



Lausanne, juin 2022

Master of Science / Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire I

Mort et spiritualité à l'école : Étude sur les pratiques des enseignants du canton de Vaud et de Bruxelles

Étudiantes : Déborah Forte et Léa Presgurwic
Directrice de mémoire : Christine Fawer Caputo
Membre du jury : Alexandre Sotirov

Table des matières

Introduction	4
1. Cadre théorique	6
1.1 La spiritualité : concept et effets bénéfiques	6
1.2 Situation de crise à l'école	8
Situation de crise : définitions, spécificités et impacts	8
Cellule de crise dans le canton de Vaud	9
Les adolescents, la mort et le processus de deuil	10
1.3 Contexte scolaire et bases légales	11
Canton de Vaud	11
Bruxelles	12
1.4 En pratique à l'école	15
1.5 Problématique	17
2. Méthodologie	18
2.1 Approche et outil	18
Une approche qualitative	19
Une approche inductive et compréhensive	19
2.2 Le guide d'entretien et l'entretien semi-directif	20
2.3 Description de l'échantillon	20
2.4 Les données	21
Traitement des données : catégorisation et comparaison	21
Mise en lien avec la revue de littérature	22
3. Analyse des résultats et discussion	22
3.1 La spiritualité : concept et effets bénéfiques	22
3.2 Situation de crise : réactions et actions	25
3.3 En pratique à l'école : actions spirituelles possibles avec les élèves	33
3.4 Particularités de Bruxelles et du Canton de Vaud	36
4. Synthèse et recommandations	37
4.1 Synthèse	37
4.2 Recommandations	40
Conclusion	45
Bibliographie	47
Annexes	52
Annexe n°1 : retranscription d'un entretien avec une enseignante belge (E2)	52
Annexe n°2 : retranscription d'un entretien avec une enseignante suisse (E4)	55
Annexe n°3 : exemple de tableau à double entrées	59
	2

« Toute personne qui côtoie des enfants et des adolescents dans le cadre de son travail aurait avantage à connaître les particularités liées au deuil afin de se comporter de façon adéquate avec eux si un jour une telle épreuve survient dans leur vie. (...) Les connaissances sont donc essentielles au bon accompagnement et à la prévention de certaines maladresses, qui peuvent être nuisibles au jeune. Il ne faut pas oublier que la mort frappe chaque jour et qu'aucun jeune n'est épargné quant à la possibilité de vivre la perte d'un être aimé »
(Masson, 2010, p.292)

« Qui pense la mort, pense la vie »
(Vladimir Jankélévitch)

« La spiritualité reconnaît la lumière divine qui brille en chacun d'entre nous. Elle n'appartient à aucune religion en particulier, mais à tout le monde »
(Mohammed Ali)

« Ce qui m'apparaît nécessaire, c'est de sortir du débat entre le fait de croire ou de ne pas croire que les défunts sont réellement actifs dans la vie des vivants »
(Vinciane Despret)

Introduction

En Suisse, selon l'office fédérale de la statistique (OFS, 2021), dix enfants âgés de 10 à 14 ans sont décédés en 2019 d'une mort accidentelle. Nous nous sommes ainsi questionnées sur notre rôle en tant qu'enseignantes à gérer les situations de deuil et le rapport à la mort qui peuvent survenir durant le parcours scolaire d'un élève. Comme conséquences, 38% des enfants estiment avoir eu des problèmes de concentrations et évoquent des difficultés pour apprendre de nouvelles leçons et faire leurs devoirs (OCIRP, 2020). De plus, il existe des dizaines de milliers d'élèves frappés par le décès d'un de leur parent et il n'est pas recensé ceux ayant vécu la disparition d'un membre de la fratrie ou d'amis de leur âge.

Dans un premier temps, ce constat désolant d'enfants ayant côtoyé la mort de près ou de loin nous a motivées à nous renseigner sur les outils et formations proposées aux enseignants¹ pour faire face à de telles situations au sein d'une école censée représenter un espace rassurant d'apprentissage et d'accomplissement de soi pour les élèves. Car par le passé, nous avons nous-mêmes été témoins de drames ayant eu lieu au sein de nos établissements scolaires en tant qu'élèves. Que ce soit par la perte d'être aimés ou via des traumatismes liés à la mort tragique d'amis ou de membres de la famille, ces événements ont gravé nos cœurs au marqueur indélébile. C'est sans doute ce qui explique aujourd'hui notre sensibilité pour la thématique de la mort et du deuil en milieu scolaire. C'est donc tout naturellement que nous avons choisi de suivre le cours optionnel donné par Mme Christine Fawer Caputo sur cette thématique lors de notre première année de Master à la Haute école pédagogique de Lausanne. Ainsi, nous avons appris nombre d'informations aussi riches qu'intéressantes sur la compréhension de la mort selon l'âge de l'enfant, ses réactions, les étapes du deuil, l'importance de la ritualisation, les phases clés d'une gestion de crise ou encore l'impact que peut avoir la mort sur les relations de l'élève avec les référents du cadre scolaire. La mort engendre souvent avec elle de nombreuses questions existentielles qui ne sont pas faciles à discuter, ni en classe, ni à la maison. Or, nous constatons que ces questions, souvent précédées de tristesse et de souffrance, sont dérobées de la scène publique. En effet, durant les dix années qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale, un changement radical s'est opéré entre une société traditionnelle basée sur les valeurs de la famille et de la patrie, et un monde moderne où l'individualisme prime. Si la société traditionnelle établissait le groupe comme valeur normative, aujourd'hui c'est l'individu qui devient la

¹ Pour faciliter la lecture du présent travail, le masculin générique est utilisé pour désigner les personnes des deux sexes.

référence première. Or, les structures collectives, ici l'école, sont des lieux de vie qui doivent prendre acte que la mort est présente, la reconnaître et lui donner une place. Son but n'est pas de résoudre l'événement mais bien de le traverser (Noble et Gachet, 2015).

Pour accompagner au mieux nos élèves dans cette épreuve, il s'agit de reconnaître en premier lieu la diversité de leurs réactions et de leurs émotions. À la suite des différents flux migratoires et sociaux, l'hétérogénéité des classes a augmenté ces dernières années, engendrant avec elle la présence de nombreuses cultures, spiritualités et coutumes divergentes (Dubet, 2002). La diversité sociale et culturelle de la Suisse comme de la Belgique est une réalité avec laquelle les enseignants doivent composer. Malgré la mise en place de cours ayant pour but la construction identitaire des élèves dans un cadre qui se veut à la fois neutre et tolérant (cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté en Belgique, et de citoyenneté et d'Éthique et cultures religieuses en Suisse), force est de constater que les différentes spiritualités ne sont pas présentes uniquement dans les heures dédiées à leur extériorisation, mais également dans la vie journalière des élèves. Celles-ci peuvent émerger en milieu scolaire et les enseignants ne savent pas toujours comment les accueillir, d'autant plus lorsqu'il s'agit de mort ou de deuil (Fawer Caputo, 2012).

Dans la lignée de ces réflexions, nous avons inversé ce questionnement en partant du constat que nous ne nous sentions pas préparées à gérer une situation d'un élève en deuil ayant une spiritualité marquée. D'une part, nous nous sommes interrogées sur la vision que les enseignants ont de leur propre spiritualité et sur l'impact que celle-ci peut avoir en situation de mort et de deuil en milieu scolaire. D'autre part, nous nous sommes questionnées sur la façon de mobiliser au mieux la spiritualité des élèves en situation de crise et quelles pratiques étaient les plus appropriées. Car plutôt que de parler de « danger », il serait plus juste de parler de « tabou » concernant le rôle de la spiritualité pour faire face au deuil (Cherblanc, s.d.). En effet, la spiritualité est indissociable du sens et le sens est l'élément déterminant pour éviter des complications d'un deuil prolongé.

Pourtant les enfants ont besoin d'adultes sécurisants et protecteurs, lorsque les adultes sont eux-mêmes impactés par une situation de crise, ils n'ont plus toujours les ressources nécessaires pour être disponibles. Ainsi, selon une enquête réalisée en France, plus de 54% des enseignants redoutent ou appréhendent ces situations, 59% estiment manquer d'informations pour gérer la situation, 35% se sont sentis démunis ou débordés par leurs propres émotions et ne savaient pas vers qui orienter l'élève et seulement 56% des enseignants savent en début d'année si des orphelins sont présents dans leur classe (OCIRP, 2020).

1. Cadre théorique

Ce chapitre a pour objectif de présenter les concepts en lien avec notre sujet de recherche selon quatre thèmes principaux. Premièrement, nous présenterons une introduction au concept de spiritualité ainsi que ses effets bénéfiques lors d'un processus de deuil. Ensuite, nous exposerons ce qu'est une situation de crise en milieu scolaire et quel peut être son impact sur la collectivité, et plus particulièrement sur un groupe classe. Troisièmement, nous décrirons brièvement les contextes et bases légales de l'école dans le canton de Vaud et à Bruxelles. Enfin, nous viendrons conclure le présent chapitre par une revue des déclinaisons possibles de la mise en pratique de la spiritualité à l'école.

1.1 La spiritualité : concept et effets bénéfiques

Historiquement, la spiritualité était désignée au début du XX^{ème} siècle en Occident comme une sous-catégorie de la religion pour décrire le développement personnel en rapport avec Dieu. (Comité sur les affaires religieuses du Québec, 2007, p.49). Par la suite, au milieu du XX^{ème} siècle, les concepts de spiritualité et de religion sont confondus et font appel à une croyance en un pouvoir supérieur à l'humain. En effet, la société est appelée à croire en un être éternel, unique, créateur et juge de chaque destinée. Depuis les années 80, le terme spiritualité est utilisé dans un sens plus large pour décrire toute quête de sens de la vie non institutionnalisée, alors que la religion se base sur des pratiques et des croyances dictées par une institution (Comité sur les affaires religieuses du Québec, 2007, p.49). Ainsi, appartenir à une confession religieuse c'est reconnaître les dogmes d'une doctrine religieuse. *A contrario*, lorsqu'il est question de cheminement spirituel, l'individu s'inscrit dans une démarche d'épanouissement personnel.

Le concept de spiritualité est toutefois difficile à délimiter tant ses liens avec la religion et la culture peuvent être confondus. Selon Roussiau et Renard (2021, pp. 21-25), la spiritualité est souvent définie comme une recherche intérieure, propre à chaque individu en quête de sens et de buts dans l'existence. La spiritualité ne serait pas spécifique à un groupe de personnes mais serait universelle, et existerait chez les hommes et les femmes de toutes les ethnies, croyances et cultures différentes. Ainsi, il existe de nombreuses définitions de la spiritualité qui listent les éléments qui la constituent. Selon Roof (1999, p.35), la spiritualité est en lien avec les quatre thèmes suivants :

- Une source à l'origine des valeurs et du sens ultime ou d'un but au-delà de soi

- Une façon de comprendre et de quête de sens
- Une conscience intérieure
- Une intégration personnelle, à la fois sous la forme d'une unité intérieure, vis-à-vis de soi-même, et extérieure, grâce à la capacité d'être en lien avec les autres

Westgate (1996) propose des éléments similaires sous la forme de quatre dimensions pour la définition du bien-être spirituel :

- La recherche du sens de la vie
- Un système de valeurs intrinsèques
- La transcendance
- L'appartenance à une communauté spirituelle de valeurs et de soutien communs

Lapierre (1994) ajoute les éléments de parcours initiatique, de transformation personnelle et de religion, en référence aux croyances et pratiques relatives à la recherche d'une vérité ultime.

Selon le comité sur les affaires religieuses du Québec (2007, p.49), de plus en plus de personnes en Occident se définissent comme « spirituelles » et non « religieuses », elles développent ainsi une vie spirituelle signifiante et crédible sans pour autant appartenir à une religion. La spiritualité peut alors s'exprimer sous plusieurs formes ; certains développent leur vie spirituelle en cherchant à se transcender et aller au-delà de soi-même, alors que d'autres vivent cette démarche comme une ouverture aux autres et investissent leurs efforts dans des actions concrètes au niveau social ou humanitaire.

Au-delà de pratiques en lien avec des croyances et des valeurs, une spiritualité développée chez un individu va avoir un effet sur sa manière de réguler les émotions ressenties (Roussiau et Renard, 2021, pp. 40-42). Comme une personne spirituelle va développer sa conception d'appartenir à un tout qu'il n'est peu ou pas possible d'influencer, elle va avoir une meilleure capacité d'acceptation d'une situation ce qui permet une meilleure régulation des émotions. De plus, les personnes spirituelles auraient tendance à ressentir moins d'émotions négatives car elles sont capables de reconnaître la réalité d'un événement émotionnel négatif et de l'accepter (Roussiau et Renard, 2021, pp. 40-42). Cette capacité d'acceptation prend ainsi toute son importance lors du processus de deuil pour accepter la perte du défunt. Un autre élément important du cheminement spirituel est la quête de sens, d'autant plus pour un adolescent qui vit une période de transformation et de transition. Plus spécifiquement, la recherche de sens

dans un processus de deuil peut être un facteur facilitant la résilience (Raftopoulos & Bates, 2011) car cela permet d'apporter de la cohérence et de l'espoir à la situation.

La spiritualité peut être de manière générale perçue comme une ressource et favoriser le bien-être d'une personne car elle provoquerait des émotions positives (Roussiau et Renard, 2021, p.40-42). Par exemple, l'étude de Van Capellen, Toth-Gauthier, Saroglou & Fredrickson (2016) a montré que des personnes ayant été initié à la méditation ont augmenté leur taux d'émotions positives quotidiennes ce qui a affecté positivement leur bien-être.

Il existe donc différentes perceptions singulières de la spiritualité où chaque individu définit son propre cheminement de vie spirituelle. Cela apporte une richesse extraordinaire mais peut également amener à des dérives et créer de la confusion. Cette diversité au niveau des croyances et des valeurs spirituelles peut créer des tensions et de l'incompréhension. Pourtant, nous partageons des valeurs communes, transmises depuis des siècles par les religions et c'est la laïcité qui permet de communier ces valeurs communes sans nous opposer les uns aux autres (Comte-Sponville, 2017).

1.2 Situation de crise à l'école

Situation de crise : définitions, spécificités et impacts

L'école est un lieu de vie, elle peut être considérée par l'élève comme un lieu de sécurité, de divertissement et de transmission de savoirs. C'est un réel pilier pour un jeune et revêt une importance majeure pour son équilibre (Masson, 2015). Lorsque la mort frappe une classe ou un établissement, par la perte d'un élève par exemple, le choc est tel que nous parlons de situation de crise. Dans sa thèse portant sur la mort à l'école (2019, p.70), Christine Fawer Caputo écrit :

« Le terme situation de crise s'applique à tout incident soudain pouvant avoir un fort impact traumatisant sur les élèves ou le personnel scolaire (Rees & Seaton, 2011), principalement par la confrontation inattendue et violente à la mort – la sienne ou celle d'un proche – (Romano, 2015b) comme le suicide ou le décès tragique d'un élève ou d'un enseignant (Williams, 2006). ».

Plusieurs situations de crise peuvent survenir en milieu scolaire ; le suicide d'un élève, un décès de nature intentionnelle ou un accident tragique. Il s'agit d'incidents critiques, qui peuvent entraîner une situation de crise car la mort s'impose de manière inattendue et violente. L'école, qui était un lieu de stabilité pour l'élève, devient un espace chamboulé où les repères antérieurs

sont bouleversés, et ce n'est plus un lieu préservé de la mort (Romano, 2015a). De plus, certains élèves peuvent développer un traumatisme psychique car ils sont confrontés à la réalité de la mort rencontrée chez un autre qui est une des circonstances décrites par Lebigot (2009) au cours desquelles un traumatisme peut se produire. Un traumatisme psychique peut engendrer des troubles comme l'angoisse, la dépression, le repli sur soi ou l'isolement (Lebigot, 2009).

Les situations de crise divergent également selon que la mort soit survenue au sein de l'établissement scolaire ou en-dehors. Dans le premier cas, il y a une réelle urgence médico-psychologique à intervenir pour porter secours et limiter les risques de deuil post-traumatique. Il est alors indispensable de réagir au plus vite en appelant les secours, prendre soin des témoins et des proches ainsi que d'organiser la prise en charge des autres élèves (Romano, 2015a, p.153). Dans ce cas de figure, la communauté est déstabilisée et la mort se reflète dans toutes les dimensions collectives de l'établissement. De plus, il faut aménager les locaux, nettoyer les lieux concernés et également remettre en place le rythme scolaire. Les répercussions sont donc également matérielles et organisationnelles lors d'un décès au sein de l'établissement (Romano, 2015a, p.153).

