

Jacques Cherblanc

Lorsque la mort frappe l'école, comment intégrer la spiritualité dans le respect de la laïcité ?

Résumé

La spiritualité permet de donner un sens à la perte, ce qui constitue le principal facteur de protection contre les complications du deuil. À partir du cas du Service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (un service éducatif laïc des écoles québécoises), nous proposons d'explorer les formes que peuvent prendre des stratégies de sensibilisation à la finitude et d'accompagnement spirituel dans le contexte spécifique d'un deuil soudain touchant un ou plusieurs élèves. Après quelques mots sur le cas du Québec et du caractère laïc de ses écoles, quelques formes de ces sensibilisations sont présentées. Nous concluons sur les enjeux que cette prise en compte soulève en termes de compétence et de posture professionnelles.

Dans nos sociétés ultramodernes, certains faits demeurent, obstinément. Ces faits, sans alternative, indépassables et universels, choquent parce qu'ils ne cadrent pas avec l'idéal hypermoderne. Parmi ces faits, la mort est bien sûr la première chose qui vient à l'esprit. La mort apparaît ainsi presque anachronique à certains (Des Aulniers, 2020). Même si des avancées certaines sont observables – notamment grâce aux soins palliatifs

et de fin de vie –, le projet prométhéen de la vie éternelle (physique ou numérique) est toujours d’actualité.

Un autre de ces faits anachroniques, qui persiste pourtant, est le phénomène religieux. On prédisait, et on le fait toujours, la fin de la religion (Gauchet, 1984). On la croyait... morte, justement, et enterrée («*Dieu est mort*», disait Zarathoustra), mais elle est toujours là. Elle s’obstine, sous des formes diverses, certaines très modernes comme le développement personnel, d’autres difficilement solubles dans la modernité comme les sectes et les extrémismes (Martinache, 2017). Même l’idéal de la laïcité, autrefois catégorie typiquement moderne et universelle, est devenue plurivoque, divers et débattu (Baubérot et al., 2015). Ce texte entend pourtant aborder ces trois notions – la mort, le religieux et la laïcité, ou devrait-on dire, les laïcités – le tout dans le cadre hypersensible de l’école publique¹.

La mort sera abordée sous deux aspects : le concept (qui renvoie à la finitude) et l’événement concret : lorsque la mort frappe l’école. Le phénomène religieux sera abordé sous l’angle particulier de la spiritualité et plus précisément de la vie spirituelle. Cette notion est définie par le ministère de l’Éducation du Québec (lieu d’ancrage de notre étude) comme une dimension fondamentale de l’être humain : celle de la quête de sens (Cherblanc et Risdon, 2020). Enfin, l’ensemble des considérations apportées par ce texte se rapportent à une pratique effectuée dans un contexte scolaire laïc, c’est-à-dire qui ne privilégie aucune conviction et où les fonctionnaires ne doivent manifester aucune appartenance religieuse ou idéologique.

Pourquoi ces réflexions ? Parce que le rôle de l’école, québécoise notamment, est certes de qualifier les élèves au marché du travail, mais il est aussi de les amener à socialiser – soit à comprendre la culture, les attitudes et comportements de leurs semblables – et à s’instruire, donc à apprendre – et à réfléchir sur leurs apprentissages. Or, l’hypothèse qui guide nos travaux depuis une vingtaine d’années est que de nombreux problèmes – voire troubles – de santé mentale actuellement diagnostiqués chez les enfants, adolescents et jeunes adultes découlent directement de la perte de sens liée à la fin des grands récits (sociaux, religieux ou politiques) (Bouchard, 2019), bref au désenchantement du monde prédit

¹ Ce texte a été rendu possible grâce aux contributions de Marie-Anne Risdon et d’animatrices et animatrices de vie spirituelle et d’engagement communautaire, particulièrement Julie Blanchard, Suzanne Blouin, Gérald Boileau, Louise Brunet, Rémi Gagné, Quenté Sanchez et Julie Tassé. Merci à chacune de ces personnes.

