



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

La mort à l'école

Quelles conceptions de leur rôle chez les enseignant.e.s ?

Christine Fawer Caputo

Projet de thèse de doctorat en sciences de l'éducation

Mars 2016

Commission :

Olivier Maulini, Université de Genève (directeur)

François Audigier, Université de Genève

Denis Jeffrey, Université de Laval, Québec

49'948 signes-espaces

Alors qu'on estime la présence d'en moyenne un orphelin par classe (Valet, 2011), les multiples conflits armés de ce début du XXI^e siècle et les émigrations en masse vers les pays occidentaux qu'ils provoquent (Papazian-Zohrabian, 2015) ont augmenté la probabilité pour les enseignant.e.s¹ d'accueillir un ou plusieurs élèves endeuillés dans leur classe. Or, la perte d'un proche significatif durant l'enfance ou l'adolescence peut influencer négativement la suite de l'existence (Blanpain, 2008), impacter la scolarité, voire être un facteur de décrochage (Fawer Caputo, 2015a). Cet accompagnement s'avère donc un enjeu prépondérant pour la communauté éducative.

Abstraction faite des endeuillés, la mort peut surgir à tout moment dans l'institution scolaire : par le décès tragique d'un élève ou d'un collègue (maladie foudroyante, accident, suicide, meurtre) qui peut engendrer une situation de crise et un sentiment d'insécurité (Fawer Caputo, 2015c) ; ou par les questions existentielles de jeunes enfants qui peuvent déstabiliser les enseignants (Fawer Caputo, 2015b) qui ne savent pas toujours comment répondre. Dans notre parcours d'enseignante et de formatrice, nous avons régulièrement été confrontée à ce genre de situations, suffisamment « interpellantes » pour avoir envie de nous former dans ce domaine et de développer des outils pour sensibiliser nos étudiants. Si la mort a été fortement tabouisée au XX^e siècle (Vovelle, 1983), la société tente actuellement de lui redonner sa place dans la cité à travers diverses réflexions portant sur les soins palliatifs, l'euthanasie, l'accompagnement du deuil, etc. L'École ne peut être exempte de cette réflexion, même si l'irruption de la mort en milieu scolaire se révèle souvent un imprévu « impensé » (Woods, 1990 ; Jean, 2008), puisqu'elle est rarement planifiée, jamais contrôlée, toujours contextualisée, et pour laquelle, le praticien devra improviser et bricoler (Perrenoud, 1983 ; 1996a).

Considéré comme un métier de l'humain (Cifali, 1994 ; Tardif & Lessard, 1999), le travail enseignant est complexe, basé sur des relations à la fois individuelles et collectives, empreintes d'affectivité et parfois teintées d'une dose de souffrance (André, 2013). Alors « quand la mort s'invite à l'école » (Fawer Caputo, 2015c), quels impacts a-t-elle sur la communauté éducative ? De quelle manière interroge-t-elle la personne sous l'enseignant, son intimité, son expérience, ses valeurs, son vécu et son identité ?

Notre projet de recherche souhaite investiguer les représentations (Jodelet, 1984 ; Abric, 1994) que les praticiens et les étudiants à l'enseignement se font de la place de la mort et du deuil à l'école, et des situations qui en découlent. Il aimerait questionner les conceptions des différents rôles (Chappuis & Thomas, 1995) que les enseignants pensent endosser dans ce genre de situations, mais aussi décrire les pratiques adoptées, les partenariats mis en place pour faire face et résoudre les situations, tout en mesurant l'écart entre les procédures, directives ou marches à suivre que l'institution propose (Maulini, 2010) et les ressources que les professionnels mobilisent pour s'adapter (Le Boterf, 1994 ; Lantheaume, 2007) et s'acquitter au mieux de leur tâche. Enfin, il prévoit d'observer si les situations ont un impact sur l'identité professionnelle des enseignants (Gohier, 2007), si elles les transforment en tant que sujets.

Ces recherches ont la modeste ambition d'étoffer le peu de littérature francophone disponible sur la place de la mort à l'école, et surtout d'être réinvesties dans la formation initiale et continue des enseignants, afin de leur apporter quelques éléments de base pour appréhender au mieux ce genre d'expériences qui ne peuvent manquer d'arriver au cours d'une carrière.

¹ Le terme *enseignant* et le masculin seront utilisés à titre épïcène plus loin dans ce texte.

1. Quand la mort entre à l'école : quels rôles pour les enseignants ?

On sait que l'école est considérée comme un lieu séparé de la vie *ordinaire*, consacré au « loisir de l'étude », c'est-à-dire à la présentation et à l'appropriation systématique de savoirs formalisés à cet effet (Maulini, Meyer & Mugnier, 2014). Seulement, la clôture scolaire n'est de loin pas hermétique. La vie, mais aussi la mort, peuvent y faire irruption, le plus souvent sans prévenir. L'activité des élèves et des enseignants s'en trouve logiquement perturbée, de manière plus ou moins consciente et contrôlée, et le rôle habituel du professeur peut se voir ainsi complexifié et démultiplié. Les recherches existantes et l'observation des pratiques montrent que trois situations peuvent principalement se présenter : celle de l'enseignant *gestionnaire* (de situations limites), de l'enseignant *accompagnateur* (d'élève endeuillé) et de l'enseignant *éducateur* (abordant la mort comme un fait humain à connaître et à évoquer dans une communauté).

1.1. L'enseignant gestionnaire

En premier lieu, nous nous interrogerons sur la manière dont les enseignants sont impliqués dans des situations de crise que le décès tragique d'un ou plusieurs élèves (maladie foudroyante, accident, suicide, meurtre, etc.) peut engendrer. Par crise, nous entendons « des situations aiguës qui débordent les capacités de régulation habituelle des individus comme des institutions concernées » (Romano & Verdenal-Gauteur, 2011, p. 3). La crise apparaît « comme une expérience bouleversante atteignant les acteurs au point de les désorienter, affectant les structures, compromettant la continuité des pratiques » (Barus-Michel, 1991, p.11).

À cet effet, la plupart des établissements scolaires se sont dotés de cellules de crise dont les missions sont précisées dans des protocoles, et pilotées par des membres de la direction ou d'enseignants formés (Fawer Caputo, 2015c), car « l'institution prescrit de l'ordre là où la vie et les situations de travail ont créé du désordre » (Capitanescu Benetti, 2007, p. 390). Pour autant, les enseignants sont aussi impliqués dans le processus, soit parce que le décès concerne un de leurs élèves, ou parce que l'onde de choc provoquée par la nouvelle les affecte ou affecte leur classe. De plus, cette catégorie de situations induit des interactions formelles et informelles avec nombre d'autres acteurs scolaires.

