en soit très fortement perturbé et dans ce cas, cela peut devenir grave. Il a alors plus de risque d'être touché par des maladies comportementales très perturbantes (Haesevoets, 2008, chap. 9).

3. L'apaisement / la terminaison du deuil

Peu à peu, la souffrance s'atténue et la personne apprend à vivre sans l'autre. L'enfant va avoir de nouvelles ambitions et aspirations. Il s'agit de l'étape finale du deuil où il va souhaiter des changements dans sa vie. C'est surtout à travers le rêve que cette étape se dévoile. Il va s'imaginer des choses, par exemple se faire de nouveaux amis, partir en vacances. Le deuil prend fin au moment où l'enfant va chercher à concrétiser ses rêves et entreprendre des choses pour les réaliser (Bacqué & Hanus, 2009 ; Mareau, 2011). Mareau (2011) parle de la phase de " soulagement de la peine " (p. 59) et ajoute que la fin du deuil " se manifeste dans l'élaboration de nouvelles entreprises et de la formation de nouveaux attachements " (p. 59).

En dépit de cela, le deuil ne se termine jamais, car il va toujours laisser une certaine douleur chez la personne et ressurgira à un moment ou à un autre lorsqu'elle va à nouveau être confrontée à une situation similaire (Bacqué & Hanus, 2009). Particulièrement chez les enfants, les deuils " laissent toujours une partie du chagrin et de travail d'élaboration à reprendre plus tard durant les premiers temps de la vie adulte à l'occasion d'un nouveau deuil ou d'une autre séparation " (Bacqué & Hanus, 2009, p. 95). Selon Hanus et Sourkes (2002), " une partie du travail de deuil de l'enfant est toujours différée jusqu'au seuil de la vie adulte " (p. 404). Il se peut également que cette étape ne se déroule pas et que la personne n'arrive pas à faire face à la perte de l'être qui lui était cher. La souffrance peut également avoir des aspects alarmants. Dans ce cas, on parlera " d'aspects pathologiques du deuil " (Mareau, 2011, p. 59). Enfin, il est à noter que selon Bacqué et Hanus (2009), les deuils des enfants sont toujours des deuils qui comportent des complications, type de deuil que nous verrons par la suite.

3.2.3 Le travail de deuil chez l'enfant

Bacqué et Hanus (2009) définissent le travail de deuil comme étant un " travail psychologique sous-jacent " (p. 96). Il s'effectue à travers la modification de la relation singulière entre la personne en deuil et le proche décédé. Selon Philippin (2006), son but est de pouvoir envisager le futur sans la personne qui s'en est allée, mais cela ne veut pas dire l'effacer de sa vie. Fauré (2012) dit bien que " le travail de deuil n'aboutit pas à l'oubli, bien au contraire ; il garantit le non-oubli " (p. 25). Il est un travail qui se déroule intrinsèquement et qui va permettre à toute personne d'accepter progressivement la perte

(Société de Thanatologie, s.d.). Il possède également ses propres caractéristiques qui s'expliquent en plusieurs étapes franchies par l'endeuillé. Le travail de deuil est vécu inconsciemment par la majorité des personnes et dans notre cas, plus précisément par l'enfant, hormis trois différents éléments qui sont extériorisés consciemment à savoir, " la douleur, la régression et la remémoration " (Bacqué & Hanus, 2009, p. 96).

La douleur

Au niveau du psychisme, les enfants n'ont pas la capacité d'endurer une souffrance durant un temps trop important. Il est donc nécessaire qu'ils puissent l'extérioriser à l'aide de leur corps. En effet, habituellement, ils ne restent pas durablement tristes (Bacqué & Hanus, 2009).

La régression

Selon Bacqué et Hanus (2009), quand les enfants se trouvent en situation de deuil, ils régressent comme tout individu face à cet événement bouleversant. Nous pouvons le remarquer dans leurs différentes expressions, toutefois une maturation précoce peut également être perçue. Nous remarquons ici deux oppositions. D'une part par l'expression d'une certaine régression qui se perçoit par les différentes réclamations de tendresse, d'apaisement, de réconfort qui sont contraires aux différents acquis dans leur développement qu'ils devraient avoir à leur âge. D'une autre part, les enfants manifestent un besoin de grandir plus vite que la normale en recherchant l'indépendance.

La remémoration

Il s'agit du moment où est évoquée la personne décédée. C'est une manière de garder la présence de cette personne et de faire face à la culpabilité. Les enfants ne manifestent guère une envie de s'exprimer au sujet de la personne qui est morte, car ils ne veulent souvent pas rendre davantage leur entourage triste (Cordier, 2007). En général, cette étape de remémoration est effectuée si des membres de leur famille décident d'en parler et cela ne peut qu'être bénéfique pour les enfants. C'est justement lorsque la remémoration ne se fait pas que les enfants vont agir comme si la personne disparue était toujours là (Cordier, 2007).

Le travail de deuil se divise en différents temps psychiques qu'il est important de distinguer et qui se différencient également de ceux des adultes. Ces trois grands mouvements vont se manifester, mais sont moins conscients (Bacqué & Hanus, 2009). Il s'agit de " la reconnaissance de la réalité, l'identification et l'élaboration des sentiments inconscients de culpabilité " (Bacqué & Hanus, 2009, pp. 97-100).

La reconnaissance de la réalité

Enfants et adultes ne perçoivent pas la réalité de la même manière. Les enfants sont encore trop jeunes pour avoir une représentation très concrète du réel, car leur monde interne est encore trop présent. Ainsi, ils nécessitent des éléments objectifs et réels. De ce fait, les personnes qui entourent l'enfant endeuillé doivent agir en conséquence et lui présenter les choses concrètement sans prononcer des expressions ambivalentes afin qu'il puisse comprendre intérieurement que la personne ne reviendra pas et donc, reconnaître la réalité (Bacqué & Hanus, 2009).

L'identification

Il s'agit d'un " processus inconscient où l'on devient semblable à qui on s'identifie, on acquiert ses qualités, certains de ses caractères, sans l'en défaire " (Bacqué & Hanus, 2009, p. 99). Deux sortes d'identifications peuvent être distinguées en fonction du développement de l'enfant. Nous retrouvons l'identification primaire et les identifications secondaires. La première se situe au commencement de l'enfance, quasiment dès la naissance. L'identification primaire est donc liée à la plus jeune enfance, " lorsque le bébé ne se vit pas différent de sa mère " (Bacqué & Hanus, 2009, p. 99). Les identifications secondaires sont plus liées à notre recherche puisqu'elles concernent les enfants et non plus les bébés. Ces formes d'identifications peuvent selon Bacqué et Hanus (2009), se rattacher " à la structure du complexe d'Œdipe " (p. 100), qui postule que l'enfant va vouloir s'identifier à son parent de même sexe, soit à sa mère ou à son père et l'éliminer. Les modèles identificatoires sont donc des personnes qui font partie du quotidien des enfants. Lorsqu'un décès survient, les enfants ne peuvent plus s'identifier à la personne perdue et devront alors en trouver une autre qui puisse faire office de modèle identificatoire (Bacqué & Hanus, 2009).

L'élaboration des sentiments inconscients de culpabilité

Il s'agit du " dernier grand processus du travail de deuil " (Bacqué & Hanus, 2009, p. 100). Cette culpabilité est un sentiment présent dans tous les deuils. C'est le cas des enfants qui pensent fréquemment qu'ils sont à l'origine de toutes les choses qui se déroulent autour d'eux. Cela est dû au fait qu'ils se représentent beaucoup les choses en fonction de leur pensée magique. Ils sont capables de surmonter un deuil dès lors qu'ils ont une connaissance suffisante de la mort ; or, ils n'ont pas toutes les ressources nécessaires pour le faire puisque leurs capacités sont en plein développement (Bacqué & Hanus, 2009).

Lorsqu'un enfant perd un membre de sa famille, il peut éprouver une forte culpabilité qui ne va pas forcément se manifester instinctivement, mais qui peut se révéler au travers de différents aspects tels que " les rêves qui reviennent de façon périodique, des troubles de comportement où l'enfant cherche à se faire punir, d'un syndrome dépressif, d'attitudes d'échec ou plus simplement quand l'occasion lui est donnée de la partager " (Cordier, 2007, p. 49).

3.2.4 Les types de deuil

Suite à nos différentes lectures, nous avons pu distinguer trois types de deuils qui sont le plus souvent décrits par les différents auteurs traitant de ce sujet. Parmi ces trois types, nous trouvons : le deuil normal, le deuil compliqué et le deuil pathologique.

Toutes les perturbations citées jusqu'à présent font partie du deuil normal, mais vont petit à petit se modérer lorsque l'enfant se sent à nouveau en quiétude dans son environnement de vie et dans ses fréquentations (Bacqué & Hanus, 2009). Tout deuil normal est traversé par un chagrin et se déroule sur une durée assez longue pour marquer une étape de la vie chez l'individu. Lorsqu'il se termine, le défunt est toujours présent et aimé, mais cela se relie au passé. Il y a donc une acceptation de la disparition de la personne aimée. L'endeuillé est à présent en mesure de vivre sans elle (Bacqué, 2003).

Par contre, il arrive que certains deuils se compliquent, ce qui provoque des perturbations dans ce processus du deuil dit *normal*. Philippin (2006) parle de “ blocage des processus dans leur cheminement naturel, caractéristique d’une complication du deuil ” (p. 164). Nous parlons de deuils compliqués lorsque l’une ou l’autre des phases du deuil s’est trouvée bloquée et que “ la libre circulation des énergies psychiques, nécessaire à une résolution harmonieuse, s’est trouvée entravée ” (Fauré, 2012, p. 252). La personne est consciente de la disparition de son proche, mais ne montre aucune réaction particulière face à cette perte (Fauré, 2012). Nous remarquons certains signes qui étaient considérés comme faisant partie du deuil normal, qui vont se prolonger et devenir problématiques (Bacqué, 2003). Bacqué et Hanus (2009) définissent les deuils compliqués comme étant “ ceux qui ne suivent pas un cours normal, du fait en particulier de leur longueur et de diverses perturbations ” (p. 103).

Enfin, si les complications du deuil perdurent, elles peuvent aboutir à “ des pathologies du deuil ” (Bacqué & Hanus, 2009, p. 43). Selon Mareau (2011), cette notion de deuil pathologique est abordée lorsque certains signes présents dans les différentes étapes du deuil normal se prolongent sur une longue durée, soit de plus de six mois. Nous parlons également de deuil pathologique quand certains symptômes anormaux apparaissent. Il ne faut toutefois pas penser que lors d’un deuil normal, la douleur disparaît, car il est évident que la souffrance sera toujours présente. Bacqué et Hanus (2009) définissent les deuils pathologiques comme étant “ des maladies physiques ou mentales qui surviennent au cours ou au décours du deuil chez des personnes qui n’en paraissaient pas atteintes jusqu’alors ” (p. 103).

3.2.5 Les facteurs influençant le deuil chez l’enfant

Suite à nos différentes lectures, nous avons pu relever que de nombreux facteurs peuvent avoir un impact sur le processus de deuil chez l’enfant. Parmi ceux-ci, nous pouvons trouver les éléments suivants :

L’attachement avec la personne décédée : comme l’a dit Fauré (2012), “ il n’y a de deuil que s’il y a attachement ” (p. 27). Pour qu’un deuil se passe, il faut donc qu’il y ait un certain lien qui unissait la personne en deuil et celle disparue. Cela est un facteur important à prendre en compte. Le type d’attachement va donc influencer la manière dont la personne vivra son deuil. Fauré (2012) ajoute que “ la tonalité du deuil à venir est directement conditionnée par tout ce qui a été vécu auparavant dans la relation, avant le décès ” (p. 32). En effet, selon lui, “ les liens du sang ne sont pas ceux qui déterminent l’intensité du deuil ; c’est le degré d’attachement à la personne disparue qui entre surtout en jeu ” (Fauré, 2012, p. 27).

Le sexe de l’enfant : les filles et les garçons n’ont pas les mêmes façons de réagir face à la perte d’un proche. Dans les pays occidentaux, les filles exprimeraient plus facilement leur souffrance et feraient part de leurs émotions alors que les garçons vivraient le deuil de manière plus intime. Ils exprimeraient leur tristesse par un comportement plus violent (Romano, 2009).

L’âge de l’enfant : dans la majeure partie de la littérature abordant le thème de la mort et l’enfant, nous pouvons constater que l’âge est un facteur influençant le vécu du deuil chez l’enfant et cela est en lien avec les conceptions qu’il a de la mort (Bacqué & Hanus, 2009 ; Fauré, 2012 ; Romano, 2009).

Les conditions du décès : peu importe la manière dont la personne est décédée, la douleur sera toujours présente et très forte. Toutefois, d'après Fauré (2012), “ les derniers instants de la vie sont déterminants dans la façon dont on va traverser le deuil ” (p. 40). En effet, une mort peut être soudaine (accident, suicide) ou au contraire, elle peut être une mort face à laquelle l'enfant a pu se préparer (maladie). Ainsi, les défenses pour faire face à cette perte ne sont pas les mêmes (Fauré, 2012).

Les expériences vécues : certains individus ont déjà vécu dans leur vie des deuils, des abandons ou des moments où ils ont été séparés d'une personne qu'ils aimaient. Ces événements vont avoir une influence sur leur manière de vivre le deuil. En effet, s'ils ont été intégrés psychologiquement, ils vont faciliter le deuil présent. Au contraire, s'ils ont laissé des marques et qu'ils n'ont pas pu être acceptés, alors il est possible qu'ils viennent perturber le deuil présent (Fauré, 2012).

Les types de perte : au cours de son existence, l'enfant peut être confronté à la perte d'un proche qui peut faire partie du cocon familial ou en être plus éloigné. Le type de mort face auquel l'enfant est confronté aura un impact différent sur l'enfant (Romano, 2009). Lorsque l'enfant perd un parent, une certaine incompréhension peut émerger. Il peut se sentir coupable et ne pas comprendre cet abandon (Romano, 2009). Cette perte peut amener à des modifications du mode de vie des familles, ce qui peut perturber l'enfant qui ne se sent plus sécurisé dans son cadre familial. Par exemple, il se peut qu'il y ait un changement d'établissement scolaire. La perte d'un parent va donc entraîner un certain déséquilibre dans la vie de l'enfant, en plus de la douleur qui occupe une grande place. L'enfant doit alors gérer beaucoup de choses autour de lui (Romano, 2009).

Dans le cas où l'enfant perd un frère ou une sœur, s'il s'agissait de l'aîné ou du cadet de la famille, cela va avoir une influence différente sur sa manière d'agir (Romano, 2009). Un enfant qui décède laisse une grande douleur chez tous les membres de la famille et cela peut avoir de nombreuses conséquences négatives dans le milieu familial, que ce soit entre les parents, mais aussi concernant le soutien qu'ils apportent aux enfants qui sont toujours là (Romano, 2009).

Enfin, la perte des grands-parents peut entraîner une très grande douleur, mais cette souffrance n'est pas comparable à celle éprouvée lors de la perte d'un frère, d'une sœur ou même d'un parent (Romano, 2009). La position des grands-parents dépend de chaque famille et des relations qu'elles établissent avec eux. Parfois, ils peuvent être “ des figures lointaines ou au contraire des repères essentiels pour l'enfant ” (Romano, 2009, p. 40). Selon la place qu'ils occupent dans la vie de l'enfant, l'impact de leur décès va avoir des conséquences très variables. Mais, la mort d'un grand-parent est plus naturelle puisqu'elle “ correspond à l'ordre du cycle naturel de la vie ” (Romano, 2009, p. 41).

3.2.6 Les impacts du deuil chez l'enfant, en milieu scolaire

Jusqu'à présent, nous avons pu mettre en évidence les différents impacts que la perte d'un proche peut avoir sur l'enfant. Nous avons n'avons évidemment pas pu relever tout ce qui se dit dans la littérature, mais nous avons pu ressortir les principaux éléments qui se retrouvent le plus souvent chez chaque auteur. Ce qui nous intéresse particulièrement, ce sont les différents impacts que le deuil peut avoir sur l'enfant, dans son environnement scolaire. Nous n'avons pas trouvé beaucoup d'informations quant à ce sujet, mais tous les

symptômes que l'enfant peut manifester au court du deuil et que nous avons décrits jusqu'à présent peuvent se réaliser dans le milieu scolaire.

Nous allons donc synthétiser les différentes réactions et les différents besoins susceptibles de se manifester chez l'enfant en deuil pour pouvoir, par la suite, créer une typologie des attitudes des enseignants confrontés à un élève en deuil.

Réactions susceptibles de se manifester chez l'enfant en deuil
Isolement (Bacqué & Hanus, 2009) ; se replier sur soi, se rétracter (Bacqué et Hanus, 2009) ; manque d'intérêt pour le monde qui l'entoure (Bacqué & Hanus, 2009 ; Mareau, 2011).
Régression (Bacqué & Hanus, 2009) ; attitudes qui ne manifestent aucun chagrin (Haesevoets, 2008, p. 283) ; manifestations impassibles (Glorion, 2003 ; Haesevoets, 2008, chap. 9) ; blocages, affaiblissements des fonctions psychiques (inhibition) (Bacqué & Hanus, 2009 ; Mareau, 2011) ; " régression des affects " (Haesevoets, 2008, p. 283).
Grande fatigue (Haesevoets, 2008, chap. 9) ; troubles du sommeil (Bacqué & Hanus, 2009 ; Haesevoets, 2008, chap. 9 ; Mareau, 2011) ; besoin de beaucoup d'énergie pour entreprendre les choses (Bacqué & Hanus, 2009 ; Mareau, 2011).
Culpabilité (Bacqué & Hanus, 2009 ; Cordier, 2007 ; Fauré, 2012 ; Romano, 2009).
Modification de l'humeur (Bacqué & Hanus, 2009) ; modification du comportement et du caractère (agressivité, à fleur de peau) (Haesevoets, 2008, chap. 9).
Baisse des résultats scolaires (Bacqué & Hanus, 2009).
Besoins susceptibles d'apparaître chez l'enfant en deuil
Exprimer sa souffrance (relation avec les autres) (Bacqué et Hanus, 2009 ; Haesevoets, 2008, chap. 9).
Beaucoup de jeu pour y faire face, pour s'exprimer (Bacqué et Hanus, 2009 ; Mareau, 2011).
Connaître la réalité, recevoir les informations de manière concrète (Bacqué & Hanus, 2009)
S'identifier à quelqu'un, besoin d'un modèle (Bacqué & Hanus, 2009).
Besoin de parler de la personne (Cordier, 2007).
Indépendance, autonomie (Bacqué & Hanus, 2009).
Tendresse, réconfort, apaisement (Bacqué & Hanus, 2009).

Tableau 1 : Tableau synthétique des différentes réactions et des différents besoins des enfants en deuil

3.3 Les pratiques des enseignants

Ce qui nous intéresse à présent, ce sont les pratiques des enseignants au sein de la classe lorsque ceux-ci sont confrontés à un élève endeuillé. Peu de recherches, voire aucune n'ont été élaborées sur ce sujet et cela n'est pas une étape facile. De plus, il est difficile de donner une liste d'attitudes exhaustives puisque comme nous l'avons relevé, chaque deuil est unique (Fauré, 2012).