par Weber. Cette perte de sens s'accompagne d'une perte de langage rituel et symbolique pour dire – et donc interagir avec – le mystérieux, le sacré ou le transcendant. Dès lors, en éduquant les enfants aux mystères de la vie et en favorisant leur développement spirituel, l'école pourrait les outiller pour faire face aux situations qui demandent de donner du sens à ce qui n'en a pas, comme la mort d'une personne significative. Car on sait que le principal facteur de protection face à la perte d'un proche est la capacité de donner un sens à cette perte (Neimeyer, 2001), et que cette mise en sens se tisse entre causes naturelles et croyances surnaturelles (Aizenkot, 2020). Le spirituel apparaît ainsi comme une source fondamentale de résilience, mais surtout de croissance face à la mort; et le désenchantement du monde ne signifie pas la disparition de cette dimension fondamentale de l'être humain.

Ce texte souhaite donc montrer qu'une telle attention au développement spirituel des élèves est possible dans une école laïque et que celui-ci favorise grandement les processus de deuil des élèves, même si plusieurs enjeux et défis accompagnent la prise en compte de cette sensibilisation. Nous présentons donc certaines des pratiques employées par des professionnels et professionnelles du Service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (SASEC), présent dans les écoles du Québec depuis plus de vingt ans. Quelques formes de sensibilisation à la finitude et d'accompagnement spirituel du deuil en milieu scolaire sont en outre présentées.

Le spirituel à l'école publique québécoise

Sans vouloir répéter ce qui a pu être présenté ailleurs (Cherblanc et Tremblay, 2019), il peut être utile de rappeler que comme toutes les autres provinces canadiennes, le Québec dispose de toutes les prérogatives pour organiser et gérer le système éducatif selon son caractère particulier. Après des décennies d'une organisation confessionnelle, basée sur l'appartenance religieuse des élèves (un système catholique et un système protestant), l'institution scolaire québécoise est devenue structurée sur une base linguistique depuis les réformes de la fin des années 1990. Aujourd'hui, les écoles du Québec relèvent de Centres de services scolaires (CSS), francophones ou anglophones: toutes les écoles appliquent le même programme scolaire et respectent le même régime pédagogique, dans l'une ou l'autre de ces deux langues.

Avec la laïcisation de ses structures administratives, le système scolaire québécois n'a toutefois pas complètement éliminé le phénomène religieux de ses enseignements et services. Ainsi, d'une part, un enseignement non confessionnel d'éthique et culture religieuse a été implanté au début des années 2000 en remplacement de l'enseignement moral et religieux (catholique ou protestant) (Cherblanc et Rondeau, 2010). En plus d'une formation à la réflexion éthique et au dialogue, cet enseignement vise à donner aux élèves une connaissance du phénomène religieux. D'autre part, le service d'animation pastorale qui existait au temps des écoles confessionnelles n'a pas été éliminé par la laïcisation des structures administratives. Il a plutôt été remplacé par le SASEC qui « *est un service éducatif complémentaire qui constitue une sorte de laboratoire de vie permettant aux élèves, par la pratique et la réflexion, de développer leur vie spirituelle et leur engagement dans la société* » (Québec, 2005, p. 9). Ainsi, dans une perspective non confessionnelle, laïque, les animateurs et animatrices de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC) ont pour tâche de favoriser le développement de la vie spirituelle des élèves. Depuis vingt ans donc, les AVSEC accompagnent les élèves dans ce développement. Par vie spirituelle, nous entendrons dans ce chapitre cette définition proposée par le ministère de l'Éducation :

La vie spirituelle est une *démarche individuelle située dans une collectivité*, qui s'enracine dans les questions fondamentales du *sens de la vie* et qui tend vers la construction d'une *vision de l'existence cohérente et mobilisatrice, en constante évolution*. (Québec, 2005, p. 9)

De par leur formation, leur posture, leur expertise et leur complémentarité avec les autres membres de l'équipe-école, les AVSEC ont souvent été mobilisés lors de décès (d'élèves, de membres du personnel ou autre). Dans plusieurs CSS, ils font ainsi partie de comités de situations exceptionnelles qui interviennent lors d'événements potentiellement traumatiques pour aider les milieux à faire face à ceux-ci. Ces AVSEC contribuent ainsi à faciliter le processus de deuil grâce à leur travail de prévention et de postvention, travail qui s'ancre dans la vie spirituelle des élèves.