1.2. L'enseignant accompagnateur

Le mot « deuil » vient étymologiquement du latin *dolere* qui signifie souffrir. Il évoque donc une souffrance engendrée par la perte d'un être cher. À l'inverse de l'adulte, le deuil chez l'enfant intervient chez une personne en plein développement, dont les énergies psychiques sont principalement consacrées à la croissance (Bacqué & Hanus, 2012 ; Hanus & Sourkes, 1997). Si ces énergies sont détournées en faveur de la nécessaire élaboration du travail de deuil (de Broca, 2010), une interférence peut surgir dans l'évolution du sujet (Nagera, 1970). L'irruption de la mort dans la vie de l'enfant bouleverse toujours son rythme, sa sécurité, ses croyances, et crée des blessures psychiques avec lesquelles il doit réapprendre à vivre (Romano, 2009). Quand un élève est confronté à la mort d'un proche significatif, comme un parent, ses réactions vont dépendre de son âge, de son niveau de développement psycho-affectif, du comportement de son entourage sur lequel il va se calquer (Hanus & Sourkes, 1997) et du sens qu'il va donner à cet événement (Bacqué, 2000). Durant la phase dépressive du deuil, il peut manifester un certain nombre de troubles dans son comportement, qui peuvent avoir une incidence sur sa vie scolaire, des conséquences majeures sur ses apprentissages (Baubet & Marichez, 2011 ; Fawer Caputo, 2015a), voire causer un

décrochage. Mais comme, chaque jeune aura son propre rythme pour assimiler graduellement la réalité (Masson, 2010), certaines de ses manifestations peuvent survenir immédiatement mais aussi des mois, voire des années plus tard (Pilet *et alii*, 2009), et ne pas être reconnues comme des reviviscences du deuil par les enseignants. De retour en classe, l'élève peut aussi mettre en place un « pacte dénégatif » (Kaës, 1992) qui consiste à établir une alliance inconsciente avec le reste du groupe pour se protéger de l'isolement ou du rejet des pairs (Romano, 2011), ou à surinvestir l'école qui devient ainsi un moyen de résilience pour surmonter le trauma (Romano, 2013).

Dans la perspective d'une école inclusive (Doudin, 2011), l'élève endeuillé, momentanément en difficulté (Perrenoud, 2012), nous semble faire partie des élèves à besoins éducatifs particuliers. Comme l'une des compétences du référentiel en vigueur à la Haute École Pédagogique vaudoise le stipule, il est essentiel pour le professionnel d'« *adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissages, d'adaptation ou un handicap* ». Une des caractéristiques du travail enseignant consiste à interagir avec des collectifs tout en tenant compte de chaque individu, de ses compétences mais aussi de ses difficultés, afin de l'aider à progresser et se développer au mieux globalement. Le praticien doit donc *s'accommoder* des différentes situations et des problèmes socio-affectifs ou cognitifs de ses élèves (Gohier, 2001). Ce qui n'est pas toujours chose aisée, même si le choix de ce métier résulte souvent du désir d'aider les enfants. À ce souci éthique s'ajoute l'importance de privilégier la relation avec la famille du jeune endeuillé, car son implication dans le cheminement scolaire est une condition essentielle à une intégration scolaire réussie (Beauregard, 2006). De plus, en soignant la qualité relationnelle et en faisant preuve d'empathie, l'enseignant peut servir de modèle pour l'élève et exercer une influence sur lui par son comportement et ses valeurs (Gohier, 2001), se muant ainsi en *care giver* (Tisseron, 2007), soit un tuteur *résiliogène* (Cyrulnik, 1999) susceptible de favoriser l'émergence d'un processus de réparation chez l'enfant éprouvé. Mais ce rapport affectif, cette relation à l'autre en souffrance peut également transformer le sujet, car le maître y convoque aussi son histoire, son vécu et ses affects (Cifali, 1996).

1.3. L'enseignant éducateur

Souvent vécue douloureusement, la mort peut aussi être un objet d'études et de réflexion, car c'est une réalité universelle et incontournable, commune à tous les êtres vivants. Les enfants, dès leur plus jeune âge, se posent des questions existentielles, et le sujet de la mort apparaît très tôt dans leurs questionnements. Nous avons plaidé ailleurs pour une éducation à la mort et à la perte (Fawer Caputo, 2015b), car la vie est faite de petites et de grandes pertes, de renoncements nécessaires pour avancer et gagner en maturité et autonomie (Arènes, 1998). Divers enjeux sous-tendent cette perspective (Fawer Caputo, 2015b) : par exemple une éducation à la santé pour réduire les comportements à risque, tant à l'adolescence que durant l'enfance ; ou une éducation à la citoyenneté pour permettre aux élèves d'appréhender le fait que la vie et la mort se définissent mutuellement au niveau cognitif, et pour les amener à réfléchir aux pratiques sociales autour du mourir.

Divers auteurs préconisent que cette éducation à la mort ait lieu de préférence en classe (Abrams, 2002 ; Jeffrey, 2000) puisque les missions de l'École consistent à instruire et à socialiser l'élève (Lenoir & Tupin, 2012), afin de le préparer à la vie, tant professionnelle que personnelle et sociale, en lui permettant de construire des savoirs, des outils et des références qui lui servent à agir en situation (Perrenoud, 2011 ; Audigier, 2015). L'élève est donc un sujet social, à qui il s'agit d'apporter non seulement des connaissances, mais également des compétences sociales et civiques. C'est pourquoi la plupart des *éducations* à impliquer des

savoirs sur le monde social qui visent à la construction d'attitudes et de comportements personnels et sociaux. Elles se réfèrent à des pratiques sociales, à des croyances, des opinions et des valeurs, tout en examinant les actions humaines dans leurs contextes (Audigier, 2012 ; Simonneaux & Legardez, 2011).

Les travaux réunis dans l'ouvrage dirigé par Tutiaux-Guillon et Pagoni (2012), ainsi que l'article rédigé par Simonneaux *et alii* (2012) nous éclairent sur quelques caractéristiques de ces *éducations à*. Elles peuvent être thématiques et interdisciplinaires, voire a-disciplinaires, ou rattachées à un champ disciplinaire (Schneuwly, 2016), mais souvent en tension avec le modèle standard de la forme scolaire, car elles supposent des modèles didactiques partiellement différents et posent la question de la légitimité des savoirs (Alpe, 2006). Elles interpellent particulièrement les enseignants comme personnes et comme citoyens, et les confrontent à leurs valeurs ainsi qu'à celles qui sous-tendent les prescriptions. Elles les sollicitent comme acteurs de l'éducation et des politiques publiques, et les amènent à s'engager. Elles interrogent les conceptions (Abric, 1994) qu'ont les apprenants, mais aussi les éducateurs, sur les humains et leurs relations au monde et à la société.