Dans l'autre situation, il s'agit de personnes en deuil, sans forcément d'exposition traumatique. Ici, la communauté scolaire peut-être endeuillée mais elle n'est pas confrontée à la mort « en face ». Cet événement ne nécessite, *a priori*, pas les mêmes dispositifs d'intervention car les réactions sont des expressions personnalisées propres à chacun (Romano, 2015a, p.153).

Cellule de crise dans le canton de Vaud

La gestion de la situation de crise est complexe, c'est pourquoi, dans chaque établissement vaudois, une cellule de crise doit être mise en place lorsqu'un incident critique se produit. Une cellule de crise ou Groupe ressources d'accompagnement et de formation en cas d'incident critique (GRAFIC²) permet d'offrir un soutien psycho-social aux élèves et de transmettre des informations adéquates aux élèves mais aussi aux collaborateurs, aux parents et toutes autres personnes concernées par la situation. La cellule de crise est composée d'une équipe interdisciplinaire de personnes, comme le directeur, le doyen, l'infirmier scolaire, etc., qui ont un pouvoir décisionnel et qui peuvent agir vite en cas de situation de crise. Les missions principales d'une cellule de crise sont les suivantes (Fawer Caputo, 2015) :

- Intervenir le plus rapidement possible et prendre les mesures nécessaires
- Informer les personnes concernées (proches, personnel éducatif, etc.)

² <https://www.vd.ch/index.php?id=1049077>

- Soutenir en repérant et protégeant les personnes touchées par la crise
- Rendre compte, réflexion critique et clôture officiel du processus

Les élèves bénéficient également de prestations directes et individuelles comme des moments d'échanges avec des membres de la cellule de crise. Les élèves bénéficient aussi d'un soutien indirect comme des appuis et des conseils aux enseignants par la cellule de crise ou par un psychologue spécialisé (Concept 360°, 2019).

Les adolescents, la mort et le processus de deuil

Les adolescents vont essayer de trouver du sens à la situation, d'autant plus quand la situation est fortement déstructurante comme lors d'un décès intentionnel. En effet, l'acte violent et la possibilité de leur propre mort par l'action d'un proche est déshumanisante, ce qui peut créer des réactions violentes de la part des élèves ; par exemple, de s'identifier plutôt à l'agresseur qu'à la victime (Romano, 2015a). Lors d'une mort accidentelle ou dans le cas d'une situation de « survivant », les élèves vont rejeter leur ami pour ne pas risquer d'être endeuillés eux aussi. Les adultes ne vont pas être touchés de la même manière grâce à leurs expériences de vie plus riche et leurs ressources plus importantes pour comprendre ce type de situations. Ils doivent composer avec leurs propres souffrances pour pouvoir accompagner les élèves (Jeffrey, 2015). Les enseignants ne doivent ainsi pas juger les élèves mais avoir conscience que de telles réactions existent. Ils peuvent devenir des personnes ressources pour les jeunes et l'objectif est de maintenir un lien de confiance avec les élèves et développer un accompagnement bienveillant du cheminement des étudiants (Romano, 2015a).

Selon Baussant-Crenn (2004), le deuil est une réaction adaptée liée à la perte d'un être cher qui recouvre de multiples dimensions (somatiques, psychologiques, psychiatriques, sociales, culturelles, religieuses, familiales). Au niveau psychologique, c'est un processus psychique qui prend du temps et qui conduit, selon les cultures, à différentes phases d'expression dont celui de la tristesse (Romano, 2015b). Face à la mort, l'adolescent a une conception plus ou moins similaire de celle de l'adulte mais la différence s'exprime dans la façon de la confronter. L'adolescence est une période de deuils multiples, de changements physiques et d'enfourchures entre insouciance et maturité, où des événements passés sont susceptibles de se réactiver, et où se réorganise la psyché face à la perte d'un proche (Romano, 2015b).

Même si certains adolescents expriment plus facilement leur tristesse par rapport à des enfants plus jeunes (Fawer Caputo, 2019), ils s'interdisent le plus souvent d'exprimer leur chagrin par peur de régresser à un moment de leur évolution où il leur faut conquérir leur autonomie. Leur

chagrin sera rarement exprimé verbalement mais trouvera le plus souvent une expression symptomatique (difficultés scolaires, comportements agressifs, prise de risques inconsidérés, etc.). Il s'agira, pour les aider dans leur chemin de deuil, de leur ouvrir une possibilité de parler de cette souffrance qui les habite (Revue de la Fédération Européenne Vivre Son Deuil, 2020). Car le deuil est considéré comme la réaction à la perte d'un proche qui engendrera à son tour un travail de deuil.

Face à l'émotion que peut engendrer la mort à l'école, l'institution se doit donc de retrouver au plus tôt un équilibre pour assurer à l'ensemble de la communauté scolaire un sentiment de sécurité. Une situation de crise fait écho à l'urgence temporelle de la perte. Néanmoins, un deuil se vit sur plusieurs jours, mois et même années (Fawer Caputo, 2019). Il est donc important de ne pas faire de la mort un sujet tabou après l'avoir encadrée durant les premières heures de la tragédie. Il est également nécessaire d'évaluer le contexte, les personnes impliquées, les conditions matérielles et temporelles qui ont entouré le décès pour adapter l'écoute et les outils mis à disposition des personnes endeuillées. Offrir un lieu de parole et d'écoute, mettre en place un soutien psychologique et informer les élèves sur les circonstances des funérailles en accord avec la famille sont autant de comportements précieux qui peuvent aider à traverser la perte d'un membre de la collectivité. De plus, l'adolescence est une étape de la vie propice aux rituels collectifs car l'émotion n'est pas seulement une réalité individuelle, c'est une occasion de partager avec autrui (Guetny, 2003). Si les adultes ont leurs propres *us* et coutumes, les jeunes ressentent souvent le besoin de s'exprimer autrement que par les canaux traditionnels.

Mais qu'en est-il des enseignants ? La majorité des écrits sont tournés vers le ressenti et la gestion des élèves mais très peu abordent le sujet des enseignants et de leur potentiel traumatisme. Peu d'articles parlent des outils mis en place pour accueillir les témoignages de ceux qui représentent les personnes les plus proches du quotidien des élèves.

C'est ce que nous tenterons d'éclaircir plus loin.

1.3 Contexte scolaire et bases légales

Canton de Vaud

Dans le canton de Vaud, « l'école obligatoire se déroule sur onze années d'études partagées en deux degrés : le degré primaire et le degré secondaire I »³. Le degré primaire dure huit ans et le

³ <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/deroulement-de-lecole-obligatoire-dans-le-canton-de-vaud/>

degré secondaire I a une durée de trois ans, l'école obligatoire s'étend donc de l'âge de quatre à quinze ans. La loi sur l'enseignement obligatoire de canton de Vaud (LEO), entrée en vigueur en 2013, stipule dans l'article 9, que « l'enseignement est neutre du point de vue religieux et politique. L'école respecte les convictions religieuses, morales et politiques des élèves et de leurs parents ». De plus, toute forme de propagande religieuse est interdite auprès des enfants. L'enseignant est un représentant de l'État et a le pouvoir d'influencer les élèves, il doit donc en tant que tel être neutre et ne doit pas transmettre ses propres affects, croyances ou valeurs. L'enseignement prodigué est donc conçu de manière à ne discriminer aucune confession, à ne heurter aucune conviction et à n'imposer aucun comportement, afin que l'espace public qu'est l'école ne devienne pas un lieu de confrontations religieuses (Fawer Caputo, 2012). Le règlement d'application de la loi (RLEO), article 100, précise que l'attitude des élèves doit être constructive et respectueuse d'autrui et qu'ils doivent s'abstenir « de tout propos méprisant se rapportant à l'apparence physique ou à l'appartenance sociale, religieuse ou ethnique des autres élèves, des adultes qui les entourent, ou de toute autre personne ».

Il n'y a pas de référence au concept de spiritualité dans les textes de loi en lien avec l'école obligatoire mais les questionnements sur le sens de la vie, l'identité ou les valeurs qui sont en lien avec le développement spirituel d'un individu sont abordés dans les cours d'Éthique et Cultures Religieuses (8h à la grille horaire du sec I) et par les aumôniers mandatés par l'état dans les établissements scolaires post-obligatoires du canton de Vaud (Service d'Aumôneries des Gymnasiens et Apprentis du canton de Vaud, s.d). Il n'existe donc pas à l'école obligatoire un acteur spécifique en lien avec le développement spirituel de l'élève. Le bien-être de l'élève est toutefois à prendre en compte, et même si le canton de Vaud est un canton neutre confessionnellement, l'élève endeuillé doit pouvoir s'exprimer selon ses croyances pour ainsi préserver le plus possible ses libertés individuelles. En revanche, l'enseignant, qui est investi d'une partie de l'autorité publique, n'a pas cette liberté car cela irait à l'encontre de la neutralité demandée à son rôle. L'enseignant doit accompagner l'élève, en l'écoutant ou même en proposant des activités mais qui doivent rester neutres confessionnellement. Dans tous les cas, il est important de chercher le dialogue, si nécessaire, également avec les parents pour ainsi identifier les demandes et besoins de chacun.

Bruxelles

En Belgique, « l'obligation scolaire s'étend sur une période de douze ans. Elle commence l'année durant laquelle l'enfant atteint l'âge de 6 ans (5 ans à partir de septembre 2020) et se

termine à l'âge de la majorité civile : 18 ans. Cependant, la période d'obligation scolaire à temps plein ne s'étend que jusqu'à l'âge de quinze ans. De quinze à dix-huit ans, les jeunes peuvent suivre un enseignement à temps partiel »⁴. L'organisation générale de la scolarité est le résultat de la paix scolaire entérinée dans une loi votée le 29 mai 1959, surnommée « le Pacte scolaire ». Cette loi définit quelques grands principes du système éducatif belge comme la liberté de choix d'instruction des enfants par les parents, la fin des tensions entre réseaux, ou encore la gratuité de l'enseignement public. Le pouvoir fédéral est garant de cette paix scolaire et l'organisation de l'enseignement est assurée par les entités fédérées que sont les trois communautés : flamande, française et germanophone. Ainsi, le pouvoir fédéral a peu de compétences en matière scolaire car elles ont été transmises aux Communautés sauf dans le cas de l'enseignement à domicile ou en écoles privées de personnes domiciliées en Région de Bruxelles-Capitale, où le pouvoir fédéral reste compétent. Il reste cependant garant du pacte scolaire, fixe les conditions minimales d'obtention des diplômes et s'occupe des pensions des enseignants.

Parallèlement, les Communautés organisent l'enseignement en Belgique dans le respect du pacte scolaire. Elles subventionnent les établissements scolaires et fixent un certain nombre de mesures (socles de compétences, inscriptions, etc.). Finalement, il existe deux grands réseaux gratuits et subventionnés qui sont : le réseau officiel et laïc organisé par une personne du droit public et le réseau libre organisé par une personne du droit privé (confessionnel ou non). Notons qu'il existe un troisième réseau très minoritaire géré par l'autorité parentale : l'enseignement à domicile (Draelants & *al.*, 2003). L'État ne se manifestant que sous sa casquette de contrôleur lors de visites ponctuelles et de mise en place d'examens officiels. Il existe également un quatrième réseau privé et non subventionné (établissement privé).

Dans la région de Bruxelles Capitale, l'enseignement est organisé par les communautés française ou flamande selon la langue parlée géographiquement.

En ce qui concerne la notion de spiritualité dans les écoles, les institutions publiques sont toujours restées relativement vagues puisque le conflit entre l'Église et l'État s'est toujours porté principalement sur la place de la religion au sein des écoles publiques. Il est néanmoins intéressant de souligner quelques évolutions, notamment en ce qui concerne la conception de la neutralité, qui pourrait entraver la prise en compte de la spiritualité.

⁴ https://www.belgium.be/fr/formation/enseignement/droits_et_devoirs/obligation_scolaire

Selon l'article 24 de la Constitution belge « la communauté organise un enseignement qui est neutre. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves ».

Ainsi, trois conceptions de la neutralité peuvent être distinguées depuis 1958 en Belgique francophone. Selon Wolfs et *al.* (2020), la première découle du Pacte scolaire de cette même année qui entérine la séparation claire entre l'Église et l'État. Elle vise à garantir les libertés individuelles en matière de conviction en offrant aux familles le choix entre une école publique ou une école confessionnelle. Elle permet également au sein même de l'école publique de choisir entre un cours de religion correspondant aux cultes reconnus sous l'autorité des chefs de cultes (qui échappent à l'obligation de neutralité) et un cours alternatif de morale. En ce qui concerne les autres cours, une neutralité passive ou abstentionniste est demandée afin d'éviter toute situation qui pourrait froisser la sensibilité des élèves.

La seconde conception de la neutralité apparaît à l'aube de XXI^e siècle lorsque la thématique des Droits de l'Homme est introduite dans l'enseignement. Les professeurs se voient alors, en quelque sorte, déliés de leur obligation de ne pas prendre parti dans les problèmes idéologiques, sociétaux et d'actualité (Delgrange, 2018).

La troisième conception émerge en 2014 et vise une amorce plus inclusive et universaliste du vivre-ensemble. L'idée de séparer les élèves en fonction des appartenances idéologiques déclarées de leurs parents est apparue au cours du temps de plus en plus choquante et inadéquate par rapport à l'objectif de préparer à vivre ensemble en société (Wolfs, 2016). Cette notion s'est traduite, entre autres, par un cours d'éducation à la citoyenneté et de philosophie commun à tous les élèves. Notons toutefois que ce cours est présenté différemment selon que l'école soit officielle ou libre. En effet, dans les établissements libres confessionnels, l'inspection de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté est assurée par l'enseignant de religion (Delgrange, 2018).

La neutralité se traduit en fin de compte par une obligation d'abstention. L'État doit éviter de prendre parti pour une appartenance convictionnelle, qu'elle soit religieuse, spirituelle, philosophique ou politique. Cette neutralité a donc pour objectif de faciliter une certaine cohésion sociale entre des personnes partageant des convictions différentes (Mohamed Ali, 2018).

Pour conclure, il existe donc actuellement, comme le décrit (Delgrange, 2016, p. 91) : « des

cours de philosophie et de citoyenneté qui constituent un lieu où les élèves en recherche d'identité peuvent se construire, dans leur dimension spirituelle, auprès d'un professeur pour les guider vers la modération et la tolérance ». Notons également qu'il existe des équipes mobiles intervenant à la demande du chef d'établissement en cas d'incident critique. Le site de l'enseignement public belge définit l'incident critique comme : « Tout événement à fort impact émotionnel, soudain et imprévisible qui marque une rupture dans le fonctionnement de l'école et pour lequel il existe un risque de trauma. Il peut s'agir du décès d'un élève ou d'un membre du personnel, d'un suicide, d'un accident grave, d'un fait à forte résonance médiatique »⁵. Ces incidents critiques entrent dans la définition d'une situation de crise décrite précédemment. Il existe donc une équipe d'intervention mais mobile, et sur demande, contrairement aux établissements vaudois où une cellule de crise est présente sur place.

1.4 En pratique à l'école

Les termes « spiritualité » et « école » restent souvent dissociés au nom de la laïcité de l'institution scolaire et de la neutralité de l'enseignement. La question de la spiritualité dans le cadre scolaire est éludée et son insertion dans l'enseignement vaudois ou bruxellois ne peut se faire de manière frontale. Il existe toutefois certaines pratiques qui permettent de « faire » de la spiritualité sans être religieux.

Au Québec par exemple, il existe un réel intérêt d'intégrer la dimension spirituelle en éducation. Dans le contexte scolaire québécois, c'est la notion de « spirituel » qui est utilisée ; l'école s'occupe de faciliter le développement spirituel ou le cheminement spirituel du jeune alors que la « spiritualité » ne concerne que l'élève, sa famille et sa communauté (Cherblanc et Ridson, 2020). Cette approche permet la pratique du développement spirituel de l'élève par des animateurs de vie spirituelle. Les animateurs à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (AVSEC) ont comme objectifs de proposer aux élèves de développer leur vie spirituelle et leur engagement dans la société par la pratique et la réflexion. Plus précisément, lors d'un processus deuil en milieu scolaire, les AVSEC vont accompagner les jeunes dans des activités concrètes pour prendre en compte ce que l'élève ressent sur les plans physique, émotif, cognitif, moral et spirituel. Les AVSEC vont, par exemple, créer des rites pour accompagner les jeunes dans la séparation des morts et des vivants (Cherblanc, 2022, p.14) :

⁵ <http://www.enseignement.be/index.php?page=23747&navi=999>

Il s'agira de récupérer les œuvres réalisées, de les placer à l'extérieur de l'école, sur le terrain de celle-ci ou au-delà. Lors d'une cérémonie ayant lieu quelques semaines après le décès (6 semaines le plus souvent). Un groupe composé d'élèves et de membres du personnel sera amené à brûler ces traces de la mort, à récupérer les cendres, les mettre dans un trou dans lequel est planté un bulbe. Une introspection/expression permettra de relire le chemin parcouru depuis le ou les décès. Ce bulbe fleurira au printemps suivant et constituera le cœur d'une nouvelle cérémonie commémorative où, à nouveau, une relecture du chemin parcouru permettra de discerner un sens au deuil vécu.