Nous pourrions tout d'abord nous demander quelle place l'enseignant occupe dans une telle situation. Comme nous l'avons déjà relevé, il peut être une personne aidant et facilitant le processus de deuil chez l'enfant. Deslauriers (s.d., cité par Moulin-Barman, 2007) parle d'accompagnement, qui signifie pour lui que l'on admet que l'enfant peut éprouver du chagrin et qu'on laisse place à la tristesse, en permettant à l'enfant de l'exprimer.

Dans son support, Moulin Barman (2007) maintient que " l'enseignant peut jouer un rôle primordial " (p. 28). Certains enseignants peuvent ne pas se sentir à même de gérer une telle situation et demander de l'aide. Quant à d'autres, ils n'éprouvent pas ce besoin et vont alors préparer l'accompagnement à leur manière. Il ne faut tout de même pas oublier que

lorsque les symptômes du deuil sont trop intenses et trop présents durant une longue durée, il est nécessaire de faire appel à des psychologues. L'enseignant peut jouer un grand rôle dans l'accompagnement des enfants certes, mais nous sommes consciente que sa fonction a des limites qu'il ne faut pas oublier.

De Ben Soussan et Gravillon (2006), nous avons tiré une citation qui nous semble bien mettre en évidence l'importance de la présence de l'entourage et de l'enseignant lorsqu'un élève se trouve en deuil :

Nous savons aujourd'hui qu'un enfant endeuillé a un besoin vital de dire son deuil, de le vivre en famille et avec d'autres, accompagné et soutenu. Nous savons aussi qu'il va connaître des sentiments et des affects très forts, qui vont le bouleverser de révolte, d'injustice, de colère, de haine, de désespoir, de peine, de culpabilité, de honte, etc. Nous savons enfin qu'il risque d'être tout désorganisé, ici et ailleurs, maintenant et demain. Nous devons donc garder à l'esprit ces éléments et faire en sorte de toujours rester en lien avec lui, d'être un interlocuteur qui ne fichera pas le camp à la première question troublante et qui, au contraire, ne manquera pas de le solliciter, même si celui-ci semble « aller très bien » et avoir « digéré » cet événement. Le deuil, chez l'enfant, est une histoire très personnelle, mais, ne l'oublions jamais, il est aussi une histoire qui se vit en famille, en groupe. La mort d'un proche nous convie tous, le parent survivant, les frères et sœurs, la famille élargie et les professionnels de l'enfance à trouver et à créer des modalités nouvelles de partage, de dialogue, de rencontres. (pp. 121-122)

Selon Keirse (1998/2008), les enseignants ne connaissent pas toujours les difficultés que les enfants peuvent avoir face à la perte d'un être cher. Si les personnes les entourant ne considèrent pas les émotions qu'ils peuvent éprouver, ils peuvent en être très perturbés. Les enfants ne montrent pas toujours leur tristesse, mais cela ne veut pas dire qu'ils ne souffrent pas. Dans ce cas, il est plus difficile de remarquer toute la douleur qui les envahit. Il faut donc redoubler de vigilance. De plus, comme leur entourage est également envahi par la tristesse, il est possible qu'ils n'aient que très peu d'appui de leur part. C'est là que l'enseignant peut être une grande source de soutien pour eux. Lorsque les personnes entourant les enfants adoptent des attitudes inappropriées à la situation, cela peut avoir des conséquences directes sur leur avenir. Au contraire, si l'enseignant fait preuve de compréhension et réagit de manière adéquate face à leur chagrin, cela peut “ faire en sorte qu'ils gardent en mémoire une école plus chaleureuse, plus humaine ” (Keirse, 1998/2008, p. 166). Keirse (1998/2008) ajoute qu' “ on ne peut éliminer le chagrin de la vie ; on ne peut l'écarter de l'école ” (p. 164). En raison de cela, nous avons décidé d'interroger les enseignants afin de faire état de leurs pratiques et de voir s'ils sont conscients du rôle qu'ils peuvent jouer et s'ils sont armés, s'ils ont des ressources à disposition pour aider ces enfants en deuil.

4. Question de recherche et hypothèses

Suite à notre cadre théorique, nous avons pu poser notre question de recherche qui est la suivante :

Dans quelle mesure les enseignants modifient-ils leurs pratiques vis-à-vis d'un élève en deuil ?

À partir de ce questionnement, plusieurs hypothèses ont émané. Nous allons maintenant les présenter tout en les explicitant.

1. Les pratiques des enseignants sont modifiées en fonction des conceptions qu'ils ont de la compréhension de la mort chez l'enfant et du deuil.

Si les enseignants ont conscience que l'enfant a une certaine compréhension de ce qui lui arrive et qu'il est capable d'éprouver une certaine souffrance et de la tristesse suite à la perte de son être aimé, alors nous pensons qu'ils vont agir différemment avec lui et faire en sorte d'adapter leurs pratiques. Inversement, s'ils sont d'avis que l'enfant est trop jeune et pas assez mature pour comprendre la situation, ils ne vont pas forcément mettre en place des pratiques différentes. Ainsi, les pratiques et attitudes des enseignants face à l'élève en deuil vont varier en fonction de leur perception de la maturité de l'enfant face à la compréhension de la mort (Romano, 2009). Ceci étant bien évidemment en lien avec l'âge de l'enfant.

2. Les enseignants modifient leurs pratiques en fonction de la perception qu'ils ont de la force du lien, du degré d'attachement qui liait l'élève à son être cher disparu.

Fauré (2012) affirme que “ les liens du sang ne sont pas ceux qui déterminent l'intensité du deuil ; c'est le degré d'attachement à la personne disparue qui entre surtout en jeu ” (p. 27). À partir de cela, nous émettons l'hypothèse que si les enseignants pensent que l'élève était très attaché à la personne disparue, soit qu'il avait une relation très fusionnelle avec celle-ci, alors ils vont adapter leurs pratiques puisque l'enfant va éprouver beaucoup de souffrance et vivra son deuil de manière plus intense. A contrario, les enseignants ne vont pas modifier leurs pratiques. Au final, plus l'élève entretenait des liens forts avec le défunt, plus l'expérience sera traumatisante et donc, plus les enseignants modifieront leurs pratiques. Moins le lien est fort, moins l'enfant sera perturbé et donc, moins les enseignants modifieront leurs pratiques.

3. Les enseignants adaptent leurs pratiques en fonction des différentes modifications du comportement de l'enfant en deuil.

Parfois, les enfants qui ont perdu un être cher ne manifestent aucun signe particulier. Ils peuvent se montrer passifs face à la situation. En effet, comme nous l'avons dit, Haesevoets (2008) précise qu'il est possible qu'ils “ manifestent souvent une phase transitoire de déni plus longue que chez l'adulte ” (p. 283) pour prendre conscience de ce qui leur arrive. Cette manière de réagir est selon Glorion (2003), “ un déni inconscient qui sert alors de protection ” (p. 27). Cela pourrait donc amener les enseignants à penser que l'enfant n'est pas forcément en souffrance ou alors, qu'il arrive à gérer la situation. Ainsi, nous émettons l'hypothèse que dans ce cas là, ils ne vont pas modifier leurs pratiques face à cet élève. Au contraire, si l'enfant manifeste des comportements inhabituels qui peuvent s'observer tant au niveau cognitif (fléchissement scolaire, manque d'attention), affectif (culpabilité, modification de l'humeur) que social (isolement, repli sur soi), alors les enseignants vont prendre en compte cela et adapter leurs pratiques en fonction de ce qu'ils

peuvent observer. Donc, si l'enfant manifeste un changement de comportement, les enseignants vont modifier leurs pratiques.

5. Dispositif méthodologique

5.1 Méthode de recherche

Pour mener à bien ce travail, nous avons dû sélectionner une méthode de recherche parmi l'observation directe, l'enquête et l'expérimentation. Pour notre part, nous avons choisi l'enquête qui nous semblait être la plus appropriée. Celle-ci peut se faire à l'aide de différents instruments tels que des entretiens, questionnaires ou tests. Nous avons opté pour l'entretien qui est caractérisé par " un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité de sa part " (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 170). L'entretien peut aussi se faire de différentes manières. Puisque notre thématique est un sujet sensible, qui est vécu personnellement par chacun, nous avons privilégié l'entretien semi-directif qui est " le plus utilisé en recherche sociale " (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 171). Ce type d'entretien est dit " semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert ni canalisé par un grand nombre de questions précises " (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 171). Cette méthode apporte certains bénéfices du fait qu'elle n'est pas totalement directive et n'impose donc pas un cadre précis à l'interlocuteur. Ainsi, les personnes interrogées peuvent s'exprimer de manière plus libre et plus profonde (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Nous avons donc dû élaborer une grille d'entretien comportant des questions liées à notre thématique afin de recentrer nos interlocuteurs et les orienter sur ce que l'on veut obtenir.

Nous pensons que l'entretien est la méthode la plus adaptée pour notre recherche, car c'est au travers des discussions avec nos interlocuteurs que nous pourrions obtenir des informations très diverses. De plus, comme notre sujet n'est pas évident, l'entretien semi-directif permettra de mettre les personnes à l'aise. Nous pourrions donc obtenir davantage d'informations intéressantes sur leurs différentes expériences vécues. Le fait que cette méthode soit très souple peut toutefois apporter quelques désavantages (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Nous devons donc être très vigilante lors des entretiens et veiller à ce que la discussion ne s'éloigne pas de l'objectif de notre enquête. Il sera alors nécessaire de bien maîtriser notre partie théorique afin de pouvoir obtenir des informations qui soient des plus pertinentes.

5.2 Échantillon

Pour ce qui est de l'échantillon, nous avons contacté plusieurs directeurs de différents établissements du Valais central qui nous ont mis en relation avec quatre enseignantes exerçant leur profession allant de la troisième à la quatrième HarmoS. Si nous avons privilégié ces degrés, c'est parce qu'ils correspondent à la tranche d'âge que nous avons souhaité étudier dans notre mémoire, soit entre six et huit ans. Nous trouvons particulièrement important de nous intéresser à des degrés dans lesquels nous souhaiterions enseigner plus tard. Notre échantillon s'est trouvé être principalement constitué de femmes, même si cela n'était pas un critère de notre recherche.

Il était également important pour nous de trouver des cas qui ne se soient pas déroulés il y a plus de cinq ans afin d'obtenir des réponses plus précises, comportant le plus

d'informations possible. Nous aurions toutefois souhaité interroger un plus grand nombre d'enseignants, mais il a été difficile pour nous de trouver des situations particulières comme celle-ci. De plus, le thème de la mort est un sujet tabou face auquel il est parfois difficile de s'exprimer. Les enseignants ne sont pas forcément tous à l'aise pour en discuter et échanger sur leur expérience.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les interviewées ainsi que les caractéristiques de la situation de deuil qu'elles ont vécue au sein de leur classe. Les prénoms utilisés sont bien sûr fictifs.

Informations sur l'enseignante	Degré durant lequel la situation s'est déroulée	Informations sur l'enfant (sexe, âge, origine)	Proche décédé
Laure ; HEP-VS	3 ^e HarmoS	Fille ; six ans ; Suisse	Maman
Carole ; école normale	4 ^e HarmoS	Fille ; huit ans ; Éthiopienne	Papa
Anne ; école normale	4 ^e HarmoS	Garçon ; sept ans ; Suisse	Maman
Nadia ; école normale	4 ^e HarmoS	Garçon ; huit ans ; Suisse	Maman

Tableau 2 : Caractéristiques de l'échantillon

5.3 Élaboration du guide d'entretien

Après avoir rédigé notre partie théorique et avoir sélectionné les critères de choix pour notre échantillon, nous avons commencé l'élaboration de notre guide d'entretien. Pour ce faire, nous nous sommes basée sur les différents concepts que nous avons développés dans notre cadre conceptuel ainsi que sur notre question de recherche et nos hypothèses qui en ont émané. Notre grille d'entretien a été divisée en différents thèmes qui, pour chacun d'entre eux, comprenait plusieurs questions allant du général à la situation particulière qui nous intéressait. Nous avons veillé à ce que toutes les questions soient compréhensibles et qu'elles ne soient pas sujettes à différentes interprétations. Nous avons donc tout d'abord prévu de questionner les enseignantes afin d'obtenir quelques informations sur leur profil et formation, par exemple leur parcours académique, leur degré d'enseignement, les différents cours suivis sur le thème du deuil, etc.

Par la suite et après avoir situé le contexte, nous avons établi les parties suivantes qui constituaient le corps de notre entretien. Dans la deuxième partie, nous nous sommes principalement intéressée aux différentes perceptions des enseignantes concernant la compréhension de la mort chez l'enfant et le deuil. Ensuite, nous nous sommes intéressée à la situation particulière et avons recentré nos questions sur l'événement vécu afin de permettre aux enseignantes d'étayer leurs dires par une situation concrète. Nous avons questionné les enseignantes sur le lien unissant l'enfant et son proche décédé ainsi que sur le comportement de l'enfant avant et après le décès, puis finalement sur leurs pratiques.

Nous avons, tout au long de notre grille, élaboré des questions types ainsi que des questions relances qui puissent nous permettre de recentrer l'entretien sur notre recherche, en cas d'éloignement. Les questions ont tout de même été formulées de sorte que nos interlocuteurs puissent avoir une certaine liberté (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Puisque très peu d'informations sont données sur les pratiques des enseignants en relation

avec le deuil chez l'enfant, nous avons insisté sur la définition des pratiques des enseignantes interrogées afin de pouvoir en faire une analyse.

Il est également important de préciser que toutes les questions ne se posent pas dans un ordre précis et qu'elles restent très larges. Il est aussi primordial pour nous de bien garder en tête les hypothèses et concepts principaux de notre mémoire afin de pouvoir amener la discussion autour de ceux-ci, sans pour autant les énoncer explicitement (Van Campenhoudt & Quivy, 2011 ; cf. annexe I).

5.4 Recueil des données

Les entretiens se sont déroulés en dehors des heures de cours, dans l'établissement même où les quatre enseignantes exercent leur profession. Ayant reçu l'accord de chacune d'entre elles, nous avons pu les enregistrer à l'aide de notre portable ainsi que d'un magnétophone. Les entretiens duraient entre 35 et 50 minutes. Suite à cela, nous avons procédé à leur retranscription. Notre guide d'entretien ainsi que nos retranscriptions nous ont été utiles pour mettre en évidence les éléments principaux abordés durant les entretiens. Ainsi, nous avons, à l'aide d'une grille d'analyse, pu analyser et interpréter les données (cf. annexe II).

6. Analyse des données

La méthode que nous avons privilégiée pour l'analyse des résultats est l'analyse de contenu. Selon Mucchielli (2006), “ analyser le contenu (d'un document ou d'une communication), c'est, par des méthodes sûres dont nous aurons à faire l'inventaire, rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ce document ou cette communication ” (p. 24). L'analyse de contenu “ offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité, comme par exemple les rapports d'entretiens semi-directifs ” (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 207). En d'autres termes, elle permet une analyse riche et précise des entretiens qui, offrant de nombreuses informations, ne sont pas toujours faciles à comprendre. Elle convient tout à fait à notre recherche puisque nous avons mené des entretiens semi-directifs. Elle comprend également différentes méthodes. Nous avons opté pour l'analyse thématique qui permet de “ mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir d'un examen de certains éléments constitutifs du discours ” (Van Campenhoudt & Quivy, p. 208). Cela nous semblait être la méthode d'analyse la plus pertinente puisque nous avons posé trois hypothèses étant en lien avec quatre thématiques différentes que nous retrouvons également dans nos grilles d'analyse (cf. annexe II). Ces thématiques sont les suivantes :

- Les conceptions de la mort chez l'enfant et le deuil, du point de vue des enseignantes.
- Les perceptions de la force du lien entre l'enfant et la personne disparue.
- L'enfant avant et après le décès de son proche.
- Les pratiques des enseignantes.

Dans cette partie, il s'agit dans un premier temps d'exposer les données obtenues suite aux quatre entretiens menés. Pour l'analyse des données, nous avons, à certains moments, reformulé les réponses des enseignantes et les avons enrichies à l'aide de citations que nous avons reprises des entretiens.

6.1 Les conceptions de la mort chez l'enfant et le deuil, du point de vue des enseignantes

6.1.1 La mort

Dans notre guide d'entretien, ce thème est apparu au travers de la question suivante : “ Selon vous, comment un enfant se représente-t-il la mort ? ”. Voici les réponses des quatre enseignantes :

Enseignante 1 (Laure) : Laure est d'avis que les conceptions de la mort chez l'enfant varient selon chacun d'eux. Elle pense toutefois, qu'avant leur entrée à l'école, ils ne savent pas ce qu'est la mort étant donné que le sujet n'a probablement pas été abordé avec eux, à moins qu'ils aient déjà perdu un proche. Ils s'en font une idée dès leur entrée à l'école, car la mort peut être abordée au travers d'histoires par exemple. Ils ont des idées un peu enfantines à ce sujet. Elle dit d'ailleurs : “ *Alors, ils s'en font une idée. Mais peut-être plutôt dans le sens que c'est comme un voyage ou que la personne elle va dans le ciel, et un jour, elle va revenir. Elle est sur les nuages, elle est une étoile qui brille dans le ciel. Vraiment des choses comme ça. C'est un peu des idées enfantines* ” (l. 32-36). Elle nous explique que les enfants ne savent pas vraiment que la personne ne reviendra plus jamais. Selon elle, c'est quand ils vivent la chose qu'ils s'en font une idée, quand ils ressentent vraiment le manque de la personne, qu'ils souffrent de cette absence. Ils commencent alors à prendre conscience que lorsque l'on est mort, on ne respire plus et on ne revient plus. L'enseignante précise également que la conception de la mort chez l'enfant est encore différente si le sujet a été abordé par les parents ou pas. Selon elle, les parents, l'entourage influencent la manière de se représenter la mort chez l'enfant. En général, c'est par rapport à l'âge des enfants, même si certains jeunes ont déjà conscience de ce que c'est réellement. Finalement, elle pense que ce n'est qu'à partir de 9-10 ans qu'ils savent exactement ce qu'est la mort et qu'ils sont conscients de la chose et surtout de son irréversibilité.

Enseignante 2 (Carole) : Carole commence par préciser que les conceptions de la mort chez l'enfant dépendent de leur âge. Elle prend l'exemple de son fils qui a six ans et qui a déjà perdu son arrière grand-maman et son grand-papa. Elle dit : “ *Alors moi je pense à mon fils par exemple, il a six ans et il a son grand-papa qui est mort et son arrière grand-maman aussi. Alors à son âge, et je pense que plus petit aussi, ils ne s'en rendent pas compte, ils n'y pensent même pas* ” (l. 35-38). Ce n'est qu'à partir de sept ou huit ans que les enfants s'en font une idée. Elle dit d'ailleurs : “ *Mais moi je pense à partir peut-être de sept ans, sept, huit ans, ils sont dans un endroit, voilà. C'est le paradis, ils sont bien* ” (l. 38-39). À cet âge, les enfants commencent également à se poser des questions sur la mort. Par exemple : “ *Est-ce que tu penses qu'il peut revenir ?* ” (l. 40). Elle est d'avis qu'ils n'ont pas encore compris qu'elle est irréversible. Ce n'est que vers l'âge de 10 ans qu'ils se rendent compte de cela.