Le Plan d'études romand (CIIP, 2013) a d'ailleurs inscrit « la mort » dans au moins deux disciplines issues des sciences humaines et sociales : en histoire d'abord, pour réfléchir sur une temporalité linéaire - celle du vieillissement et de l'inéluctable cessation de la vie - ainsi que sur une temporalité circulaire - celle de la succession et du renouvellement des générations ; et en éthique et cultures religieuses, à l'intention principalement des élèves du primaire, dans une approche existentielle et philosophique. Les enseignants ne sont pas pour autant à l'aise avec cette thématique, ou l'ignorent même tout simplement.

Nous constatons donc que les situations où la mort est présente se détachent souvent de l'arrière-fond du travail pédagogique et du rôle généralement attendu des professionnels. C'est ce travail ordinaire qu'il nous faut maintenant conceptualiser.

2. Cadre conceptuel : aux limites du travail enseignant

Nous avons vu que l'école est un lieu *a priori* séparé de la vie ordinaire, pour mieux préparer les enfants à leur future vie d'adulte et de citoyen. Mais en faisant soudainement irruption dans cet espace protégé, la mort peut briser le cours habituel des choses et confronter les enseignants à l'antithèse de ce qu'ils aspirent à partager avec les enfants. Leur *travail* s'en trouve plus ou moins bouleversé, leur *rôle* plus ou moins questionné.

2.1. Le travail enseignant : entre prescriptions formelles et attentes implicites

Selon les auteurs, l'enseignement est considéré comme un métier, car il comporte des valeurs artisanales (Chartier, 1991), ou plutôt comme une profession (Paquay, 1994), parce que ses membres partagent une identité, des valeurs et des intérêts qu'ils contrôlent en commun (Anadon, 1999), et parce qu'ils exercent une activité au service de la collectivité (Lemosse, 1989, cité par Charlier, 1996).

L'enseignant est le salarié de l'institution scolaire qui l'engage et qui, pour l'aider à concevoir, organiser et réaliser son travail lui impose plus ou moins explicitement un certain nombre de prescriptions *primaires descendantes*, sous forme de lois, de décrets, de programmes, de contenus disciplinaires, de circulaires et d'instructions diverses (Pizon &

Jourdan, 2009). Les prescriptions, rédigées par des concepteurs légitimés (Capitanescu Benetti, 2007) – chefs du département de l’instruction publique, administrations scolaires, directeurs, etc. – sont nombreuses et, sans être des « prêts à agir », elles pointent sur ce qui est attendu du point de vue de l’élève (Amigues & Lataillade, 2007). Les enseignants doivent ensuite les analyser et les reconcevoir en fonction des buts, des moyens d’action et des situations de travail dans lesquelles ils exercent.

Pour autant, les enseignants se trouvent fréquemment confrontés à des prescriptions incomplètes, pas suffisamment détaillées ou inadéquates. Il est impossible de tout prescrire parce qu’il est impossible de tout prévoir (Altet, 1994 ; Durand, 1996 ; Tardif & Lessard, 1999). Au vu de la complexité des situations rencontrées en classe et du degré d’incertitude qu’elles peuvent engendrer (Perrenoud, 1996a), l’institution ne peut pas toujours proposer de réponse *standard*. « Il n’est pas possible de dresser la liste de toutes les éventualités et, en face, celle des réponses adéquates. Il subsiste une marge d’imprévu, d’aléa, d’incertitude » (Reynaud, en préface de de Terssac, 1992, p. 10), ce que Tardif et Lessard (1999) nomment les *aspects flous* du travail enseignant, à l’inverse du travail *codifié* plus prévisible et routinier. « Enseigner, c’est d’une certaine façon toujours faire autre chose que ce qui était prévu (...), c’est travailler au sein d’un environnement complexe multivarié impossible à contrôler entièrement car il s’y produit simultanément plusieurs choses à différents niveaux de réalité » (p. 30). Cet état de fait exige des traitements contextualisés et pragmatiques des difficultés rencontrées (Jeannot, 2005, cité par Rayou, 2014).

Aux prescriptions s’ajoutent de multiples et diverses attentes sociales envers l’institution scolaire (Boesiger & Maulini, 2009), liées à l’évolution de la société, et qui complexifient d’autant plus le travail enseignant. Ces contraintes peuvent provenir :

- des parents, en premier lieu, qui ont des revendications variables (Maulini, 2001) et vont parfois jusqu’à déléguer leur rôle d’éducateur à l’école (Paquay, 1994) ;
- de la société qui, dans une perspective de formation citoyenne (Audigier, 1999), produit des « demandes nombreuses et hétérogènes qui visent tout autant la transmission de connaissances que celle d’acquisition de compétences, de préparation à l’employabilité professionnelle et à l’insertion sociale » (Rayou, 2014, p. 41) ;
- des élèves qui emmènent avec eux leurs multiples appartenances sociales (Tardif & Lessard, 1999) et divers besoins particuliers (Doudin & Lafortune, 2006) ;
- des collègues et des autres acteurs de l’éducation avec qui l’enseignant doit interagir et dialoguer (Gohier, 2006).

Les frontières de l’école se révèlent donc poreuses, perméables à de multiples influences et à des pluralités d’espaces, ce qui amène les enseignants à travailler dans un monde à logiques d’action plurielles (Lantheaume, 2007 ; Derouet, 2000). Toutefois, cette profusion d’exigences s’accompagne souvent d’une sous-prescription des moyens pour les atteindre (Rayou, 2014).

Confronté à cette pression polymorphe, ainsi qu’à des situations inattendues parfois apparentées à des *épreuves* définies comme des « obstacles ou difficultés, naissant dans des contextes scolaires et sociaux différenciés, et surmontés ou non par l’acteur » (Barrère, 2004, p. 278), le praticien ne dispose pas en permanence de réponses construites. Il doit improviser et bricoler (Perrenoud, 1983), prendre une multitude de décisions (Saujat, 2007), modifier son action (Altet, 1996, citée par Capitanescu Benetti, 2010), agir dans l’urgence et décider dans l’incertitude (Perrenoud, 1996a) pour mettre en œuvre des actions pertinentes (Pizon & Jourdan, 2009). Devant la diversité des tâches et des situations pour lesquelles il n’y a pas de

procédures définies, le professionnel doit donc s'adapter, *s'accommoder* et procéder à ce que Woods (1977, 1990) appelle un « ajustement situationnel ». Chez Lantheaume (2007), cet accommodement est nommé *ruse*, et défini comme l'improvisation d'une solution originale à un problème inédit, une sorte « d'intelligence pratique nourrie d'expérience professionnelle accumulée » (p. 71), qui aide le professeur à identifier les ressources pertinentes pour résoudre un problème imprévu et rendre possible son activité. C'est même le degré d'incertitude de la situation qui ferait émerger la ruse, qui serait ainsi un moyen pour l'enseignant de réduire le trouble et de reprendre en main la situation (Lantheaume, 2007, p. 78). Lorsque l'incident perturbateur est particulièrement déstabilisant, il peut être considéré comme un *événement* (Jean, 2008.), c'est-à-dire un accident singulier et mémorable où ce n'est pas le sujet qui agit, « mais quelque chose qui agit sur le sujet et qui va le transformer (...) car il ouvre une époque nouvelle qui va séparer l'avant et l'après » (p. 54).