Ces exemples de rites sont des activités qui permettent d'intégrer la dimension spirituelle des jeunes. Il est donc possible d'accompagner les élèves dans un processus de deuil en intégrant une dimension spirituelle sans tomber dans le prosélytisme. Les AVSEC ont une posture et une formation bien spécifiques qui leur permettent de mettre en place ces activités contrairement aux enseignants (Cherblanc, 2022).

Dans le canton de Vaud et à Bruxelles, il n'existe pas d'animateurs à la vie spirituelle. Dans les établissements scolaires du canton de Vaud, il existe plusieurs acteurs en milieu scolaire qui prennent en compte la santé ou la vie sociale et familiale de l'élève mais non spirituelle comme l'infirmier scolaire ou les médiateurs. Les enseignants ont toutefois un vécu et leur propre expérience du deuil leur donne la capacité d'accompagner les élèves confrontés à la mort (Cherblanc, 2022). Une manière d'accompagner les élèves dans un processus de deuil est de ritualiser la mort avec eux. La définition du concept de rites dépend du contexte dans lequel ils sont décrits ou réalisés. Les rites peuvent donc être définis comme des pratiques réglées à caractère sacré ou symbolique (Josse, 2006). Les rites funéraires ont comme fonctions principales de (Fawer Caputo, 2018) :

- Séparer les vivants du défunt en mettant en scène des pratiques qui permettent aux endeuiller d'accepter cette perte
- Permettre l'expression des émotions négatives en les canalisant sous des formes acceptables
- Donner un sens collectif à la situation en favorisant les interactions sociales ce qui permet un apprentissage social et inscrit l'événement dans une histoire commune

Dans un contexte scolaire, des rites similaires peuvent être initiés par l'enseignant avec l'aide de collègues ou de psychologues scolaires lors de l'accompagnement d'une classe dans un processus de deuil. Par exemple, pour favoriser l'expression des émotions, une enseignante a

proposé les actions suivantes dans le cas d'un décès d'un élève dans une classe (Fawer Caputo, 2018, p.47) :

« [...] Ils pouvaient faire un dessin pour Lucien en fait. [...] On leur a aussi expliqué que la bougie ça représentait Lucien et qu'ils pourraient toujours s'ils en avaient besoin aller dans ces cahiers [...] pour parler ou exprimer des choses par rapport à Lucien. »

Certains aspects des fonctions de ces rites rappellent des concepts en lien avec la spiritualité comme l'expression des émotions ou le fait de donner du sens à une situation. Il est donc possible de décliner des éléments spirituels en milieu scolaire dans des actions rituelles. De plus, les discussions et questionnements philosophiques en lien avec la mort peuvent être bénéfiques pour les élèves car elles poussent le jeune à avoir une démarche réflexive à ce sujet. Un moyen de créer des ressources disponibles en cas de deuil. Le cours de philosophie étant enseigné à Bruxelles et dans le canton de Vaud (cours facultatif), il représente une porte d'entrée possible pour l'enseignant d'aborder ce sujet tout en maintenant une posture neutre.

1.5 Problématique

Avec le temps, et depuis la déconfessionnalisation des établissements scolaires publics, la mort est devenue un sujet enveloppé de pudeur, de retenue, voire même de tabou. Pour cette raison, lorsque la mort s'invite à l'école, le personnel éducatif se sent généralement démuni lorsque cela se produit (Jeffrey, 2015). En tant qu'enseignantes, nous nous sommes donc questionnées sur les comportements attendus et appliqués par le corps professionnel en situation de crise. De plus, force est de constater qu'avec l'hétérogénéité toujours plus grande des classes du secondaire, un ensemble très riche de cultures, de coutumes et de spiritualités a vu le jour. Face à cette diversité, nous nous sommes demandé quelle était la place de l'enseignant lors d'une mort ou d'un deuil en milieu scolaire, d'autant plus vis-à-vis d'un élève ayant une forte spiritualité. Finalement, cette ressource indispensable qu'est la spiritualité permet de faciliter l'acceptation de la mort et d'adoucir les étapes du deuil.

L'objectif du présent travail est, d'une part, de mettre en exergue le constat actuel des outils, usages et protocoles de crise existant dans les établissements scolaires vaudois et bruxellois. D'autre part, il vise à souligner l'ambivalence qui peut exister entre le comportement attendu de la part des enseignants et celui qui est adopté en pratique. La façon d'appréhender la

spiritualité d'un élève relative à la mort peut, en effet, engendrer un questionnement général et influencer sur l'ambiance de la classe tout entière. Enfin, ce travail désire apporter des pistes d'action pour l'avenir.

Ainsi, cette démarche a mené à nous poser les deux questions de recherche suivantes :

- Les enseignants sont-ils préparés à accueillir la spiritualité des élèves en situation de deuil à l'école ?
- En quoi le cadre scolaire et la formation des enseignants favorisent-ils la prise en compte de la spiritualité des élèves en situation de deuil en milieu scolaire ?

Afin de diriger notre écrit, les trois hypothèses suivantes sont proposées :

1. Il est aidant d'intégrer des éléments spirituels lors de l'accompagnement d'un groupe classe dans un processus de deuil.
2. Les enseignants peuvent amener ces éléments spirituels et rester en accord avec leur posture d'enseignant.
3. Il existe des pratiques en lien avec la spiritualité qui permettent de rester conforme à la neutralité et la laïcité imposées par l'école.

2. Méthodologie

L'objet de ce chapitre consiste à exposer les différentes étapes méthodologiques réalisées lors de cette étude. Dans un premier temps, l'approche, l'outil et l'échantillon seront dépeints afin de mieux appréhender la façon dont le public cible a été interrogé. Dans un second temps, il s'agira de s'attarder sur le traitement des données et sa mise en lien avec la littérature déjà existante sur le sujet.

2.1 Approche et outil

Cette partie décrit les particularités propres à l'approche qualitative utilisée pour interviewer les participants. Cette démarche s'est faite à l'aide d'un guide d'entretien qui a permis la récolte de données brutes à travers des entretiens individuels semi-directifs.

Une approche qualitative

Au vu des sujets sensibles que représentent la mort, le deuil et la spiritualité, une recherche qualitative basée sur des entretiens personnels et singuliers (Paillé et Mucchielli, 2012) avec nos sujets de recherche nous a semblé la plus adaptée pour la récolte de données. À l'instar des méthodes quantitatives qui visent à collecter des chiffres, le but de cette étude est de collecter des témoignages, des mots ainsi que des émotions. Une fois notre guide d'entretien corrigé puis finalisé, il a fallu trouver et interroger des personnes ayant un profil similaire défini en fonction de la problématique ; c'est-à-dire des enseignants du degré secondaire I prêts à témoigner de leur expérience et ressenti concernant la spiritualité en situation de mort et de deuil à l'école.

Le recrutement de ces personnes, dont l'anonymat reste garanti, s'est fait à la fois de manière formelle (utilisation d'email ou de téléphone pour se présenter) et de manière informelle (conversation et demande au sein même de l'établissement scolaire de stage). Les disciplines enseignées, l'ancienneté ou le type de vécu d'une situation de deuil en milieu scolaire n'ont pas été pris comme critère de sélection pour le recrutement de ces enseignants.

L'approche qualitative a permis d'explorer les sensibilités, les sentiments ainsi que l'expérience personnelle des individus concernés, contribuant ainsi à une meilleure compréhension des vécus de chacun (Pegdwendé Sawadogo, 2021). Cette démarche, adaptée pour les phénomènes sociaux difficiles à mesurer, a donné lieu à une plus grande visibilité de la spiritualité de chaque enseignant. Il s'agissait de parvenir à percevoir « de l'intérieur » les représentations, attitudes, motivations et pratiques à travers l'analyse du discours sur cette problématique complexe et souvent douloureuse propre à un contexte particulier.

Une approche inductive et compréhensive

La démarche inductive, aussi appelée approche empirico-inductive, est (Claude, 2020) « une méthode de travail qui part de faits, de données brutes réelles et observables, pour aller vers l'explication de celles-ci ». On peut ainsi parler de technique « bottom-up » où les catégories se construisent au cours de l'analyse. *A contrario*, la démarche déductive part d'une hypothèse spécifique qu'elle vise à valider ou invalider. On parle alors de technique « top-down ». Notre travail de recherche s'est basé tout d'abord sur une démarche déductive puis, suite à la récolte de données et leurs analyses, l'approche inductive nous a permis d'affiner notre problématique. Parallèlement, l'approche qualitative est aussi compréhensive puisqu'elle s'intéresse au sens que les gens donnent à leurs pratiques et à leurs représentations. C'est pourquoi l'approche de partir des données brutes et d'en tirer une problématique vise non seulement à reconnaître la

proximité qu'il peut exister entre deux personnes pratiquant la même profession, mais également à prendre en compte les déterminismes qui pèsent sur eux (Crahay, 2010).

Recueillir le témoignage du vécu et des sentiments des enseignants demande d'adopter une posture ouverte, empathique et délicate (Kauffman, 2006).

Comme le dit Fortin (2010, p.30) : « La recherche qualitative sert à comprendre le sens de la réalité sociale dans laquelle s'inscrit l'action ; elle fait usage du raisonnement inductif et vise une compréhension élargie des phénomènes ».

2.2 Le guide d'entretien et l'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif ou semi-dirigé est un outil fréquemment utilisé en méthode qualitative. Il permet d'orienter en partie le témoignage des personnes interrogées autour de différentes questions prédéfinies et consignées dans un guide d'entretien. Dans ce type d'entrevue, le participant est libre de s'exprimer. En ce sens, Poupart (1997) pense que cette méthode permet d'explorer en profondeur les différentes facettes de l'expérience éprouvée par l'interviewé. Le guide d'entretien sert à orienter le flux conversationnel et à assurer que l'ensemble des dimensions soient couvertes. Il se veut précis, organisé, mais à la fois suffisamment souple pour accueillir les témoignages qui pourraient sortir de l'ordre établi (Pourtois et Desmet, 2007). Ce qui est intéressant avec cette technique, c'est qu'elle permet d'analyser toute la communication non-verbale. On entend par communication non verbale : le langage corporel d'une personne qu'elle exprime au travers de ses mimiques, gestes, respirations, regards, toc, etc. Enfin, avant le début de l'entretien, nous avons à chaque fois détaillé les objectifs de la recherche et fait signer un formulaire de consentement aux participants leur garantissant l'anonymat. Les entretiens ont duré entre 30 et 60 minutes respectivement. Deux des entretiens paraissent en intégralité en annexe de la recherche (cf. annexes n°1 et n°2).

2.3 Description de l'échantillon

Un échantillon est une extraction de la population qui présente des ressemblances à partir duquel il sera possible d'établir certaines généralisations. Le but de la recherche qualitative n'est pas d'avoir un échantillon représentatif, mais plutôt un échantillon qui reflète les caractéristiques et la richesse du contexte de la population étudiée (Pegdwendé Sawadogo, 2021). Nous avons questionné six enseignants âgés de 28 à 52 ans. Trois d'entre eux exercent leur métier à Bruxelles en Belgique, les trois autres dans le canton de Vaud en Suisse. Ce groupe

est composé de cinq femmes et d'un homme. Leurs disciplines enseignées sont variables et leur rapport à la spiritualité également. Leurs similitudes résident dans le fait que tous sont professeurs, depuis plusieurs années, au degré secondaire I. Les entretiens ont eu lieu entre novembre 2021 et février 2022.

	Âge	Genre	Ancienneté	Disciplines enseignée	Lieu
E1	28 ans	F	3 ans	Histoire, Géographie, Sciences Sociales	Bruxelles
E2	38 ans	F	8 ans	Citoyenneté, Philosophie	Bruxelles
E3	40 ans	F	18 ans	Sciences Sociales	Bruxelles
E4	52 ans	F	30 ans	Allemand, Italien	Vaud
E5	47 ans	F	15 ans	Activités créatrices et manuelles	Vaud
E6	35 ans	M	1 an de stage	Sciences de la Nature, Mathématiques	Vaud

2.4 Les données

Le but de cette seconde partie est de présenter l'opérationnalisation, à savoir le traitement effectué des données récoltées. Il a ainsi été nécessaire de confronter la théorie, grâce à une revue de littérature sur le sujet, aux pratiques réelles, à travers les témoignages, afin d'identifier d'éventuelles contradictions entre ce qui se dit et ce qui se fait.

Traitement des données : catégorisation et comparaison

Dans le cadre de cette recherche qualitative, les données récoltées, ici des entretiens sous forme d'enregistrement, ont été retranscrites mot à mot dans le but d'être analysées et discutées par la suite. Une fois réécrites, elles ont été intégrées dans un tableau à double entrées (annexe n°3). D'un côté se trouve le numéro de la question concernée et de l'autre, le numéro de l'interlocuteur interviewé. Ainsi, il a été nécessaire de faire un tri dans la masse d'informations recueillies et de grouper les questions par thème. Une fois la catégorisation établie, nous avons réalisé une comparaison des données afin d'en extraire les différences et les similitudes. Afin de les mettre en exergue, certains verbatim seront cités tout au long de l'exposé des résultats.

Mise en lien avec la revue de littérature

Une fois les entretiens effectués, il a fallu les comparer aux savoirs publiés et aux témoignages jusqu'ici recensés. Une énumération des textes existants a été organisée en quatre sections afin de proposer une vue générale, bien que non exhaustive, des avancées scientifiques sur la problématique étudiée. De plus, en raison de l'étude menée au sein de deux pays distincts, il a également fallu réaliser une recherche approfondie sur la situation législative et juridique concernant la présence de spiritualité en milieu scolaire dans les deux États souverains. Cette étape a permis de mieux prendre en compte les constructions théoriques déjà existantes et les multiples dimensions parfois divergentes de celles envisagées en amont. Ainsi, plusieurs types d'ouvrages (article, revue, livre, périodiques, textes législatifs, publications administratives, statistiques, etc.) ont été parcourus afin de mieux s'imprégner du sujet. Le cadre théorique, constitué des connaissances et théories qui ont un rapport avec le sujet de la recherche, donne à la revue de littérature toute son importance. Celui-ci va, en effet, se retrouver dans toutes les étapes de la recherche en favorisant la compréhension des données et l'analyse des résultats.

3. Analyse des résultats et discussion

Dans cette partie sont présentés les résultats des différents entretiens réalisés avec les six enseignants du secondaire I. Après de nombreuses lectures et comparaisons, plusieurs propos intéressants et pertinents jaillissent des réponses données par les enseignants. Ces résultats sont exposés ci-après sous la forme de tableaux et sont classés par thématiques décrites dans le cadre théorique :

- La spiritualité : concept et effets bénéfiques
- Situation de crise : réactions et actions
- Contexte scolaire et bases légales : rôle et posture de l'enseignant
- En pratique à l'école : actions spirituelles possibles avec les élèves

Cette analyse convoque également des concepts et des éléments théoriques développés dans le cadre théorique susmentionné. Nous viendrons conclure avec une synthèse générale des entretiens afin de faire ressortir les particularités entre Bruxelles et le canton de Vaud.

3.1 La spiritualité : concept et effets bénéfiques

La première partie du questionnaire aborde la première thématique qui est le concept de la spiritualité. Plusieurs questions ont été posées aux enseignants pour décrire leur positionnement

et appel (ou non) à la spiritualité dans leur vie quotidienne ; un moyen de faire une sorte de carte d'identité d'un point de vue spirituel des personnes questionnées. De plus, les enseignants ont été interrogés sur l'utilisation de la spiritualité comme ressource ou sujet à aborder lors d'un processus de deuil.

Question 1 et 2 : *Vous décrivez-vous au sens le plus large du terme comme une personne spirituelle/religieuse ?* et : *Quelle est la place de la spiritualité dans votre vie ?*

E1	E2	E3	E4	E5	E6
Non.	Non.	Très forte spirituellement. Non religieuse.	Non, mais crois en une force au-dessus de nous.	Oui, spirituelle.	Oui, catholique romain, baptisé, communié et confirmé.
Très peu.	Peu de place.	Une très grande place. La retrouve dans la nature.	Pas important au quotidien mais la ressent dans la nature.	Une grande place, au quotidien.	Une place centrale.

