

Victor, la mort et nous

Omniprésence

C'est peut-être bien lui, Victor, qui a donné le ton. Dès le premier quoi de neuf, en septembre, il a parlé de son père, décédé cinq ans auparavant d'un arrêt du cœur. Et puis il a continué sur sa lancée. Ca a duré des mois. A chaque quoi de neuf, il racontait des événements terribles, dramatiques, douloureux à l'âme, douloureux au corps : la mort d'un ami, une chute en vélo, un accident de voiture, un séjour prolongé à l'hôpital...

Alors les autres s'y sont mis aussi. Tout dans le quoi de neuf, de la disposition des tables en cercle au rituel dont la rigueur offre un cadre à l'expression, est pensé pour faciliter l'intercommunication et éviter la relation duelle, mais peut-être se sont-ils imaginé, à voir l'attention toute particulière que je portais aux dires de Victor et bien qu'il ne se soit pas adressé à moi exclusivement, que les choses intéressantes à raconter devaient être porteuses de drame.

L'histoire d'un humain ou d'un animal domestique ou autre, mort accidentellement ou de vieillesse, entraînait inmanquablement la narration d'une situation similaire au quoi de neuf suivant.

L'intérêt grandissant pour la Chose s'empara de l'écriture : pas un seul choix de texte n'y échappa. A chacun d'y exposer les circonstances du décès de son chien, d'un oiseau, du grand-père, de l'oncle, de l'ami, du voisin...

L'écriture à caractère poétique, encouragée par les lectures quotidiennes de textes d'auteurs, en travail collectif et individuel, offrit également une aire d'accueil favorable à l'expression de ce ressenti :

La mort
La mort est triste
La mort est pitoyable
La mort est injuste
La mort est dégoûtante.
Je dis cela parce que la mort me touche
Je dis cela parce que mon père est mort
Victor

Encore et toujours

L'histoire du poisson rouge – cause ou conséquence de l'atmosphère générale - confirma le dire des enfants dans la thématique.

Marine apporta un jour, après en avoir reçu l'approbation du Conseil, un poisson rouge à l'école. Mais celui-ci disparaît dans le siphon du lavabo. Il sera remplacé par un second poisson rouge aux tendances suicidaires puisqu'on le retrouvera mort et desséché sur le sol de la classe un lundi matin. Au Conseil qui suivra l'événement, je m'oppose au rachat d'un troisième poisson car je culpabilise : j'aurais dû être plus vigilante. Certes, un poisson n'est qu'un poisson mais que savons-nous de sa souffrance ? Que savons-nous de l'impact de ces morts à répétition sur le psychisme des enfants dont on connaît bien, par ailleurs la propension à se projeter, voire à s'identifier à tout représentant du règne animal, ne serait-il porteur, dans notre imaginaire, que d'une faible capacité à s'émouvoir ?

La présence de la mort dans les paroles, les textes, les préoccupations des enfants, l'histoire des poissons, mon attitude maladroite, passive par impuissance, tout cela n'a-t-il pas banalisé la chose ? C'est en tout cas l'idée qui me vient lorsque, paniquée, je surprends Pauline en train

de grimper sur le radiateur pour accéder à la fenêtre de la classe d'informatique située au second étage du bâtiment, grande ouverte sur un ciel d'été...

Un jour, au quoi de neuf, après qu'il a raconté pour la énième fois une histoire dont il est la victime malheureuse, je dis à Victor, qu'il a le droit de parler aussi des histoires gaies, des histoires plaisantes qui lui ont plu et qu'elles nous intéressent tout autant. Car j'ai le sentiment qu'il est en train de s'enfermer dans un univers mortifère qui lui donne raison d'être, raisons de se dire, et d'entrer peut-être ainsi dans ce que les psys appellent la victimologie...

Pas de réaction.

Mais en mars, Victor nous annonce que sa mère vient d'entrer à l'hôpital pour être soignée d'un cancer du poumon...