Enseignante 3 (Anne) : Anne précise qu'il est difficile pour elle de s'exprimer à ce sujet. Elle commence par rappeler une situation qu'elle a vécue et qui met en exergue les conceptions de la mort chez un enfant de sept ans : “ *Je me rappelle d'un cas où un enfant qui avait sept ans m'expliquait qu'il allait prendre l'avion pour partir en vacances. Et, il m'a dit : « Ah, mais je me réjouis, comme ça je peux aller voir grand-maman ». Du coup, moi j'ai dit : « Ah oui, ben ta grand-maman elle habite en Espagne. Et puis, il me dit : « Non non, elle est morte »* ” (l. 32-35). Par cela, l'enseignante a compris qu'il allait voir sa grand-mère, mais dans les nuages. Selon elle, la conception de la mort chez l'enfant

dépend de tout ce qui se passe à la maison, de toutes les explications et les réponses des parents. Cela dépend beaucoup de s'ils en parlent ou pas et de l'âge des enfants également. Mais elle est d'avis que normalement, vers quatre ou cinq ans, les enfants sont conscients qu'ils peuvent perdre un être cher. Elle précise d'ailleurs : *“ Ils se détachent des parents et se rendent compte qu'ils peuvent les perdre, que la personne peut partir. [...] Je pense qu'ils savent qu'ils peuvent perdre quelqu'un, mais ils ne sont peut-être pas encore conscients que c'est pour toujours hein ”* (l. 40-44). Anne pense que les enfants associent la mort avec les nuages, le ciel. Elle voit cela comme un long voyage, mais elle pense qu'ils ne réalisent pas que c'est pour toujours. Ce n'est qu'à partir de 9-10 ans que les enfants réalisent vraiment que la mort est la fin de la vie.

Enseignante 4 (Nadia) : Nadia dit que les enfants sont assez gênés lorsque le sujet de la mort est abordé. Elle voit cela comme quelque chose de mystérieux et de pas très net pour eux. Elle nous donne d'ailleurs un exemple de deux jumelles d'environ sept ans, qu'elle a eues dans sa classe de première primaire et qui ont perdu leur papa : *“ Mais elles sont arrivées l'après-midi en cours et elles sont venues en disant : « Ouais, nous on a vécu un truc spécial aujourd'hui », et en souriant ! Elles n'ont pas compris ce que ça voulait dire. Et puis, ça a été long avant qu'elles se rendent compte qu'il était mort et qu'il ne reviendrait plus, qu'il n'était plus là. Elles n'ont pas compris ça ”* (l. 69-73). Selon elle, les enfants ne s'intéressent pas forcément à ce sujet et ne sont pas conscients de ce que cela est réellement. Elle est d'avis que ce n'est que vers l'âge de 9-10 ans qu'ils en ont une connaissance plus précise. Elle dit d'ailleurs : *“ Alors c'est vers neuf ans, je pense. Vers 9-10 ans, je pense qu'ils savent que c'est vraiment fini et que la personne ne revient plus. Avant, c'est vraiment un peu euh...mystérieux ! Ils n'en parlent pas si on ne leur en parle pas. Et c'est quelque chose d'étrange ”* (l. 90-92). Elle ajoute aussi que les conceptions sont influencées par l'âge des enfants et par ce qui se dit à la maison. Pour elle, le mystère de la mort est percé lorsque les enfants vivent réellement la chose. Ils se représentent la mort de manière plus exacte.

Pour commencer, dans les discours des enseignantes, nous pouvons percevoir des propos différents, mais qui se rejoignent toutefois en certains points. Ce que nous pouvons principalement constater est que toutes les enseignantes sont d'avis que ce n'est que vers l'âge de 9-10 que les enfants sont conscients de la mort et qu'ils comprennent qu'elle est irréversible. Avant cet âge, ils ont des idées très enfantines. Nous le remarquons à leurs différents propos : *“ paradis ”* ; *“ dans les nuages ”* ; *“ long voyage ”*. Pour Nadia, ce n'est d'ailleurs pas un sujet qui demande à être abordé par les enfants.

Ensuite, nous pouvons constater que toutes les enseignantes mentionnent le fait que l'âge est un facteur influençant la compréhension de la mort chez l'enfant. Cela est évident puisqu'elles proposent toutes des catégories d'âge dans leurs discours. Trois enseignantes ajoutent que l'entourage joue également un rôle. Pour elles, les enfants n'auront pas les mêmes compréhensions si le sujet a été abordé à la maison ou avec l'entourage. Deux enseignantes mentionnent également un troisième facteur susceptible d'influencer la compréhension de la mort chez l'enfant, soit le fait qu'il ait déjà vécu un événement tel la perte d'un proche ou non. Dès le moment où l'enfant vit l'événement, il n'aura alors, selon elles, plus les mêmes compréhensions que les autres qui ne l'ont jamais vécu.

Puisque toutes les enseignantes nous expliquent des situations qui ont touché des enfants de six à huit ans, nous nous apercevons donc que selon elles, leur élève n'était pas conscient sur le moment de l'irréversibilité de la mort.

6.1.2 Le deuil

Dans notre guide d'entretien, ce thème est apparu au travers des questions principales suivantes : “ Que représente le deuil pour vous ? Selon vous, peut-on dire qu'un enfant peut vivre un deuil ou cela ne concerne que les adultes ? Si oui, comment vivent-ils le deuil ? ”. Voici les réponses des quatre enseignantes :

Enseignante 1 (Laure) : Laure pense que le deuil survient lorsque l'on perd une personne que l'on connaissait et qu'elle n'est plus là. C'est un passage dans la vie après la perte d'un être cher et pendant lequel on est en souffrance. Durant cette période, on pense à tous les moments vécus avec lui et tout ce qui nous fait penser à la personne nous rend tristes. On vit avec la personne décédée, on n'arrive pas à s'en détacher, même si l'on ne s'en détachera jamais. On ressent beaucoup d'émotions. Le deuil est, selon elle, un passage qu'on est obligé de traverser, pour vivre sans la personne et admettre que c'est comme cela. Il peut être très long. Elle précise cela : “ *En fait c'est un peu un passage qu'on est obligé de traverser pour gentiment vivre sans la personne et admettre que c'est comme ça. [...] Donc, en fait le deuil, c'est vraiment un moment très dur et des fois c'est très long ou des fois ça peut être moins long. Mais ce n'est vraiment pas une étape facile. Mais, c'est une étape qu'on est obligé de traverser* ” (l. 73-79). Elle pense que les enfants vivent certainement un deuil, mais pas de la même manière que les adultes. Ils éprouvent une tristesse à partir du moment où ils ressentent l'absence de la personne disparue. Ils vont par la suite se questionner, car ils ne comprennent pas cette absence et vont par exemple demander : “ *C'est quand qu'elle revient ?* ” (l. 91). Ils vont avoir des grands moments de chagrin quand ils vont comprendre. Le deuil prend du temps chez les enfants. Nous pouvons le remarquer dans cette phrase : “ *Et ils doivent aussi apprendre à vivre sans la personne et pour ça, ben ça prend du temps, parce que c'est un grand changement* ” (l. 92-94). Selon elle, les petits enfants souffrent de l'absence de la personne et non parce que la personne est décédée, car ils ne savent pas encore vraiment ce qu'est la mort.

Enseignante 2 (Carole) : Carole dit que le deuil est une période très difficile qui implique beaucoup d'états d'âme et d'étapes différentes pour ensuite arriver à l'acceptation de cet événement. Elle mentionne que durant le deuil c'est : “ *[...] la grande douleur, la grande tristesse. Et puis après, ben t'acceptes !* ” (l. 59). Il s'agit selon elle, d'une période qui peut durer très longtemps et qui est pénible pour l'individu. Chaque personne vit son deuil, mais cela, de différentes manières. Les enfants quant à eux vivent le deuil, mais à leur façon. Carole nous précise qu'ils ont une plus grande capacité à y faire face : “ *Euh...j'ai l'impression qu'ils se reconstruisent plus vite, donc c'est moins long. Ils ont une capacité à aller de l'avant. J'ai l'impression que les adultes pleurent plus longtemps la personne disparue, ils sont plus marqués, ils ont de la peine des fois. Tandis que les enfants, ils ont une capacité à rebondir et puis à aller vers l'avant, et puis oui... pas comme si rien ne s'était passé, mais ils continuent d'avancer et puis voilà* ” (l. 70-74). Elle n'exclut toutefois pas le fait que ce soit difficile pour les enfants et qu'ils soient capables d'éprouver une souffrance due à la perte : “ *Au début, c'est difficile, alors ils sont tristes, mais ils ne le montrent peut-être pas. Et après, ben ils s'habituent vite, je pense. [...] Moi, je pense que c'est vraiment rapide chez les enfants* ” (l. 75-80). Carole pense que cette souffrance est surtout due au manque de la personne, à la perte, mais pas à la mort.

Enseignante 3 (Anne) : Anne nous explique qu'il s'agit d'un passage difficile qui comprend une énorme souffrance. Elle pense que lorsque l'on apprend la nouvelle, il y a un ressenti spécial : “ *Sur le moment, quand on apprend, on se dit : « Mais non ! Mais*

pourquoi ? Mais comment ? » Voilà. Ça nous ramène à notre propre mort à nous. Donc de toute façon, il y a un ressenti spécial parce qu'on ramène ça automatiquement à nous-mêmes » (l. 67-70). Durant le deuil, la personne éprouve un manque et parfois même une certaine culpabilité. Elle se questionne beaucoup et se dit par exemple : « *Mon Dieu, mais est-ce que j'ai assez profité de cette personne ?* » *Profité dans le sens : « Est-ce que j'ai été assez proche d'elle, assez gentille ? Est-ce que je l'ai bien accompagnée à la fin ? »* [...] *On se dit : « Ce n'est pas possible ! Comment je vais faire ? Comment je vais faire ? »* » (l. 73-78). Toutefois, Anne nous précise que l'être humain a une grande capacité à avancer malgré ce qui lui arrive, et particulièrement les enfants. Elle précise tout de même que cela ne signifie pas que l'on oublie la personne disparue. Selon elle, les enfants arrivent plus facilement à avancer : « *Je pense que plus ils sont petits, plus ils arrivent à reprendre la vie normale facilement. Enfin, facilement c'est un grand mot ! Peut-être que c'est dur les premières semaines, le premier mois, mais après, voilà !* » (l. 94-96). Anne mentionne que les enfants vivent le deuil, mais à leur façon et cela est différent selon chacun d'eux. Elle dit également : « *Mais oui, c'est un peu comme les adultes, mais je pense que c'est vraiment moins long* » (l. 97-98). Elle nous dit que les enfants n'expriment parfois rien, mais ils en souffrent tout autant. Elle nous précise toutefois que la souffrance est due à l'absence de la personne et non à sa mort. Elle précise aussi : « *Alors oui, c'est comme j'ai dit avant, ils vont se questionner, mais surtout souffrir de l'absence et pendant qu'ils souffrent, ils sont en deuil. Quand c'est passé, le deuil se termine et puis voilà. La vie doit de toute façon continuer* » (l. 98-101).

Enseignante 4 (Nadia) : Nadia pense qu'il s'agit d'une séparation. Le deuil se divise selon elle, en trois différentes étapes qui sont : le choc, puis la séparation, la souffrance, le détachement et, enfin, le manque. Elle est d'avis que petit à petit, au cours du deuil, le chagrin diminue, mais ne permet pas d'oublier la personne qui a disparu, car le manque sera toujours présent. Selon elle, le deuil aide à comprendre que c'est fini pour toujours. Elle dit : « *Et puis, je vois les enfants avec lesquels on a parlé, ceux qui ont vécu un deuil, ils ont compris que c'est fini ! Et ça les ramène aussi à leur mort* » (l. 107-108). Le deuil amène également la personne à accepter la perte. Elle est d'avis que les enfants vivent également un deuil et que celui-ci est similaire à celui des adultes. Elle ajoute également que la perte d'une maman est particulière. Elle précise cela en disant : « *Un enfant vit un deuil de toute façon. Et moi je pense qu'il y a des similitudes avec les adultes hein. Mais un petit enfant qui perd sa maman, il perd beaucoup de choses hein ! Une maman quand t'es enfant, c'est quand même un grand mot* » (l. 128-130).

Pour elle, durant un deuil, les enfants ont tendance à pleurer plus facilement, à rechercher quelque chose auprès de l'enseignant. Ils ont besoin d'exprimer leur tristesse au contraire des adultes. Elle dit : « *Ils pleurent souvent et pour trois fois rien. Alors on doit s'occuper d'eux. Je me souviens de ça. Ils redeviennent un peu bébé. Un adulte, il va savoir gérer, faire le double jeu. Mais, un enfant, ça n'arrive pas à cacher. Ils ont besoin de montrer leur tristesse, de la partager pour qu'on s'occupe d'eux aussi. Donc, euh...voilà. Il y a des événements par exemple dans la classe, eh bien, ils ont mal au cœur, et puis ça pleure. Un enfant ne joue pas, il ne peut pas faire semblant* » (l. 134-139). Elle ajoute également : « *Et puis, le deuil c'est long hein* » (l. 139-140). Elle dit qu'en plus de la perte de leur proche, les enfants perdent beaucoup de choses. C'est selon elle, un chamboulement, un changement dans leur vie. Elle précise cela en disant : « *Et en plus de la perte de la personne, ils perdent beaucoup de choses. Ils ne perdent pas rien que la personne, mais ils perdent tout le reste. Les activités en famille, les anniversaires et tout. Il y a un chamboulement total ! Moi, j'ai une élève par exemple, et bien elle est arrivée dans ma*

classe après le décès de son père. Elle avait dû déménager aussi. Alors tu vois, il y a vraiment plein de choses qui changent et ce n'est pas forcément toujours évident pour eux ” (l. 144-149). Nadia pense également que lorsque les enfants sont petits, ils ne peuvent jamais vraiment faire le deuil de leur parent disparu, car cela est quelque chose qui les poursuit toute leur vie.

Suite à la présentation des données, nous nous apercevons que de manière générale, toutes les enseignantes s'accordent à dire que le deuil est une période difficile, remplie d'émotions, de tristesse, de chagrin et de souffrance. Il est un passage difficile, mais nécessaire pour accepter cet événement malheureux qui survient. Accepter ne signifie toutefois pas oublier la personne disparue, mais simplement arriver à continuer à vivre sans sa présence. Le deuil ne concerne pas uniquement les adultes. Elles sont conscientes que les enfants vivent également un deuil lorsqu'ils perdent un être cher, mais cela, à leur manière. Deux enseignantes sont toutefois d'avis que le deuil des enfants a certaines similarités avec celui des adultes. La totalité des enseignantes pense que les enfants éprouvent également une souffrance. Mais, nous remarquons que trois d'entre elles mentionnent le fait que cette souffrance n'est pas due à la mort, au décès de la personne, car ils ne comprennent pas forcément ce que cela signifie. De leur point de vue, cette souffrance ressentie est due au manque, à l'absence de la personne.

Leurs avis divergent également en ce qui concerne la durée du deuil. Elles ne mentionnent pas toutes cette durée de manière précise, mais nous pouvons relever que deux enseignantes, soit Anne et Carole sont d'avis que les enfants ont de plus grandes capacités à aller de l'avant et à faire face à une perte. Selon elles, le deuil dure donc moins longtemps que celui des adultes et est même parfois rapide. Cela est un élément important qui est peut-être de nature à nous permettre de mieux comprendre leurs pratiques puisqu'elles ont également toutes mentionné que le deuil permet d'accepter la perte. Ainsi, leurs pratiques seront peut-être liées au fait qu'elles pensent que leur élève avait à un certain moment, accepté la perte. Ces deux mêmes enseignantes pensent que les enfants ne montrent pas toujours leur tristesse, ne l'expriment pas. En opposition à cela, Nadia nous dit bien que les enfants ne peuvent pas faire semblant et cacher leur tristesse. Ils sont obligés de l'exprimer.

6.2 Les perceptions de la force du lien entre l'enfant et la personne disparue

Dans notre guide d'entretien, ce thème est apparu au travers de différentes questions se rapportant à la relation entre l'enfant et la personne décédée. Nous avons également demandé aux enseignantes si elles pensaient que cela influençait leur manière d'agir et si elles prenaient aussi en compte le statut du défunt, soit sa position dans la famille.

Enseignante 1 (Laure) : Laure précise que la relation entre l'enfant et sa maman était très fusionnelle. Elle pense qu'une maman est celle qui a nous a mis au monde et est normalement vraiment proche de l'enfant. Les parents sont en général des personnes avec qui l'enfant vit, avec qui il est quotidiennement en contact. Un frère ou une sœur aussi, mais avec une maman le lien est particulièrement fort. Lorsqu'un enfant perd sa maman, c'est terrible. Elle ne se pose pas vraiment la question de la relation, car peu importe, c'était sa maman. Par contre, si l'enfant ne vivait pas avec sa maman ou s'il ne la voyait pas, c'est différent. Laure nous dit : “ *Moi, quand je sais que l'enfant a perdu sa maman, je suis très touchée et peu importe la relation, c'était sa maman. Après, si l'enfant ne la*

voyait jamais ou s'il ne vivait pas avec, c'est autre chose" (l. 137-139). Elle ajoute : "Après, comme j'ai dit avant, il y a des enfants qui vivent avec leurs grands-parents hein ! Alors dans ce cas, c'est comme si c'était la maman. Mais si c'est grands-parents ou parents, je pense que ça change un peu quand même. Oui, c'est quand même moins normal que les parents partent si jeunes" (l. 143-146). L'enseignante précise que "dans une famille normale" (l. 149-150), les enfants sont très proches de leurs parents, car ils vivent avec eux. Dans ce cas, le fait que ça soit une maman va influencer sa manière d'agir. L'enseignante connaissait la relation et savait que la maman était très présente pour sa fille. Elle pense que la relation a donc fait qu'elle ait agi d'une certaine manière. Elle maintient tout de même que le statut, le lien de parenté est tout aussi important. Elle prend l'exemple de son élève et précise que si ça avait été ses grands-parents, elle aurait vu la chose différemment, même s'ils étaient très proches.