L'enseignant bénéficie donc d'une part d'autonomie envers les prescriptions et d'une marge de manœuvre assez grande lui permettant de prendre des décisions et d'agir en fonction des situations rencontrées (Crozier & Friedberg, 1977), voire parfois même de s'insurger contre les règles et les normes si c'est nécessaire (de Terssac, 2012). Par conséquent, « lorsque le travailleur est mis dans des situations 'impossibles', auxquelles ne correspond aucune procédure, ou lorsque les procédures sont irréalistes, insuffisantes ou inadéquates, donc inefficaces, voire embarrassantes, il doit s'en détacher pour accomplir son travail » (Capitanescu Bennetti, 2010, p. 40). Pour autant, cette improvisation n'est pas fortuite mais s'appuie sur un répertoire d'actions accumulées par son expérience, sur sa connaissance des élèves, sur l'histoire de la classe (Tardif & Lessard, 1999) et sur « une grande richesse de réponses routinisées, de représentations et de connaissances élaborées » (Tochon, 1993, cité par Tardif & Lessard, 1999). L'enseignant posséderait ainsi un certain nombre de conduites plus ou moins automatisées qu'il activerait par l'intermédiaire des schèmes d'action en réponse aux caractéristiques de la situation (Charlier, 1996), à des incidents critiques (Perrenoud, 1996a) ou à des phénomènes qui se reproduisent (Lessard, 2010) sans qu'il en ait forcément conscience.

Perrenoud (1994) en s'appuyant sur les travaux de Piaget (1973) et de Vergnaud (1990), définit le schème comme ce qui, dans une action, est *transposable, généralisable ou différenciable* d'une situation à la suivante, soit un *invariant* de la conduite pour une classe de situations donnée, que le praticien intériorise et qu'il mobilise inconsciemment dans l'urgence, comme une sorte de réflexe (Perrenoud, 1996b). Le schème n'est pas pour autant un stéréotype, mais un universel qui permet de traiter la contingence et la nouveauté. Il comprend des règles d'action, de prise d'information et de contrôle qui s'avèrent décisives pour sélectionner l'information pertinente et générer les actions au fur et à mesure (Vergnaud, 2003), selon les caractéristiques particulières des situations rencontrées. Nous émettons donc l'hypothèse que dans la « gestion d'une perturbation » (de Terssac, 1992, p. 83), soit un événement grave qui vient contredire le déroulement habituel des opérations et peut avoir des conséquences importantes sur la réalisation des objectifs (comme peut l'être l'irruption de la mort en classe), le professionnel s'appuie inconsciemment sur son *habitus*, soit le « système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme » (Bourdieu, 1972, pp. 178-179).

Nous pouvons ainsi conclure que le travail des enseignants est certes en grande partie planifié, mais qu'il consiste aussi à assumer des perturbations plus ou moins importantes, y compris en

improvisant des réponses quand la situation l'exige. En particulier :

- l'enseignant professionnel peut faire face avec efficacité et autonomie à des situations non routinières et contextualisées (Beckers, 2004) ;
- il peut transformer les prescriptions initiales pour les adapter aux événements, en produisant au passage des « règles d'en bas » (Capitanescu Benneti ; 2010) ;
- le travail réel n'est quasiment jamais le travail prescrit : c'est la compétence professionnelle de l'enseignant qui comble cet écart (Maulini, 2010).

2.2. Rôle, niveaux de rôle et métier de la relation

Le travail réalisé est une chose, celui qu'il *faudrait faire* en est une autre. Comme agent, mandataire et représentant de l'institution scolaire, l'enseignant est porteur d'une identité professionnelle qui est d'abord définie par son *rôle* et son *statut* dans l'organisation du travail (Tardif & Lessard, 1999, p.30), en l'occurrence un service public visant *a priori* le bien-être collectif et contribuant au développement des personnes qui vont composer et gouverner la société de demain (Anadon *et alii*, 2004, p.10). Il n'est pas question ici de dire que tous les enseignants font toujours ce que les textes valorisent officiellement, mais que c'est au regard de ces normes que leur rôle est conçu et éventuellement débattu dans l'espace public.

Le *statut* correspond à la position d'un individu dans la vie sociale, duquel peuvent découler divers *rôles* qui répondent à des normes, des droits et des devoirs, sous-tendus par les valeurs de la société ou des groupes d'appartenance (Chappuis & Thomas, 1995). Le statut est en somme défini par l'ensemble des comportements auxquels l'individu peut s'attendre de la part des autres, tandis que le rôle correspond aux conduites socialement attendues des autres de sa part (Stoetzel, 1978), identifiées dans ses actions et ses pratiques (Beauregard, 2006).

Différents auteurs s'accordent à dire que le rôle de l'enseignant est multidimensionnel (Altet, 1994 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Paquay *et alii*, 1996 ; Gohier, 2006) : instructeur, éducateur, évaluateur, technicien, chercheur, personne-ressource, passeur culturel, manager, etc., le praticien assume divers rôles, certains inéluctables, parfois fragilisés par les nombreuses attentes et des pressions contradictoires, d'autres plus ou moins choisis mais qui témoignent en principe d'une certaine congruence (Chappuis & Thomas, 1995 ; Gohier *et alii*, 2001). Dans le cadre de notre recherche, nous nous appuyerons sur les travaux de Chappuis et Thomas (1995, pp. 20-22) et sur ceux de Beauregard (2006, p. 549) qui précisent les niveaux de rôle, afin d'observer lesquels de ces niveaux sont convoqués par les enseignants dans leur gestion de la mort sous toutes ces formes :

- Le rôle *prescrit* ou *attendu* : l'ensemble des comportements et des pratiques attendus de l'enseignant selon son statut ;
- Le rôle *subjectif* ou *souhaité* : les pratiques que l'enseignant voudrait avoir, soit une conception qu'il formule à propos de son rôle ;
- Le rôle *réel* ou *joué* : les pratiques manifestes de l'enseignant quand il est en interaction avec d'autres acteurs.