Un autre jour, Frédérique parle de la séparation de ses parents et dit son désarroi. Il ajoute : « Je suis si triste parfois que j'aimerais bien mourir. Je me dis que c'est la seule manière d'arrêter ça. Mais je me demande comment on peut faire pour ne pas avoir mal en se tuant. »

Sur le coup, je suis si désarmée devant le propos que je ne sais que dire : « C'est vrai qu'il nous arrive d'être si malheureux qu'on pense que seul le fait de mourir peut nous soulager. Mais on doit toujours avoir en tête la certitude que les choses changent et que tout ou tard elles s'arrangent. » Mes paroles sont suivies d'un silence palpable. Ca raisonne. Révélation : « C'est vrai ce que vous dites, maîtresse ? » dit Victor qui exprime ainsi son empathie avec ce que vient d'exprimer Frédérique.

On imagine à quel point ma réponse, devant toute une classe d'enfants tendus vers elle, ne pouvait être que mûrement réfléchie !

Elle, dans l'objet, le temps, le lieu...

Et puis avec la persistance du thème et mon inquiétude grandissante devant le phénomène, face à tous ces signaux d'alarme, je demande conseil autour de moi et décide de proposer un débat sur le sujet.

Un ami, professeur de philosophie et spécialiste des débats à l'école, me conseille le livre de Jean-Claude Pettier, *Apprendre à philosopher* (Lyon, Chronique Sociale, 2004) qui propose une accroche autre que : « Et si on parlait de la mort ? », sans doute un peu trop brutale.

Il préconise d'aborder le thème par paliers. Dans un premier temps, il s'agit pour les enfants de répondre individuellement et par écrit aux questions suivantes :

« Si la mort était une couleur, quelle serait-elle ? Pourquoi ? Une période de la journée ? Un objet ? Un endroit ? »

Si la plupart des réponses ont été plutôt attendues (la couleur noire, « parce que c'est triste et que c'est une couleur sombre »), certaines d'entre elles cependant n'ont pas manqué d'intérêt. Ainsi, toujours à propos de couleur, Marina dit : « La couleur noire, quand tout est noir on ne voit rien, c'est comme la mort, quand on est mort on ne voit plus rien non plus » ; Abdel : « Rouge est la couleur de la mort parce que c'est aussi celle du sang qui coule. » ; Gautier : « C'est forcément noir parce que ça ne peut pas être une couleur vive parce que vive ça veut dire vivant ».

Sur la période de la journée, la majorité des enfants évoque le soir ou la nuit, car à ce moment-là, « on ne se parle pas beaucoup » (Apolline), « on dort, on ne bouge pas, c'est comme si on était mort » (Jérémy). Légère variante pour Yohan qui corrobore l'association dormir, c'est mourir un peu : « L'après-midi, parce que c'est le moment de la sieste », cependant que d'autres expriment au travers du test leurs angoisses existentielles : « L'après-midi, c'est la mort parce que j'ai l'impression que l'après-midi est plus court et je n'ai pas envie de mourir. » (Charly), « Le soir c'est la mort parce qu'à ce moment-là, je pleure dans

mon lit. » (Gautier). Provocation ou tentative de dire l'incommunicable chez Abdel ? : « Midi, c'est la mort parce que le moment du repas, ça fait un choc. »

Sur les armes blanches ou à feu, couteau, pistolet, hache, on focalise beaucoup, de même sur la tombe, la faux, la guillotine, la corde, la tête de mort ou décapitée. Moins évidents mais présents : la cigarette, les bijoux (?), un verre « parce que quand on pleure, toutes les larmes tombent dedans » (Kelly).