Enseignante 2 (Carole) : Carole précise que le papa s'occupait de tout étant donné que la maman ne parlait pas le français : "Elle a un statut de réfugiée, ce qui complique un peu la chose parce que sa maman ne parle pas le français. Elle le comprend, mais elle ne le parle pas du tout, elle ne l'écrit pas du tout. Euh...elle n'a pas le permis, la maman. C'est tout le papa qui gérait, donc ; elle est musulmane et elle restait beaucoup à la maison. C'est le papa qui gérait tout hein. Il venait aux réunions et tout hein ! Ouais. Donc c'est un peu dur" (l. 99-103). Le papa gérait beaucoup de choses tandis que la maman ne s'occupait pas de ce qui concernait la scolarité des enfants. Carole a eu de la peine à préciser la relation qui unissait l'enfant et son papa. Dans ses réponses, nous pouvons souvent percevoir son insistance sur le fait qu'ils étaient réfugiés et que le papa s'occupait de tout. Elle dit : "Je pense qu'ils étaient quand même assez proches, mais c'est difficile à savoir quand même. Mais après, ils parlaient les deux le français, donc peut-être que ça les rapprochait par rapport à l'école, pour les réunions. Je pense qu'ils étaient quand même assez proches" (l. 160-163). Elle ajoute aussi : "C'est difficile de savoir par leur culture. Ils ne sont pas très démonstratifs, tu vois. Mais je pense quand même qu'ils avaient une bonne relation, à ce que je pouvais voir. Puis, le papa il était vraiment gentil avec eux, je voyais quand même qu'il n'était pas dur. Enfin, moi je pense que oui, la relation elle était quand même proche" (l. 174-177).

L'enseignante est d'avis que le fait que le papa s'occupait beaucoup des enfants ait influencé sa manière d'agir face à l'élève. Mais, ce n'est pas forcément en prenant en compte le statut de la personne décédée qu'elle a agi ainsi. D'ailleurs elle précise : "Comme je disais avant hein...Il y a des enfants qui sont très proches de leurs grands-parents, qui ont presque été élevés par leurs grands-parents hein. Alors là, ils sont très très proches aussi. Donc ce n'est pas vraiment parce que c'était le papa, mais parce que je voyais qu'il était tout le temps avec et qu'il y avait quand même une bonne relation. Donc, au-delà du....et puis je ne sais pas si...non, mais au-delà du titre ouais" (l. 183-187).

Enseignante 3 (Anne) : Anne pense que c'est possible que le fait que ça soit la maman qui soit décédée ait influencé sa manière d'agir. Elle dit : "Je pense que la maman, ça se rapporte à ma maman aussi hein. On fait le lien. Et puis c'est proche, c'est voilà. Une maman c'est vraiment...C'est celle qui nous a mis au monde, celle qui nous a portés durant neuf mois" (l. 120-122).

Par rapport à la situation vécue, elle pense que la relation entre l'enfant et sa maman était assez fusionnelle. Elle raconte d'ailleurs une petite anecdote qui s'est passée durant une réunion de parents individuelle : "Et puis en fait elle a pleuré tout le long de la réunion,

mais pas des sanglots. Elle pleurait, elle avait les larmes qui coulaient. Mais on ne lui disait pas des méchancetés par rapport à son enfant. Elle savait pourquoi elle était là, elle savait pourquoi son enfant avait des problèmes. Mais, elle pleurait, pleurait, elle lui parlait, elle nous parlait, mais elle avait les larmes qui coulaient tout le long. Et puis, à un moment donné, on a même parlé de peut-être le mettre en appui ou des choses comme ça. Mais on lui a bien expliqué que ce n'était pas pour l'éloigner des autres, mais que c'était vraiment pour l'aider. Et à un moment donné, la maman s'est retournée vers lui, elle l'a pris par les épaules, et puis elle lui a dit : « De toute façon X, jamais rien ne pourra nous séparer! » Et puis en fait elle est morte deux jours après » (l. 132-141). L'enseignante explique cette anecdote pour montrer à quel point la relation entre l'enfant et sa maman était proche. Elle insiste vraiment sur le fait que la relation, le lien entre l'enfant et sa maman ait plutôt influencé sa manière d'agir. Pour montrer à quel point la relation est importante et non le statut de la personne décédée, elle dit également que parfois les enfants sont très proches de leurs grands-parents, de leurs cousins et que cela est la même chose. Elle ajoute aussi : « Si l'enfant vivait avec son papa, s'il ne voyait pas sa maman, ben je n'aurais pas vu ça de la même manière hein » (l. 150-151).

Enseignante 4 (Nadia) : Nadia précise que le noyau familial de cet enfant était très soudé et que la maman était très présente dans la vie de ses enfants. Malgré sa maladie, elle voulait vraiment faire le maximum pour eux. Toutefois, elle mentionne qu'en tant qu'enseignante, elle ne se pose pas la question de la relation entre l'enfant et son proche décédé. Elle dit : « *Mais non, mais la relation ne va vraiment pas m'influencer dans ma manière de gérer la situation, parce que comme je l'ai dit, je ne peux pas toujours la connaître. Et peu importe, l'enfant a perdu un proche* » (l. 238-240). Selon elle, le fait que ça soit la maman qui soit décédée a influencé sa manière d'agir. Elle ajoute : « *Oui, mais une maman, c'est tout pour un enfant. Oui, alors une maman ou une grand-maman ce n'est pas la même chose hein. Même si c'est très fort pour les deux. C'est sûr que le fait que ça soit une maman, ben ça change ma manière de faire. [...] Mais, forcément que s'ils perdent leur mère, ça va m'influencer plus qu'une autre personne. C'est logique pour moi* » (l. 250-256).

Globalement, toutes les enseignantes mentionnent que la relation entre l'élève et la personne décédée était proche, voire fusionnelle. Cela est peut-être dû au fait que chaque enfant a perdu un papa ou une maman qui sont en général les personnes les plus proches de l'enfant.

Suite à la présentation des discours des quatre enseignantes, il est également possible de relever deux points qui sont particulièrement frappants : *statut* de la personne décédée et *lien / relation* entre l'enfant et le défunt. Le discours des enseignantes peut alors être divisé en deux catégories de pensées différentes. Tout d'abord, nous remarquons que Carole et Nadia sont catégoriques dans leur discours et que lorsque nous les avons interrogées, elles ne mentionnent que l'un des deux points forts comme ayant influencé leurs pratiques. Carole dit être influencée par la relation que l'enfant entretenait avec son proche disparu, soit son papa et non par son statut. Elle justifie cela par le fait que parfois, les enfants peuvent également être très proches de leurs grands-parents, voire même presque élevés par eux. Dans ce cas, même si ce sont des grands-parents, la relation peut aussi être fusionnelle. C'est cela qui lui importe et non le fait que ça soit un parent ou grand-parent. En revanche, Nadia montre un avis contraire à celui que nous venons de présenter. Elle dit très clairement qu'elle ne se pose pas la question de la relation entre l'enfant et son proche et que cela ne va donc pas l'influencer. Par contre, elle mentionne que le statut l'influence.

Elle le précise en disant qu'une maman, c'est tout pour un enfant et que cela va plus l'influencer qu'une autre personne. Donc ici nous percevons qu'en plus du statut qui est important, le statut de *maman* est encore plus important pour elle.

Ensuite, les deux autres enseignantes mentionnent les deux aspects, mais Anne met toutefois en évidence un plus que l'autre, soit la relation. Elle pense qu'il est possible que le fait que ça soit la maman qui soit décédée ait pu l'influencer dans sa manière d'agir, mais elle est d'avis que la relation, le lien entre l'enfant et son proche l'influence davantage et passe donc avant le statut. La justification de son propos rejoint celui de Carole, car elle mentionne également le fait que, parfois, les enfants sont très proches de leurs grands-parents, cousins et que cela a une tout aussi grande importance.

Pour Laure, aucun des deux aspects mentionnés n'a une influence plus importante que l'autre. En effet, le fait que l'enfant ait perdu sa maman l'a influencée, mais parce qu'elle considère le lien entre une maman et son enfant comme étant particulièrement fort. Elle fait une distinction entre deux termes qui mettent en évidence sa manière de penser. En effet, elle parle de relation et de contact. La relation est la qualité du lien entre l'enfant et sa maman. Or, le contact est le fait de vivre ensemble. Lorsque Laure dit : “ *Moi, quand je sais que l'enfant a perdu sa maman, je suis très touchée et peu importe la relation, c'était sa maman* ” (l. 137-138), elle pense donc qu'une maman, c'est une maman et met alors en avant le fait de vivre ensemble et d'être proche. Être maman et être proche est donc un pléonasme pour elle, quelle que soit la qualité de la relation. Elle ne dit toutefois pas que le statut passe avant la relation puisqu'elle précise que dans le cas où la maman ne vit pas avec l'enfant, elle admet que le lien puisse en être modifié.

Finalement, Anne et Carole ont une pensée très similaire. De leur propre point de vue, la relation prime sur le statut. Pour Nadia, il n'est pas question de relation, mais de statut. Quant à Laure, son avis est partagé et elle mentionne les deux aspects comme ayant une importance plus ou moins égale.

6.3 L'enfant avant et après le décès de son proche

6.3.1 L'enfant avant le décès de son proche

Enseignante 1 (Laure) : Laure décrit son élève comme étant une bonne élève. Elle travaillait comme il le fallait. C'était une élève qui ne posait aucun problème au niveau de la discipline. Elle était assez vivante, participait bien en classe et aimait bien parler. L'enseignante la qualifie de “ *joviale* ” (l. 106). Elle posait des questions, s'intéressait. Concernant la relation avec ses camarades, elle s'entendait avec tout le monde. C'était une élève intéressante et motivée.

Enseignante 2 (Carole) : Carole nous explique que son élève était un peu comme elle l'est maintenant. Elle dit que c'est une élève très discrète, assez introvertie. Elle pense que durant son temps libre, elle ne sort pas beaucoup. Elle est très gentille, très appréciée par les autres. C'est une bonne élève qui a de très bonnes notes et de bonnes capacités. Avant, elle participait normalement en classe, mais elle ne l'apercevait pas trop.

Enseignante 3 (Anne) : Anne nous informe que c'était un élève moyen, voire pas très bon. Les parents étaient séparés ce qui expliquait peut-être ses faibles résultats. En ce qui

concerne son attitude, c'était un bon vivant. L'enfant avait d'ailleurs de bons contacts avec les autres.

Enseignante 4 (Nadia) : Nadia nous dit qu'elle a toujours connu l'enfant comme étant très grave, du début à la fin. Il pouvait rigoler avec ses amis, mais selon elle : “ [...] *il avait une gravité en lui. Il était toujours très grave, très sérieux, très posé* ” (l. 170-171). Elle ajoute également : “ *Mais, c'est vrai que le petit n'était pas un enfant insouciant et joyeux. Ce n'était pas « vive la vie »* ” (l. 185-186). Elle nous dit qu'il avait de très bons copains qui étaient là pour lui avant et après le décès. Ils étaient très liés, jouaient ensemble, comme toujours. Concernant l'aspect plus scolaire, Nadia nous décrit l'enfant comme ceci : “ *Bon, c'était un enfant intelligent, très bon élève et tout* ” (l. 209).

6.3.2 L'enfant après le décès de son proche

Enseignante 1 (Laure) :

Niveau personnel : Laure nous dit avoir remarqué une grande fatigue chez son élève. Elle était selon l'enseignante “ *un peu chamboulée* ” (l. 256). Lorsqu'elle est revenue en cours après le décès de sa maman, l'enfant ne parlait pas beaucoup. Laure nous dit : “ *Elle était vraiment assise là et elle écoutait ce qu'il se passait. Mais elle ne participait plus autant. On voyait quand même qu'elle n'était pas très bien. J'avais l'impression qu'elle était ailleurs. Et puis elle avait toujours son doudou, elle le prenait partout. C'était comme une sorte de foulard. C'était à sa maman. Je pense qu'elle avait besoin de ça, de la sentir là. Ah, mais c'était vraiment émouvant* ” (l. 257-261). L'enseignante précise vraiment que c'est plutôt sa manière d'être en classe qui n'était plus la même. D'ailleurs elle utilise l'expression suivante pour décrire l'attitude de l'enfant : “ *Comme si elle était un peu éteinte* ” (l. 271-272). L'enfant suivait les cours, mais comme si elle n'était pas vraiment présente. Laure avait l'impression que son élève pensait toujours à autre chose et qu'elle était triste.

Niveau scolaire : les résultats n'ont pas changé. Elle travaillait normalement et faisait les choses comme avant. En ce qui concerne le travail, rien n'a changé chez cette élève.

Niveau social : l'enfant allait toujours avec ses camarades, elle avait toujours des amis. Cependant l'enseignante relève le fait que c'était beaucoup les autres enfants qui venaient vers elle. Il arrivait qu'elle n'aille pas avec ses camarades. Elle agrmente cela par un exemple qui s'est déroulé durant la récréation : “ *Parce que ben par exemple à la pause, une fois, ben je surveillais la récréation et elle est restée vers moi tout le long. Mais elle avait quand même le sourire hein, mais elle restait là. Et ça ! Et bien ça n'était jamais arrivé avant* ” (l. 274-276).

Enseignante 2 (Carole) :

Niveau personnel : Carole n'a jamais rien remarqué de spécial ou de différent d'avant le décès. Selon elle : “ *Elle était vraiment comme d'habitude quoi* ” (l. 287-288). Elle a vraiment l'impression que l'élève était la même. D'ailleurs, elle le précise en disant : “ *Comme j'ai dit, si tu ne savais pas tu n'aurais pas pu t'imaginer qu'elle avait perdu son papa. C'est fou* ” (l. 311-312).

Niveau scolaire : Carole nous affirme que rien n'avait changé au niveau scolaire. La petite n'a jamais été aidée par son papa pour les travaux à faire. L'élève est toujours très autonome et a beaucoup de capacités. Elle a continué à travailler comme elle le faisait auparavant. Ses résultats sont toujours les mêmes.

Niveau social : Carole ne précise également aucun changement à ce niveau. D'ailleurs, elle dit : *“ Je crois qu'elle était un peu comme maintenant. Elle n'a pas beaucoup changé ”* (l. 115). Elle dit n'avoir rien remarqué de différent, de spécial ou d'alarmant. Selon elle, son élève est toujours la même avec ses camarades, elle joue toujours avec eux. Et puis, elle a l'énergie des copains et copines et cela se passe bien.

Enseignante 3 (Anne) :

Niveau personnel : Anne dit ne pas avoir le souvenir que l'enfant ait posé des problèmes particuliers suite au décès de sa maman. Elle a par contre de lui un souvenir où il était plus calme : *“ J'ai par contre de lui un souvenir où il était très calme après le décès de sa maman ”* (l. 239).

Niveau scolaire : Anne n'a pas relevé de changements particuliers concernant cet aspect. L'enfant a passé l'année, malgré ses difficultés. Elle ajoute : *“ Mais, il n'a pas posé de problèmes spéciaux, par exemple ne plus travailler ou ne plus avoir envie de quoi que ce soit, non ”* (l. 240-242).

Niveau social : l'enfant avait toujours de bonnes relations avec ses camarades, comme avant le décès. Il était, selon l'enseignante, bien entouré et restait beaucoup avec ses copains.

Enseignante 4 (Nadia) :

Niveau personnel : Nadia nous précise que l'enfant n'a pas changé suite au décès de sa maman. Elle dit d'ailleurs ceci : *“ Il a toujours gardé cette même attitude ”* (l. 194).

Niveau scolaire : elle ne mentionne aucun changement à ce niveau. L'enfant était toujours un très bon élève après le décès de sa maman. Il avait continué à très bien travailler.

Niveau social : l'enfant avait de très bons copains qui étaient là pour lui, même avant le décès. Il était bien entouré. Il avait, selon elle, un cercle d'amis et ils étaient très liés, ils jouaient ensemble, comme toujours.

Si nous regroupons les différents discours des enseignantes, nous remarquons que, concernant le niveau scolaire et social, les données sont très similaires d'une enseignante à l'autre. En effet, si nous regardons le niveau scolaire, la totalité des enseignantes interrogées ne mentionne aucun changement chez leur élève avant et après le décès de leur proche. Nous remarquons donc que la perte d'un parent n'a pas influencé l'enfant dans ses résultats et sa manière de travailler. Quant au niveau social, trois enseignantes ne mentionnent également aucun changement. Les enfants se comportent de la même manière avec leurs camarades. Laure se démarque à ce niveau, car elle précise tout de même que même si son élève allait toujours avec ses amis, c'est plutôt les autres qui venaient vers elle. Nous remarquons une tendance à s'isoler chez son élève. Le deuil a donc quelque peu influé sur ses relations sociales.

Enfin, Laure se démarque à nouveau dans son discours concernant l'aspect personnel. Elle est la seule enseignante à décrire un très grand changement d'attitude chez son élève. Nous pouvons percevoir cela dans la description de son élève avant et après le décès. Elle mentionne les expressions suivantes qui sont opposées les unes aux autres: " vivante ; joviale ; aimait bien parler ; participait bien " et " grande fatigue ; triste ; éteinte ; ne parlait pas beaucoup ; ne participait pas autant ". Son élève a donc été très touchée au niveau personnel, suite au décès de sa maman. Anne mentionne également un changement, mais qui n'est pas aussi flagrant que chez Laure. Elle dit avoir le souvenir que son élève était plus calme suite au décès, même s'il n'a pas posé de problèmes particuliers.

En somme, nous nous apercevons que la perte d'un être cher n'a pas eu d'influence au niveau scolaire chez les quatre enseignantes ainsi qu'au niveau social chez trois enseignantes. Le niveau personnel est celui qui a été le plus perturbé, soit chez deux élèves et particulièrement chez l'élève de Laure. Cette dernière est l'enseignante mentionnant le plus de changement chez son élève suite au décès de son proche.

Enseignante	Niveaux	L'enfant avant le décès de son proche	L'enfant après le décès de son proche
Laure	<i>Personnel</i>	Assez vivante ; joviale ; intéressante et s'intéressait ; motivée ; pas de problèmes de discipline ; aimait bien parler ; participait bien ; posait des questions.	Grande fatigue ; chamboulée ; elle ne parlait pas beaucoup ; ne participait plus autant ; n'était pas très bien ; était ailleurs ; avait un doudou ; a changé sa manière d'être ; éteinte ; pas vraiment présente ; pensait à autre chose ; triste.
	<i>Scolaire</i>	Bonne élève ; elle travaillait comme il le fallait.	Rien n'a changé.
	<i>Social</i>	Elle s'entendait avec tout le monde.	Elle allait toujours avec ses camarades, mais ce sont surtout les autres qui venaient vers elle.
Carole	<i>Personnel</i>	Très discrète ; assez introvertie ; très gentille.	Rien n'a changé.
	<i>Scolaire</i>	Bonne élève ; bonnes notes ; bonnes capacités ; participait normalement en classe.	Rien n'a changé.
	<i>Social</i>	Très appréciée par les autres.	Rien n'a changé.
Anne	<i>Personnel</i>	Bon vivant.	Pas de problèmes particuliers, mais plus calme.
	<i>Scolaire</i>	Élève moyen ; faibles résultats.	Rien n'a changé.
	<i>Social</i>	Bons contacts avec les autres.	Rien n'a changé.
Nadia	<i>Personnel</i>	Très grave ; très sérieux ; très posé ; pas insouciant et joyeux.	Rien n'a changé.
	<i>Scolaire</i>	Intelligent ; très bon élève.	Rien n'a changé.
	<i>Social</i>	Rigole, joue avec ses amis ; cercle d'amis très liés.	Rien n'a changé.

Tableau 3 : Tableau synthétique des comportements / attitudes des enfants avant et après le décès de leur proche

6.4 Les pratiques des enseignantes

Enseignante 1 (Laure) :

Relation avec l'élève : Laure nous informe qu'elle a abordé le sujet avec l'enfant lors d'un rendez-vous avec le papa et la petite, avant son retour en classe. Elle précise l'avoir informée qu'elle était là pour elle et que si ça n'allait pas durant les cours, il fallait à tout moment le lui dire. Elle a donc beaucoup parlé avec elle, à ce moment. Puis, en classe, elle demandait souvent à son élève si ça allait.