Les recherches de Gohier (1999, 2001, 2004, 2006, 2007) mettent en exergue que *l'identité* professionnelle est intégrée à l'identité globale, et qu'elle se construit entre la représentation que l'enseignant a de lui-même comme professionnel, mais aussi comme personne, et celle qu'il a des autres membres de sa profession. Composite, l'identité est d'abord définie par le rôle, mais également par les différents intérêts et contraintes qui pèsent sur la personne, ainsi que par les relations qu'elle entretient avec les élèves et les autres acteurs éducatifs. Selon

Gohier *et alii* (2001), l'identité se construit et se transforme au gré de crises, de déséquilibres et de remises en question (générés, par exemple, par des événements éprouvants ou des élèves rencontrant des troubles du comportement ou de l'apprentissage) qui auront des incidences sur les pratiques, les représentations, les attitudes et les valeurs du praticien. L'identité n'est donc pas une donnée stable, mais mouvante, et sans cesse renégociée à partir de situations concrètes, d'expériences du sujet et d'interactions produites dans le contexte de travail (Martineau *et alii*, 2010). Elle est par conséquent en constante évolution, sous l'impulsion même du professionnel qui est l'acteur central de cette transformation. Elle résulterait donc d'un cheminement personnel et expérientiel, susceptible de se modifier lors d'expériences vécues, particulièrement marquantes, et qui laisseraient des traces (Beckers, 2004), comme on peut supposer que c'est le cas quand un enseignant perd un de ses élèves de manière tragique, ou même accompagne un jeune affecté par la perte d'un proche.

Avant d'être un professionnel, l'enseignant est donc une personne, un sujet singulier et unique (Charlot, 1997), avec ses diverses compétences et connaissances. Il interprète le monde et ce qui lui arrive à partir de son histoire subjective, de ses représentations personnelles (Jodelet, 1984), ainsi que des règles sociales qu'il a apprises et intériorisées (Dubet, 1994). C'est un être humain, composé d'expériences hétérogènes (Lahire, 1998), qui s'investit dans son travail et dont l'activité va entrer en résonance avec ses propres affects, ses valeurs, sa « carte du monde » (André, 2013). L'enseignement fait partie des métiers de la relation, où la dimension intersubjective est tout aussi importante que le pôle objectivant du savoir (Cifali, 1996). De nombreux enseignants indiquent avoir choisi ce métier car ils entretiennent un rapport affectif avec les élèves, qu'ils aiment aider les autres et qu'ils ont envie de faire évoluer ceux qui deviendront les citoyens de demain (Tardif & Lessard, 1999). C'est donc un « travail investi », fondé sur la relation d'aide, même si celle-ci entraîne de nombreux dilemmes, des enjeux éthiques, voire une dose de souffrance (André, 2013), ce que Barrère (2003) nomme les « risques de la relation ». Basé sur les interactions humaines, le métier de pédagogue implique la rencontre de subjectivités et la somme de co-constructions, car il ne peut se réaliser sans le consentement de l'autre (Lessard, 2010). En étudiant les conduites des enseignants face à l'irruption de la mort à l'école, on pourrait bien toucher au cœur même de la relation éducative.

3. Questions de recherche : conceptions du rôle et schèmes de conduite

En reprenant les éléments posés dans le cadre théorique, nous pouvons maintenant définir plus précisément nos questions de recherche. Nous souhaitons principalement concentrer notre enquête sur les conduites des enseignants, et sur leurs manières de penser les liens entre les situations et leurs responsabilités professionnelles. Une première question principale portera donc sur la conception du ou des rôles que les maîtres pensent endosser dans les situations où la mort est présente (quelle que soit sa forme), une seconde sur les schèmes de comportement mobilisés dans des situations critiques.

1. *Comment les enseignants conçoivent-ils leur rôle, tant personnel que collectif, dans la gestion d'une crise, l'accompagnement d'élèves endeuillés ou la mise en place d'une éducation à la mort en classe ?*
 - a. Quelles conduites pensent-ils *devoir*, *vouloir* ou *pouvoir* adopter en fonction des situations ? (niveaux de rôle)
 - b. Quelles connaissances ont-ils des prescriptions institutionnelles, comment les jugent-ils et comment les appliquent-ils ?

- c. Comment les expériences vécues conditionnent-elles leurs conceptions de leur rôle, dans quelles relations avec leur histoire, leurs affects, leur identité professionnelle ?
2. *Quels schèmes de conduite les enseignants mobilisent-ils pour gérer, accompagner et éduquer en situation, en particulier face aux élèves endeuillés, à leurs proches, à leurs camarades, au reste de leurs interlocuteurs ?*
 - a. Quelles actions ou réactions préfèrent-ils adopter en fonction des circonstances ?
 - b. Sur quelles ressources s'appuient-ils ?
 - c. Quelles collaborations mettent-ils en place, avec qui et pour quels objectifs ?

4. Méthodologie et dispositif de recherche : une thèse par articles

Pour répondre aux questions de ce projet de recherche, nous avons fait le choix de combiner deux méthodes, qualitative et quantitative, dans un souci de complémentarité (Paquay, 2006).

Pour interroger les conceptions du rôle des professionnels sur la place de la mort et du deuil en contexte scolaire, avec une focale accrue sur la pertinence d'une éducation à la mort et à la perte, nous avons en premier lieu rédigé un questionnaire composé de 63 items, soit 52 assertions cotées sur une échelle de Likert allant de 1 à 4 (de plutôt pas d'accord à tout-à-fait d'accord, sans position « sans avis ») et 11 questions à développer, selon deux axes :

- Education à la mort et à la perte : Peut-on parler de la mort à l'école ? Avec quels élèves ? Dans quels contextes ? Avec quels supports ? Et pour quels objectifs ?
- Gestion de crise et élèves endeuillés : Quelle implication pour l'enseignant ? Quel type d'accompagnement ? Quel partenariat et avec quels professionnels ?

Ce questionnaire a déjà été passé (fin 2015) auprès de 300 étudiants en enseignement primaire de la Haute école pédagogique vaudoise, et de 130 enseignants primaires romands en exercice. Il est en cours de dépouillement, et les résultats obtenus seront publiés sous la forme d'un *premier article*. Nous avons fait le choix de nous centrer en particulier sur le degré primaire, d'abord parce que « l'enseignant du primaire est plus volontiers identifié à des aspects de formation intégrale, centré sur les besoins de l'élève et la dimension affective » (Tardif & Lessard, 1999, p.73), ensuite parce qu'il correspond à la filière de formation (initiale et continue) dans laquelle nous intervenons principalement, ce qui permettra de réinvestir les résultats obtenus.

L'étude qualitative, en cours, est basée sur des entretiens semi-structurés, selon une démarche compréhensive (Kaufmann, 1996), recourant, au besoin, à des explicitations (Vermersch, 1994), afin d'aider la personne interviewée à reconstituer la suite d'actions ou de pensées qui l'ont, à son insu, poussée à adopter telle conduite ou attitude, ou à prendre telle décision. L'objectif est d'aller explorer l'*habitus* sur lequel elle s'est appuyée pour justifier ses actions, puisque, comme nous l'avons vu, elle est « dans l'illusion de l'improvisation » (Perrenoud, 1996b).