Enfin, le lieu le plus souvent évoqué est bien naturellement le cimetière. Quant à la forêt, « parce qu'il y a des animaux dangereux », le Sahara « parce qu'il n'y a personne », l'enfer, une « gare sombre », l'hôpital, la prairie, une salle de torture, une grotte, ils ne seront cités qu'une seule fois chacun. Mais ce qui paraît très étonnant dans un premier temps c'est que sept enfants (sur 26 interrogés) parlent de leur lieu familial comme pouvant être associé à la mort : l'Alsace, la maison, l'appartement, la chambre, le lit : « parce que je préfère être dans mon lit » (Coralie)...pour mourir ? ... « parce que c'est un endroit qu'on connaît » ajoute Gautier et « qu'on peut s'y cacher » précise Mathieu. La maison est ainsi ressentie comme un endroit porteur de dualité : à la fois bonne, protectrice, sécurisante, et hostile, dangereuse et étouffante, un peu comme la mère à laquelle l'inconscient collectif l'associe, et qui est même porteur de cette ambiguïté souvent évoquée par Winnicott.

Elle dans les mots

Dans l'incapacité d'utiliser ce matériau, pourtant riche, autrement qu'en leur livrant le résultat anonyme du test, je décide de lancer un vrai débat sur la mort en amorçant la discussion par une introduction proche de celles que propose Jean-Claude Pettier : « Qu'est-ce que cela peut changer pour l'homme d'avoir conscience de la mort ? »

Mais d'abord, que signifie pour les enfants « avoir conscience de » ?

Heureuses surprises : « Avoir conscience de quelque chose c'est savoir si c'est grave ou pas..., c'est savoir les conséquences..., c'est bien le connaître ». Ainsi, « quand on perd conscience, on ne sait plus ce que l'on fait ». Sans oublier la Conscience, celle qui nous dit « comme une petite voix à l'intérieur de nous qu'il faut ou pas faire ça, comme le petit diable qui se dispute avec le petit ange dans les B. D.. »

Après quoi, toujours en préambule, je leur demande ce qui, à propos de la mort et de la conscience, nous distingue des animaux. Je m'attends, bien entendu, à ce qu'ils disent clairement que, contrairement à eux, nous avons conscience de la mort. A partir de quoi, nous pourrions entamer le débat.

Mais ce qui apparaît d'évidence c'est que rien de ce à quoi je m'attendais ne vient. Certes entre les animaux et nous, il existe des différences de consciences notoires, sur le chagrin qu'on éprouve à la mort de quelqu'un : « Quand quelqu'un meurt autour de nous, on est plus conscient que les animaux que c'est un proche » ; sur la culpabilité à tuer : « Quand un animal tue quelqu'un, il s'en fiche, nous pas. » ; sur les caractères « matériels » de la mort : « Les animaux ne savent pas pourquoi l'autre il est mort. », « Ils sont moins évolués que nous, ils ne savent pas comme nous que dans la mort, on ne voit plus, on ne peut plus rien faire. », « Nous on sait à peu près l'âge limite, eux pas. » ; sur son côté irréversible : « Ils ne savent pas que l'autre ne va plus revivre. », « qu'on n'a qu'une vie... »,... ; sur l'approche métaphysique de la chose : « Que notre âme elle part », « que notre esprit ne disparaît pas ». Mais rien, ou presque sur la conscience ferme de l'inéluctable de la mort, sur le fait que nous humains, en avons conscience ; rien, sinon peut-être le sentiment de répulsion qu'elle suscite : « Nous, on sait que la mort est dégoûtante, les animaux, non », « Nous on sait que ça fait mal, pas eux. »

Il nous faudra attendre un bon quart d'heure de discussion, d'avis émis, partagés ou contestés pour qu'enfin, Victor, toujours lui, dise ce que j'attendais, et qui laisse les enfants perplexes : « Nous on sait qu'on va mourir un jour, les animaux, non ». Victor le sait. Mais les autres ? La conscience est une chose très vague, très relative. Non, les enfants de dix ans ne « savent » pas qu'ils vont mourir un jour. Seuls ceux qui y sont confrontés de manière directe en ont une conscience réelle.