Les enseignants ont un lien personnel avec le concept de spiritualité, chacun le vivant à sa manière. E1 et E2 se définissent comme étant non spirituelles ni religieuses et confirment leur positionnement en affirmant qu'au quotidien, cette dimension n'a pas ou peu de place. E3 se définit comme étant une personne non spirituelle mais commente : « *Enfin ça dépend justement comment on définit la spiritualité.* » ce qui démontre la difficulté à définir le concept de spiritualité, un élément que l'on retrouve dans la littérature (Roussiau et Renard, 2021). Un autre exemple, d'utilisation du terme de spiritualité selon sa propre définition, E6 précise alors qu'il se définit comme appartenant à une religion : « *Je suis plus en lien avec cette religion par la spiritualité que par le dogme* ». Un moyen de dire qu'il se reconnaît dans les valeurs chrétiennes sans toutefois être en accord avec les vérités religieuses. Finalement, E3 et E5 se définissent comme étant des personnes spirituelles et affirment que cela a une grande place dans leur vie au quotidien. E5 compare même son cheminement spirituel comme « *un jardin qu'on cultive* » donc une partie de sa vie qui est alimentée et développée au quotidien. La nature comme lieu à forte connotation spirituelle est mentionnée par E3 et E4. En effet, elles y ressentent une spiritualité plus forte, un lien avec une force au-dessus de soi. Ce concept de transcendance se retrouve comme une des dimensions du bien-être spirituel défini par Westgate

(1996). La diversité des réponses reflète clairement le fait que chacun a sa propre définition de la spiritualité, un aspect que l'on retrouve dans le cadre théorique où chacun a son propre cheminement spirituel ou non et le vit de manière singulière.

Les deux questions suivantes interrogent sur le recours à la spiritualité en milieu scolaire lors d'une situation de deuil.

Questions 10 et 11 a) : *Dans une situation de deuil en milieu scolaire, avez-vous échangé ou échangeriez-vous sur le sujet de la spiritualité/religion avec des adultes du milieu scolaire ?* et : *Pensez-vous que la spiritualité/religion doit être discutée en situation de deuil en milieu scolaire ?*

E1	E2	E3	E4	E5	E6
Oui, récolte d'informations pour savoir comment traiter une situation avec des élèves d'une confession religieuse qu'elle ne connaît pas.	Non.	Non.	Oui mais ça ne l'a pas apaisé.	Non, pas en confiance et n'en ressens pas le besoin.	Non, c'est privé.
Oui, dans le but d'un apprentissage.	Non, pas à l'école.	Non, pas à l'école.	Oui mais il faut bien connaître les élèves.	Oui, pour préparer le terrain en cas de crise.	Non, pas à l'école.

Le recours à la spiritualité en milieu scolaire, même en situation de deuil, est plutôt écarté de la part des enseignants. Pour E2, E3 et E6, la spiritualité n'a pas sa place à l'école. Pour E6 parce que cela fait partie de l'ordre du privé alors que pour E2 et E3, c'est en désaccord avec la définition de la laïcité du cadre scolaire belge. E1 propose un recours à la spiritualité dans un but d'apprentissage en proposant un cadre de psychologie active :

« Si un élève était d'accord de partager son expérience sur la mort d'un proche et de l'aborder en classe, peu importe sa spiritualité, ce serait extrêmement intéressant d'utiliser ce moment-là pour exemplifier les différences dans les rites des diverses religions et spiritualités et d'en discuter en classe. »

L'enseignante propose ainsi la spiritualité dans une situation de deuil comme base de discussion et d'échanges entre élèves.

La spiritualité est perçue comme une ressource bénéfique lors d'un processus de deuil par les enseignantes E4 et E5. E4 se sentirait à l'aise d'aborder le sujet si elle connaît bien les élèves et confirme cette dimension de proximité et de confiance en affirmant que « *l'infirmière, elle a ce type de discussions mais parce qu'elle a plus d'entretiens et d'échanges en tête à tête avec les élèves* ». Cette approche de libération de la parole de l'élève est également mentionnée par l'E2 même si selon elle, la spiritualité ne doit pas être abordée à l'école : « *On doit donner la possibilité aux élèves de s'exprimer, de libérer leur parole, d'en discuter entre eux* ». Le but étant que l'élève se sente suffisamment à l'aise pour exprimer et partager ses ressentis. Ce partage permettrait éventuellement à l'élève de mieux réguler ses émotions. Cette régulation des émotions ressenties est un facteur de bien-être et un effet d'une spiritualité développée (Roussiau et Renard, 2021). E5 est en accord avec cette approche et promeut même le développement du cheminement spirituel des élèves pour les préparer aux épreuves de la vie.

3.2 Situation de crise : réactions et actions

La deuxième thématique abordée durant les interviews est le vécu des enseignants d'une situations de crise en milieu scolaire en lien avec le décès d'un élève ou d'un collègue. Les enseignants ont été questionnés sur le type de situations et leur rôle lors de ces événements. Si les enseignants n'avaient pas vécu de telles situations, ils étaient questionnés sur comment ils pensaient pouvoir réagir si cela venait à se produire.

Question 6 : *Avez-vous déjà vécu une situation de mort ou de deuil en milieu scolaire ? Si oui, à quel niveau (événement perso, un élève, un proche d'élève...)* ?

E1	E2	E3	E4	E5	E6
Oui, un camarade lorsqu'il était élève et aussi des élèves qui ont vécu des deuils dans leur famille.	Oui, suicide d'un élève et décès d'un parent d'élève.	Oui, décès d'un élève.	Oui, décès d'un élève à la suite d'une maladie, suicide d'un élève et décès d'un collègue.	Oui, le père d'un élève.	Non.

Il ressort de la majorité des entretiens que les enseignants ont (presque) tous vécu une situation de mort ou de deuil en milieu scolaire, soit cinq enseignants sur six. E5 affirment que même s'il elle a vécu une situation du décès du père d'un élève, ce n'était pas un élève proche et elle a été peu marquée par l'événement. Le fait que E6 n'est pas vécu de situation de deuil en milieu scolaire peut s'expliquer aussi par le fait qu'il s'agit d'un enseignant en fin de formation qui n'a pas encore beaucoup d'ancienneté. Pour E1, E2, E3 et E4, les causes des décès peuvent varier (accident, maladie, suicide) :

E2 : « *J'ai perdu un élève qui s'est suicidé suite à du harcèlement scolaire. Je l'ai appris par les autres élèves de la classe deux jours plus tard. Lorsque j'ai été voir le directeur, il a dit que l'affaire était entre les mains de la police et que ce n'était pas de son ressort (...) J'ai également vécu le décès d'un parent d'élève.* »

E4 : « *Oui. J'ai connu le cas de la mort d'un élève par leucémie. Un autre par suicide et également la mort d'un collègue lorsque j'étais doyenne.* »

Les enseignantes ayant vécu des situations de deuil en gardent tous un souvenir marquant, un élément que l'on retrouve dans la définition d'une situation de crise.

E3 dans le cas du décès d'un parent d'élève : « *La mort est quelque chose qui me bouleverse beaucoup et change mon rapport avec l'élève concerné.* »

E4 : « *Pour le décès du collègue, c'était assez violent à vivre.* »

Dans le cas du décès soudain d'un collègue, E4, qui était doyenne à l'époque, a dû gérer la situation. En théorie, il existe des cellules de crise dans chaque établissement scolaire du canton de Vaud mais en pratique, le personnel scolaire a été pris un peu au dépourvu :

« *C'était la première fois et on n'avait pas une vraie cellule de crise donc il a fallu un peu improviser ; voir comment gérer les élèves et les collègues le lendemain. [...] il fallait affronter les collègues.* »

De plus, E4 a dû accompagner et beaucoup conseiller la personne qui remplaçait le collègue décédé car les élèves ne l’acceptaient pas. Elle est régulièrement allée en classe pour en discuter avec les élèves.

La question suivante interrogeait les enseignants sur leur posture lors de ces situations ou comment ils imaginaient pouvoir réagir, pour ceux qui n’en avaient pas vécues.

Question 7 : *Quel a été ou quel serait votre positionnement en tant qu’enseignant ?*

E1	E2	E3	E4	E5	E6
Être compréhensive.	Essayer de libérer la parole des élèves un maximum.	Présente s’ils avaient besoin d’en parler.	Laisser aux élèves un espace de parole.	Lui proposer mon écoute.	Instaurer un climat de bienveillance, être à l’écoute.

De manière générale, l’empathie des enseignants envers les élèves ressort beaucoup. Tous les enseignants prennent également à cœur d’offrir un espace de parole et une oreille attentive ce qui est en accord avec un accompagnement bienveillant nécessaire aux élèves en situations de deuil (Romano, 2015a). Les enseignants décrivent également plusieurs actions qui ont été réalisées ou qu’ils imagineraient réaliser :

- Créer dans une salle un petit espace où ils pourraient aller pour être ensemble (E4).
- Mettre à disposition un petit livre pour écrire, dessiner, pour exprimer leurs sentiments (E4).
- Planifier la cérémonie en dehors des heures de cours pour permettre aux élèves qui le souhaitent d’y assister (E4).
- Écrire un mot à l’élève endeuillé pour lui dire que l’enseignant est à son écoute si besoin et le lui donner pour ne pas l’aborder de manière frontale (E5).
- Réaliser des rituels et matérialiser ce qui se passe de manière invisible à l’intérieur de soi (E5).

On peut néanmoins d’ores et déjà voir une forme de dissociation entre les témoignages belges et suisses. Les interviews belges font ressortir un manque total de préparation et de suivi en tant

qu'enseignant. L'injonction à la neutralité et à se limiter à leur rôle d'enseignant leur pose problème dans la communication et la réaction à adopter lors de situation de crise à l'école.

La notion de ritualisation, matérialisation et de symbolique ressort de manière plus importante dans les témoignages suisses, où l'on fait même allusion au renvoi vers certaines personnes ressources comme l'infirmier scolaire comme mentionné dans le cadre théorique. En effet, ces partenaires scolaires ont plus la possibilité de discuter avec l'élève en tête à tête et de suivre de manière individuelle chaque situation.

La dernière question en lien avec la thématique de la situation de crise questionne les enseignants sur leur perception de l'influence d'une dominance culturelle sur un groupe classe lors d'une situation de crise.

Question 14 : *Pensez-vous que la spiritualité/religion d'une dominance culturelle (d'une classe) en situation de crise puisse avoir une influence (sur la classe, l'établissement) ?*

E1	E2	E3	E4	E5	E6
Oui, si une personne d'une autre religion arrive je pense qu'elle aura plus de mal à s'exprimer.	Oui mais difficile à généraliser.	Oui, si un élève décède et qu'il est identifié appartenant à une communauté, cela induirait une différence de manière de traiter le chagrin.	Oui mais on peut trouver des valeurs communes.	Oui car les religions n'abordent pas la mort de la même façon.	Non parce que les gens ne seraient pas forcément au courant.

Une majorité de réponses positives ressortent des entretiens, cinq interviewés sur six. E6, qui répond par la négative, met en avant le fait qu'il est difficile de détecter l'appartenance religieuse ou spirituelle d'un élève donc que l'on ne pourrait détecter une dominance religieuse/spirituelle. Cette réponse est en accord avec ses réponses précédentes où il précise que selon lui, le religieux ou la spiritualité est de l'ordre du privé. Les autres enseignants, peu importe où ils enseignent, estiment que la dominance culturelle et spirituelle d'un élève en situation de crise peut/va avoir un impact sur le reste de la classe. Un exemple de l'influence

d'une dominance culturelle dans une classe serait que « *si une personne d'une autre religion arrive je pense qu'elle aura plus de mal à s'exprimer* », E1.

1.3 Contexte scolaire et bases légales : rôle et posture de l'enseignant

La troisième thématique concerne le rôle et la posture des enseignants par rapport à la spiritualité. Tout d'abord, des questions sur l'importance de la spiritualité dans leur rôle d'enseignant et les pratiques pédagogiques qu'ils pourraient utiliser.

Questions 4 et 9 : *Quelle est l'importance de la spiritualité dans votre rôle d'enseignant ?* et *Quelles pratiques pédagogiques en lien avec la spiritualité/religion avez-vous employées ou emploieriez-vous ?*

E1	E2	E3	E4	E5	E6
Aucune.	Très importante.	Très peu.	Aucun.	Aucun.	Aucun.
Étudier les différents rites, ou différentes croyances.	Chapitre sur la distinction entre « Savoir (science) et Croire (foi) ».	Pas de propositions.	Pas de propositions.	Pas de propositions.	Pas de propositions.

Il ressort de la plupart des témoignages que la spiritualité a très peu de place dans la pratique enseignante. Elle est très peu mentionnée sauf si les élèves en font la demande. Dans tous les cas, celle-ci est considérée comme faisant partie de la sphère privée. Cela renvoie au sujet tabou que peuvent représenter les divergences de croyances, notamment, en Belgique (Mohamed Ali, 2018).

E3 : « *Il y en a très peu. La spiritualité ne peut pas exister dans la pratique de l'enseignement. Ce n'est pas un parti pris dans l'enseignement belge.* »

E6 : « *La spiritualité doit rester dans le cadre privé. Elle n'a pas d'influence dans mon discours mais m'influence beaucoup dans la transmission des valeurs de bienveillance et de gentillesse.* »

Toutefois l'E2 se dit influencée lors des cours de philosophie :

« *La spiritualité peut toucher tous les élèves. En philosophie, la religion est un sujet qui revient facilement sur la table.* »

Concernant les pratiques pédagogiques en lien avec la spiritualité/religion, toutes les réponses sont sans appel : aucune pratique pédagogique à proprement parler n'a été citée. Certains font allusion à certains chapitres ou modules de cours, mais personne n'a témoigné d'un exemple concret de pratique où la spiritualité et le développement spirituel de l'élève est mis en jeu. Un exemple toutefois de l'E2 :

« *Le programme belge impose certaines thématiques dont le chapitre sur la distinction entre « Savoir (science) et Croire (foi) ». C'est un sujet délicat mais nécessaire à aborder avec les élèves. Typiquement, je vois ça avec eux en abordant les théories créationniste et darwiniste.* »

La question suivante interroge sur l'influence de leur propre spiritualité/religion lors d'une situation de crise dans leur rôle d'enseignant.

Question 8 : *Vos positions spirituelles/religieuses vous ont-elles influencées ou vous influenceraient-elles dans votre manière d'aborder la situation ? Pourquoi et comment ?*

E1	E2	E3	E4	E5	E6
Non, pas d'influence.	Non, je suis formatée pour représenter la neutralité.	Oui, le lien avec ses croyances influence.	Oui, les connaissances culturelles influencent ta manière de réagir.	Oui, c'est sûr parce que la spiritualité a influencé tout dans ma vie.	Oui mais c'est délicat.

On peut sentir une difficulté à répondre à la question dans la mesure où rien n'est tout noir ou tout blanc. Les réponses des enseignants belges laissent entendre que l'injonction à la neutralité et le respect de la laïcité limite fortement la place que peut avoir la spiritualité dans leur manière d'aborder la mort et le deuil en milieu scolaire.

E2 : « *Non, je suis formatée pour représenter la neutralité dans mon école laïque. J'ai reçu plusieurs formations sur la neutralité. J'ai reçu une éducation chrétienne mais je suis arrivée à la conclusion que ce n'était pas pour moi, ça ne relevait pas de mes croyances. Néanmoins, je suis habitée par une grande tolérance, chacun fait ce qu'il veut dans la limite du respect d'autrui.* »

Parallèlement, les enseignants expriment que leurs positions spirituelles vont influencer et impacter leur façon de réagir dans la mesure où celle-ci relève également de leur culture et de leur façon d'appréhender la vie. Notons toutefois que la spiritualité est ici souvent évoquée comme qualité humaine, comme trait de personnalité plus que comme un outil ou comme une approche utilisée par l'enseignant.

E3 : « *Le fait d'être bouleversé, le fait de s'autoriser à être dans un partage de chagrin, oui ça influence le fait d'en parler et de dire de ne pas avoir honte de pleurer. Dans l'islam le deuil dure 40 jours.* »

Les enseignants ont ensuite été questionnés à qui revient le rôle d'aborder la spiritualité en milieu scolaire.

Question 11b : *Est-ce le rôle de l'enseignant ou d'une autre personne (aumônier, directeur, psychologue...) d'aborder le sujet de la spiritualité en classe ?*

E1	E2	E3	E4	E5	E6
Dans une certaine mesure.	Non, ce n'est pas le rôle de l'enseignant.	Laisser à des personnes qui maîtrisent plus la matière.	Oui si un élève veut en parler. Sinon l'infirmière scolaire ou les médiateurs.	Des gens de l'extérieur spécialisés.	Non, ce n'est pas le rôle de l'enseignant.