Organisation des cours : Laure nous dit avoir essayé de changer l'organisation de ses cours tout en respectant le programme à suivre, car cela, elle ne pouvait pas le changer. Elle faisait davantage d'activités en commun afin que la petite ne se retrouve pas seule : *“ Moi j'essayais un peu de faire des cours un peu marrants, sympas pour les enfants. Je faisais en sorte que les cours se déroulent tous ensemble un peu. [...] Après, c'est sûr que ben...C'était obligé de faire des fiches quand même, mais je prenais quand même en compte cela ”* (l. 301-307). Laure faisait également attention lorsqu'il fallait parler de la fête des Mères.

Travail à donner : elle nous dit n'avoir fait aucune modification concernant le travail à donner à son élève ; toutefois, elle nous informe avoir compris si l'enfant ne pouvait pas faire tout ce qui était demandé. Elle dit : *“ Et oui, on peut être plus cool au niveau du travail, mais plutôt si le travail n'est pas fait. Mais par contre non, je lui donnais la même chose ”* (l. 326-328).

Règles de classe : Laure nous dit ne pas avoir eu de problèmes particuliers concernant la discipline. Elle nous informe juste avoir été plus souple lorsqu'elle apercevait son élève qui parlait lorsqu'il ne le fallait pas. Elle précise que si son élève avait été indisciplinée, elle aurait de toute manière été plus souple avec elle. Elle dit d'ailleurs : *“ Moi en tout cas, même si elle avait été plus dissipée que ça, je n'aurais jamais pu la punir ou lui faire des remarques comme je l'aurais fait habituellement. Non, mais ce n'est pas possible. Après c'est sûr qu'il ne faut pas trop dépasser les limites, mais moi je n'arriverais pas à engueuler un enfant quand il a perdu un être cher il y a pas longtemps. Alors après, bon, j'en aurais parlé à la famille, du comportement, plutôt. Mais c'est sûr que j'étais quand même plus souple ”* (l. 344-349).

Enseignante 2 (Carole) :

Relation avec l'élève : Carole nous informe être plus présente et là pour écouter l'enfant. Elle n'a toutefois pas vraiment changé de peur de remuer la douleur chez son élève. Elle dit : *“ Alors euh...Comme j'ai dit, j'étais plus présente dans le sens où je lui demandais chaque deux, trois semaines comment ça allait...Mais euh...c'est tout »* (l.317-318). Carole précise que son élève est *“ vraiment normale en cours ”* (l.327-328), alors elle ne va pas changer. En plus de cela, elle ajoute : *“ Parce que je me dis que si tu fais quelque chose, c'est toi qui vas provoquer ”* (l. 329-330).

Organisation des cours : Carole n'a pas changé sa manière de donner les cours. Par contre, elle nous informe avoir réfléchi à certaines situations pouvant concerner les mamans : *“ Je ne prends pas forcément en compte, non. Juste ben la fête des Mères ou quand il faut faire signer quelque chose [...] ”* (l. 364-365).

Travail à donner : Carole donne la même quantité de travail à son élève, elle ne fait pas de différence. Elle nous informe simplement qu'elle est plus souple en ce qui concerne les délais de restitution des devoirs: *“ Alors vraiment, je donne la même chose. Je ne fais vraiment aucune différence. Toujours pareil, comme avant. Après, la seule chose, ben c'est pour les délais, s'il y a quelque chose à amener ou si elle a des achats à faire ou de l'argent. Et bien, je suis plus cool dans les délais ”* (l. 337-339). Cependant, si Carole est plus souple en ce qui concerne les délais, ce n'est pas uniquement à cause de la situation, mais également, car elle prend en compte le fait que l'enfant est réfugiée. En effet, nous lui avons demandé comment elle aurait agi si l'élève n'était pas réfugiée et elle nous a répondu de la manière suivante : *“ Là, dans cette situation c'est vraiment les deux ensemble hein. Statut de réfugiée et perdu son papa. Donc ouais, ce n'est pas la même chose, parce que même si son papa il était toujours là, ben j'aurais été plus souple quand même en sachant la situation ”* (l. 349-352).

Règles de classe : elle nous informe ne pas avoir été confrontée à des problèmes concernant la discipline. Elle nous dit tout de même être influencée par un événement comme celui-ci : *“ Oh, je pense que j'aurais été plus cool oui ! Ben oui, je ne me vois pas l'engueuler, ou lui dire : « Va mettre une croix dans le tableau », à cause de son comportement alors qu'elle a déjà ça, cette situation à supporter. Oh ouais, je pense qu'on change de toute façon ”* (l. 385-387). Elle pense qu'elle aurait plus tendance à laisser aller. Carole nous informe qu'elle n'a pas agi différemment en ce qui concerne les cours. Mais, elle pense que la situation va plutôt l'influencer en ce qui concerne la discipline et les devoirs, surtout si l'enfant modifie quelque chose. Elle précise cela en disant : *“ Elle, elle ne montre pas ; donc, c'est vrai que j'aurais moins tendance à modifier quelque chose. Mais je pense quand même que si je voyais vraiment quelque chose de différent, ben forcément tu vas changer. Je serais plus indulgente pour tout un peu... la discipline, les devoirs. Voilà ”* (l. 379-382).

Enseignante 3 (Anne) :

Relation avec l'élève : Anne nous informe ne pas avoir abordé le sujet avec l'enfant. Elle nous dit que toutes les démarches ont été faites avant son retour en classe et lors de l'enterrement durant lequel elle, ainsi que sa classe ont montré à l'enfant qu'ils étaient là pour lui. Elle nous informe avoir été à l'écoute de l'enfant ; par contre, nous pouvons remarquer qu'elle ne met rien en place : *“ Ce n'est pas moi qui dois aller vers lui et lui dire : « Comment tu vas ? Tu ne t'ennuies pas trop ? ». Je pense que ce n'est pas du tout ça notre rôle. Je pense que ce n'est pas ce que l'enfant attend de nous. Mais que...d'être à l'écoute. Si je vois par exemple qu'il fait des signes particuliers, ou s'il a envie de discuter avec moi, s'il a envie de parler, alors être à l'écoute, mais pas aller chaque fois lui demander, l'embêter. Voilà ”* (l. 275-280). Elle dit être plus présente pour l'écouter, mais elle considère que son rôle n'est pas d'être psychologue. Selon elle, ces enfants ont envie d'être traités comme les autres.

Organisation des cours : Anne nous informe avoir été plus souple la première semaine, mais elle n'a pas forcément pris en compte l'événement dans l'organisation de ses cours. Nous le percevons dans son discours : *“ Alors ouais, euh... Après, ben j'ai repris le programme normal, je n'ai pas forcément pris en compte cet événement quand je donnais les cours, non ”* (l. 298-299). Elle dit faire attention lorsqu'il faut parler de la fête des Mères ou lorsque les enfants doivent faire signer quelque chose : *“ Par exemple, il faut faire signer à papa ou à maman. Et on n'y pense pas forcément. Mais par exemple, chaque*

année quand je donne la poésie de la fête des Mères, je glisse toujours dans la feuille une poésie de la fête des Pères. Souvent je laisse à choix ” (l. 311-313).

Travail à donner : Anne n'a rien modifié concernant la quantité du travail à donner ; par contre, elle a bien informé la famille de l'enfant qu'elle était compréhensive si cela était trop dur pour l'enfant. Elle nous informe avoir modifié indirectement sa manière de faire.

Règles de classe : elle dit être peut-être plus indulgente. Elle mentionne également cela : *“ Oui oui, sûr. De toute façon on est influencés. Je pense qu'on est influencés oui, parce qu'on a affaire à des êtres humains, et puis ce ne sont pas des machines, et puis voilà, des fois on comprend qu'il y a des jours où ça doit aller moins bien ” (l. 325-327).* Elle pense qu'elle aurait plus tendance à excuser l'enfant qui vit une situation telle le deuil et ne se voit pas donner une punition à l'enfant.

Enseignante 4 (Nadia) :

Relation avec l'élève : Nadia nous dit montrer à l'enfant qu'elle est là pour l'écouter : *“ Montrer que je sais...que je sais que ça fait mal et que je suis là pour écouter. Ce n'est pas mon rôle de savoir comment ça se passe à la maison hein. Mais moi je lui montre quand même que je suis là, et j'écoute, j'essaie de donner des conseils ” (l. 314-316).* Elle dit également : *“ En tant qu'enseignante, forcément tu vas essayer de parler avec l'enfant ” (l. 287-288).* Elle pense qu'il n'est pas possible de faire celle qui ne voit rien, mais il faut également ne pas surprotéger l'enfant, car elle pense qu'il n'a pas envie de cela. Selon elle, il faut être attentif et dans le cas où il est malheureux, lui demander si ça va.

Organisation des cours : elle nous informe ne rien avoir changé concernant l'organisation de ses cours. Elle mentionne toutefois être plus attentive lorsque certains sujets sensibles tels la mort ou la fête des Mères doivent être abordés. On perçoit cela dans les propos suivants : *“ Mais par contre, dans l'organisation du cours et tout, là non...Alors non, je ne change absolument rien. C'est seulement quand on aborde certains sujets que je suis un peu plus attentive, voilà ” (l. 332-334) ; “ Je dis : « Écoute, on va faire le bricolage de la fête des Mères. Alors, soit tu fais le même que les autres et tu l'offres à une de tes grands-mamans, soit on adapte le bricolage et tu le mets sur la tombe de maman » ” (l. 385-387).*

Travail à donner : Nadia ne modifie rien concernant le travail à donner, mais dit être plus compréhensive si l'enfant ne fait pas le travail : *“ Non. Alors non non, pas du tout. Vraiment, non. Je vais lui donner tout pareil. Par contre, je vais comprendre si un jour il vient à l'école et qu'il me dit : « Maîtresse, hier soir je n'ai pas pu faire ça parce que je n'ai pas pu travailler ». Ça, je vais accepter, je vais lui demander pourquoi et voilà. Je comprends ” (l. 338-341).* Elle se dit être plus indulgente dans le retour du travail.

Règles de classe : elle ne change rien concernant les règles en classe. Elle est d'avis que l'enfant doit avoir les mêmes règles et mêmes sanctions que les autres en cas d'indiscipline. Selon elle, les enfants n'ont pas envie que les enseignants fassent différemment avec eux et elle ne veut pas non plus stigmatiser l'enfant.

Nous pouvons constater qu'au niveau de la relation avec l'enfant, les différents discours des enseignantes s'affrontent. De manière générale, toutes se disent être plus présentes, plus à l'écoute de l'élève. Trois enseignantes demandent à l'enfant comment il va, mais

leur pratique se distingue concernant la fréquence. Carole se démarque particulièrement en ce point, car elle dit demander chaque deux, trois semaines à l'enfant comment il va, mais en même temps elle a peur de provoquer, alors elle ne questionne pas trop l'enfant. Au contraire, Nadia dit qu'en tant qu'enseignante, elle va forcément parler à l'enfant. On voit ici une opposition dans leur discours.

De plus, Anne dit ne pas être psychologue. Ce n'est pas son rôle de demander à l'enfant comment il va. Par ailleurs, Nadia dit clairement qu'elle va essayer de donner des conseils à l'enfant. Nous percevons une opposition dans leurs conceptions. Mais, Nadia pense également qu'il faut rester normale, car les enfants n'ont pas envie d'être surprotégés. Cela rejoint le propos d'Anne qui dit que les enfants ont envie d'être traités comme les autres. Pourtant, toutes deux ne procèdent pas de la même manière. Une va parler à l'enfant et l'autre est là uniquement si l'enfant vient lui parler.

Au sujet de l'organisation des cours, elles mentionnent toutes le fait qu'elles fassent attention lorsque certains sujets tels la fête des Mères, la mort ou les travaux à signer sont abordés. Mais, trois enseignantes précisent que pour l'organisation des cours, elles ne changent rien et ne prennent pas en compte l'événement. Laure se démarque ici, car elle est la seule à modifier l'organisation de ses cours. En effet, elle a prévu plus de cours qui étaient marrants, sympas et qui se faisaient en commun afin que l'enfant ne se retrouve pas trop seule face à des fiches.

Concernant le travail à donner, nous percevons une grande homogénéité dans les propos des enseignantes. Toutes nous avouent ne rien modifier par rapport au travail à donner à l'enfant, mais elles précisent être plus compréhensives et indulgentes en ce qui concerne le retour du travail, soit s'il n'a pas été fait ou s'il n'est pas rendu dans les délais.

Au niveau des règles de classe, les quatre enseignantes interrogées n'ont pas rencontré de problèmes particuliers. Elles donnent toutefois leur avis et ce qui en ressort principalement est que trois enseignantes sur les quatre se disent être influencées par la situation. Elles pensent toutes qu'elles auraient plus tendance à laisser aller, à être plus indulgentes en cas de comportements inappropriés. Par ailleurs, Nadia est la seule enseignante ayant un avis opposé à celui-ci. Pour elle, l'enfant doit suivre les mêmes règles et a les mêmes sanctions que les autres. Nous ne savons pas comment elles auraient toutes réellement agi dans une situation telle celle-ci, mais par leurs propos, nous nous apercevons que Nadia est la seule qui ne changerait rien à ce sujet.

Pour terminer, les pratiques des enseignantes sont donc très variées et se distinguent en certains points. Elles possèdent toutefois certaines similarités. Ce que nous constatons est qu'aucune enseignante n'a rien changé dans ses pratiques. Par contre, elles l'ont fait à des degrés différents. Laure est l'enseignante qui a le plus modifié ses pratiques. Si nous mettons en lien cela avec le comportement de l'enfant avant et après le décès, nous nous apercevons également que son élève est celle qui a le plus changé suite à la perte de sa maman. Cela est donc peut-être un facteur qui fait que Laure ait autant modifié ses pratiques.

Enseignante	Niveau relationnel	Organisation des cours	Travail donner	à Discipline
Laure	Demande souvent si ça va ; est là pour l'enfant.	Fait plus de travaux marrants, sympas et en commun.	Ne modifie pas, mais comprend si l'enfant ne fait pas tout.	Plus souple ; pas de punitions ou de remarques.
Carole	Demande chaque deux, trois semaines si ça va, mais a peur de provoquer ; est présente et là pour l'écouter.	Ne change rien, mais est attentive lors de la fête des Mères ou s'il faut faire signer quelque chose.	Ne modifie pas, mais est plus souple dans les délais.	Tendance à laisser-aller ; plus cool ; plus indulgente.
Anne	Est à l'écoute, mais ne questionne pas l'enfant ; n'a pas un rôle de psychologue.	Ne change rien, mais fait attention lors de la fête des Mères ou quand il faut faire signer quelque chose.	Ne modifie pas, mais comprend s'il ne fait pas tout ce qui est demandé.	Ne se voit pas donner des punitions ; plus tendance à excuser l'enfant.
Nadia	Demande si ça va ; est à l'écoute ; parle avec ; lui donne des conseils.	Ne change rien, mais fait attention aux sujets tels la fête des Mères et la mort.	Ne modifie pas, mais comprend s'il ne fait pas tout ce qui est demandé.	Ne change rien ; mêmes règles et mêmes sanctions.

Tableau 4 : Tableau synthétique des pratiques des enseignantes face à l'élève en deuil

7. Interprétation des résultats

Suite à l'analyse des données principales ressorties durant les quatre entretiens que nous avons menés, il s'agit maintenant de les interpréter à la lumière des théories que nous trouvons dans notre cadre conceptuel. Afin de faciliter la lecture, nous avons choisi de reprendre la même construction que celle utilisée pour la partie précédente. Nous tenons toutefois à préciser que pour la partie concernant les pratiques des enseignantes, nous n'aurons pas de liens théoriques à établir. Il s'agira alors de créer une typologie en fonction de ce que nous avons pu relever dans les entretiens.

7.1 Les conceptions de la mort chez l'enfant et le deuil, du point de vue des enseignantes

7.1.1 La mort

À travers les différents discours des enseignantes, nous pouvons constater que leurs points de vue concernant la compréhension de la mort chez l'enfant sont très semblables. Premièrement, toutes les enseignantes sont d'avis que cela dépend de l'âge de l'enfant, ce qui coïncide bien avec l'opinion des différents auteurs traitant de ce sujet. En effet, comme nous avons pu le constater dans notre cadre théorique, la plupart des auteurs catégorisent les représentations de la mort chez l'enfant en fonction de leurs âges. Par exemple, Bacqué et Hanus (2009), Dutoit et Girardet (2008), Fauré (2012), Gesell et Ilg (1946/1949, cités par Deunff, 2001), Lonetto (1980/1988), Mareau, 2011 ainsi que Romano (2009) montrent bien que les idées que l'enfant se fait de la mort varient et se modifient avec l'âge. En

outre, comme l'ont dit Laure, Anne et Nadia, l'âge n'est pas le seul facteur qui va influencer la compréhension de la mort chez les enfants. Selon elles, l'entourage joue aussi un rôle important. Elles pensent que cela va dépendre de si les parents en parlent à la maison, s'ils leur ont donné des explications ou pas. Nadia et Laure ajoutent aussi que le fait que l'enfant ait déjà vécu ou non un événement tel celui-ci va influencer sa compréhension de la mort. Les avis de ces trois enseignantes confirment bien celui de Hanus et Sourkes (2002) ainsi que de Romano (2009), qui expliquent que l'âge de l'enfant n'est pas le seul élément qui puisse nous permettre de cerner ce que l'enfant est en mesure de comprendre de la mort. Le milieu familial dans lequel il vit, les relations qu'il entretient avec ses proches, les événements difficiles déjà surmontés sont autant de facteurs qui peuvent influencer l'enfant dans sa manière de concevoir la mort.

Puis, Laure et Anne nous précisent que les enfants s'en font une idée dès l'âge de quatre ou cinq ans, soit dès leur entrée scolaire. Pour Carole, c'est plutôt vers sept ans que l'enfant commence à y penser. Avant cet âge les enfants n'ont pas d'idées de ce qu'est la mort. Les dires de Laure et Anne s'apparentent au modèle de Gesell et Ilg (1946/1949, cités par Deunff, 2001), qui ont pu observer qu'avant l'âge de trois ans, les enfants ne sont pas en mesure de comprendre ce qu'est la mort.

Selon les quatre enseignantes, l'enfant se fait une idée de la mort, mais n'est toutefois pas encore conscient de son irréversibilité. Leurs idées s'apparentent bien à ce qu'explique Fauré (2012), car selon lui, ce n'est que vers huit ans que l'enfant comprend l'irréversibilité de la mort.