Des formes de mobilisation de la vie spirituelle en contexte de mort et de deuil en milieux scolaires

Plusieurs expériences réalisées depuis le début des années 2000 par les AVSEC montrent qu'il est possible de favoriser le développement spirituel des élèves sans tomber dans le prosélytisme ou le religieux. Et parmi ces expériences, certaines, présentées ici, semblent avoir une incidence directe et positive sur le vécu du deuil en milieu scolaire. Nous verrons dans quelle mesure (et donc avec quelles limites) les enseignants peuvent s'inspirer de ces activités dans leurs propres pratiques. Ces activités concernent des enfants de niveaux primaire (six à onze ans) et secondaire (douze à seize ans) et visent essentiellement trois finalités : sensibiliser à la finitude, aider à trouver du sens en cas de décès et ritualiser le nouveau statut des personnes décédées.

Sensibiliser à la finitude

L'éducation à la fin de vie, à la mort et au deuil peut tout à fait s'inscrire dans une planification «classique» d'apprentissage chez les élèves des différents cycles. Ainsi, du début du primaire à la fin du secondaire, les élèves doivent acquérir des connaissances biologiques, mais aussi historiques, géographiques, sociales, éthiques et citoyennes qui abordent le sujet de la mort : le cycle de la vie, les guerres, les génocides, les épidémies, les cimetières, les rites religieux, l'euthanasie, l'actualité, l'art, etc. Pour chacun de ces sujets, différentes perspectives sont possibles. L'euthanasie peut être abordée d'un point de vue historique, politique, éthique, économique, etc., mais aussi spirituel. Les AVSEC sont ainsi parfois invités dans les classes pour amener les élèves à réfléchir sur les questions existentielles que peuvent soulever certains sujets : qu'est-ce que la mort ? Qu'est-ce qu'il y a après ? Pourquoi meurt-on ? Comment la mort (et ce qui vient après) est-elle conçue selon les traditions religieuses ? Et selon la science ? Que fait-on avec le corps d'un défunt ?

Les AVSEC abordent ces questions sous des formes qui varient selon l'âge des élèves et les contextes pédagogiques. Le plus souvent il va s'agir d'animer un dialogue en grand groupe ou en sous-groupes à partir d'une question ou d'une amorce (film, fait socioculturel, etc.). Avec les plus jeunes ou dans certains contextes, le dialogue peut être individuel,