Dans la majorité des cas, les enseignants interrogés estiment qu'aborder le sujet de la spiritualité relève davantage des spécialistes que de leur rôle. En Belgique on ressent une forte scission entre le rôle des enseignants, et celui des assistants sociaux, des psychologues, des éducateurs et autres. En ce sens, les enseignants sont censés être neutres et objectifs et en aucun cas aborder ce genre de thématique avec les élèves. Parallèlement, ils sont conscients d'être proches des élèves et peuvent voir en situation de crise des opportunités pour exemplifier les différences de rites en classe tout en maintenant une neutralité pour ne pas froisser les élèves (Wolfs et al., 2020).

E2 : « *L'étude des rites est également intéressante, néanmoins le rôle du professeur doit seulement se limiter à arbitrer.* »

Enfin, la dernière question aborde le sujet de la formation ou de la préparation des enseignants. Question 15 : *Vous estimez-vous suffisamment préparé pour faire face et réagir à une situation de crise d'un élève doté d'une forte spiritualité ? Pourquoi ?*

E1	E2	E3	E4	E5	E6
Non. Il y a un manque de formation sur le sujet.	Non pas du tout.	Non pas du tout.	Non, jamais sentie préparée.	Non, on n'est jamais vraiment préparé.	Oui, je pense que je serais préparé.

Les réponses sont quasi unanimes : presque aucun enseignant ne se sent ni préparé ni outillé pour affronter une situation de crise à l'école. Certains estiment que l'on ne peut jamais vraiment s'y préparer, d'autres critiquent le fait que les cellules de crises existent en Suisse mais ne sont aucunement expliquées au corps enseignant, et finalement certains pointent du doigt le manque de formation. Tous les interrogés seraient motivés à en apprendre davantage sur les comportements à adopter ainsi que de connaître les personnes ressources en cas de mort et de deuil en milieu scolaire (également exprimer lors d'autres questions selon les interviews).

E1 : « *Non. Il y a un manque de formation sur le sujet. Dans l'enseignement belge, on estime que le plus important c'est la neutralité. Dans la réalité, c'est difficile, on est confronté à différentes religions et spiritualités. Je comprends l'idée derrière*

mais du coup ça ne facilite pas les choses car personne n'est préparé à réagir à des situations de deuil ou de radicalisation par exemple. Les théoriciens dans notre vie ne sont pas des gens qui ont vécu le terrain de l'éducation du tout. »

E3 : « Spontanément, j'aurais envie de dire non pas du tout. Je suis beaucoup impactée émotionnellement. Nous ne sommes pas formés sur ce sujet, pareil pour le harcèlement ou les violences. Je ne me sens pas outillée. Mais en même temps, peut-être que oui parce que justement, en m'autorisant à être dans le respect de la personne, de son chagrin et apporter une oreille attentive, tu ne peux pas être maladroit dans tes démarches, peu importe la spiritualité. Si l'élève vide son cœur et qu'il sent qu'une personne l'écoute, tu n'as pas forcément besoin de l'outillage pour l'aider. »

Dans ce témoignage, l'interrogée fait référence à la capacité d'un adulte à accompagner une jeune grâce à son expérience de vie, un changement de posture de l'enseignant souligné par Cherblanc (2022), où l'enseignant devient un adulte qui accompagne et non plus un enseignant qui guide.

3.3 En pratique à l'école : actions spirituelles possibles avec les élèves

Le dernier thème est le questionnement sur la possibilité de créer des activités en lien avec la spiritualité en milieu scolaire.

Les deux premières questions sont sur les sujets ou les disciplines qui se prêteraient le mieux avec des activités en lien avec la spiritualité.

Questions 5 et 12a) : *Y a-t-il des sujets pour lesquels vous mobilisez ou abordez des aspects spirituels dans vos cours ? et : Comment procéder ? Y a-t-il des disciplines qui s'y prêtent mieux que d'autres selon vous ?*

E1	E2	E3	E4	E5	E6
En histoire.	En cours de philosophie.	Le chapitre sur le conflit tradition/modernité.	Oui, lors des fêtes chrétiennes.	Oui, je mobilise quotidiennement la spiritualité.	Pas vraiment.

E1	E2	E3	E4	E5	E6
En histoire, citoyenneté.	En cours de philosophie.	Le cours d'histoire ou de sciences sociales sur les rites culturels autour du deuil.	Expliquer les différentes religions. En cours de philosophie.	Des cours à part.	En histoire mais sur l'histoire des religions sans parler de spiritualité.

Les enseignants répondent globalement de manière positive mais pour trois d'entre eux, l'histoire des religions est un sujet sur lequel la spiritualité est abordée. Or, aborder la spiritualité, c'est par exemple développer l'expression des émotions ou le fait de donner du sens à une situation et ce n'est pas le cas dans les situations décrites. Par exemple, E4 propose d'expliquer aux élèves :

« Pourquoi on a congé à l'Ascension, à la Pentecôte ? Qu'est-ce qui s'est passé ? »

Cette incompréhension est peut-être due à l'utilisation du terme « spiritualité » qui a plusieurs sens selon les personnes comme décrit dans la littérature (Roussiau et Renard, 2021).

Le concept de donner du sens, qui est en lien avec la spiritualité, est énoncé par trois enseignants en parlant de questionnements philosophiques de type : « *Qu'est-ce que le bonheur ?* » (E2), « *L'homme est-il naturellement bon ?* » (E2) ou en Sciences de la Nature pour faire suite à des phénomènes encore inexpliqués : « *On pourrait parler de religion quand on n'arrive pas à expliquer certaines choses* » (E6).

Cinq enseignants sur six donnent comme réponse la discipline de l'Histoire. E5 répond différemment et propose des cours dédiés au développement spirituel avec des personnes formées :

« Des gens de l'extérieur avec des cercles de paroles et présentations ».

Concernant la mobilisation de la spiritualité dans les cours d'Histoire ou de Sciences humaines, les enseignants font en fait référence à l'aspect sciences des religions et non à de réelles activités

en lien avec la spiritualité ou le développement spirituel. Dans les situations décrites par les enseignants, le but est d'instruire, de se baser sur les faits ou d'analyser une période de l'Histoire au travers du prisme des religions. Deux enseignants mentionnent le cours de philosophie comme lieu propice au questionnement. De réelles pratiques en lien avec la spiritualité ont plutôt été évoquées lors des questions sur les actions à avoir lors d'une situation de crise (création d'un espace dédié, mise à disposition d'un livre, etc...). Il est intéressant de remarquer que les enseignants donnent des idées de pratiques lors de situations critiques et pas lors de leurs enseignements quotidiens. Excepté E4, qui inclut des aspects spirituels à chaque cours :

« Une minute de silence au début de chaque période. Dire une petite phrase ouverte ou soulever un questionnement un peu philosophique en lien avec la spiritualité mais sans parler directement de la spiritualité. C'est un peu comme les initier à qu'est-ce que ça fait de prier, de méditer, d'intérioriser... »

On ne fait appel à la spiritualité que comme ressource lors de situations de crise et ce n'est qu'à ces moments-là que des activités en lien avec la spiritualité sont proposées pour permettre à l'enseignant d'accompagner les élèves.

La dernière question aborde le sujet de la limite à avoir en classe quand la spiritualité est abordée.

Question 12b) : *Qu'est-ce qui peut être dit ou non en classe selon vous ? Quelles seraient les limites de la discussion et des actions ?*

E1	E2	E3	E4	E5	E6
Pas de jugement.	Ne pas faire passer ses convictions personnelles.	Avoir une autorisation collective d'aborder le sujet.	Ne pas avoir de jugement ou de hiérarchisation.	Ne pas forcer les enfants à parler.	Ne pas questionner les élèves.

De manière générale, les réponses à cette question donnent comme limite pour les enseignants et les élèves de ne pas tomber dans le jugement ni la stigmatisation :

E1 : « *Accepter les idées et les croyances des élèves mais mettre des limites entre ce qu'ils peuvent penser et ce qu'ils peuvent rendre d'un point de vue institutionnel.* »

Le concept de neutralité et de laïcité de l'école revient dans toutes les interviews pour cette question. Trois enseignants pointent également le fait qu'aborder la spiritualité est délicat et peut créer des dégâts si ce n'est pas réalisé et accompagné de manière adéquate:

E5 : « *Ça peut être hyper délicat si c'est mal géré et ça peut faire des dégâts.* »

E3 : « *Plus on a les balises, plus on est prêt à traiter du sujet et à éviter les différents dérapages.* »

3.4 Particularités de Bruxelles et du Canton de Vaud

Des particularités sont détectables entre les enseignants de Bruxelles et du canton de Vaud dans plusieurs thématiques mais de manière plus marquée en ce qui concerne la gestion d'une situation de crise et la posture de l'enseignant. Les enseignants bruxellois ont vécu des situations en rapport avec leur posture d'enseignant plus problématiques et conflictuelles de par le manque d'informations et d'encadrement des établissements :

E1 : « *On n'est tellement pas encadrés pour ça, parfois les profs ne sont même pas au courant. [...] Si tu es enseignante tu es là pour enseigner, si tu es éducateur, tu es là pour gérer les situations de crises familiales, si tu es assistante sociale, tu gères les rapports avec les institutions, etc. En ce qui nous concerne, on nous demande d'être impartial. On n'a pas à se prononcer et on n'a même pas à savoir.* »

E2 : « *Après le décès de l'élève, il n'y a eu aucun suivi, zéro soutien, les informations étaient disparates et circulaient mal. Il n'y a pas vraiment d'aide ni pour les élèves ni pour nous.* »

E3 : « *Pour la mort d'un des élèves de l'école, il n'y avait aucun protocole alors qu'il devrait en exister. On est dans des écoles où la relation avec les élèves relève de la maladresse. Il nous a été demandé de maintenir les apprentissages quand*

bien même les élèves venaient de vivre un événement traumatisant afin d'éviter qu'il y ait des débordements. C'était la consigne à suivre et c'était quelque chose pour moi d'inconcevable. »

Il ressort de ces témoignages que les enseignants de Bruxelles ressentent le manque de prise en charge des élèves lors d'une situation de crise. Les rôles sont répartis par l'institution et celui de l'enseignant est uniquement de transmettre les apprentissages. Cela crée des situations absurdes où l'enseignant doit enseigner alors que les élèves viennent de vivre une situation traumatisante. Dans les établissements bruxellois, il n'existe pas de cellule de crise contrairement aux établissements vaudois comme décrit dans le cadre théorique, il n'existe que des équipes d'intervention mobiles et sur demande. Concernant la posture de l'enseignant et cette injonction ressentie par les enseignants belges à se cloisonner qu'à la transmission de savoirs, nous n'avons pas trouvé de réelle différence entre les bases légales des deux régions : l'article 24 de la Constitution belge, « La communauté organise un enseignement qui est neutre. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves », et la loi sur l'enseignement obligatoire de canton de Vaud (LEO), « L'enseignement est neutre du point de vue religieux et politique. L'école respecte les convictions religieuses, morales et politiques des élèves et de leurs parents ». Les particularités régionales de la perception et de l'application du rôle de l'enseignant s'expliquent peut-être par la différence dans l'organisation de la vie scolaire et de ses collaborateurs.

4. Synthèse et recommandations

La première partie de ce chapitre résume les résultats et leurs interprétations afin de répondre aux questions de recherches et aux hypothèses de départ. La seconde partie, quant à elle, propose des pistes d'actions pratiques pour les enseignants.

4.1 Synthèse

Le présent travail a montré que sur six personnes, il existe six manières différentes de percevoir et de définir la spiritualité. Celle-ci peut prendre une grande place dans le quotidien des enseignants interrogés comme absolument aucune. La spiritualité peut être mise en lien avec la

nature ou les valeurs chrétiennes véhiculées par notre société. Dans tous les cas, c'est un cheminement individuel qui est une source de bien-être personnel. Néanmoins, le recours à la spiritualité est rejeté en milieu scolaire, y compris en situation de crise, par les enseignants interrogés car elle est considérée comme faisant partie de la sphère privée. Même si certains reconnaissent que cela peut être une ressource avantageuse, ils ne se sentent pas à l'aise d'initier une discussion sur ce sujet lors d'une situation de crise, sauf s'ils connaissent bien leurs élèves. Les enseignants seraient donc plus à l'aise d'aborder la spiritualité avec les élèves au sein d'un cadre délimité et encadré disciplinairement comme les cours de philosophie par exemple. La spiritualité pourrait alors servir de base de discussion et d'échange pour verbaliser les émotions. En revanche, si ce sont les élèves qui initient la discussion, les enseignants encouragent la libération de la parole, y compris en ce qui concerne leur spiritualité pour pouvoir les accompagner au mieux. En effet, lors d'une situation de crise, tout est chamboulé et une rupture se produit dans la vie scolaire des étudiants. Pour les aider à surmonter cette épreuve, la spiritualité peut être une ressource aidante, d'autant plus lorsque l'élève est en recherche de sens.

L'hypothèse 1 : « Il est aidant d'intégrer des éléments spirituels lors de l'accompagnement d'un groupe classe dans un processus de deuil » est validée mais de manière nuancée ; les enseignants reconnaissent la spiritualité comme une ressource bénéfique. A défaut d'aborder cette thématique directement avec eux, ils seraient toutefois prêts à accompagner les élèves qui désirent en parler.

Concernant la posture de l'enseignant, les entretiens font ressortir que même si les enseignants reconnaissent que la spiritualité d'un individu peut influencer sa réaction en situation de crise, leur profession les oblige à réagir de manière neutre et contrôlée. Ils affirment ainsi que le sujet de la spiritualité relève davantage des spécialistes tels que des psychologues ou des infirmiers spécialisés que de leur rôle. Le seul moyen pour être en accord avec leur posture d'enseignant est d'inclure des éléments de spiritualité mais de manière implicite, sans l'exprimer frontalement. Dans ce cas-là, la spiritualité est mise en jeu mais de manière détournée ce qui peut apporter, malgré tout, un certain réconfort à l'élève mais sans développer pour autant clairement son cheminement spirituel.

L'hypothèse 2 : « Les enseignants peuvent amener ces éléments spirituels et rester en accord avec leur posture d'enseignant » est donc invalidée par l'analyse des données tirées des entretiens.

Les enseignants ont été questionnés sur les actions qu'ils ont réalisées avec les élèves pour les accompagner lors d'une situation de crise. Certains d'entre eux, parfois sans le savoir, ont avancé plusieurs activités mobilisant une dimension spirituelle où les notions de ritualisation, de matérialisation et de symbolique furent évoquées. Cependant, les activités sont possibles si le contexte scolaire le permet. Dans le canton de Vaud, les enseignants se sentent légitimes d'initier un accompagnement des élèves lors de mort ou de deuil en milieu scolaire. Une cellule de crise est mise en place, et les enseignants ont un rôle à jouer car ils sont des personnes référentes pour les élèves. Ce n'est pas le cas des enseignants bruxellois qui doivent se limiter à leur rôle de didacticien d'une discipline.

L'hypothèse 3 : « Il existe des pratiques en lien avec la spiritualité qui permettent de rester conforme à la neutralité et la laïcité imposées par l'école » est validée mais seulement dans les contextes scolaires qui permettent à l'enseignant d'initier des activités lors de situations de crise.

La synthèse des analyses donnent des pistes de réponses pour les deux questions de recherche qui sont :

- 1) Les enseignants sont-ils préparés à accueillir la spiritualité des élèves en situation de deuil à l'école ?
- 2) En quoi le cadre scolaire et la formation des enseignants favorisent-ils la prise en compte de la spiritualité des élèves en situation de deuil en milieu scolaire ?

Les enseignants sont d'accord avec la notion de laisser les élèves s'exprimer lors d'une situation de crise, de partager leurs ressentis, leurs questionnements et ce aussi d'un point de vue spirituel. Ils ne se sentent toutefois pas à l'aise et en désaccord avec leur posture d'enseignant pour aborder frontalement le sujet avec les élèves et ainsi permettre un réel accompagnement dans un apprentissage de développement spirituel. Les enseignants reconnaissent qu'il s'agit d'un sujet délicat où des connaissances spécialisées sont nécessaires pour accompagner ou gérer des discussions de manière adéquate, d'autant plus s'il existe une dominance culturelle prédominante dans une classe.

Le cadre scolaire a une influence sur la perception et les limites de la posture de l'enseignant. Dans des institutions laïcisées à l'extrême où l'enseignant n'a que le rôle de transmetteur de savoir, la prise en compte de la spiritualité de l'élève est difficile, voire impossible. Pour

pouvoir prendre en compte cette dimension, l'enseignant doit considérer l'élève dans son ensemble et pas seulement comme un apprenant.