Le protocole des entretiens vise divers acteurs éducatifs, intervenant parfois dans des contextes multiples :

- des praticiens qui sont ou ont été amenés à accompagner un ou plusieurs élèves

- endeuillés, et ce sur une durée significative ;
- des enseignants impliqués dans des situations de crise, mais pas directement concernés au niveau de décisions institutionnelles ;
 - des membres issus de cellules de crise et avec un pouvoir décisionnel (directeurs, doyens, enseignants formés, etc.), principalement concernés par la gestion de crises en milieu scolaire.

Une fois les entretiens retranscrits et analysés, nous dégagerons les régularités et les variations pour faire émerger des catégories, selon le paradigme de la *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967), pour tenter d'identifier des éléments de théorisation et arriver à une compréhension nouvelle du phénomène. « Le matériau empirique {sera} à la fois le point de départ de la théorisation, le lieu de la vérification des hypothèses émergentes, et le test ultime de la validité de la construction d'ensemble » (Paillé, 1996, p. 185). Les résultats seront publiés sous la forme de *trois articles*, touchant respectivement aux fonctions de gestion, d'accompagnement et d'éducation évoquées dans ce texte.

Le manuscrit de thèse sera composé d'au moins six articles, soit les quatre mentionnés dans cette partie et *deux autres*, plus généralistes, et déjà publiés (Fawer Caputo, 2015a, 2015b) dans l'ouvrage que nous avons co-dirigé « *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* » édité aux éditions de Boeck. Le corpus complet sera précédé d'une introduction théorique et suivi d'une conclusion.

5. Calendrier

| Activités | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lectures Elaboration du plan de recherche | Lectures exploratoires | Complément de lectures pour l'écriture du canevas | | | |
| Conception des outils de recueil des données | Conception des grilles d'entretien | Conception du questionnaire à mettre en ligne | | | |
| Passation des outils de recueil des données | | | Passation du questionnaire. Prise de contacts. Récoltes de données, entretiens semi- structurés | | |
| Analyse des données quantitatives | | | Encodage des données. Analyses statistiques | Rédaction des résultats sous forme d'un article. | |
| Analyse des données qualitatives | | | Retranscriptions des entretiens. Analyse des écarts, dégagement de catégories | Rédactions des résultats sous forme de trois articles. | |
| Rédaction finale de la thèse | | | | | Rédaction d'un cadre théorique complétant les articles, ainsi qu'une introduction et une conclusion liant le tout. |

6. Bibliographie

- Abras, M-A (2003). Comment les enfants perçoivent-ils la mort à travers les médias ? *Ethnologie française*, 2003/2, 665-672.
- Abric, J-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Alpe, Y. (2006). Quelle est la légitimité des savoirs scolaires. In A. Legardez & L. Simmoneaux (Eds). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
- Amigues, R. & Lataillade, G. (2007). Le travail partagé des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. *Actualité de recherche en éducation et formation*. Strasbourg : Université Louis Pasteur.
- Anadòn, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (Eds). *L'enseignant, un professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anadòn, M., Gohier, C., Chevrier, J. & Bouchard, Y. (2004). La construction identitaire dans le parcours de formation initiale de l'enseignant. In F. Lerbet-Sereni (Ed), *Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation*. Pau : AFIRSE.
- André, B. (2013). *S'investir dans son travail : les enjeux de l'activité enseignante*. Berne: Peter Lang.

- Arènes, J. (1998). *Dis, un jour, moi aussi je mourrirai ?* Tournai : Fleurus-Mame.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.
- Audigier, F. (2012). Les éducations à... Et la formation au monde social ? *Recherches en Didactiques. Les cahiers Théodile*, 14, 47-63.
- Audigier, F. (2015). Education à la vie...et préparation à la vie. In F. Audigier, A. Sgard, N. Tutiaux-Guillon (Eds). *Sciences de la nature et de la société*. Bruxelles : De Boeck.
- Bacqué, M.-F. (2000). *Le deuil à vivre*. Paris : Odile Jacob. (1^{ère} édition, 1992)
- Bacqué, M.-F. & Hanus, M. (2012). *Le deuil*. Paris : PUF. (1^{ère} édition, 2000)
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Barrère, A. (2004). Les épreuves subjectives du travail à l'école. In V. Caradec & D. Martuccelli (Eds.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu. Perspective et débats*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Septentrion.
- Barus-Michel, J. (1991). Introduction critique à une clinique de la crise. *Psychologie clinique*, 5, 11-27.
- Baubet, T & Marichez, H. (2011). Repérer les signes de souffrance liés aux traumatismes et aux deuils à l'école. In H. Romano & T. Baubet (Eds). *L'école face au traumatisme et à la violence*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et Formation*, 46, 61-80.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32/3, 545-565.
- Blanpain, N. (2008) Perdre un parent pendant l'enfance : quels effets sur le parcours scolaire, professionnel, familial et sur la santé à l'âge adulte ? *Etudes et Résultats*, 168, 1-8.
- Boesiger, J.-L. & Maulini, O. (2009). Autant vaut le maître... L'enseignement généraliste face aux attentes de la société. *Educateur*, 6, 16-18.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Capitanescu Benetti, A. (2007). Règles d'en haut, règles d'en bas : la prescription dans l'organisation du travail enseignant. In M. Gather Thurler & O. Maulini (Eds). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* (pp. 387-404). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Capitanescu Benetti, A. (2010). *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit. Les enseignants primaires genevois : étude de cas*, Université de Genève. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Chappuis, R. & Thomas, R. (1995). *Rôle et statut*. Paris : PUF.
- Charlier, E. (1996). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: De Boeck.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chartier, A.-M. (1991). En quoi instruire est un métier. *Esprit*, décembre, 55-76.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: De Boeck.
- CIIP (2013). Plan d'études romand. <http://www.plandetudes.ch/>
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Cybulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob.
- De Broca, A. (2006). *Deuils et endeuillés*. Liège : Masson.
- De Terssac, G. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris : PUF.
- Derouet, J.-L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck.
- Doudin, P.-A., & Lafortune, L. (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : Quelle*