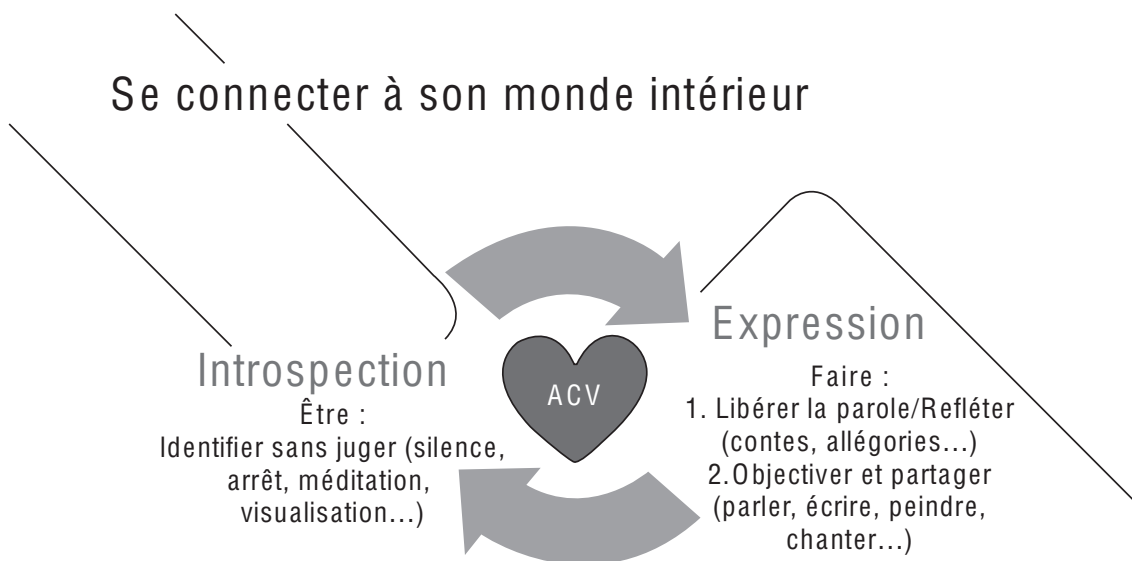
intérieur et passer par la production d'une œuvre picturale ou d'un texte par exemple. Les objectifs de ces activités sont triples. Tout d'abord, les AVSEC vont vouloir informer sur les réponses à ces questions existentielles que proposent les traditions religieuses et la science pour amener les élèves à réaliser que la mort demeure fondamentalement un mystère même si son fonctionnement est de mieux en mieux connu. Ensuite, les AVSEC seront soucieux d'amener les élèves à relire le processus de questionnement et de réflexion réalisé pour prendre conscience des croyances de chacun devant ce mystère et normaliser les questions et les émotions liées à la finitude. Ainsi, cette relecture permet à l'élève à faire le point sur ses propres représentations de la mort et du sens de la vie, de sa fragilité et par le fait même de sa valeur.

Souvent, les enseignants sont très réticents devant le fait d'aborder de front la question de la fin de vie et de la mort, même si les élèves, eux, le seraient moins (Brynczka, 2000). Les adultes considèrent que les élèves sont fragiles et ne devraient pas avoir à aborder des questions aussi sensibles, sauf nécessité (Fawer Caputo et al., 2017). Certains AVSEC proposent alors des activités permettant de sensibiliser à la finitude en abordant des sujets qui confrontent moins directement chacun à sa propre mort. C'est ainsi que des ateliers de dialogue ont pu être organisés en classe pour parler du deuil dans son sens plus large de perte d'un objet d'attachement (physique ou symbolique). Parmi les exemples de perte vécue, on peut retrouver celle de son quartier et de ses amis (suite à un déménagement ou à l'entrée à l'école secondaire), le deuil d'un camarade qui « ne veut plus être mon ami », voire d'un animal. La forme du dialogue peut à nouveau être celle d'une discussion parfois accompagnée de la réalisation d'un dessin, figuratif ou non (le mandala est souvent utilisé). L'objectif de la discussion est de prendre conscience des émotions ressenties, de normaliser celles-ci et de noter les stratégies utilisées, celles qui peuvent aider en particulier. Ces activités permettent une sensibilisation à la perte qui pourra éventuellement être réinvestie lorsque la mort d'une personne se produira. Elles constituent donc possiblement des facteurs de protection contre les perturbations du deuil (Maltais et al., 2020). Toutefois, est-ce que ces échanges nourrissent profondément la démarche spirituelle des élèves ? Donnent-elles un sens à la mort ? Plusieurs AVSEC en doutent : penser l'impensable, à la manière de Jankélévitch (1966) ou formuler des fragments d'espérance, comme Paul Ricœur (2007), nécessitent de faire face à la mort ; de ne pas la nier, mais bien de la voir comme une absolue transcendance (Hood et Morris, 1983).