4.2 Recommandations

Afin de clôturer la présente analyse, il est important d'apporter des clés aux enseignants afin qu'ils puissent réagir au mieux face à une situation de mort ou de deuil à l'école. De manière générale, il est toujours aidant d'intégrer des éléments spirituels lors de l'accompagnement d'un groupe classe dans un processus de deuil (Roussiau et Renard, 2021, p.40-42) et ceux-ci peuvent être mobilisés par les enseignants dans le respect de la spiritualité de chacun. Car même si un enseignant n'est ni un philosophe, ni un spécialiste de la fin de vie et du deuil, il ressort de tous les entretiens que face à la mort nul ne peut se taire. En effet, le silence pourrait être interprété comme un manque de sensibilité et d'empathie face à l'élève (Jeffrey, 2015, p.79).

Éviter d'en parler n'est jamais une bonne idée. Certes, dans une école déconfessionnalisée il est demandé de mettre de côté les considérations religieuses, néanmoins cela n'exclut pas de parler des pratiques rituelles des familles où de témoigner de son vécu lors d'une cérémonie funéraire. La laïcité à l'école n'implique pas de refuser d'entendre la parole des élèves à ce sujet, mais entraîne *de facto* l'interdiction de tout jugement (Jeffrey, 2015, p.80).

Bien que notre société ait évolué et soit plus égotiste aujourd'hui qu'elle ne l'était hier, le rituel ne serait pas mort, il se serait simplement déplacé : individualisé, hybridé, et surtout sécularisé. Ainsi, les lieux collectifs comme l'école, l'hôpital, l'entreprise ou la morgue, permettraient d'exercer des rituels au sein des institutions laïcisées (Niculescu, 2012).

De cette manière, dans les outils à utiliser, il existe des pratiques en lien avec la spiritualité qui permettent de rester en conformité avec la neutralité et la laïcité imposées par l'école.

Premièrement, nous pouvons citer la philosophie comme ressource pour développer le raisonnement tout en fournissant des exemples pédagogiques de réflexion sur la mort issue des grands auteurs comme Aristote, Épicure ou Montaigne (Bacqué, 2015). Cela peut favoriser l'aptitude à s'interroger et à discuter de thématiques parfois taboues au sein des familles mais qui restent néanmoins bien réelles. En ce sens, les enseignants de philosophie et de citoyenneté en Belgique peuvent faire valoir leurs connaissances didactiques pour aborder cette thématique. Dans le canton de Vaud, il existe des cours à option en philosophie proposés par certains établissements ainsi que des « ateliers philosophiques » tournés vers la réflexion et mis en place

par des intervenants externes formés dans des associations extérieures à l'école comme le SEVE⁶ (savoir être et vivre ensemble) par exemple.

Deuxièmement, nous devons aborder l'importance des rituels qui permettent l'extériorisation matérielle de la perte. Nous pouvons citer quelques pistes d'activités à réaliser en classe comme l'expression des émotions à travers une œuvre artistique réalisée par les élèves (fresque murale, dessin, montage photo ou vidéo, petit hôtel éphémère en classe, l'écriture d'un texte ou d'un poème, exercice de photolangage, etc.) ou bien par la construction de cérémonie à travers l'instauration d'une minute de silence, l'écoute ou le chant d'une chanson, la plantation d'un bulbe qui fleurira au printemps et qui permettra un retour sur le deuil vécu et le chemin parcouru (Cherblanc, 2022). A l'inverse, il faudra éviter, par exemple, de planter un arbre, d'imposer un rappel mensuel voire annuel ou tout autre matérialisation non éphémère dans le périmètre de l'école. L'école reste un lieu de vie malgré tout, il faudra ainsi réaliser des activités pour faire sortir la mort symboliquement et pour lui donner une place ailleurs mais non pas de manière pérenne et illimitée dans le temps.

C'est ici que l'intérêt pour la spiritualité peut être exploité. En effet, la quête de sens ainsi que la transcendance (Roof, 1999 ; Westgate, 1996) vont participer à l'impression pour la personne d'appartenir à un tout qui ne dépend pas d'elle. Cette capacité d'acceptation permet une meilleure régulation des émotions et donc une meilleure autorisation du deuil et de ses bouleversements. Autant d'actes riches en symboliques et significations qui permettent d'exprimer des sentiments difficiles. Ils permettent également de mettre à distance la mort et de réaffirmer que la vie continue (Jeffrey, 2015). Il est important de souligner qu'en ce qui concerne les rites collectifs, ceux-ci doivent être choisis en collaboration avec la classe. Ils permettent ainsi de créer du sens commun et de libérer ce que l'on a sur le cœur.

Troisièmement, offrir un espace de parole aux élèves permet d'aborder toutes les questions qui leurs traversent l'esprit, y compris celles relevant de leur spiritualité. Cet espace a pour vocation de respecter toutes les réponses, y compris en l'absence de réponse lorsqu'il s'agit de l'au-delà (Bacqué, 2015, p. 50). L'élève doit éprouver une sécurité à la fois interne et externe à travers un lieu serein où il peut s'exprimer en toute liberté. Il est important de garder en tête que ce moment de liberté d'expression ne doit pas être simplement ponctuel mais peut s'intégrer de manière répétée sur plusieurs semaines afin de permettre à un maximum d'élèves de se libérer, y compris les plus pudiques à ce sujet. De plus, il est vivement conseillé d'organiser une table

⁶ <https://asso.seve.org/presentation-du-parcours-seve/>

ronde, où les élèves sont face les uns aux autres d'égal à égal sans que l'enseignant ou la personne référente ne soit devant eux comme lors d'un cours traditionnel. Attention toutefois, il ne faut pas forcer l'expression verbale des sentiments pour autant. En effet, on ne peut pas répondre à la violence de la mort par une violence de la parole (Jeffrey, 2015, p.81).

Quatrièmement, il est vrai que l'enseignant choisit souvent cette vocation car l'école représente un lieu de vie et de transmission et non pas de mort et de fin. Le personnel éducatif n'est donc pas ou peu préparé à aborder la mort et le deuil au sein de l'établissement. C'est pourquoi, il est impératif d'exprimer ses émotions à soi, en tant qu'adulte et humain, en-dehors de l'espace classe. Cela peut être envisagé sous forme de cellule d'écoute instaurée au sein de l'école ou en prenant du temps seul ou avec ses collègues pour en discuter ou simplement extérioriser ses émotions, peines et frustrations. Dans le canton de Vaud, un établissement peut mandater, via le protocole GRAFIC, une prestation particulière de « debriefing » individuel ou collectif afin de déposer les aspects factuels et émotionnels auprès d'un psychologue d'urgence⁷. Une fois le cœur allégé, et en tant que lien clé entre l'école et la famille, il est toujours vivement conseillé de lui témoigner son soutien si celle-ci est concernée par le décès.

Cinquièmement, l'existence d'un protocole pour les situations de crise devrait exister à l'échelle fédérale, et à défaut, à l'échelle de l'établissement. Un recueil de règles à observer en période difficile permettrait d'avoir un fil rouge auquel se raccrocher (ce qui existe déjà dans les cellules de crises dans les établissements du canton de Vaud). Il aurait pour effet de permettre d'atténuer les impacts organisationnels et émotionnels qui peuvent survenir face à un événement traumatisant (Baillat, 2015, p.139). Dans la majorité des situations de deuil vécues dans les entretiens, il n'existait soit pas de protocole, soit les enseignants n'y étaient pas intégrés et seuls les membres de la cellule de crise connaissaient les comportements à adopter. Il existe donc un réel problème de communication et de formation en ce qui concerne ces cellules de crise puisque, *in fine*, la gestion était laissée à l'expérience et au savoir-faire des enseignants individuellement. Or, un protocole commun à l'ensemble des structures et laissant à chacune d'elle la libre interprétation en fonction des situations est un outil permettant l'homogénéisation des pratiques d'urgence. A ce sujet, Pennewaert et Lorent (2012, p.17) expriment très bien l'importance de vivre le deuil collectivement à l'échelle institutionnelle : « la gestion d'un tel

⁷ <https://www.vd.ch/index.php?id=1049077>

événement ne peut être dans les mains d'une seule personne, quelle que soit sa responsabilité légale ou hiérarchique, mais dans celles d'un collectif ».

Sixièmement, une formation des enseignants, des pédagogues et de tous les acteurs du système scolaire est fortement recommandée. D'abord pour des raisons de cohérence, mais aussi d'unité dans la façon de gérer une crise qui surviendrait. Nous avons d'ailleurs relevé que l'ensemble des interviewés réclamait avec insistance d'être informé sur les réflexes à adopter en situation de crise. Des personnes spécialement formées seraient également les bienvenues en Suisse ou en Belgique, des personnes ressources au sein des établissements qui seraient mobilisables lors de situation de crise. Notons qu'en Belgique, le service des équipes mobiles peut intervenir à la demande du chef d'établissement en cas de besoin⁸. Nous pouvons également citer à nouveau l'exemple québécois des animateurs à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (AVSEC) qui apportent un accompagnement spécialisé au Canada.

Septièmement, il est toujours recommandable d'inciter les enseignants à se renseigner sur le sujet de la mort et du deuil au travers différents ouvrages de littérature. Pour n'en citer que quelques-uns : « La mort à l'école » publié sous la direction de Mme C. Fawer Caputo et Mr M. Julier-Costes ou « Drame en milieu scolaire » de Mr. J.-L. Pilet sont des lectures à la fois enrichissantes et accessibles abordant cette thématique particulière. A noter la parution en septembre 2022 d'un ouvrage collectif de Mme C. Fawer Caputo et M. Cherblanc qui sera libre d'accès : « Mort et deuils en milieux scolaires. Regards pédagogiques, cliniques et socioculturels ».

Finalement, il est important de ne pas sous-estimer la place que peut prendre les canaux de communication extérieurs à l'école. L'extériorisation à travers les réseaux sociaux comme une page Facebook, une vidéo Tiktok ou des commentaires Twitter devient de plus en plus présente dans la vie des adolescents. Ces supports, souvent virtuels, permettent aux élèves d'exprimer leur chagrin à travers des déclarations d'amour et de tendresse mais aussi, parfois, d'affirmations emplies de colère et de frustration. Bien que des cimetières virtuels existent depuis très longtemps sur Internet (listes de victimes, pages mémorielles, etc.), les réseaux sociaux numériques ont ajouté des possibilités d'interactivité et de participation des lecteurs (Quinche, 2017). La banalisation de la mort dans les films, dessins animés ou journaux télévisés

⁸ <http://www.enseignement.be/index.php?page=23747>

n'est pas non plus à discréditer. En effet, analyser ces nouveaux médias et ces images véhiculées peut être révélateur du mal-être dans lequel se trouvent les élèves.

Conclusion

La prise en compte de la dimension spirituelle dans l'accompagnement des élèves lors d'une situation de crise nous a amené à nous questionner sur plusieurs points. Tout d'abord, nous nous sommes interrogées sur le concept de spiritualité et ses possibles effets bénéfiques lors d'une situation de crise. Deuxièmement, nous voulions savoir si la posture « neutre » de l'enseignant pouvait entraîner un conflit dans le fait d'aborder la spiritualité à l'école, et si les enseignants se sentaient suffisamment aptes et préparés à prendre en compte la dimension spirituelle des élèves dans leur accompagnement lors d'une mort ou d'un deuil en milieu scolaire. Finalement, nous cherchions à être au fait des pratiques, en lien avec la spiritualité, conformes à la neutralité et la laïcité imposées par l'école et si ces pratiques étaient favorisées par la formation des enseignants et le cadre scolaire. Pour ce faire, nous avons mené une recherche qualitative en réalisant six entretiens semi-directifs d'enseignants du degré secondaire I ayant des anciennetés et des disciplines variables. Nous avons travaillé sur des cadres scolaires différents, en interrogeant trois enseignants qui exercent à Bruxelles, en Belgique, et trois enseignants du canton de Vaud, en Suisse.

Suite à l'analyse des données, nous avons pu confirmer que la spiritualité peut être une ressource bénéfique lors d'une situation de crise et du processus de deuil. Même si celle-ci est propre à chacun, elle permet de donner du sens et de mieux appréhender ce type d'événement. La spiritualité ne peut toutefois pas être abordée frontalement par les enseignants en raison de la neutralité propre à leur posture mais il est possible de laisser les élèves s'exprimer et partager leurs expériences. Il s'agit d'un sujet délicat qui demande des connaissances spécifiques, c'est pourquoi les enseignants suggèrent que l'accompagnement se fasse par des personnes spécialisées car ils reconnaissent ne pas se sentir préparés à ce type de discussions, d'autant plus dans un groupe classe où un débat mal conduit peut créer des dégâts. De manière générale, les enseignants sont en demande de formation à ce sujet ou de protocole à suivre pour les aider à accompagner une classe lors de situations de crise. De plus, nous avons pu constater que le cadre scolaire pouvait jouer un rôle dans la perception des enseignants sur leur rôle dans de telles situations. En effet, un cadre scolaire qui définit strictement la posture de l'enseignant uniquement comme un transmetteur de savoir empêche celui-ci de prendre en compte l'élève en dehors de son rôle d'apprenant et de l'accompagner pleinement. Finalement, nous avons pu relever plusieurs pratiques conformes à la neutralité de l'école pour inclure la spiritualité lors de l'accompagnement d'un groupe classe dans un processus de deuil. Des recommandations

sont suggérées à la fin de ce travail afin de donner des pistes d'actions possibles pour les enseignants.

Rappelons que des modules de formation sont proposés aux futurs enseignants à la Haute École Pédagogique de Vaud à Lausanne, comme par exemple le module optionnel « La mort et le deuil à l'école » donné par notre directrice de mémoire Christine Fawer Caputo. Celui-ci est disponible dans toutes les filières de formation à la HEP Vaud. Ce type de module de formation n'était pas forcément, voire pas du tout, proposé au temps de formation des enseignants interrogés dans le cadre de ce mémoire.

Durant notre travail de recherche, nous nous sommes limitées à interroger des enseignants de seulement deux régions différentes. Cela est dû à des contraintes géographiques qui nous incombaient au moment de la réalisation des entretiens. Il aurait été intéressant de vérifier les tendances observées dans d'autres régions de Belgique, de Suisse ou même d'autres pays pour confirmer ou non nos conclusions, notamment concernant le cadre scolaire et la posture de l'enseignant lors de situations de crise.

Afin de poursuivre la réflexion sur notre sujet, il aurait été également intéressant d'interroger des directeurs d'école ou des intervenants de la santé (psychologues ou infirmiers scolaires) ou encore les parents d'élèves endeuillés pour obtenir leurs conceptions sur l'accompagnement qui se fait de leur enfant au niveau scolaire. Élargir l'échantillonnage et les différents points de vue nous permettrait, d'abord, d'avoir des résultats plus représentatifs que ceux obtenus dans ce travail et, ensuite, de proposer d'autres pistes d'accompagnement et de pratiques. Il serait également intéressant de poursuivre la réflexion en étudiant le rôle des réseaux sociaux et comment les inclure en pratique.

Enfin, ce travail a été réalisé pour notre plus grand plaisir en binôme, ce qui a permis d'échanger nos points de vue et questionnements durant tout le processus de recherche. Une plus-value essentielle car il n'existe à ce jour, pas encore assez d'articles ou de documentations sur le sujet.

Bibliographie

Article 24 de la Constitution belge.

https://www.senate.be/doc/const_fr.html

Comité sur les affaires religieuses [CAR]. (2007). *Le cheminement spirituel des élèves. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Un défi pour l'école laïque*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 06-01183.

Bacqué, M.-F. (2015). Une pédagogie de la mort et de la perte à l'école : écouter, parler, représenter. Dans Fawer Caputo, C., & Julier-Costes, M., *La mort à l'école. Annoncer, accueillir, accompagner*, pp. 35 - 53. Bruxelles : De Boeck.

Baillat, M. (2015). Lorsque la mort pénètre les lieux de vie enfantine : enjeux de gestion et utilité d'un protocole. Dans Fawer Caputo, C., & Julier-Costes, M., *La mort à l'école. Annoncer, accueillir, accompagner*, pp. 131-147. Bruxelles : De Boeck.

Baussant-Crenn, C. (2004). Le deuil : aspects cliniques, théoriques, thérapeutiques. Dans Bercovitz, A. *Accompagner des personnes en deuil*, pp. 15-37, Érès.

Cherblanc, J. (s.d.). La mort à l'école : enjeux autour de la laïcité et de la spiritualité. *La vie, la mort on en parle*. Consulté le 03 juin 2022, <https://lavielamortonenparle.fr/category/la-mort-a-lecole-enjeux-autour-de-la-laicite-et-de-la-spiritualite/>

Cherblanc, J. (2022, à paraître). *Lorsque la mort frappe l'école, comment intégrer la spiritualité dans le respect de la laïcité ?* Dans C. Fawer Caputo & J. Cherblanc (2022). *Mort et deuils en milieux scolaires. Regards pédagogiques, cliniques et socioculturels*. Neuchâtel : éditions Alphil.