- formation pour les enseignants ?* Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A. (2011). Vers une école inclusive : un projet européen d'envergure. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 14-19. □
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Fawer Caputo, C. (2015a). La perte d'un parent et l'impact du deuil sur la scolarité. In C. Fawer Caputo & M. Julier-Costes (Eds), *La mort à l'école: annoncer, accueillir, accompagner*. Bruxelles: De Boeck.
- Fawer Caputo, Christine (2015b). Education à la mort et à la perte en classe primaire. In C. Fawer Caputo & M. Julier-Costes (Eds), *La mort à l'école: annoncer, accueillir, accompagner*. Bruxelles: De Boeck.
- Fawer Caputo, C. (2015c). Quand la mort s'invite à l'école. *Prismes 21*. Lausanne: HEP Vaud.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago : Aldine Publishing.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation, XXVII (1)*, 3-32.
- Gohier, C. (2006). L'identité professionnelle de l'enseignant : rapports à l'éthique et au politique. *Actes du 25^e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) : Le cégep, pour Savoir agir*, 214-221.
- Gohier, C. (Ed) (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. Québec : Presses de l'Université.
- Hanus, M. & Sourkes, B. (1997). *Les enfants en deuil : portraits du chagrin*. Paris : Editions Frison-Roche.
- Jean, A. (2008) *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes professionnels d'ajustement ? Quelle utilisation pour leur professionnalité ?* Thèse de doctorat. Université de Montpellier.
- Jeannot, G. (2005). *Les métiers flous. Travail et action publique*. Toulouse : Octares.
- Jeffrey, D. (2000). Sagesse, mort et enseignement? *La mort au tableau noir*. *Revue Frontières 13(1)*, 57-61. Québec :
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie. In S. Moscovici (Ed), *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Kaës, R. (1992). Pacte dénégatif et alliances inconscientes. *Gruppo 8*, 117-132.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés. Revue internationale de Sociologie de l'éducation, 19/1*, 67-81.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'organisation.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon: Educagri.
- Lenoir, Y. & Tupin, F. (2012). *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. (2010). Le travail enseignant, entre les effets structurants des politiques et l'activité en classe, la part des sujets. In F. Saussez & F. Yvon (Eds), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : PUL et CRIFPE.
- Martineau, S., Portelance, L. & Presseau, A. (2010). *L'identité professionnelle des enseignants : l'ambivalence devant le statut professionnel*. Recueil des résumés de communications du Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Suisse : Université de Genève.
- Maulini, O. (2001). *La place des parents dans l'école : consommateurs ou partenaires ?* Université de Genève : laboratoire LIFE.
- Masson, J. (2010). *Mort, mais pas dans mon cœur*. Québec : Editions Logiques.
- Maulini, O. (2010). Travail, travail prescrit, travail réel. In FORDIF-Formation en direction d'institutions de formation, Glossaire (p. 23). Lausanne : FORDIF.

- Maulini, O., Meyer, A. & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques* (Carnets de la Section des sciences de l'éducation). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Nagera, H. (1970). Childrens reactions to the death of an important object : developmental approach. *Psychoanal. Stud. Child* 25, 360-400.
- Paillé, P. (1996). L'échantillonnage théorique. Induction analytique. Qualitative par théorisation (analyse). Vérification des implications théoriques. In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Papazian-Zohrabian, G. (2015). Les enfants traumatisés et endeuillés par la guerre. In C. Fawer Caputo & M. Julier-Costes (Eds), *La mort à l'école: annoncer, accueillir, accompagner*. Bruxelles: De Boeck.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Etudes et Formations*, 15, 7-38.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (1996, 4ème réédition 2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: de Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Éducation et Recherche*, 2, 198-212.
- Perrenoud, Ph. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 17, 1/2, 45-48.
- Perrenoud, Ph. (1996a). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF (2^e éd. 1999).
- Perrenoud, Ph. (1996b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école entend préparer à la vie*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2012). De qui la cause des élèves en difficulté est-elle la cause ? *Prismes*, 17, 5-7.
- Pilet, J.-L., Guihard, C., Obringer, A. & Brice, D. (2009). *Drames en milieu scolaire: Protocole pour évaluer, soutenir, communiquer*. Issy-les-Moulineaux : Masson.
- Pizon, F. & Jourdan, D. (2009). Les enseignants et les prescriptions institutionnelles dans le champ de l'éducation à la santé. *Spirale*, 43,171-189.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.). *Enseigner*. Paris: PUF.
- Schneuwly, B. (2016). Le concert des disciplines. Des réponses possibles aux questions posées du point de vue de l'interdisciplinarité. *Educateur*, 2, 6-9.
- Simonneaux, J., Tutiaux-Guillon, N. & Legardez A. (2012). Éducatrices à ... et sciences sociales, perspectives des recherches francophones. *Journal of Social Science Education*, 11(4), 1-15.
- Stoetzel, J. (1978). *La psychologie sociale*. Poitiers : Flammarion.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.
- Tisseron, S. (2007). *La résilience*. Paris : PUF.
- Tutiaux-Guillon, N. & Pagoni, M. (Eds), (2012). Les éducations à. *Spirale* 50.
- Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. In L. Paquay, Ph. Perrenoud, M. Altet, R. Etienne & J. Desjardins (Ed.). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Romano, H. & Verdenal, E. (2011). *Sauveteurs et événements traumatiques. Guide des prises en charge psychologiques précoces*. Paris : Elsevier-Masson.
- Romano, H. (2009). Accompagner l'enfant sur le chemin du chagrin. *Le Journal des psychologues*, 273, 48-53.
- Romano, H., (2011). L'institution scolaire face à l'enfant orphelin. In M. Molinié (Ed), *Invisibles orphelins*. Paris : Editions Autrement.
- Romano, H. (2013). *L'enfant face au traumatisme*. Paris : Dunod.

- Valet, F., (2011). Les orphelins, nombreux, mais invisibles. In M. Molinié (Ed), *Invisibles orphelins*. Paris : Editions Autrement.
- Vergnaud, G. (2003). La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie. *Actes de l'université d'automne, DESCO. CRDP Basse-Normandie*, 48-57.
- Vergnaud, G. (1990) La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10/23, 133-170.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vovelle, M. (1983). *La mort et l'Occident: de 1300 à nos jours*. Paris : Gallimard.
- Woods, P. (1977) Teaching for survival. In P. Woods & M. Hammersley (Eds), *Schoom Experience - Explorations in the Sociology of Education*. London : Croom Helm.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Curriculum Vitae

FAWER CAPUTO Christine

Données personnelles

| | |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Date de naissance | 20.01.1967 |
| Lieu d'origine | Essertines-sur-Yverdon (VD) |
| Langue maternelle | Français |
| Profession | Professeure-Formatrice à la Haute École Pédagogique de Lausanne |
| Etat civil | Mariée, 2 enfants |
| Adresse | Ch. de Floret 18a, 1303 Penthaz |
| Téléphone | 021/ 697.05.70 |
| Courriel | christine.fawer-caputo@hepl.ch |

Cursus académique (année d'obtention des titres)

| | |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1985 | Maturité fédérale type B (latin-anglais) |
| 1988 | Brevet vaudois pour l'enseignement dans les classes primaires |
| 2001 | Licence ès Lettres de l'Université de Lausanne <i>Histoire et sciences des religions, français, histoire ancienne</i> |
| 2002 | Brevet d'aptitude à l'enseignement secondaire |
| 2004 | CAS de praticienne-formatrice (HEP Vaud) |
| 2008 | DESS /MAS en sciences de l'éducation (titre délivré par : UNIGE, UNIL, UNIFR) <i>Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants</i> |
| en cours depuis 2013 | Thèse de doctorat en sciences de l'éducation <i>Directeur : Professeur Olivier Maulini</i> |