Interventions de crise : donner du sens

En cas de décès affectant directement un ou plusieurs élèves d'une classe ou d'une école, le déni de la mort devient pratiquement impossible. Comme mentionné précédemment, des AVSEC font souvent partie des équipes multidisciplinaires d'urgence intervenant dans les écoles en cas de situation traumatique. Ces équipes peuvent prendre différentes formes selon les CSS à qui revient la tâche de gérer ce type de soutien. Mais très généralement, lorsqu'un événement tragique se produit et qu'il dépasse les capacités de réaction d'une école, l'équipe multidisciplinaire est mobilisée pour intervenir et accompagner l'équipe-école concernée. Dans ces équipes, l'AVSEC partage avec les autres intervenants le rôle d'offrir un soutien psychoaffectif et social aux professionnels de l'éducation et aux enfants. Il a également deux fonctions spécifiques. La première fonction est de prendre en compte la dimension spirituelle de l'élève décédé, notamment en informant les intervenants relativement aux aspects culturels et religieux qui pourraient être impliqués si l'élève était identifié à une tradition particulière. La deuxième fonction est de mettre en sens différemment l'événement, en mobilisant l'imaginaire et les symboles (images ou objets) plutôt que le rationnel et l'émotif, ce que font très bien les autres intervenants. Cette deuxième fonction peut être schématisée sous la forme d'une dialectique entre «être» et «faire» (schéma 1).

Schéma 1. La dialectique de la prise en compte de la vie spirituelle des élèves



Au cœur de cette dialectique se trouve l'intériorité – résumée par la trilogie Affects (sensations, émotions, sentiments, humeurs), Croyances et Valeurs (ACV). Cette dialectique consiste pour l'intervenant éducatif à amener chaque élève, individuellement ou en groupe selon les contextes, à cheminer entre l'introspection et l'expression pour construire sa « vision du monde cohérente et mobilisatrice, en constante évolution » (Québec, 2005, p. 32).

L'introspection : être

La polarité introspective de l'intervention passe par la « simple » identification des ACV présents en soi : ce que l'élève ressent aux plans physique, émotif, cognitif, moral et spirituel. Des techniques de type méditatif favorisent cette introspection. Ainsi, la méditation pleine conscience – ou présence attentive – peut permettre ce nécessaire temps d'arrêt et de silence pour dépasser le choc du trauma de l'annonce du décès d'une personne significative ; c'est en tout cas ce que certaines études ont montré avec des adultes en état de stress post-traumatique (Nidich et al., 2018). L'accompagnement de cette méditation se portera sur l'attention aux ACV de façon adaptée à l'âge des élèves, séquentielle ou globalement, selon le contexte et les besoins identifiés.

L'expression : faire

La polarité expressive consiste à libérer la parole, qui peut notamment être bloquée par la réaction au trauma (Porges, 2011) ou qui est rarement facile avec les élèves plus âgés. Il s'agit donc de permettre aux élèves d'exprimer leur monde intérieur, de l'objectiver en le représentant hors de soi. L'intervenant éducatif, ici l'AVSEC, utilise différentes techniques pour faciliter cette expression. Dans certaines situations, l'élève ne souhaite pas aborder de front la mort de la personne significative. C'est compréhensible et doit être accepté. Il s'agit donc de normaliser le ressenti et le vécu particulier de chacun. Mais l'expression des ACV peut tout de même être favorisée par un décentrement de l'élève, en mobilisant une symbolisation du deuil vécu. On peut ainsi amener l'élève à symboliser la perte en dessinant un mandala ou une œuvre, figurative ou non, imposée ou libre, ou encore en racontant « autre chose » qui fait écho au vécu intérieur. Plusieurs AVSEC travaillent à partir d'allégories (comme celle, d'ailleurs critiquable, de la chenille

et du papillon) pour transférer sur des sujets imaginaires le vécu intérieur des élèves (Dufour, 1993). Il est important de noter que cette expression des ACV ne passe pas forcément par le groupe-classe, ni par le discours, ni par la réalité concrète. L'appel à l'imaginaire permet d'euphémiser et de temporiser la souffrance existentielle. Il favorise aussi une autre construction de sens, différente de ce que permet la raison discursive.