Carole nous dit également qu'à partir de sept, huit ans, les enfants commencent à se poser des questions, même s'ils n'ont pas encore compris que la mort est irréversible. Cela correspond bien à ce que Romano (2009) affirme, soit que l'enfant s'intéresse de plus en plus à ce qui se passe autour de lui et recherche des renseignements en posant des questions. Lonetto (1980/1988) ajoute également qu'entre six et huit ans, les enfants comprennent qu'il y a un début et une fin dans la vie et que lui se situe au milieu. Ainsi, face à cette nouvelle compréhension, l'enfant cherche particulièrement à connaître les causes de ce début et de cette fin. Anne précise que les enfants de quatre, cinq ans se détachent des parents et se rendent alors compte qu'ils peuvent les perdre. Cela s'apparente à ce que disent certains auteurs, mais ne correspond toutefois pas à la même tranche d'âge. En effet, Lonetto (1980/1988) et Romano (2009) maintiennent que les enfants sont conscients que tous les êtres mourront un jour, toutefois, seulement à partir de l'âge de six ans. Gesell & Ilg (1946/1949, cités par Deunff, 2001) disent aussi que vers six ans, l'enfant se soucie du fait qu'il pourrait perdre sa maman.

Enfin, les quatre enseignantes nous précisent que selon elles, ce n'est que vers l'âge de 9-10 ans que les enfants sont conscients de l'irréversibilité de la mort. Cela ne correspond pas tout à fait à ce que nous avons relevé dans la littérature. En effet, la plupart des auteurs dont Fauré (2012) et Lonetto (1980/1988) s'accordent sur le fait que l'enfant comprend l'irréversibilité de la mort à partir de huit ans. Nous pouvons donc percevoir ici une petite différence. Nous pensons que cela est dû à la situation vécue.

Pour conclure cette partie, les avis des enseignantes se rejoignent en certains points. Nous avons surtout pu relever qu'elles sont toutes d'avis que l'enfant qui a vécu un deuil dans leur classe n'était pas forcément conscient de l'irréversibilité de la mort, puisque selon elles, ce n'est qu'à partir de l'âge de 9-10 ans qu'ils acquièrent cette notion et que leur

élève avait entre six et huit ans. Leurs différents avis concernant les conceptions de la mort chez l'enfant se retrouvent, de manière générale, dans le discours des auteurs, toutefois, les tranches d'âges ne correspondent pas forcément à celles énoncées dans leurs modèles.

7.1.2 Le deuil

Toutes les enseignantes s'accordent sur le fait que le deuil est une période douloureuse qui comprend beaucoup de chagrin et de tristesse suite à la perte d'un être cher. Elles sont donc toutes conscientes que c'est une étape de la vie qui n'est pas facile à vivre. D'ailleurs, l'Encyclopædia Universalis (s.d., citée par Bacqué & Hanus, 2009) définit bien le deuil comme étant " la période de douleur et de chagrin qui suit cette disparition " (p. 20) et " un état affectif douloureux provoqué par la mort d'un être aimé " (p. 20). Bacqué et Hanus (2009) précisent également que le mot deuil s'apparente à plusieurs notions anglaises, soit *bereavement* qui " traduit la perte en tant que telle sans faire part pour autant de la douleur affective " (p. 20) et *grief* qui veut dire " une tristesse éprouvante, douloureuse, que rien ne peut consoler. Seul le temps permet son amenuisement " (p. 21).

Pour les quatre enseignantes, le deuil se fait dès lorsque l'on perd un être cher et permet également d'accepter la réalité qui est là. Bacqué et Hanus (2009) ont d'ailleurs bien précisé qu'il est une phase qui va débiter dès le moment où l'individu apprend la mort de son proche et va se maintenir tant que la souffrance de cette perte ne lui permet pas d'accepter le départ de celui-ci. Il est selon la Société de Thanatologie (s.d.), un travail qui va permettre à toute personne d'accepter la perte. Nous pouvons donc remarquer que les enseignantes sont tout à fait conscientes de ce qu'est le deuil et de sa fonction. Carole et Nadia ajoutent qu'il se fait en plusieurs étapes. Cela est lié à ce que disent Bacqué et Hanus (2009), soit que le deuil se déroule en plusieurs étapes et va aider l'endeuillé à accepter la disparition de l'être qui lui était cher. Les quatre enseignantes ajoutent que ce n'est pas pour autant que l'on oublie la personne disparue. En effet, Philippin (2006) dit bien que le but du deuil est de pouvoir envisager le futur sans la personne qui s'en est allée, mais cela ne signifie pas pour autant l'effacer de sa vie.

A ce que nous pouvons voir, toutes les enseignantes sont donc d'avis que les enfants vivent également un deuil lorsqu'ils sont confrontés à la perte d'un être cher, mais cela est différent des adultes. Nadia et Anne sont toutefois conscientes qu'il y a des similitudes entre le deuil chez l'adulte et chez l'enfant. Elles disent d'ailleurs : " *Un enfant vit un deuil de toute façon. Et moi je pense qu'il y a des similitudes avec les adultes hein* " (Nadia, l. 128-129) ; " *Mais oui, c'est un peu comme les adultes, mais je pense que c'est vraiment moins long* " (Anne, l. 97-98). En effet, Bacqué et Hanus (2009) ainsi que Romano (2009) maintiennent que le déroulement du deuil chez l'enfant est très similaire à celui des adultes même s'il possède ses propres spécificités et se distingue en certains points. Nous pensons donc que les enseignantes, mis à part Nadia et Anne, ne sont pas forcément conscientes que les enfants vivent le deuil plus ou moins de la même manière que les adultes, malgré quelques particularités.

Carole et Anne s'accordent sur le fait que le deuil chez les enfants est particulièrement rapide. En effet, Anne dit : " *Je pense que plus ils sont petits, plus ils arrivent à reprendre la vie normale facilement. Enfin, facilement c'est un grand mot ! Peut-être que c'est dur les premières semaines, le premier mois, mais après, voilà !* " (l. 94-96). Carole dit également que les enfants " *se reconstruisent plus vite, donc c'est moins long* " (l. 70) et qu'ils ont " *une capacité à aller de l'avant* " (l. 71). Par ailleurs, Laure et Nadia pensent le

contraire. Laure quant à elle pense que “ *ça prend du temps* ” (l. 93) et Nadia dit : “ *Et puis, le deuil c'est long hein* ” (l. 139-140). Elle pense même que les enfants ne font jamais leur deuil. Nous pouvons donc remarquer une certaine contradiction chez les enseignantes. Les avis de Laure et Nadia rejoignent ce que nous avons relevé dans la littérature. En effet, il est possible que le deuil ne s'achève pas durant l'enfance et qu'il se termine plus tard, lorsque l'enfant atteint un certain niveau de maturité (Haesevoets, 2008, chap. 9). Bacqué et Hanus (2009) affirment également que chez les enfants, les deuils “ laissent toujours une partie de chagrin et du travail d'élaboration à reprendre plus tard durant les premiers temps de la vie adulte à l'occasion d'un nouveau deuil ou d'une autre séparation ” (p. 95). Par ailleurs, nous pouvons remarquer que deux enseignantes, à savoir Anne et Carole, croient que les enfants passent rapidement au-dessus de cela, mais pourtant, le deuil n'est pas terminé. Cela est certainement dû au fait que leurs élèves ne montraient aucun signe particulier suite à la perte de leur parent. Par contre, nous pouvons confirmer leurs dires par ce que précisent également Bacqué et Hanus (2009) qui pensent que les enfants ne restent pas durablement tristes.

Puis, Nadia précise que le deuil n'est pas une étape facile, car en plus de la perte d'un proche, les enfants perdent beaucoup d'autres choses. Elle dit : “ *Les activités en famille, les anniversaires et tout. Il y a un chamboulement total ! Moi, j'ai une élève par exemple, eh bien elle est arrivée dans ma classe après le décès de son père. Elle avait dû déménager aussi* ” (l. 146-148). C'est bien ce que précisent Bacqué et Hanus (2009) en disant que cet événement qui surgit peut provoquer une mouvance au sein de la famille. Donc en plus de cela, l'enfant va vivre d'autres bouleversements dans sa vie et n'aura plus ses points de repère. Romano (2009) dit également que la perte d'un parent peut provoquer des changements dans la vie de l'enfant, ce qui peut causer un déséquilibre chez lui. L'enfant doit, en plus de la douleur, gérer beaucoup de choses.

En ce qui concerne la souffrance éprouvée suite à la perte, les quatre enseignantes sont d'avis que l'enfant est en mesure d'éprouver de la tristesse et du chagrin suite à la perte de son être cher, même s'il n'a pas encore une idée exacte de ce qu'est la mort. En effet, comme le dit Keirse (1998/2008) le deuil ne se rattache pas uniquement à la capacité de comprendre les choses, mais aussi à la capacité de ressentir des émotions. Nous pouvons donc percevoir, à travers cela, que même si les enfants ne sont pas totalement conscients de ce qui leur arrive, ils peuvent toutefois éprouver beaucoup de tristesse et de chagrin. D'ailleurs Gesell et Ilg (1946/1949, cités par Deunff, 2001) précisent que même si la conception de la mort chez l'enfant est réduite et qu'aucune émotion spécifique n'est liée à la mort, il est possible que l'enfant exprime une émotion de tristesse ou de chagrin.

Anne précise également qu'un enfant de deux ans pleure l'absence de son parent. Elle ajoute avec Carole et Laure le fait que les enfants vont souffrir de l'absence de leur parent et non du fait qu'il soit mort. Généralement, l'enfant dépend de l'adulte et se trouve donc très touché face à une séparation (Dutoit & Girardet, 2008). L'enfant n'est pas encore en mesure de comprendre l'irréversibilité de la mort. C'est donc plutôt l'absence qui va le rendre sensible et angoissé (Bacqué & Hanus, 2009).

En définitive, nous avons pu constater que les avis des quatre enseignantes ne rejoignent pas toujours ce que nous avons pu relever dans la littérature. Elles se distinguent surtout en un point qui est la durée du deuil. Elles sont toutefois toutes conscientes que les enfants vivent également un deuil et que cela ne concerne pas uniquement les adultes. Toutes les enseignantes sont également conscientes que les enfants éprouvent de la tristesse et

souffrance suite à la perte d'un proche, même s'ils n'ont pas encore acquis la notion d'irréversibilité.

7.2 Les perceptions de la force du lien entre l'enfant et la personne disparue

Pour commencer, nous avons pu remarquer que toutes les enseignantes décrivent la relation entre l'enfant et leur proche décédé comme étant proche, voire fusionnelle. Nous pensons que cela est dû au fait que l'enfant ait perdu un parent très proche, soit un papa ou une maman, qui sont en général ceux qui nous ont élevés. D'ailleurs, Fauré (2012) dit bien qu'il faut qu'il y ait un lien qui unissait l'endeuillé et la personne décédée pour qu'il y ait un deuil.

Comme relevé dans notre analyse des données, les perceptions des enseignantes peuvent être séparées en différentes catégories de pensées. Carole dit avoir été influencée par la relation, le lien qui unissait l'enfant et son papa et non par le *statut* de père. En effet, elle précise qu'il est aussi possible que l'enfant soit très attaché à ses grands-parents par exemple. Donc le statut n'est pas vraiment important pour elle. Anne rejoint ces propos, même si elle mentionne également que le statut l'a peut-être aussi influencée. Elle pense tout de même que la relation prime sur le statut. Les propos de Anne et Carole sont bien mis en évidence par Romano (2009) qui dit que parfois, les grands-parents peuvent être “ des figures lointaines ou au contraire des repères essentiels pour l'enfant ” (p. 40). Ainsi, le lien entre l'enfant et son grand-parent peut être très fort et l'enfant peut ressentir une grande souffrance. Par contre, cette souffrance ne peut être comparable à celle éprouvée lors de la perte d'un parent (Romano, 2009). Nadia par contre montre un avis opposé. Selon elle, la relation, le lien n'a pas d'importance. Il s'agit plutôt du *statut* de la personne décédée et particulièrement lorsqu'il s'agit d'une maman. Laure quant à elle mentionne les deux éléments comme l'ayant influencée dans ses pratiques et ceci, de manière égale. Nous nous apercevons donc que les avis sont très mitigés quant à cette dimension. Anne et Carole ont une pensée qui se rejoint fortement. Elles mettent l'accent sur la relation qui prime sur le statut. Laure considère ces deux aspects comme ayant une importance égale. Quant à Nadia, la question de la relation ne se pose pas, mais c'est le statut qui est important et qui va l'influencer dans sa manière d'agir face à l'élève.

En somme, en plus de la relation, le statut de la personne décédée influencerait les pratiques de certaines enseignantes. Comme nous l'avons relevé dans notre cadre théorique, Fauré (2012) maintient qu' “ il n'y a deuil que s'il y a attachement ” (p. 27). De plus le type d'attachement va influencer la manière dont la personne vivra son deuil. Il ajoute que “ les liens du sang ne sont pas ceux qui déterminent l'intensité du deuil ; c'est le degré d'attachement à la personne disparue qui entre surtout en jeu ” (Fauré, 2012, p. 27). Trois enseignantes ont donc bien précisé que la relation entre l'enfant endeuillé et la personne disparue avait une influence sur leurs pratiques, mais selon trois enseignantes le statut aurait également une importance, ce qui n'est pas tout à fait conforme aux dires de Fauré (2012). Nous remarquons que les trois enseignantes qui mentionnent le statut comme ayant également eu une influence sur leurs pratiques sont les trois qui ont été confrontées à une situation durant laquelle un élève de leur classe a perdu sa maman. Dans le cas de Carole, il s'agissait du papa et cette enseignante ne mentionne pas le statut comme l'ayant influencée. Nous pouvons donc penser qu'une maman est une personne considérée comme ayant une place particulière dans la vie de l'enfant et que son statut va donc influencer davantage les pratiques que s'il s'agit d'un autre membre de la famille.

7.3 L'enfant après le décès de son proche

A présent, il s'agit d'établir un lien entre le discours des enseignantes sur le sujet du comportement des enfants qui ont vécu un deuil et les différentes étapes du deuil que nous avons expliquées dans notre cadre conceptuel.

Nous avons pu relever que trois enseignantes nous ont dit ne pas avoir observé de changement flagrant dans le comportement de l'enfant en classe. Anne dit simplement que son élève était un peu plus calme. Une seule enseignante, soit Laure, nous explique qu'elle a pu observer un certain nombre de changements chez son élève, suite à la perte de sa maman. La description de son élève avant le décès de sa maman ne correspond donc plus à la description de son élève après la perte. En effet, Laure nous décrivait son élève comme étant très vivante, participant bien en classe, aimant parler. Elle la qualifiait d'ailleurs de " *joviale* " (l. 106). Auparavant, cette enfant posait des questions, s'intéressait et avait de bonnes relations avec ses camarades. Elle était très bonne élève et n'avait pas de problème de discipline. Par la suite, Laure a pu percevoir une grande fatigue chez cette élève. Cette caractéristique de l'enfant en deuil correspond bien à ce qu'Haesevoets (2008) a précisé. Il est selon lui possible de remarquer, chez les enfants, des manifestations au niveau des habitudes quotidiennes qui peuvent faire surface. Parfois, une perte du sommeil qui implique une grande fatigue chez l'enfant peut se remarquer.

Laure nous dit également que l'enfant ne parlait plus beaucoup en classe, ce que nous pouvons rattacher à ce que nous avons relevé dans notre cadre conceptuel. Pour Bacqué et Hanus (2009) ainsi que Mareau (2011), il se peut que l'enfant ait un manque d'intérêt pour le monde qui l'entoure. Laure nous précise cela en disant : " *comme si elle était un peu éteinte* " (l. 271-272). Elle dit également que suite à la perte de sa maman, l'enfant gardait toujours une sorte de foulard qui lui appartenait. Cela correspond bien à une des particularités du deuil chez l'enfant. En effet, Bacqué et Hanus (2009) ainsi qu'Hanus et Sourkes (2002) précisent dans leur ouvrage que les enfants ont souvent besoin d'avoir une chose qui représente la personne décédée pour pouvoir faire leur deuil. Ils n'oublient pas les choses facilement et un lien fort reste présent avec tout ce qu'ils gardent en mémoire de la personne disparue. Haesevoets (2008) précise que l'objet qui était à la personne disparue peut représenter beaucoup de choses pour l'enfant. D'ailleurs, toujours selon Haesevoets (2008), " *cet objet, ayant eu une certaine valeur pour le parent mort, renaît à travers un précieux souvenir qui atteste à la fois de la présence du parent auquel il a appartenu et de sa disparition* " (p. 285).

Par rapport aux relations avec ses camarades, l'enfant restait toujours avec eux. Toutefois, Laure a le sentiment que c'était plutôt eux qui venaient vers elle. Elle nous explique d'ailleurs une situation qui ne s'était jamais passée auparavant et qui illustre bien cela : " *Parce que ben par exemple à la pause, une fois, ben je surveillais la récréation et elle est restée vers moi tout le long. Mais elle avait quand même le sourire hein, mais elle restait là. Et ça ! Et bien ça n'était jamais arrivé avant* " (l. 274-276). Nous pensons donc que l'enfant avait une tendance à s'isoler et que si elle venait vers l'enseignante, cela était certainement pour qu'elle s'occupe d'elle. Cela correspond tout à fait à une des caractéristiques du deuil chez l'enfant qui est énoncée par certains auteurs. En effet, Bacqué et Hanus (2009) mentionnent bien que l'enfant peut avoir le besoin d'éprouver du réconfort, de l'apaisement de la part de l'adulte. De plus, il est tout à fait normal qu'il se replie sur lui-même, se rétracte. La personne peut se sentir seule, isolée. Gratiot-Alphandéry et Lézine (1951) précisent que l'enfant peut chercher du réconfort au sein de

l'école et avoir besoin d'aide de la part de l'enseignant. Nous pouvons donc constater que Laure mentionne beaucoup de changements d'attitude chez son élève. Quant aux trois autres enseignantes, elles nous informent n'avoir perçu aucun changement particulier dans le comportement de l'élève. Carole nous précise d'ailleurs que si l'on ne connaissait pas la situation de l'élève, il n'était pas possible d'imaginer ce qu'elle vivait. Par contre, même si Anne nous dit ne pas avoir le souvenir d'avoir perçu un changement de comportement particulier chez l'enfant, elle précise tout de même qu'il était moins dynamique qu'au départ. Nous pouvons remarquer que ces trois élèves n'ont pas forcément adopté de comportements particuliers ou flagrants suite à la perte de leur parent. Cela correspond tout à fait à ce que dit Haesevoets (2008) qui explique qu'il se peut que les enfants ne montrent aucun signe particulier suite à la perte. Nous avons pu percevoir une certaine impassibilité chez ces trois enfants. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils nécessitent une certaine durée pour se rendre compte de ce qui leur arrive et " manifestent souvent une phase transitoire de déni plus longue que chez l'adulte " (Haesevoets, 2008, p. 283). Il est donc possible de remarquer des attitudes qui ne manifestent aucun chagrin et " une régression des affects " (Haesevoets, 2008, p. 283). C'est selon Glorion (2003), " un déni inconscient qui sert alors de protection " (p. 27). Elle précise d'ailleurs que l'adulte peut parfois être frappé par ces manifestations impassibles chez l'enfant (Glorion, 2003). C'est d'ailleurs ce que Carole nous dit : " *c'est fou* " (l. 312).