Autres formations en lien avec la thématique

| | |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2009 | Diplôme européen d'études cliniques sur la mort et l'accompagnement du deuil (IRFAP) |
| 2009 | Deuils d'enfants (avec G. Deslauriers) |
| 2009 | Formation certifiante à distance sur la philosophie pour les enfants (observation) <i>Université de Laval, Québec</i> |

| | |
|------|---------------------------------------------------------------------------|
| 2014 | Formation sur l'entretien d'explicitation (IFFP) |
| 2014 | L'enfant en deuil d'un proche parent (As'trame) |
| 2015 | Formation à la gestion de crise dans les établissements (GRAFIC, Vaud) |
| 2016 | Faire face au risque suicidaire (UNIL) |

Expériences professionnelles

| | |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1988-1993 | ES secondaire de l'Élysée à Lausanne |
| 1992-1994 | Virgile Formation à Vevey (professeur de français) Divers remplacements dans le canton de Vaud |
| 1994-1995 | Ecole privée Le Châtelard aux Avants-sur-Montreux |
| 1996-2005 | ES secondaire Elisabeth de Portes à Borex |
| depuis 2003 | Professeure-formatrice, Haute École Pédagogique de Lausanne <i>Unité d'Enseignement et de Recherches des didactiques des sciences humaines et sociales</i> |

Principales publications

Ouvrages :

Bornet, P., Clivaz, C., Durisch Gauthier, N., Fawer Caputo, C., Voegeli, F. eds (2011). *Et Dieu créa Darwin: théorie de l'évolution et créationnisme en Suisse aujourd'hui*. Genève: Labor et Fides.

Fawer Caputo, C. & Julier-Costes, M., eds. (2015). *La mort à l'école: annoncer, accueillir, accompagner*. Bruxelles: de Boeck.

Chapitres d'ouvrages :

Fawer Caputo, C. (2011). Le thème de la création dans la formation des enseignants primaires. In P. Bornet, C. Clivaz, N. Durisch Gauthier, C. Fawer Caputo et F. Voegeli (Eds), *Et Dieu créa Darwin. Théorie de l'évolution et créationnisme en Suisse aujourd'hui*, (p. 193-208). Genève: Labor et Fides.

Desponds, S., Fawer Caputo, C., & Rota, A. (2014) L'évolution des manuels pour l'enseignement religieux en Suisse. Analyses socio-historiques, didactiques et pragmatiques. In J.-P. Willaime (Ed.). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école, réponses européennes et québécoises*. Paris : Riveneuve éditions, Coll. « Actes académiques ».

Fawer Caputo, C. (2015). L'utilisation du photolangage dans les classes primaires. In N. Durisch Gauthier, Ph. Hertig & S. Marchand Reymond (Eds). *Regards sur le monde. Apprendre avec et par l'image à l'école*. Neuchâtel : Alphil – Presses universitaires suisses.

Fawer Caputo, C. (2015). Exploiter des images en sciences des religions. In N. Durisch Gauthier, Ph. Hertig & S. Marchand Reymond (Eds). *Regards sur le monde. Apprendre avec et par l'image à l'école*. Neuchâtel : Alphil – Presses universitaires suisses.

Fawer Caputo, C. (2015). La perte d'un parent et l'impact du deuil sur la scolarité. In C. Fawer Caputo & M. Julier-Costes, M. (Eds). *La mort à l'école: annoncer, accueillir, accompagner*. Bruxelles: De Boeck.

Fawer Caputo, C. (2015). Éducation à la mort et à la perte en classe primaire. In C. Fawer Caputo & M. Julier-Costes, M. (Eds). *La mort à l'école: annoncer, accueillir, accompagner*. Bruxelles: De Boeck.

Durisch Gauthier, N. & Fawer Caputo, C. (sous presse). *Managing Religious Diversity in Schools: a Training*

Module for Teachers. In *Teacher Education in the 21st century: A Focus on convergence*. Cambridge : Scholars Publishing.

Articles dans des revues :

Fawer Caputo, C. (2009). La philosophie pour enfants : un moyen de répondre aux grandes questions des tout-petits. *Prismes 11*. Lausanne: HEP Vaud.

Fawer Caputo, C. (2012). L'interférence des cultures religieuses dans la vie scolaire. *Prismes 17*. Lausanne: HEP Vaud.

Fawer Caputo, C. (2014). Permettre aux enfants gravement malades ou en fin de vie d'apprendre à l'hôpital et dans l'école ordinaire. *Prismes 20*. Lausanne: HEP Vaud.

Fawer Caputo, C. (2015). Quand la mort s'invite à l'école. *Prismes 21*. Lausanne: HEP Vaud.

Fawer Caputo, C. (2015). Penser l'impensable: le suicide des enfants. *Prismes 21*. Lausanne: HEP Vaud.

Fawer Caputo, C. (2015). La vie de tout être humain: un parcours jalonné de pertes et de deuils. *Prismes 21*. Lausanne: HEP Vaud.

Publications numériques:

Clivaz, C., Durisch Gauthier, N., Fawer Caputo, C. & Grosse, C. (Eds) en collaboration avec Frédéric Kaplan, Cyril Bornet et Cécile Pache. *Rites funéraires* (eTalks), 2014; collaboration Unil-HEP.

<http://etalk.vital-it.ch/rites-funeraires/>

Fawer Caputo, C. (2014). L'enfant et les rituels autour de la mort. In C. Clivaz, N. Durisch Gauthier, C. Fawer Caputo & C. Grosse (Eds) en collaboration avec F. Kaplan, C. Bornet et C. Pache, *Rites funéraires* (eTalks), 2014, collaboration UNIL-HEP.

<http://etalk.vital-it.ch/?dir=Fawer%20Caputo#0>

Collaboration à l'écriture de moyens pédagogiques :

« Parler de la mort à l'école », destiné aux enseignants de 3 à 6 P (2008).

<http://www.editions-agera.ch/page.php?label=catalogue&idc=GP&ida=45>

« Aux origines du Monde », destiné aux élèves de 7-8 P (2009).

<http://www.editions-agera.ch/page.php?label=catalogue&idc=H7-8&ida=5>

« Fêtes sans frontières », destiné aux enseignants de 1 à 8 P (2010).

<http://www.editions-agera.ch/page.php?label=catalogue&idc=GP&ida=53>

Fawer Caputo, C. & Heinzen, S. (en cours). *Les Zophes* (matériel romand pour l'ECR, en lien avec la philosophie pour les enfants, destiné aux 1-2 P et méthodologie pour les enseignants). Editions AGORA, Lausanne.