Entre les deux polarités – introspective et expressive – peut s'opérer la mise en sens de la mort, celle qui vient de se produire, mais aussi plus globalement la finitude, la sienne propre ou celle des proches. Dans une perspective laïque, c'est à l'élève de donner un sens. L'intervenant scolaire doit pour cela entretenir cette dialectique qui est issue de l'élève, de sa propre conscience de son intériorité, lui permettant de l'exprimer, avant tout pour lui-même mais aussi en regard des autres, afin de construire sa vision du monde, dans une culture particulière.

Ritualiser le deuil : l'école n'est pas un lieu de mort

Les AVSEC ont développé avec le temps des interventions particulières et qui constituent en quelque sorte un acte réservé de l'axe spirituel de leur profession (Cherblanc et Risdon, 2019, 2020) : il s'agit de l'élaboration de rites de passage. À nouveau, la particularité de l'approche des AVSEC est de chercher à faire place au symbolique, à l'imaginaire et au spirituel. Leurs interventions vont donc aussi souvent prendre place après l'urgence de la crise pour inscrire celle-ci dans une temporalité circonscrite, qui sera distincte de la normalité et de la vie quotidienne. Par des pratiques symboliques mobilisant le corps, le temps et l'espace, les AVSEC vont donc aider à donner du sens selon deux perspectives : inscrire l'événement dans un temps et un espace délimité ; formaliser une nouvelle relation avec le(s) défunt(s).

Orienter dans le temps et l'espace l'événement tragique

Tout d'abord, les AVSEC sont souvent appelés à organiser des cérémonies commémoratives pour le(s) défunt(s). Ces demandes proviennent de la direction comme des élèves. L'AVSEC construit cette cérémonie avec et pour les élèves et les membres du personnel. Ces personnes doivent identifier

ce qu'elles souhaitent retrouver lors de la cérémonie, ce qui les amène à jeter un regard à la fois rétrospectif et synthétique sur le passé, en vue d'évaluer «ce qui fait sens» pour soi et ce qui en aura pour la communauté. Ensuite, au-delà de la cérémonie, il s'agit pour les AVSEC de faire réaliser aux élèves et au personnel qu'il y a un sens qui apparaît dans la *praxis*, dans les gestes signifiants réalisés depuis et autour du décès. Il y a un sens à ce qui s'est produit et chaque moment depuis l'événement constitue le jalon d'une trajectoire. Par exemple, il peut s'agir de produire une série d'œuvres artistiques (dessin, sculpture, poésie, vidéo, etc.) rappelant la personne décédée, les sentiments et émotions suscitées au cours des semaines suivant le décès. Ces œuvres sont depuis lors déposées de façon chronologique dans un lieu spécifique de l'école, qui nécessite un déplacement et un isolement (voir le point ci-dessous). Une relecture est ensuite possible, sous forme discursive ou artistique, pour faire apparaître les moments, l'évolution, bref le sens des manifestations d'ACV depuis le décès.

Séparer les vivants et les morts

Les rites et les symboles permettent de manipuler le sacré, le puissant, l'impur – la mort et la souffrance – et de leur faire une place particulière dans la vie pour que celle-ci ne soit pas contaminée par cette intrusion. Lors d'un décès, les rituels servent à séparer (les morts des vivants, les vivants des morts), mais aussi à agréger les vivants entre eux et les morts entre eux, et à unir sous une nouvelle modalité les vivants et les morts (Thomas, 1985). Chacun change de statut du fait que les interactions avec la personne décédée sont modifiées. Les rites et les symboles ont ici pour fonction de rendre observables, ou plutôt sensibles, ces nouvelles relations et positions, en les nommant, en les objectivant (par des objets, des mots, des actions qui impliquent le corps, l'espace et le temps). Il s'agit donc toujours de s'assurer, comme indiqué ci-dessus, que les pratiques rituelles et symboliques enferment la mort en des lieux et des moments précis, pour que la mort ne «souille» pas toute l'école (Douglas et al., 1971). Aussi, les AVSEC élaborent des rites, axés sur la séparation, la distinction, la mise à l'écart progressive de la mort jusqu'à sa dissolution progressive. Cette séparation agrège du même mouvement les morts à l'extérieur de l'école et les vivants à l'intérieur de celle-ci. La trame de ces rites est la même mais bien sûr la forme et le contenu varient selon chaque situation. Il s'agit de sortir progressivement de l'école tous les éléments qui symbolisent la