Mon amorce n'était donc pas la meilleure...

Mais c'est dit. Continuons. Alors qu'est ce que ça change de le « savoir » ? Et bien cela « nous rend plus attentifs ». Aux autres ? Non ! A nous : « On fait plus attention, par exemple pour pas traverser la route n'importe comment... ». On développe une intelligence du danger, « on prévoit le lieu où on va être enterré » (ou incinéré), et on peut décider de mourir « si on souffre trop »...

A ce moment-là, on repart sur l'idée du suicide et un enfant me demande de répéter ce que je leur ai dit quelques semaines auparavant sur les conditions de vie qui changent, le temps qui permet l'oubli, la souffrance qui s'atténue...

Victor, encore

Victor alors reprend la parole et nous dit (« me » dit) qu'il s'excuse s'il n'a jamais rien trouvé à raconter de plus gai au quoi de neuf, mais qu'il ne savait pas à qui dire toutes ces choses qu'il avait en tête et sur le cœur et qu'il avait besoin de le faire.

Je le rassure mais je comprends alors qu'il n'a pas interprété mes paroles sur la possibilité qui lui était donnée ici de dire aussi des choses positives, comme j'aurais aimé qu'il le fasse. Sans doute toutes ces choses qu'il vit étaient-elles trop lourdes pour qu'il ne profite pas de ce moment pour s'en délester, pour le perdre, ce moment, dans l'insouciance et la banalité...

Peut-être d'ailleurs me suis-je trompée en le pensant engagé dans une logique de perpétuelle victime.

Cependant, lorsqu'en fin d'année j'ai lu son bulletin des années passées (chose que je ne fais jamais pour éviter tout préjugé), j'ai été estomaquée de constater qu'il avait vécu jusqu'alors une scolarité des plus médiocres, alors que nous le tenions, ma collègue et moi, et ce avec une conviction accrue au fil des mois qui passaient et au cours desquels nous constatons des progrès assez spectaculaires dans tous les domaines, pour un des enfants les plus pertinents de la classe !

La parole du quoi de neuf, celle du débat philo, auraient-elles eu sur lui un réel effet cathartique?

Sur la représentation enfantine de la mort, le test et le débat n'auront sans doute rien appris que l'on ne sache déjà. Cette histoire n'est qu'un témoignage parmi tant d'autres qui confirme peut être ce que l'on aura déjà repéré dans le discours des enfants sur le thème.

Mais il peut donner à réfléchir sur les pratiques de langue orale à l'école ou à voir se confirmer certaines convictions les concernant. Que de fois, en effet, il m'a été donné d'entendre la parole officielle insister sur le peu d'intérêt que représentaient ces moments d'échanges du matin, ces moments qu'on nomme entretien, causette ou quoi-de neuf selon la pédagogie pratiquée, ces moments pointés comme inutiles dès lors que l'accent n'était pas mis sur un travail formel autour du discours, - enrichissement syntaxique, lexical ou autre, en bref, tout ce qui contribue à ce qu'il est convenu d'appeler « la maîtrise de la langue ». Laisser les enfants s'approprier la parole sans qu'il y ait chez l'enseignant ce type d'objectif est considéré souvent comme une perte de temps. On évoque alors la trop fréquente banalité voire la pauvreté de leurs propos. Le débat lui-même, préconisé pourtant par les récentes

instructions, ne trouve sens que si l'enseignant le nourrit de sa pensée ou de celle d'autres maîtres reconnus.

Mais n'est-ce pas oublier – ou ignorer parfois- que ce qui permet à l'enfant de s'approprier un savoir extérieur à lui ne peut se réaliser que si, auparavant, on l'a « autorisé », au sens étymologique du terme, en se libérant de ce qui l'entrave ?

La parole libre, libérée de la scolastique, n'est-elle pas alors le préalable indispensable à la pensée qui se construit ?