Enfin, nous avons pu remarquer que parmi les quatre enseignantes interrogées, une seule nous fait part d'un grand changement au niveau du comportement et de l'attitude de son élève suite à la perte de sa maman. Si nous tentons de relier cela à l'une des phases du deuil chez l'enfant, l'élève de Laure nous semble se situer dans la phase centrale du deuil, soit la phase dépressive, puisque toutes les attitudes décrites se trouvent dans la description des auteurs. Quant aux trois autres enfants qui n'ont pas manifesté de changement de comportement avant et après le décès, nous pensons qu'ils se trouvaient probablement dans la phase de choc, durant laquelle il est très possible que les enfants ne montrent aucun signe particulier (Haesevoets, 2008, chap. 9). Selon Fauré (2012), la personne est consciente de la disparition de son proche, mais ne manifeste aucune émotion particulière ni de réaction particulière face à cette perte. La douleur se vit donc en silence et l'on ne perçoit ainsi aucune attitude différente que lorsque la personne était toujours présente.

Même si les enfants manifestaient des attitudes différentes les uns des autres, nous pensons également que les quatre se situaient dans *un deuil compliqué*, car les enseignantes ne nous ont à aucun moment précisé que l'enfant était sorti du deuil et qu'il avait accepté la perte. Cela n'est qu'une supposition, car il se peut qu'ils aient vécu leur deuil ailleurs puisque nous n'avons pas eu d'informations suffisantes pour pouvoir l'affirmer. Bacqué et Hanus (2009) précisent que les deuils des enfants comportent toujours des complications. Le deuil survient chez un enfant en pleine évolution. De ce fait, il est très possible qu'il se termine plus tard, lorsque l'enfant aura atteint un certain niveau de maturité.

Somme toute, à partir de tous ces constats, il est possible maintenant d'en venir aux pratiques des enseignants et de les catégoriser en fonction de ce que nous avons pu observer dans les différents discours des enseignantes.

7.4 Les pratiques des enseignantes

Suite à nos différents constats, nous pouvons nous apercevoir que chaque deuil est différent et qu'aucun enfant n'a vécu son deuil de manière identique. Bacqué et Hanus (2009), Fauré (2012) et Keirse (1998/2008) s'accordent d'ailleurs sur le fait que le deuil est une expérience unique et différente pour chacun. En effet "à une personne correspond un deuil" (Fauré, 2012, p. 27). Suite à notre analyse, nous avons tout de même pu classer les comportements des enfants en deux catégories et nous nous sommes ainsi aperçue qu'ils différaient sur un point en particulier :

- Changements de comportement flagrants (Laure).
- Pas de changements de comportement flagrants (Carole, Anne et Nadia).

Cela nous a permis de créer une typologie des pratiques des enseignantes que nous pouvons percevoir au travers du tableau qui se trouve ci-dessous :

Thème	Indicateurs	Laure	Carole	Anne	Nadia
L'enfant en deuil suite à la perte de son proche	<i>Niveau personnel</i>	Fatigue, repli sur soi, désintérêt, parle et participe moins, s'isole, etc. Changement	Pas de changement	Plus calme. Pas de changement flagrant	Pas de changement
	<i>Niveau scolaire</i>	Pas de changement	Pas de changement	Pas de changement	Pas de changement
	<i>Niveau social</i>	Va moins vers les autres. Changement	Pas de changement	Pas de changement	Pas de changement
Les pratiques des enseignantes face à l'élève en deuil	<i>Relation avec l'enfant</i>	Est là pour l'enfant ; lui demande si ça va. Changement	Est présente pour l'enfant ; lui demande si ça va. Changement	Est à l'écoute, mais ne questionne pas l'enfant. Changement	Est à l'écoute de l'enfant ; lui demande si ça va. Changement
	<i>Organisation des cours</i>	Plus d'activités en commun ; cours marrants, sympas. Changement	Pas de changement	Pas de changement	Pas de changement
	<i>Travail à donner</i>	Plus souple, mais mêmes travaux. Changement	Plus souple, mais mêmes travaux. Changement	Plus souple, mais mêmes travaux. Changement	Plus souple, mais mêmes travaux. Changement
	<i>Règles de classe</i>	Plus souple. Changement	Plus souple. Changement	Plus souple. Changement	Pas de changement
Constats concernant les modifications des pratiques des enseignantes		Changement à tous les niveaux	Pas de changement dans l'organisation des cours	Pas de changement dans l'organisation des cours	Pas de changement dans l'organisation des cours et au niveau de la discipline

Tableau 5 : Typologie des pratiques des enseignantes face à un élève en deuil

Suite à l'élaboration de ce tableau, nous pouvons percevoir que les enseignantes modifient de manière *instinctive* certaines de leurs pratiques, quelle que soit la situation vécue. C'est-à-dire qu'elles agissent premièrement en épargnant l'enfant et sans prendre en compte les caractéristiques de la situation particulière, soit le statut, la relation, le comportement de l'enfant. Certaines de leurs réactions sont donc spontanées. Nous le remarquons particulièrement dans leurs discours concernant la discipline en classe. Aucune d'entre elles n'a rencontré de problème particulier quant à cet aspect. Trois d'entre elles expliquent toutefois que dans le cas où un enfant vivant un deuil aurait été indiscipliné, elles auraient de toute façon été plus souples avec lui. Cela est peut-être lié au fait qu'elles exercent un métier de l'humain et que, donc, elles se sont mises à la place de l'enfant. Nous percevons dans leurs discours que la perte d'un être cher est déjà une grande souffrance, c'est pourquoi elles n'ont pas envie d'ajouter un chagrin supplémentaire. Par contre, la seule enseignante qui dit ne rien changer concernant cet aspect est la seule qui n'a pas mentionné la relation comme l'influençant, mais uniquement le statut de la personne décédée.

Ce qui est également flagrant est que toutes les enseignantes prennent en compte la situation au niveau du travail à donner et au niveau de la relation avec l'élève. Nous nous apercevons également qu'une seule enseignante modifie ses pratiques dans tous les domaines et celle-ci est la seule qui a vécu une situation durant laquelle l'enfant n'était plus la même suite au décès de son proche. Nous pensons donc que les pratiques de l'enseignante ont fortement été influencées par le changement flagrant de comportement de son élève. Cette enseignante est également la seule qui a effectué ses études à la HEP-VS. Cela est peut-être un facteur qui a eu une influence dans sa manière d'agir face à l'élève en deuil.

Finalement, nous avons pu voir que les conceptions des enseignantes concernant la compréhension de la mort chez les enfants se rejoignent fortement et ne nous permettent pas de percevoir une grande influence sur leurs pratiques.

8. Vérification des hypothèses et réponse à la question de recherche

8.1 Vérification des hypothèses

Avant de nous entretenir avec les quatre enseignantes, nous avons formulé trois hypothèses. À présent, suite à l'analyse des entretiens et à l'interprétation des données, nous sommes en mesure de confirmer ou d'infirmer nos suppositions.

Dans notre première hypothèse, nous supposons que les enseignantes modifiaient leurs pratiques en fonction des conceptions qu'elles avaient de la compréhension de la mort chez l'enfant et du deuil. Dans le cas où elles avaient conscience que les enfants avaient une certaine compréhension de la mort et qu'ils étaient capables d'éprouver une souffrance, alors elles allaient agir différemment et faire en sorte d'adapter leurs pratiques.

Toutes les enseignantes sont d'avis que les enfants comprennent exactement ce qu'est la mort autour de l'âge de 9-10 ans. Puisque leurs élèves avaient entre six et huit ans, ils n'avaient selon elles pas totalement conscience de ce phénomène, mais s'en faisaient tout de même déjà des idées. Elles sont toutes également d'avis que les enfants sont capables d'éprouver de la tristesse et du chagrin suite à la perte d'un être cher, même s'ils ne sont

pas toujours totalement conscients de ce qui leur arrive. Non seulement, elles ont toutes des conceptions très similaires, mais encore elles ont toutes apporté des changements dans leurs pratiques. Par contre, ces changements ont été faits à des degrés différents. Nous avons donc pu remarquer que les conceptions des enseignantes au sujet de la mort et du deuil chez l'enfant influencent, mais de manière partielle leur façon d'agir. Nous ne pouvons donc pas totalement confirmer cette hypothèse.

Dans notre deuxième hypothèse, nous avons supposé que les enseignantes modifiaient leurs pratiques en fonction de la perception qu'elles avaient de la force du lien, du degré d'attachement qui liait l'élève à son être cher disparu. En d'autres termes, plus l'enfant entretenait des liens forts avec la personne disparue, plus les enseignantes allaient modifier leurs pratiques.

La totalité des enseignantes nous décrit la relation entre l'enfant et la personne disparue comme étant proche, voire très fusionnelle. Nous avons pu constater que trois d'entre elles nous ont précisé avoir été influencées par la conception qu'elles ont du lien entre le défunt et son enfant, soit de la relation. La dernière enseignante, quant à elle, ne se pose pas la question de la relation, mais dit être influencée dans ses pratiques uniquement par le statut de la personne décédée, dans son cas, la maman. Nous pouvons donc presque valider notre hypothèse.

Finalement, dans notre troisième et dernière hypothèse, nous supposons que les enseignantes modifiaient leurs pratiques en fonction du changement de comportement de l'enfant après le décès de son proche. De manière plus précise, dès lors qu'un enfant adopte des comportements inhabituels, les enseignantes modifient leurs pratiques. Dans le cas contraire, elles ne vont pas forcément changer quelque chose.

De manière générale, toutes les enseignantes se disent être plus souples quant aux retours et délais des devoirs. En ce qui concerne l'aspect relationnel, toutes nous mentionnent être plus à l'écoute de l'enfant et se soucient de savoir que tout va bien. Puis, trois enseignantes nous disent être plus indulgentes quant à la discipline en classe. Une seule change ses pratiques en ce qui a trait à l'organisation des cours. Cette dernière est celle qui nous a décrit le plus de changements de comportement chez son élève et celle qui a modifié ses pratiques à tous les niveaux, soit organisationnel, relationnel, discipline, devoirs. Quant aux autres, nous nous apercevons que les résultats sont très mitigés, mais ne nous permettent pas de dire qu'elles n'ont procédé à aucun changement. En effet, les trois enseignantes qui nous ont décrit leur élève comme étant le même qu'auparavant ont tout de même modifié quelques-unes de leurs pratiques. De ce fait, nous pouvons partiellement confirmer cette hypothèse.

En résumé, le principal constat que nous pouvons faire est que plus le changement de comportement chez l'enfant est fort, plus le changement de pratiques chez l'enseignante est fort.

8.2 Réponse à la question de recherche

En quelle mesure les enseignants modifient-ils leurs pratiques vis-à-vis d'un élève en situation de deuil ?

Après avoir élaboré notre cadre conceptuel ainsi qu'avoir questionné quatre enseignantes sur le sujet de notre recherche, nous avons bel et bien pu constater qu'il s'agit d'un fait qui est bien présent dans l'enseignement. Les résultats obtenus ont démontré que de manière générale, les enseignantes prennent en compte cet événement dans leurs pratiques, quel que soit le comportement de leur élève. De manière spontanée, elles agissent de façon à ce que l'enfant se sente le mieux au sein de la classe. Effectivement, toutes se disent être plus présentes et à l'écoute de l'enfant. La situation a donc eu une influence sur leur relation avec l'élève. Elles modifient également leurs pratiques au niveau du travail à donner, c'est-à-dire qu'elles sont moins rigides face aux devoirs. La quantité de travail n'est pas modifiée, mais elles sont plus souples concernant le retour de celui-ci.

Dans l'hypothèse où l'enfant serait indiscipliné, trois enseignantes seraient plus souples. Une seule agirait de manière égale avec l'enfant, face à la classe. C'est d'ailleurs la seule qui ne mentionne pas le lien unissant l'enfant et son proche comme l'influençant dans ses pratiques.

Il convient d'ajouter qu'une enseignante se démarque principalement des autres. En effet, elle est la seule ayant modifié sa pratique de enseignement concernant l'organisation des cours et l'a fait suite à la constatation évidente du changement de comportement de son élève. Cette dernière s'isolait et laissait paraître une profonde tristesse.

Enfin, le premier degré de modification des pratiques est donc le degré *spontané*, car on épargne l'enfant dans la situation. En effet, nous nous sommes aperçue que les enseignantes agissaient tout d'abord sans se poser la question des différentes caractéristiques particulières de la situation de leur élève. Le deuxième degré se trouve être plus *travaillé*, car l'on met en place quelque chose de différent, en fonction de ce qui a pu être observé chez l'élève.

Au final, d'après les résultats constatés, nous avons pu remarquer qu'il n'est pas aussi évident que nous le pensions de créer une typologie des pratiques des enseignants confrontés à un élève en deuil puisque chaque deuil est unique et particulier (Bacqué & Hanus, 2009 ; Fauré, 2012 ; Keirse, 1998/2008). Nous pensions pouvoir catégoriser de manière précise les pratiques des enseignantes face à un élève en deuil. Les résultats nous ont donc quelque peu surpris. Nous nous apercevons que cette situation est dans tous les cas prise en compte par les enseignantes. Leurs attitudes ne sont donc pas indifférentes face à cet événement. Nous sommes alors satisfaites d'obtenir ces résultats, car comme le dit bien Romano (2009), il peut être nuisible pour l'enfant de ne pas être soutenu par toutes les personnes qui l'entourent.

Pour résumer, nous sommes à présent en mesure d'affirmer que, quelle que soit la situation vécue, les enseignantes prennent en compte l'événement dans leurs pratiques et cela les influence dans tous les cas, mais à des degrés différents. La relation avec l'enfant, la discipline et le travail à fournir sont les domaines qui ont été de toute façon modifiés chez les enseignantes. Nous pouvons également affirmer que plus l'enfant modifie son comportement, plus les enseignantes prennent en compte la situation dans leurs pratiques.

Il y a donc une combinaison de facteurs qui jouent sur le changement des pratiques des enseignantes. Le principal facteur est la modification du comportement de l'élève, mais s'il n'y a pas de changement, il peut tout de même y avoir des modifications de pratiques. Ces modifications s'appuieraient donc plutôt sur ce que les enseignantes se représentent du deuil de l'enfant et de ce qu'il traverse.

9. Conclusion de la recherche

9.1 Synthèse des résultats et limites

À l'issue de cette recherche ayant pour thématique les pratiques des enseignants confrontés à un élève en deuil, nous avons pu apporter des éléments de réponse à notre question de recherche ainsi qu'à nos hypothèses qui en ont émané. La thématique du deuil est ainsi apparue comme révélant incontestablement une importance au sein du domaine de l'enseignement. Dans une perspective qualitative, nous avons mené cette recherche dans le but de savoir en quelle mesure les enseignants modifiaient leurs pratiques vis-à-vis d'un élève en deuil. Les résultats obtenus se sont avérés être intéressants. Il est apparu que toutes les enseignantes interrogées ont été influencées par l'événement. Comme nous l'avons évoqué précédemment dans notre réponse à notre question de recherche, les modifications des pratiques des enseignantes ont dans un premier temps été modifiées de manière *spontanée*, en épargnant l'enfant et les caractéristiques de la situation particulière. Et ceci, quelles que soient leurs conceptions du deuil, de la compréhension de la mort chez l'enfant. Elles ont également agi de manière *réfléchie*, car une enseignante prend en compte les modifications du comportement de son élève suite au décès de son proche. Elles ont donc toutes modifié leurs pratiques, mais ceci, à différentes amplitudes. Le principal constat que nous avons pu faire est que plus l'enfant vivant un deuil modifie son comportement suite à la perte d'un être cher, plus l'enseignante modifiera ses pratiques. Puisque les enseignantes modifient spontanément leurs pratiques, nous pourrions nous demander si le fait de connaître des méthodes d'enseignement adaptées à des enfants en deuil ne ferait pas davantage augmenter le nombre d'enseignants modifiant leurs pratiques.

Les enseignantes interrogées se sont avérées être trois femmes ayant suivi l'école normale et une, la HEP-VS. Cette dernière étant celle qui a le plus modifié ses pratiques, soit celle qui a pris en compte la situation dans l'organisation de ses cours. La formation suivie à la HEP-VS l'a donc peut-être influencée. En ce sens, nous pourrions également nous questionner sur l'impact de la formation suivie dans la gestion d'un élève en deuil. Les résultats obtenus ont peut-être alors été biaisés par le fait que les enseignantes n'ont pas toutes suivi la même formation. Nous pourrions également nous demander si les résultats obtenus seraient différents si nous avions interrogé une population masculine également. Les hommes et les femmes n'ont peut-être pas la même perception de la mort et n'agissent donc peut-être pas de la même manière dans une situation où un élève est en deuil.

Puis, les résultats obtenus ne concernent cependant qu'une population restreinte. De plus, notre recherche n'a pas été menée de manière quantitative, c'est pourquoi les résultats ne peuvent pas être généralisés à toute la population d'enseignants. Pour obtenir des informations plus représentatives, cette recherche aurait alors dû être menée avec un plus grand nombre d'enseignants.

Enfin, tous les enfants ont vécu une situation durant laquelle ils ont perdu soit leur maman, soit leur papa. Cela est également un aspect qui a pu faire que les résultats obtenus étaient

ainsi. En effet, un papa et une maman sont ceux qui nous ont élevés et qui sont normalement très proches de l'enfant. Les enseignantes auraient-elles donc agi de la même manière s'il s'agissait d'un grand-parent, d'un frère ou d'une sœur ?

9.2 Analyse critique de la démarche

La thématique que nous avons choisie pour notre recherche nous semble tout à fait pertinente, car d'après nos nombreuses lectures effectuées, nous n'avons pas trouvé de recherches scientifiques menées sur le sujet. La problématique met bien en exergue l'importance de prendre en compte cet événement qui surgit chez certains élèves et dont nous ne parlons guère.

Concernant le cadre théorique, il en est la partie centrale de notre mémoire et contient un grand nombre de théories. Cela est un point positif, car il permet au lecteur de mieux cerner la thématique abordée. Suite à cela s'est dégagée notre question de recherche qui nous semble faire tout à fait sens, car elle est en lien direct avec ce qu'il se passe en contexte scolaire.

Pour ce qui est de notre échantillon, le nombre d'enseignantes interrogées s'est avéré être très restreint. Nous ne considérons pas cela comme étant un problème puisque nous n'avons pas mené une recherche quantitative. Nous n'avons pas pu poser des critères bien précis quant au choix des personnes à interroger et avons dû nous satisfaire du peu d'enseignantes étant d'accord de participer à notre recherche. Nous avons tout de même précisé l'âge des enfants endeuillés, soit entre six et huit ans. Nous avons également choisi d'interroger des enseignantes ayant vécu cette situation il n'y a pas plus de cinq ans afin de faciliter la remémoration de la situation et d'être davantage précises dans leur discours. Il aurait été toutefois judicieux de diversifier les catégories d'enseignants, soit hommes et femmes par exemple.

Par rapport à la méthode de recherche, nous pensons que l'entretien semi-directif a été la méthode la plus adaptée. En effet, comme nous l'avons déjà dit, elle a permis aux enseignantes d'échanger leur expérience par le contact humain. Nous avons su rester neutre face à leurs répliques même si nous avouons que nos questions influençaient parfois certaines réponses de leur part.