mort pour leur donner une place ailleurs, dans un lieu et sous une forme différente, symbolisant justement le changement de statut des membres de l'école avec la personne décédée. Par exemple, il s'agira de récupérer les œuvres réalisées, de les déplacer 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 (six 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. Le fait de planter un bulbe et non un arbre illustre bien la volonté de ne pas «immortaliser» le décès. Car de nouveaux élèves et de nouveaux enseignants vont se succéder et l'école doit demeurer «pure» de toute entrave à la croissance et à la vie (Fawer Caputo et al., 2017).

Conclusion

Par cette présentation des modalités par lesquelles des AVSEC parviennent à intégrer la dimension spirituelle des élèves dans leurs interventions concernant la mort, nous voulions montrer qu'il est possible de le faire, en contexte laïc. Nous avons vu en effet que le spirituel peut être sollicité et pertinent pour sensibiliser les élèves à la finitude, pour faire face à un décès soudain et pour commémorer le décès d'une personne significative. Certes, des enjeux existent si l'on souhaite, comme enseignant, réaliser un accompagnement spirituel du deuil à l'école. Les cultures scolaires des pays peuvent favoriser ou non cette prise en compte. Également, le développement spirituel des élèves est assez peu connu encore (Roehlkepartain et al., 2006). En français, René Soulayrol (2012) et Michel Lemay (2019) proposent des visions intéressantes de ce développement spirituel. Lemay le fait même débiter avant la naissance et l'inscrit dans les interactions du biologique, du cognitif, de l'émotionnel, du familial, du social, du culturel et du religieux.

Mais bien sûr les enjeux les plus fondamentaux sont liés à la posture : les AVSEC peuvent se permettre des interventions qu'un autre professionnel, dans un autre pays, pourrait ne pas pouvoir réaliser. Notamment les aspects plus particuliers de la création de rites signifiants. Mais pour tous, il est

difficile de ne pas transmettre nos propres affects, croyances et valeurs (ACV), de ne pas vouloir rassurer les élèves avec des convictions que l'on juge positives. La solution réside en bonne partie dans la formation des enseignants et des professionnels. Il est en effet possible de contribuer à cette littérature de la mort et du deuil, sans pour autant tomber dans le prosélytisme. Ainsi, la mort est un phénomène sur lequel nous avons tout de même quelques connaissances utiles, issues des sciences, des lettres et des arts (Thompson et Neimeyer, 2014). Et on peut dire exactement la même chose de la dimension spirituelle de l'être humain.

Mais même sans ces connaissances, chaque enseignant peut dès à présent changer de posture pour aider les élèves confrontés à la mort. Face à la mort, l'enseignant doit se mettre aux côtés de l'élève, à sa hauteur : il doit l'accompagner et non plus le guider. L'enseignant peut reconnaître l'absolue transcendance de la mort face à laquelle nous sommes tous des enfants : apeurés devant l'inconnu, mais rassurés par la puissance de tenir la main de quelqu'un en qui nous avons confiance.

Liste des références

- Aizenkot, D. (2020). Meaning-Making to child loss. The coexistence of natural and supernatural explanations of death. *Journal of constructivist psychology*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/10720537.2020.1819491>
- Baubérot, J., Milot, M. et Portier, P. (2015). *Laïcité, laïcités : reconfigurations et nouveaux défis (Afrique, Amériques, Europe, Japon, Pays arabes)*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <http://books.openedition.org/editionsmsmh/5607>
- Bouchard, G. R. (2019). *Les nations savent-elles encore rêver ? Les mythes nationaux à l'ère de la mondialisation*. Boréal.
- Brynczka, J. (2000). Éducation de la relation à la mort. *Frontières*, 13(1), 29-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1074243ar>
- Cherblanc, J. et Risdon, M.-A. (2019). « Spiritual life » as the heart of the professionalization process of spiritual and community animators in Quebec, Canada. *Journal for the Study of Spirituality*, 9(2), 110-124. <https://doi.org/10.1080/20440243.2019.1658263>
- Cherblanc, J. et Risdon, M.-A. (2020). Le « spirituel » en éducation : une conceptualisation. *Canadian journal of education*, 43(2), 397(333).