Cherblanc, J. et Ridson, M.-A. (2020). Le spirituel en éducation : une conceptualisation. *Canadian Journal of Education*, 43(2), 397(333).

Circulaire sur la neutralité dans l'enseignement, Communauté française de Belgique, n°2198, (2008).

Claude, G. (2020, 15 janvier). Méthodes inductives et déductives : méthodologie et exemples. *Scribbr*. <https://www.scribbr.fr/methodologie/methodes-inductives-deductives/>

- Comte-Sponville, A. (2017). Existe-t-il une spiritualité athée ? *Commentaire*. 160, pp. 725-736.
- Crahay, M. (2006). Qualitatif – Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? Dans L. Paquay (Éd.), *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, pp. 33-52. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Delgrange, X. (2016). La laïcité française prononcée avec l'accent belge. *Association Française des Acteurs de l'Éducation*, n°151, pp. 87-94. Doi : 10.3917/admed.151.0087
- Delgrange, X. (2018). « La Belgique francophone accouche douloureusement d'un cours de philosophie et de citoyenneté non désiré par tous », *Revue du droit des religions*, 5, pp. 107-132.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (2019). Concept 360°. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Concept_360.pdf
- Draelants, H., Dupriez, V. et Maroy, C. (2003). Le système scolaire. *Dossiers du CRISP*, 59, pp. 9-116. <https://doi.org/10.3917/dscrip.059.0009>
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
- Fawer Caputo, C. (2012). L'interférence des cultures religieuses dans la vie scolaire. *Prismes : revue pédagogique HEP Vaud*, 17, pp. 28-29. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1507>
- Fawer Caputo, C. (2015). Quand la mort s'invite à l'école. *Prismes : revue pédagogique HEP Vaud*, 21, pp. 16-17. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/unite-communication/documents/prismes-21-hep-vaud-2015.pdf>
- Fawer Caputo, C. (2019). *La mort à l'école : quelles conceptions du rôle chez les professionnels de l'enseignement ?*. Université de Genève. Thèse, 2019. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:123962>
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:123962>

- Flammant, C. (2020). L'orphelinage précoce continue de diminuer au début du XXI^e siècle. *Population et Sociétés*, 580, pp. 1-4. Bulletin mensuel d'information de l'Institut national d'études démographiques. Ined. <https://doi.org/10.3917/popsoc.580.0001>
- Fondation OCIRP, (2020). Être orphelin à l'école, mieux comprendre pour mieux accompagner. *Guide pratique pour les enseignants et personnels éducatifs*. Éditions spéciales Play bac, pp. 2-17.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.
- Hanus, M. (1998). Le travail de deuil. Dans N. Amar, M. Hanus, & C. Couvreur (Éd.), *Le Deuil*, pp. 13-32. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hans, D. (2019). Institution scolaire. Dans Vandeveldde-Rougale, A., Fugier, P. & De Gaulejac, V., *Dictionnaire de sociologie clinique*, pp. 370-373, Érès.
- Jeffrey, D. (2015). Lorsque la mort entre dans la classe. Dans Fawer Caputo, C., & Julier-Costes, M., *La mort à l'école. Annoncer, accueillir, accompagner*. pp. 77-90. Bruxelles : De Boeck.
- Kaufmann, J.-C. (2006). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lebigot, F. (2009). Le traumatisme psychique. *Stress et Trauma*, 9(4), pp. 201-204.
- Loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (LEO ; RSV 400.02).
- Masson, J. (2010). *Mort, mais pas dans mon cœur : guider un jeune en deuil*. Montréal : Logiques.
- Mohamed Ali, A. (2018). *Le concept de neutralité : boîte de pandore des institutions publiques belges*. Bepax.

- Niculescu, M. (2012). Jacques Cherblanc (éd.), Rites et symboles contemporains, théories et pratiques, *Archives de sciences sociales des religions*, 160, p. 142.
<https://doi.org/10.4000/assr.24259>
- Noble, A., et Gachet, C. (2015). Annoncer la mort en milieu scolaire. Dans Fawer Caputo, C., & Julier-Costes, M., *La mort à l'école. Annoncer, accueillir, accompagner*, pp. 169-185. Bruxelles : De Boeck.
- Office fédérale de la statistique [OFS]. (2021). *Nombre de décès par cause en Suisse, enfants de 0 à 14 ans, par sexe*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/sante/etat-sante/mortalite-causes-deces/specifiques.assetdetail.19444397.html>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Pegdwendé Sawadogo, H. (2021). L'approche qualitative et ses principales stratégies d'enquête. Dans : Piron, F., et Arsenault, E., *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Éditions science et bien commun.
- Penneweart, D. et Lorrent, T. (2012). *Événement traumatique en institution*. Bruxelles : Fabert.
- Poupart, J. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal: Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.pourt.2007.01>
- Quinche, F. (2017). *Faire mémoire sur internet. Les réseaux sociaux et sites de commémoration induisent-ils de nouveaux rapports à la mort ?* *Frontières*, Volume 29, n°1. Doi : 10.7202/1042981ar
- Raftopoulos, M. & Bates, G. (2011). 'It's that knowing that you are not alone' the role of spirituality in adolescent resilience. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(2), pp. 151-167. Doi : 10.1080/1364436X.2011.580729
- Rees, P., & Seaton, N. (2011). Psychologists' Response to Crises : International Perspectives. *School Psychology International*, 32(1), pp. 73-94.

Règlement du 2 juillet 2012 d'application de la LEO (RLEO ; RSV 400.02.1)

Romano, H. (2015a). Quand la mort survient à l'école : gestion de crise. Dans Fawer Caputo, C., & Julier-Costes, M., *La mort à l'école. Annoncer, accueillir, accompagner*, pp. 149-167. Bruxelles : De Boeck.

Romano, H. (2015b). Clinique post-traumatique et milieu scolaire. Dans Fawer Caputo, C., & Julier-Costes, M., *La mort à l'école. Annoncer, accueillir, accompagner*, pp. 187-198. Bruxelles : De Boeck.

Roussiau, N., et Renard, E. (2021). *Psychologie et spiritualité. Fondements, concepts et applications*. Malakoff: Dunod.

Van Cappellen, P., Toth-Gauthier, M., Saroglou, V., & Fredrickson, B. L. (2016). *Religion and Well-Being: The Mediating Role of Positive Emotions*. *Journal of Happiness Studies*, 17, pp. 485-505. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9605-5>

Williams, M. B. (2006). How Schools Respond to Traumatic Events. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 12(1-2), pp. 57-81.

Wolfs, J.-L. (2016). La neutralité de l'enseignement : un concept polysémique, évolutif et en débat. *Vivre ensemble dans un monde médiatisé, Parcours pédagogiques pour les 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire*, pp. 268-289.

Wolfs, J.-L., Tisseyre, L., D'Hondt, D. et Guillaume, J. (2020). La formation des enseignants à la « neutralité » en Belgique francophone : les formateurs et formatrices partagent-ils une vision commune du « vivre-ensemble » et de la « neutralité » ? Enquête exploratoire. *Éthique en éducation et en formation*, (8), pp. 59–78. <https://doi.org/10.7202/1070033ar>

Annexes

Annexe n°1 : retranscription d'un entretien avec une enseignante belge (E2)

1. Vous décrivez-vous au sens le plus large du terme comme une personne spirituelle/religieuse ?

Non, je suis quelqu'un de très cartésien.

2. Quelle est la place de la spiritualité dans votre vie ?

Il y en a peu. Si je dois l'aborder, ce n'est que de l'ordre professionnel.

3. Avez-vous suivi un enseignement spirituel ou religieux durant votre jeunesse ?

Oui, j'ai réalisé tout mon enseignement obligatoire dans un établissement catholique avec des cours de catéchisme.

4. Quelle est l'importance de la spiritualité dans votre rôle d'enseignant ?

Très importante. La spiritualité peut toucher tous les élèves. En philosophie, la religion est un sujet qui revient facilement sur la table.

5. Y a-t-il des sujets pour lesquels vous mobilisez ou abordez des aspects spirituels dans vos cours ?

Typiquement, dans les questions philosophiques de type : « Qu'est-ce que le bonheur ? », « L'homme est-il naturellement bon ? », des questions relevant d'un enjeu existentiel touchant à tous. Ce sont des questions générales et abstraites qui sont sujettes à plusieurs réponses.

6. Avez-vous déjà vécu une situation de mort ou de deuil en milieu scolaire ? Si oui, à quel niveau (événement personnel, un élève, un proche d'un élève...) ?

J'ai déjà perdu une élève qui a mis fin à sa vie suite à du harcèlement scolaire. Je l'ai appris par les autres élèves de la classe deux jours plus tard. Lorsque j'ai été voir le directeur, choquée, pour exprimer ma consternation devant une telle désorganisation, celui-ci s'est totalement dédouané en disant que l'affaire était entre les mains de la police et que ce n'était pas de son ressort.

J'ai également vécu le décès d'un parent d'élève.

Les questions suivantes portent sur une situation vécue ou sur une éventuelle situation de mort ou de deuil en milieu scolaire :

7. Quel a été ou quel serait votre positionnement en tant qu'enseignant ?

Lorsqu'une situation de cette envergure vous tombe dessus, il me paraît important d'essayer de libérer la parole des élèves un maximum. Le cours que je donne est propice pour créer une cellule de parole. Il s'agit de travailler sur la communication et l'extériorisation des élèves. Les enseignants sont souvent désemparés, ils ne savent pas à qui parler, que faire des élèves qui viennent se confier à nous. Typiquement, après le décès de l'élève, il n'y a eu aucun suivi, zéro soutien, les informations étaient disparates et circulaient mal. Il n'y a pas vraiment

d'aide ni pour les élèves ni pour nous. À la limite, il existe les PMS : des centres psycho-médico-sociaux externes aux écoles. Ce sont des centres à disposition des élèves et de leurs parents, de la maternel à la fin de l'enseignement secondaire qui sont composés de psychologues, d'assistants sociaux et d'infirmiers qui travaillent en équipe. Bien que ce service soit gratuit, ces centres appartiennent à des réseaux organisés ou subventionnés par la Communauté française. Il y a donc un centre pour plusieurs écoles, ce qui empêche un suivi et une communication pleinement efficaces (d'autant plus que les PMS sont tenus par le secret médical).

8. Vos positions spirituelles/religieuses vous ont-elles influencées ou vous influenceraient-elles dans votre manière d'aborder la situation ? Pourquoi et comment ?

Non, je suis formatée pour représenter la neutralité dans mon école laïque. J'ai reçu plusieurs formations sur la neutralité, que ce soit à l'université ou dans le cadre de l'agrégation pour pouvoir enseigner les cours d'EPC. Étant donné que j'ai reçu une éducation chrétienne, durant mon adolescence je me suis beaucoup questionnée par rapport à l'existence de Dieu ou d'une force suprême. J'en suis arrivée à la conclusion que ce n'était pas pour moi, ça ne relevait pas de mes croyances. Donc, je ne vous dis pas qu'elle n'a pas été ma surprise lorsque ma fille a demandé pour se faire baptiser ! Néanmoins, je suis habitée par une grande tolérance, chacun fait ce qu'il veut dans la limite du respect d'autrui.

9. Quelles pratiques pédagogiques en lien avec la spiritualité/religion avez-vous employées ou emploieriez-vous ?

Le programme belge impose certaines thématiques dont le chapitre sur la distinction entre « Savoir (science) et Croire (foi) ». C'est un sujet délicat mais nécessaire à aborder avec les élèves. Typiquement, je vois ça avec eux en abordant les théories créationniste et darwiniste. Je donne l'exemple de l'énorme musée aux États-Unis qui est financé en partie par l'État et par l'église évangélique qui montre que tout est apparu à la même période de l'histoire !

10. Dans cette situation, avez-vous échangé ou échangeriez-vous sur le sujet de la spiritualité/religion avec des adultes du milieu scolaire ?

Non. Je suis la seule à donner ce cours en secondaire inférieur. C'est un cours relativement nouveau avec aucun manuel à l'appui qui ne nous dit pas comment faire ou agir. Il nécessite beaucoup de construction. Je n'ai jamais été contrôlée depuis que ce cours est apparu (il y a 4 ans), ni même depuis que j'enseigne (8 ans). Ce cours remplace l'ancien cours de morale. Il existe néanmoins de l'entraide sur les réseaux sociaux mais toujours avec zéro contrôle du contenu transmis en classe. Donc j'échange un peu sur mes cours mais pas avec des adultes issus de mon établissement.

11. Pensez-vous que la spiritualité/religion doit être discutée en situation de mort ou de deuil en milieu scolaire ? Si oui, est-ce le rôle de l'enseignant ou d'une autre personne (aumônier, directeur, psychologue...) ?

Non, je pense que cela ne doit pas être abordé. On doit donner la possibilité aux élèves de s'exprimer, de libérer leur parole, d'en discuter entre eux. Par exemple, le documentaire en 3 parties : « Et si la mort n'existait pas ? » permet de remettre en question sa conception de la mort. L'étude des rites est également intéressante, néanmoins le rôle du professeur doit seulement se limiter à arbitrer.

12. Si c'est le rôle de l'enseignant :

a. Comment procéder ? Y a-t-il des disciplines qui s'y prêtent mieux que d'autres selon vous ?

Comme je pense l'avoir dit précédemment, il y a une volonté de neutralité dans notre enseignement. Ce qui donc implique selon moi que la spiritualité/religion ne doit pas intervenir dans le milieu scolaire, y compris en situation de mort. Il faut que la situation soit abordée dans le corps enseignant et avec les élèves, mais sans intervention de la religion. Néanmoins, si cela devait être le cas, ce ne pourrait se faire que dans un certain cadre, comme les cours philosophiques éventuellement.

b. Qu'est-ce qui peut être dit ou non en classe selon vous ? Quelles seraient les limites de la discussion et des actions ?

Nous avons face à nous des enfants aux convictions et croyances diverses. Soit il faut tenir un discours neutre, soit aborder la situation sous différents angles en mentionnant les différents points de vue des religions/spiritualités. D'après moi, le risque est qu'un professeur fasse passer ses convictions personnelles en classe. Celles-ci ont peu de chance de correspondre aux convictions de 100% des élèves qu'il aura en face de lui. Cela peut être dangereux.

13. "Ce qui fait sens pour vous ne fait pas forcément sens pour vos élèves." Êtes-vous d'accord avec cette affirmation ?

Oui, tout à fait.

14. Pensez-vous que la spiritualité/religion d'une dominance culturelle (d'une classe) en situation de crise puisse avoir une influence (sur la classe, l'établissement) ?

Cela pourrait en effet avoir une influence sur la classe... Mais est-ce forcément une bonne chose ? Il me paraît difficile de généraliser.

15. Vous estimez-vous suffisamment préparé pour faire face et réagir à une situation de crise d'un élève doté d'une forte spiritualité ? Pourquoi ?

Non pas du tout. Pour moi, une situation de crise doit être avant tout gérée par des psychologues dont c'est évidemment la formation. Ensuite, la spiritualité pourrait peut-être aider. Mais une fois de plus, comment accorder la religion/spiritualité du/des professeur(s) et élève(s) ? Cela ne me paraît ni possible ni souhaitable.

Annexe n°2 : retranscription d'un entretien avec une enseignante suisse (E4)

1. Vous décrivez-vous au sens le plus large du terme comme une personne spirituelle/religieuse ?

Non, pas vraiment. Enfin ça dépend justement comment on définit la spiritualité. Je pense qu'il y a quelque chose qui est au-dessus de nous, une force, mais j'appelle ça ni Dieu ni quoi que ce soit. Je suis assez convaincue qu'il existe la synchronicité et qu'il y a quelque chose de parallèle à nous mais je ne suis pas quelqu'un qui va à l'église. Ça ne me pose pas de problème d'être avec des personnes qui sont croyantes.

2. Quelle est la place de la spiritualité dans votre vie ?

C'est quelque chose qui est présent mais je la ressens beaucoup plus quand je suis dans la nature. C'est plutôt à ce moment-là que j'y pense. Au quotidien, ce n'est pas quelque chose qui est important ou qui est présent.

3. Avez-vous suivi un enseignement spirituel ou religieux durant votre jeunesse ?

Le catéchisme. J'avais à l'école aussi des cours de religion et d'histoire biblique.

4. Quelle est l'importance de la spiritualité dans votre rôle d'enseignant ?

Au quotidien, il n'y a aucun rôle. Dans certaines situations, j'appelle ça plutôt un accompagnement selon ce qui se passe pour l'élève.