Puis, notre guide d'entretien était selon nous très complet et nous a permis de recevoir les réponses attendues. Par ailleurs, nous pouvons relever certains points qui mériteraient d'être améliorés, à savoir : la formulation de nos questions qui étaient parfois directives ainsi que certaines questions posées que nous n'avons pas toujours prises en compte dans notre analyse. Ce qui explique cela est que le sujet nous intéressait vraiment et nous voulions parfois obtenir davantage de réponses que nécessaire. Il serait alors important de savoir s'arrêter où il le faut durant une prochaine recherche.

Finalement, l'analyse des données a été simplifiée du fait que nous avons créé des thématiques par rapport à ce qui est ressorti dans les différents entretiens et qu'elles étaient liées à nos hypothèses. Il nous a alors été plus facile de procéder à cette étape. De plus, comme nous considérons les discours des enseignantes comme étant honnêtes et sincères, nous pensons que les résultats font tout à fait sens.

9.3 Prolongements et perspectives

A la suite de cette recherche, il pourrait s'avérer être intéressant de se pencher du côté des enfants ayant vécu une situation durant laquelle ils ont perdu un être cher. Cela nous permettrait de connaître leurs réels besoins et attentes de la part des enseignants. Il serait par la suite intéressant de comparer cela avec les représentations des enseignants concernant les besoins des enfants en deuil.

Puisque nous avons choisi d'interroger des enseignants de cycle un, nous pourrions envisager de comparer leurs dires et pratiques avec ceux du cycle deux. Cela nous permettrait d'avoir davantage de résultats diversifiés et de nous rendre compte si l'âge des enfants influence les enseignants ou si d'autres facteurs seraient susceptibles d'influencer leurs pratiques.

Afin de rendre notre recherche plus comparative, il serait également envisageable de diversifier la population composant notre échantillon, soit d'interroger une population masculine, mais également des enseignants ayant suivi une formation différente, à savoir la HEP-VS ou l'école normale. Cela permettrait de comparer leurs propos et pratiques.

Comme nous l'avons déjà mentionné, tous les élèves de notre étude ont perdu un papa ou une maman. Il serait alors intéressant d'aller plus loin et de s'intéresser à des élèves ayant perdu un proche de leur noyau familial, mais ayant un statut différent qu'un père ou une mère.

Au terme de cette recherche, nous nous apercevons que la thématique du deuil mise en lien avec l'environnement scolaire est donc très variée et peut être sujette à de nombreuses recherches qui peuvent toutes être complémentaires. Nous espérons ainsi que cette thématique se poursuivra au travers de différents mémoires.

Pour terminer, nous espérons que cette recherche ait suscité un réel intérêt de la part de nos lecteurs et qu'elle ait fait prendre conscience à plus d'un de son importance au sein de l'école.

10. Références bibliographiques

- Abras, M.-A. (2008). La mort à l'école : les besoins des enseignants [version électronique]. *Revue internationale de soins palliatifs*, 23(3), 108.
- Bacqué, M.-F. (2000). *Le Deuil à vivre* (3^e éd.). Paris : Odile Jacob.
- Bacqué, M.-F. (2003). *Apprivoiser la mort*. Paris : Odile Jacob.
- Bacqué, M.-F. & Hanus, M. (2009). *Le deuil* (4^e éd. rev. et aug., Que sais-je ? N° 55 267). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ben Soussan, P. & Gravillon, I. (2006). *L'enfant face à la mort d'un proche : en parler, l'écouter, le soutenir*. Paris : Albin Michel.
- Blöchliger, H., Brünggel-Kiener, H., Hofmann, H.-U., Mattmann-Arnold, O., Ryser, J.-P., Strittmatter, A. & Müller, S. (s.d.). *Situations de crise : un guide pour les écoles*. Suisse : CDIP. Consulté le 10 novembre 2014 dans edudoc.ch/record/24796/files/Krisensituation_f.pdf
- Canton du Valais. (2013). *Éducation sociale et promotion de la santé. Mort et deuil*. Consulté le 15 juillet 2014 dans le site web officiel du canton du Valais : www.vs.ch/Repository/DS_13/C_64/145/11.1_Mort_et_Deuil.pdf
- Cordier, G. (2007). L'enfant endeuillé [version électronique]. *Le Journal des psychologues*, 247, 46-50.
- Deunff, J. (2001). *Dis Maîtresse, c'est quoi la mort ?* Paris : L'Harmattan.
- Dutoit, Y. & Girardet, S. (2008). *Parler de la mort à l'école : dossier à l'intention du corps enseignant (1^{re} à 4^e année primaire)*. Lausanne : Enbiro.
- Encyclopædia Universalis. (s.d.). *Deuil*. Consulté le 2 janvier 2015 dans <http://www.universalis.fr/encyclopedie/deuil/>
- Fauré, C. (2012). *Vivre le deuil au jour le jour*. Paris : Albin Michel.
- Glorion, F. (2003). Accompagner l'enfant en deuil [version électronique]. *Laennec*, 51(1), 21-33.
- Gratiot-Alphandéry, H. & Lézine, I. (1951). Traitement des troubles du caractère en milieu scolaire [version électronique]. *Enfance*, 4(2), 186-188.
- Haesevoets, Y.-H. (2008). *Traumatismes de l'enfance et de l'adolescence : un autre regard sur la souffrance psychique*. Bruxelles : De Boeck.
- Hanus, M. & Sourkes, B. (2002). *Les enfants en deuil : portraits du chagrin*. Paris : Frison-Roche.

HEP-VS. (2014-2015). *Mort, vie, résurrection, au-delà : comment en parler avec les enfants ?* Consulté le 6 novembre 2014 dans http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DDxxhcrHuHsJ:animation.hepvs.ch/ensreligieux/images/stories/tlchargements_religion/14_15_fc_echr.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ch&client=firefox-a

Keirse, M. (2008). *Faire son deuil, vivre un chagrin : un guide pour les proches et les professionnels* (2^e éd., N. Dedonder & P. Kinoo, trad.). Bruxelles : De Boeck. (Original publié 1998)

Lacour, M. (2010). Autrement l'école : une question de regard, d'écoute et de parole [version électronique]. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81, 47-54.

Lonetto, R. (1988). *Dis, c'est quoi quand on est mort : l'idée de la mort chez l'enfant* (J.-L. Pourroy, trad.). Paris : Eshel. (Original publié 1980)

Mareau, C. (2011). *Parler de la mort à un enfant* (2^e éd.). Levallois-Perret : Studyparents.

Maslow, A. (2008). *Devenir le meilleur de soi-même : besoins fondamentaux, motivation et personnalité* (L. Nicolaieff, trad.). Paris : Eyrolles. (Original publié 1987)

Moro, M.-R. (2009). A hauteur d'enfant : l'enfant face à la mort, ici et ailleurs. In H. Romano (Ed.), *Dis, c'est comment quand on est mort ? Accompagner les enfants sur le chemin du chagrin* (pp. 13-21). Grenoble : La pensée sauvage.

Moulin-Barman, S. (2007). La formation des enseignants : support didactique en cas de deuil à l'école [version électronique]. *Études sur la mort*, 131, 27-53.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1987). Ce que l'école fait aux familles : inventaire. In C. Montandon & P. Perrenoud (dir.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (chap. 3). Berne : Lang.

Philippin, Y. (2006). Deuil normal, deuil pathologique et prévention en milieu clinique [version électronique]. *Revue internationale de soins palliatifs*, 21(4), 163-166.

Quéré, L. (2006). Entre fait et sens, la dualité de l'événement [version électronique]. *Réseaux*, 139, 183-218.

Romano, H. (2009). *Dis, c'est comment quand on est mort ? Accompagner l'enfant sur le chemin du chagrin*. Grenoble : La pensée sauvage.

Romano, H. (2010). La mort en face : réactions immédiates des enfants et adolescents confrontés à la mort d'un proche. Étude prospective des réactions à la mort d'un proche d'enfants ou d'adolescents lors de la prise en charge par les secours d'urgence [version électronique]. *Études sur la mort*, 138, 89-103.

Société de Thanatologie. (s.d.). *L'accueil des familles en deuil*. Consulté le 10 octobre 2014 dans
<http://www.mort-thanatologie-france.com/15.html>

Van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd. rev. et aug.). Paris : Dunod.

11. Liste des annexes

Annexe I : Guide d'entretien

Annexe II : Grilles d'analyse vierges

ClicCours.com

Annexe I : Guide d'entretien

Thème	Questions	Relances
Parcours de vie / Profil	<ul style="list-style-type: none"> • Avant d'aborder la thématique principale de ma recherche, soit les pratiques que vous avez adoptées lorsqu'un de vos élèves s'est trouvé en situation de deuil, pourriez-vous me donner quelques informations sur vous-même ? Je vous propose que vous fassiez un petit retour en arrière sur votre parcours en insistant sur ce qui vous paraît le plus important. 	<ul style="list-style-type: none"> • Parcours académique • Nombre d'années d'enseignement • Degrés d'enseignement
Formation	<ul style="list-style-type: none"> • En tant qu'enseignante, connaissez-vous les ressources que vous avez à disposition afin de pouvoir gérer une situation de deuil en classe ? • Avez-vous déjà suivi des cours ou une formation sur le thème de la mort ou du deuil chez l'enfant ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Disposez-vous de suffisamment de ressources et d'aide afin de pouvoir gérer une situation telle que celle-ci ?
Représentations <u>Hypothèse 1 :</u> Les pratiques des enseignants sont modifiées en fonction des conceptions qu'ils ont de la compréhension de la mort chez l'enfant et du deuil.	<ul style="list-style-type: none"> • Selon vous, comment un enfant se représente-t-il la mort ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensez-vous qu'un enfant est conscient de ce qui lui arrive lorsqu'il perd un être cher ? Est-il capable d'éprouver de la souffrance suite à la perte ou n'est-il pas suffisamment mature pour comprendre ? • Est-il conscient de l'universalité et de l'irréversibilité de la mort ? • S'intéresse-t-il ? Se pose-t-il des questions ? • Est-il conscient que ce n'est pas que les personnes plus âgées qui peuvent mourir et que les parents et eux-mêmes peuvent en être touchés ? • Est-il conscient qu'à tout moment, il peut perdre une personne qui lui est chère ? • Pensez-vous que cela est en lien avec son âge ?

	<ul style="list-style-type: none"> • Que représente « le deuil » pour vous ? • Selon vous, peut-on dire que les enfants peuvent vivre un deuil ou cela ne concerne que les adultes ? Si oui, comment vivent-ils le deuil ? 	<ul style="list-style-type: none"> • À partir de quel âge a-t-il réellement conscience de ce qu'est la mort ? • Selon vous, chaque personne qui perd un être cher se trouve en deuil ? • Le deuil est-il unique à chacun ou semblable pour tous ? • Si oui, pensez-vous que le deuil chez l'enfant est le même que celui des adultes ? Durée ? • Sinon, pourquoi ?
<p>Situation particulière</p> <p><u>Hypothèse 2 :</u> Les enseignants modifient leurs pratiques en fonction de la perception qu'ils ont de la force du lien, du degré d'attachement qui liait l'élève à son être aimé.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quand avez-vous vécu cette situation particulière durant laquelle un enfant de votre classe a perdu un être cher ? • Quel âge avait l'enfant ? Était-ce une fille ou un garçon ? Quelles étaient ses origines ? • Connaissez-vous l'attitude générale de l'enfant, en classe, avant le décès ? • Quel lien de parenté avait l'enfant avec la personne décédée ? • Selon vous, le lien de parenté qu'avait l'enfant avec la personne décédée a-t-il influencé votre manière d'agir face à cette situation ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Degré • A quel moment de l'année scolaire ? (début, milieu, fin) • Son comportement / attitude en classe, ses relations avec les autres enfants, son humeur, sa motivation, ses résultats... (description de l'enfant avant le décès) • Papa, maman, grands-parents, frère, sœur ? • Auriez-vous agi de la même manière s'il s'agissait d'un grand- parent, d'un parent, d'un frère ou d'une sœur ? Pourquoi ? Pensez vous que le statut de la personne est important ?

	<ul style="list-style-type: none"> • La personne décédée était selon vous, une personne proche ou lointaine de l'enfant ? • Selon vous, cela a-t-il influencé votre manière d'agir face à cette situation ? • Dans quelles circonstances a eu lieu le décès ? • L'enfant était-il bien entouré par sa famille ? • Par rapport à cette situation, comment voyez-vous votre place ? Avez-vous une place importante dans la gestion du deuil chez l'enfant ? • Comment se sont déroulés les premiers jours à l'école, au retour de l'enfant ? • Comment vous y êtes-vous prise avec l'enfant ? Avez-vous abordé le sujet en question avec lui ? • L'enfant montrait-il des signes particuliers ? Remarquez-vous un changement d'attitude ou des symptômes particuliers après cet événement ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Type de relation ? Était-il très proche de cette personne ? Cette personne était-elle très présente dans sa vie ? • Maladie, accident, suicide,... • Ses proches étaient-ils présents pour lui ? • Avez-vous un rôle ou cela ne vous concerne pas spécialement ? • Les enfants étaient-ils au courant de cette situation ? Si oui, vous en êtes-vous chargée vous-même de les informer ? Pourquoi ? • Avez-vous géré cette situation seule ou avez-vous fait appel à une aide extérieure ou professionnelle ? Pourquoi ? • Si cela n'était pas le cas, éprouvait-il quand même de la tristesse ou du chagrin ?
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Au niveau de l'impact social, avez-vous remarqué quelque chose ? - Au niveau de l'impact personnel, avez-vous remarqué quelque chose ? - Au niveau de l'impact scolaire, avez-vous remarqué quelque chose ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment se comportait-il avec les autres ? Était-il différent avec ses camarades ? (Isolement, repli sur soi, manque d'intérêt pour le monde qui l'entoure, etc.) • Avait-il des besoins particuliers ? • Avait-il besoin de plus de réconfort, d'apaisement ? • Ressentait-il le besoin de parler de la personne ? • Caractère, humeur, motivation, culpabilité, fatigue,... • Avez-vous remarqué un changement dans ses résultats scolaires, dans sa motivation, dans son engagement, dans les activités, etc. ?
<p>Pratiques des enseignants</p> <p><u>Hypothèse 3:</u> Les enseignants adaptent leurs pratiques en fonction des différentes modifications du comportement de l'enfant en deuil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment avez-vous remarqué ces différents symptômes, besoins, attitudes ? Avez-vous fait appel à une aide extérieure ou professionnelle ? Pourquoi ? • Par rapport aux attitudes et comportements de l'enfant, avez-vous pris des mesures particulières ? • Concernant l'aspect relationnel avec l'enfant, avez-vous modifié quelque chose ? Comment avez-vous agi ? • Concernant votre manière d'organiser vos cours, avez-vous modifié quelque chose ? Si oui, quoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Par l'observation ? En discutant avec l'enfant ? En discutant avec sa famille ? • Comment avez-vous agi ? En avez-vous parlé avec l'enfant ? Avec sa famille ? Avez-vous fait appel à une aide ? • Étiez-vous plus disponible pour l'écouter ? Aviez-vous des attentions particulières ? Est-ce que vous le preniez en aparté pour lui permettre d'exprimer ses émotions ? Étiez-vous plus proche ? • Plus de moments de jeux ? Organisation par groupes pour permettre à l'enfant de ne pas se sentir isolé ? Activités de divertissement ?

	<ul style="list-style-type: none"> • Par rapport au travail à donner, avez-vous modifié quelque chose pour cet élève ? • Avez-vous été confrontée à des situations durant lesquelles il s'agissait de parler de la famille, et particulièrement du même degré de parenté que la personne décédée ? • Par rapport aux règles de classe, avez-vous modifié quelque chose pour cet enfant? 	<ul style="list-style-type: none"> • Moins de travail pour l'élève en deuil ? Moins de devoirs ? • Par exemple, la fête des Mères, anniversaire ... ? Comment avez-vous agi ? • Étiez-vous plus indulgente ? Les règles étaient-elles les mêmes ? Pourquoi ? • Acceptiez-vous plus facilement certains comportements inappropriés ou pas spécialement ? • Punissiez-vous l'enfant? <p><u>Si l'enfant ne montrait aucun changement, aucun signe :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Si l'enfant ne montrait pas de signes, avez-vous alors quand même fait quelque chose ? Pourquoi ? (lui permettre de s'exprimer en lui parlant ? Plus d'observation, d'attention envers lui?) • Vous comportiez-vous différemment avec lui ? (aspect relationnel) • En ce qui concerne les travaux à donner, avez-vous modifié quelque chose ? (Moins de surcharge, plus de souplesse, etc.) • Étiez-vous plus à son écoute ? • Impliquiez-vous davantage l'enfant dans les activités ?
--	--	--

Annexe II : Grilles d'analyse vierges

Les conceptions de la mort chez l'enfant et le deuil, du point de vue des enseignantes		
Thème	Enseignante	Éléments du discours
La mort	Enseignante 1 (Laure)	
	Enseignante 2 (Carole)	
	Enseignante 3 (Anne)	
	Enseignante 4 (Nadia)	
Le deuil (Souffrance)	Enseignante 1 (Laure)	
	Enseignante 2 (Carole)	
	Enseignante 3 (Anne)	
	Enseignante 4 (Nadia)	

Les perceptions de la force du lien entre l'enfant et la personne disparue		
Thème	Enseignante	Éléments du discours
Force du lien entre l'enfant et la personne disparue	Enseignante 1 (Laure)	
	Enseignante 2 (Carole)	
	Enseignante 3 (Anne)	
	Enseignante 4 (Nadia)	

L'enfant avant et après le décès de son proche			
Thème	Enseignante	Éléments du discours	
L'enfant avant le décès de son proche	Enseignante 1 (Laure)		
	Enseignante 2 (Carole)		
	Enseignante 3 (Anne)		
	Enseignante 4 (Nadia)		
L'enfant après le décès de son proche	Enseignante 1 (Laure)	Niveau personnel (attitude)	
		Niveau scolaire	
		Niveau social	
	Enseignante 2 (Carole)	Niveau personnel (attitude)	
		Niveau scolaire	
		Niveau social (relations avec les autres)	
	Enseignante 3 (Anne)	Niveau personnel (attitude)	
		Niveau scolaire	
		Niveau social (relations avec les autres)	
	Enseignante 4 (Nadia)	Niveau personnel (attitude)	
		Niveau scolaire	
		Niveau social (relations avec les autres)	

Les pratiques des enseignantes			
Thème	Enseignante	Indicateurs	Éléments du discours
Pratiques des enseignantes	Enseignante 1 (Laure)	Relation avec l'élève	
		Organisation des cours	
		Travail à donner	
		Règles de classe	
	Enseignante 2 (Carole)	Relation avec l'élève	
		Organisation des cours	
		Travail à donner	
		Règles de classe	
	Enseignante 3 (Anne)	Relation avec l'élève	
		Organisation des cours	
		Travail à donner	
		Règles de classe	
	Enseignante 4 (Nadia)	Relation avec l'élève	
		Organisation des cours	
		Travail à donner	
		Règles de classe	

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.
Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Conthey, le 16 février 2015

Alexane Zambaz