- Cherblanc, J. et Rondeau, D. (2010). *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme*. Presses de l'Université Laval.
- Cherblanc, J. et Tremblay, S. (2019). Face aux radicalismes religieux et laïc, quelle place et quel rôle pour la spiritualité dans les écoles publiques du Québec? *Studies in religion / Sciences religieuses*, 48(4), 612-633. <https://doi.org/10.1177/0008429819887505>
- Des Aulniers, L. (2020). *Le temps des mortels : espaces rituels et deuil*. Boréal.
- Douglas, M., (1971). *De la souillure : essai sur les notions de pollution et de tabou*. F. Maspéro.
- Dufour, M. (1993). *Allégories pour guérir et grandir*. JCL.
- Fawer Caputo, C. et Julier-Costes, (2015). *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner*. De Boeck Supérieur.
- Gauchet, M. (1984). Fin de la religion? *Le Débat*, 28, 155-175. <https://doi.org/10.3917/deba.028.0155>
- Hood, R. W. et Morris, R. J. (1983). Toward a theory of death transcendence. *Journal for the scientific study of religion*, 22(4), 353-365. <https://doi.org/10.2307/1385773>
- Jankélévitch, V. (1966). *La Mort*. Flammarion.
- Lemay, M. (2019). *Le développement spirituel de l'enfant : repères pour un accompagnement laïque*. Dunod.
- Maltais, D., Cherblanc, J., Fortin, M. et Pouliot, E. (2020). Les complications du deuil chez les victimes de catastrophe : facteurs de risque et de protection. Dans D. Maltais et J. Cherblanc (dir.), *Quand le deuil se complique : variété des manifestations et modes de gestion des complications du deuil* (p. 23-41). Presses de l'Université du Québec.
- Martinache, I. (2017). Les religions sont-elles solubles dans la modernité? *Alternatives économiques*, 368(5), 76. <https://doi.org/10.3917/ae.368.0076>
- Neimeyer, R. A. (2001). The language of loss. Grief therapy as a process of meaning reconstruction. Dans R. A. Neimeyer (dir.), *Meaning reconstruction et the experience of loss* (p. 261-292). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10397-014>
- Nidich, S., Mills, P. J., Rainforth, M., Heppner, P., Schneider, R. H., Rosenthal, N. E., Salerno, J., Gaylord-King, C. et Rutledge, T. (2018). Non-trauma-focused meditation versus exposure therapy in

- veterans with post-traumatic stress disorder: a randomised controlled trial. *The Lancet psychiatry*, 5(12), 975-986. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(18\)30384-5](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(18)30384-5)
- Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory. Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. W. W. Norton.
- Québec (2005). *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire : cadre ministériel*. Ministère de l'Éducation. http://www.apavecq.qc.ca/IMG/pdf/Cadre_ministeriel.pdf
- Ricœur, P. (2007). *Vivant jusqu'à la mort*. Seuil.
- Roehlkepartain, E. C., King, P. E., Wagener, L. et Benson, P. L. (2006). *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence*. SAGE Publications.
- Soulayrol, R. (2012). *La spiritualité de l'enfant : entre l'illusion, le magique et le religieux* (Nouvelle éd.). L'Harmattan.
- Thomas, L.-V. (1985). *Rites de mort : pour la paix des vivants*. Fayard.
- Thompson, B. E. et Neimeyer, R. A. (2014). *Grief and the expressive arts : practices for creating meaning*. Routledge.