5. Y a-t-il des sujets pour lesquels vous mobilisez ou abordez des aspects spirituels dans vos cours ?

Avec le mois de décembre, on est un peu dans une période où tu peux parler des valeurs chrétiennes. Je prends ça un peu avec des pincettes parce que tu ne sais pas comment réagissent les élèves. Dans les classes, tu as peut-être plusieurs religions et tu ne veux pas heurter quelqu'un mais on est quand même en Suisse donc on a des valeurs chrétiennes. Cette année, j'ai aussi dit que s'ils voulaient créer quelque chose ou décorer la classe en lien avec Noël, ça ne me dérangeait pas du tout mais je ne le favorise pas. Je ne suis pas forcément celle qui pousse à avoir absolument un sapin etc.... Mais s'ils veulent apporter quelque chose, je suis ouverte. Sinon dans le quotidien, c'est plutôt leur expliquer. Par exemple, à l'ascension, c'est cool, on a congé mais qu'est-ce qui se cache derrière ? Et ça, beaucoup d'élèves ne le savent plus. Pourquoi on a congé à l'Ascension, à la Pentecôte ? Qu'est-ce qui s'est passé ?

Et en allemand ou en italien ?

On avait dans l'ancienne méthode un sujet sur Noël et on regardait s'il y avait une différence entre les Allemands et les Suisses.

6. Avez-vous déjà vécu une situation de mort ou de deuil en milieu scolaire ? Si oui, à quel niveau (événement personnel, un élève, un proche d'un élève...) ?

Oui, on a eu plusieurs situations. Un élève qui est décédé d'une leucémie mais c'était au début quand je suis arrivée dans l'établissement. On a eu après un suicide d'un élève mais qui avait déjà quitté l'établissement et puis il y a eu le décès d'un collègue. Je dirais que la situation du suicide et le décès du collègue, c'est ce qui a le plus touché les élèves et les membres de l'école. Pour la première situation, c'était très important pour la classe mais on était encore un petit collège et il y a eu moins de réaction de la part des autres élèves. Pour le décès du collègue, c'était assez violent à vivre. A l'époque, j'étais doyenne donc on a dû convoquer la cellule de crise. C'était difficile parce que le collègue était le papa d'un autre doyen et aussi le complice de notre directeur donc je n'avais pas ces deux personnes pour aider à gérer. C'était la première fois et on n'avait pas une vraie cellule de crise donc il a fallu un peu improviser ; voir comment gérer les élèves et les collègues le lendemain. C'est arrivé le dernier week-end des vacances d'octobre donc on s'est vus le dimanche et puis lundi, il fallait affronter les collègues. On leur a annoncé la nouvelle mais certains le savaient déjà. La

personne était très connue dans le village donc ça s'était déjà ébruité. Mais certains ne s'y attendaient pas du tout donc ça a été un choc pour ces collègues-là.

Quel était votre rôle dans cette cellule de crise ?

Je coordonnais les interventions en classe et j'étais représentante de la direction. Les contacts étaient plutôt gérés par l'infirmière scolaire pour l'annoncer aux élèves.

Et pour les collègues ?

On était plusieurs membres de la direction et on les a tous eu à la salle des maîtres, on les a retenus et on a été plusieurs à l'annoncer à ce moment-là.

Comment ça s'est passé avec les élèves ?

C'était très, très difficile, il y a un monde qui s'écroulait, ils ne savaient pas comment continuer. Pour la personne qui était venu le remplacer, c'était hyper difficile. Les élèves ne l'acceptaient pas mais c'était normal. J'ai beaucoup travaillé avec cette enseignante et j'allais régulièrement en classe pour en discuter avec les élèves et aussi simplement leur laisser cet espace de parole. Ils avaient besoin de pouvoir parler à tout moment mais aussi de comprendre que la vie continue et qu'on ne pouvait pas arrêter l'école et faire une bulle pendant trois mois. Reprendre gentiment avec la douleur en nous.

Et puis il y avait aussi tous les autres élèves ; on avait créé dans une salle un petit espace où ils pouvaient y aller pour être ensemble. Il y avait un petit livre pour écrire, dessiner, pour exprimer leurs sentiments et ça a vraiment été utilisé. C'était important pour tout le monde. La famille avait aussi choisi exprès de faire la cérémonie d'adieu le mercredi après-midi comme ça tout le monde pouvait y assister. Il y a eu beaucoup d'élèves de sa classe, c'était pour eux important de l'accompagner jusque- là et de voir que c'est réel et que la personne n'était plus là.

Pour l'autre situation, quand il y a eu le suicide, c'était aussi assez particulier parce que j'étais doyenne à ce moment-là. Son ancien professeur me prend à part et puis il me dit qu'il vient d'avoir la nouvelle que cet ancien élève s'était suicidé. J'ai avisé tout de suite la direction mais il y avait des élèves qui l'avaient appris par les réseaux sociaux. On a pu agir mais on n'était pas vraiment très préparé et on ne savait pas qui était au courant et qui était encore en lien avec ce garçon. Ça faisait quelques années qu'il avait quitté l'école et on a agi au plus urgent.

7. Quel a été votre positionnement en tant qu'enseignant ?

J'enseignais à ce moment-là et j'ai pris trois filles qui étaient dévastées et j'ai abandonné ma classe. Il fallait agir et les accompagner. Franchement, tu n'as pas une procédure à suivre, tu ne penses pas à grand-chose, tu réagis comme ton ventre te dit. Qu'est-ce que tu peux apporter à ce moment-là ?

8. Vos positions spirituelles/religieuses vous ont-elles influencées dans votre manière d'aborder la situation ? Pourquoi et comment ?

Pour revenir un peu à la spiritualité, j'ai quand même eu une éducation protestante donc je trouve que ça sort à ce moment-là : d'essayer d'être bienveillant, de trouver les bons mots, de leur expliquer... Les connaissances culturelles influencent ta manière de réagir. Moi, ça m'a affecté aussi, et en plus, j'ai beaucoup de peine à accepter la mort donc pour moi les situations comme ça, c'est dur. J'arrive à garder mon rôle et ne pas laisser entrevoir mes sentiments. J'essaye de les accompagner, de dire ce qui était important dans cette relation, qu'est-ce que vous gardez comme souvenir et comment vous faites perdurer ces souvenirs ?

9. Quelles pratiques pédagogiques en lien avec la spiritualité/religion avez-vous employées ou emploieriez-vous ? –

10. Dans cette situation, avez-vous échangé sur le sujet de la spiritualité/religion avec des adultes du milieu scolaire ?

Dans la situation du suicide de l'élève, ça fait partie un peu du cheminement, de ton processus de discuter avec d'autres adultes du milieu scolaire mais certains ne le connaissaient pas. Pour ceux qui l'ont connu, c'était un garçon qui a eu beaucoup de difficultés scolaires et on l'a beaucoup accompagné. C'était difficile de voir ce garçon, avec toutes les difficultés qu'il a eues depuis la primaire et tout ce qui a été mis en place pour l'aider, de voir la fierté de la famille de voir qu'il avait

réussi sa scolarité plus ou moins bien avec les béquilles qu'on lui a donné pour que quelques années après il y ait ce drame.

Dans le cas du décès du collègue, ça n'est pas forcément le fait de discuter avec les collègues qui m'a apaisé mais plus le fait d'allumer une bougie de temps en temps, de faire des rites.

11. Pensez-vous que la spiritualité/religion doit être discutée en situation de mort ou de deuil en milieu scolaire ? Si oui, est-ce le rôle de l'enseignant ou d'une autre personne (aumônier, directeur, psychologue...)?

Je pense qu'il faut bien connaître les élèves, il faut vraiment savoir les sentir. L'infirmière, elle a ce type de discussions mais parce qu'elle a plus d'entretiens et d'échanges en tête à tête avec les élèves. Ils posent des questions et certains ont cette notion spirituelle et d'autres pas du tout. Les élèves ne se sont pas confiés à un membre de la direction, ils sont allés parler avec les médiateurs ou les infirmières. A l'époque du décès du collègue, ils ont été fortement sollicités.

En tant qu'enseignante, si un élève vient vous parler, est-ce que vous seriez d'accord d'avoir ce rôle ou est-ce que vous le dirigeriez vers quelqu'un d'autre ?

Non, moi je suis à l'aise. En évaluant la situation, on lui dit, là, moi je peux t'apporter quelque chose mais si je sens que l'élève a besoin d'autres choses alors je l'envoie plutôt ailleurs. Je ne refuse en tout cas pas de discuter, j'écoute et j'essaie d'accueillir.

12. Si c'est le rôle de l'enseignant :

a. Comment procéder ? Y a-t-il des disciplines qui s'y prêtent mieux que d'autres selon vous ?

Je trouve que c'est important d'expliquer les différentes religions en cours d'histoire et d'éthique, d'informer les élèves que ça existe et de tout simplement les instruire. Ça fait partie de notre enseignement et c'est notre travail. De dire que nous on a une culture chrétienne, qu'est-ce que ça veut dire ? Après on peut être d'accord ou pas mais les faits c'est ça et qu'est-ce que ça veut dire. Il y a peut-être des disciplines qui s'y prêtent mieux que d'autres, pour moi, ça serait plutôt lié au cours de français ou d'histoire. On a un cours de philosophie facultatif et ces thèmes sont abordés dans ces cours par des élèves intéressés.

b. Qu'est-ce qui peut être dit ou non en classe selon vous ? Quelles seraient les limites de la discussion et des actions ?

Je ne voudrais pas imposer ma vision donc je fais très attention à ne pas juger ou dire ce qui est bien ou pas bien pour moi. Une limite pour les élèves serait s'ils commencent à juger et là je poserais clairement les limites. Le but c'est plutôt de comprendre. Il y a des choses qui sont absolument critiquables mais ce n'est pas dans mon rôle d'enseignant de dire si c'est bien ou mal. Je ne dirais pas que le christianisme c'est la meilleure des religions et puis le judaïsme, il faut le condamner, ça c'est exclu pour moi ! Je n'accepterai pas non plus ce type de raisonnement d'un élève. Je lui ferais plutôt chercher les parallèles ; qu'est-ce qui est pareil, où sont les différences et qu'est-ce que ça implique dans une vie d'un enfant juif ou d'un enfant chrétien ?

Est-ce qu'il y aurait des limites de discussions ou d'actions dans une situation de deuil ?

Dans une situation de deuil, il ne faut pas se mettre de limites parce qu'on est en Suisse et on a une école laïque, donc on ne prône rien mais on instruit. Ça peut poser des problèmes ou des réactions des parents mais à ce moment-là, on regarde et on en discute.

13. "Ce qui fait sens pour vous ne fait pas forcément sens pour vos élèves." Êtes-vous d'accord avec cette affirmation ?

Je pense que ça a quand même bien changé aujourd'hui, on se rend compte qu'il y a plusieurs croyances. Quand j'étais à l'école, on n'expliquait pas vraiment ce que ça veut dire la mort. Aujourd'hui, je pense que c'est bien de nommer les choses et de dire que quand une personne décède, ça veut dire ça.

Il faut toujours d'abord faire parler l'élève et puis après toi tu choisis en fonction de ce que tu viens d'entendre quel accompagnement donner en tant qu'enseignant. J'espère qu'on est assez formé et surtout assez intelligent pour pouvoir réagir dans ces situations. On est l'adulte et je pense que l'on doit avoir cette faculté de nous adapter à la situation qu'on vient d'entendre. Je n'impose pas mes

valeurs, j'écoute et j'essaye de m'adapter à l'enfant ou à l'ado que j'ai en face de moi. Je me pose toujours la question de ce que je peux lui apporter à ce moment-là. Il a besoin de moi et qu'est-ce que je peux lui donner. Parfois ça les aide aussi de leur parler simplement des événements que tu as vécu.

14. Pensez-vous que la spiritualité/religion d'une dominance culturelle (d'une classe) en situation de crise puisse avoir une influence (sur la classe, l'établissement) ?

Oui, ça peut influencer. Si tu prends une population multiculturelle, je pense que ça peut être plus délicat. Le terme de spiritualité, il me plaît bien car il laisse la place à tout. On peut se dire qu'il y a quelque chose qui regroupe tout et voir comment on peut travailler ça, qu'est-ce qui nous est utile ? Dans la situation du collègue décédé, il y a des choses qui se sont créées toutes seules : des élèves ont amené une bougie, d'autres ont apportés des cadeaux, des photos. C'est le ressenti des élèves qui a créé tout ça. Je pense que dans une classe multiculturelle, d'avoir un cahier, ça permettrait d'avoir quelque chose de neutre. Qu'est-ce que moi avec ma spiritualité et mes croyances j'ai envie de mettre dans ce livre ?

15. Vous estimez-vous suffisamment préparé pour faire face et réagir à une situation de crise d'un élève doté d'une forte spiritualité ? Pourquoi ?

Je ne sais pas si je serai à l'aise mais j'affronterai la situation. Je pense qu'il faudrait l'écouter d'abord et après de voir si je peux temporiser ou arriver à nuancer un tout petit peu. Je pense que ce n'est pas dans ces moments-là qu'il faut se braquer contre un élève. Il a le droit de s'exprimer comme tout le monde mais il ne faut pas imposer sa croyance aux autres.

Dans une situation de deuil c'est délicat d'intervenir à ce moment-là. Honnêtement, pour ce type d'événement je ne me suis jamais sentie préparée. C'est bien joli ces cellules de crise mais moi en 9 ans de doyenne, je n'ai jamais fait de formations, c'était toujours de l'improvisation. Comme tout événement particulier dans l'enseignement.

Vous faites bien la différence entre votre rôle d'enseignant et vos croyances, est ce que vous pensez que ça devrait être comme ça pour tous les enseignants ?

Je pense que ça devrait être pour tout le monde un peu comme ça. Ça n'engage que moi, on est dans une école laïque et j'ai envie que l'élève fasse ses propres expériences et qu'il trouve ce qui lui convient. Ce n'est pas parce qu'il adore tel et tel enseignant qui devrait s'engager dans une voie qui n'est pas la sienne.

Annexe n°3 : exemple de tableau à double entrées

	ITW 1	ITW 2	ITW 3	ITW 4	ITW 5	ITW 6
Q15	Non. Il y a un manque de formation sur le sujet. Dans l'enseignement belge, on estime que le plus important c'est la neutralité. Mais dans la réalité de l'enseignement c'est différent, on est confronté à différentes religions, différentes spiritualités.	Non pas du tout. Pour moi, une situation de crise doit être avant tout gérée par des psychologues. Ensuite, la spiritualité pourrait peut-être aider. Mais une fois de plus, comment accorder la religion/spiritualité du/des professeur(s) et élève(s) ? Cela ne me paraît ni possible ni souhaitable.	Spontanément, j'aurais envie de dire non pas du tout. Je ne me sens pas outillée, nous ne sommes pas formés. Parallèlement, en m'autorisant à être dans le respect de la personne, de son chagrin et en apportant une oreille attentive, tu ne peux pas être maladroit dans tes démarches, peu importe la spiritualité.	Non, Jamais préparé pour une situation de deuil. Je ne sais pas si je serai à l'aise mais j'affrontera i la situation. Je pense qu'il faudrait l'écouter d'abord et après de voir si je peux temporiser ou arriver à nuancer un tout petit peu.	Non, nous ne sommes jamais vraiment préparés à ce genre de situations. Je l'écouterais. J'aurais peut-être des jugements, ça serait plus fort que moi, mais je ne lui dirais pas. Respecter les croyances même si on n'a pas les mêmes.	Oui, je me sens préparé. Chacun a le droit d'exprimer ses croyances tant que cela reste dans le cadre de la loi. Mais c'est quand même privé.

Mots clés

Spiritualité – situation de crise – deuil – mort - école – enseignants

Résumé

La spiritualité est un concept propre à chacun qui s'avère être une ressource bénéfique dans la vie quotidienne, mais également lors d'un événement en lien avec la mort. En effet, une spiritualité développée agit sur sa manière de réguler ses émotions, permet de donner un sens aux événements et à mieux accepter la perte d'un être cher. L'école est un lieu de vie qui, lorsque la mort la frappe, doit gérer ce que l'on appelle une situation de crise. L'école, qui était auparavant un lieu de stabilité pour l'élève, devient alors un espace chamboulé où les repères antérieurs sont bouleversés. Ce travail étudie comment la dimension spirituelle peut être incluse dans les activités d'accompagnement des élèves dans une situation de crise. Des entretiens ont été réalisés avec des enseignants de Bruxelles et du Canton de Vaud afin d'identifier les particularités des pratiques enseignantes. Il a également été sondé la perception de la posture enseignante lors de situation de crise en fonction du cadre scolaire et des bases légales de chacun. Finalement, des recommandations sont proposées aux enseignants afin d'inclure au mieux une dimension spirituelle aux activités d'accompagnement des élèves tout en restant conforme à la neutralité demandée par l'école publique.