

Juliette Clara Bertoldo

« Il n'est pas trop art ! » : un atelier créatif au croisement de la mort et de l'écologie

Résumé

Le présent article s'efforce de mettre en lumière les enseignements que peut apporter la mort, alors que l'humanité fait face à une mutation écologique d'origine anthropique sans précédent. Loin d'en faire l'apologie, j'argumente toutefois le fait que d'ignorer la mort en tant que part fondamentale de ce que signifie être vivant, c'est se détourner de notre humanité commune et de notre lien avec le reste du monde non humain. Transformer nos attitudes face à la mort et à la finitude serait donc une problématique urgente par rapport à cet avenir précaire. Dans un tel contexte, je présente dans un deuxième temps, quelques pistes et pratiques pédagogiques de l'atelier créatif, s'adressant à un jeune public, visant à « didactiser » la mort à la croisée de l'art et de l'écologie.

Introduction

Peut-on faire l'économie du rapprochement entre la mort, l'écologie et l'éducation ? La première partie du présent article déploie quelques éléments de réponses issus des premières données théoriques de ma recherche de

thèse, exprimant l'importance de concevoir conjointement ces trois piliers au cœur de nos vies dans un contexte de crise environnementale et de ses défis interdépendants (tels l'extinction des espèces, les fortes perturbations climatiques et la croissance des inégalités). La deuxième partie de cet article présente l'ébauche d'un atelier d'éducation à la mort qui est en phase d'élaboration. Ce projet d'activités, centré sur le processus créatif, s'adresse à un public jeune qui, idéalement, s'intégrerait dans le cadre scolaire du niveau secondaire. Son ambition principale vise à «*libérer la parole*» à l'égard de la mort (Jeffrey, 2000, p. 58), non pour que les élèves se complaisent dans le désespoir d'un monde naturel qui est en train de mourir, mais plutôt pour qu'ils reconnaissent qu'il est encore, à bien des égards, extrêmement vivant et prodigieusement beau.

La fin d'un monde commence

«*La vie est un long apprentissage à la perte*» rappelle si justement Fawer Caputo (2015, p. 361). Face à la montée des températures, aux extinctions d'espèces, et à l'effondrement des écosystèmes, cette remarque n'aura peut-être jamais sonné aussi vraie ; et ce, en particulier, pour les générations à venir. L'indignation scandée par la jeune activiste Greta Thunberg lors de la Conférence de Katowice de 2018 sur les changements climatiques illustre ce moment clé et permet de faire le lien avec l'éducation : «*Pourquoi devrais-je étudier pour un futur qui pourrait bientôt disparaître, alors que personne ne fait rien pour sauver ce futur ?*» (Thunberg, 2019 [ma traduction]). Par cette question toute rhétorique, Thunberg interroge à sa manière la possibilité même d'un futur et fait écho aux millions de jeunes voix révoltées par les réponses insuffisantes et inadéquates des gouvernements alors que les cris d'alarme continuent à être proférés sans relâche par la communauté scientifique (Bernateau et Robin, 2021). En effet, la «*génération climat*» sera la première à subir – de manière diverse et inégale – les profonds bouleversements climatiques et environnementaux. D'ailleurs, de nouvelles formes de souffrances psychologiques prolifèrent chez les jeunes notamment, dont la détresse émotionnelle est fortement liée à l'inaction politique et au sentiment d'impuissance – «*éco-anxiété*» étant devenue l'un des néologismes répandus de ce registre particulier (Desveaux, 2021).

Dans ce contexte marqué par de grandes mutations écologiques dues à l'activité humaine aux conséquences sociales néfastes (famines, migrations, maladies, etc.), la mort n'est pas une simple hypothèse morbide mais une réalité

déjà présente pour de nombreuses populations humaines et non humaines. Face à un présent et un avenir assombri par ce changement de régime écologique, un large corpus académique multidisciplinaire aborde l'éventualité d'un effondrement systémique graduel, collectif et multidimensionnel. Et de nombreux philosophes (comme Bruno Latour et Edgar Morin) s'entendent sur le fait qu'il n'est pas question d'entrer dans un délire eschatologique ou de se réjouir de l'extinction humaine, mais plutôt d'envisager sobrement la fin de la trajectoire moderne qui «*croyait se diriger vers un futur de progrès à l'infini*» (Morin, 1999, p. 85). En effet, le caractère fini de l'ensemble du vivant suggère fortement l'idée d'un monde tel qu'on le connaît qui se termine: «*Le temps d'un monde fini commence*» écrivait déjà Paul Valéry en 1931. À la base de l'analyse des auteurs susmentionnés se trouve la volonté de dépasser le dualisme nature-culture (Descola, 2005, 2011), une construction sociale mettant en exergue le rapport utilitariste de l'homme dans l'environnement, reléguant ainsi le vivant au rang de ressource maîtrisable et exploitable pour les besoins de production et de consommation d'une civilisation moderne et expansionniste. Dans le cadre de cette vision, le destin du vivant – sa trajectoire de vie jusqu'à sa mort – est déterminé par l'homme et par là donc autorise les excès, les transgressions, et autres injustices envers certaines vies.

Je considère que penser la mort comme événement entraînant une discontinuité dans nos histoires à la fois personnelles et universelles s'inscrirait ainsi dans l'une des vocations principales de l'éducation, à savoir aider à faire face aux complexités et paradoxes du réel (Morin, 2014), ce qui serait une manière de s'autoriser à penser les dévastations annoncées et en cours. Une éducation à la mort amène inévitablement à se confronter au monde dans toute sa diversité: «*le bon, le mauvais, le honteux, le périmé, le cassé*» (Machado de Oliveira, 2021, p. 44 [ma traduction]). L'enjeu de ce projet, cependant, n'est pas de se lamenter sur l'état du monde; au contraire, son objectif grâce à la praxis artistique est de transformer des questions difficiles en affirmations, d'en faire quelque chose de vivant, de mouvant et non pas de succomber au cynisme ambiant ou de céder au désespoir qui paralyse. J'y reviendrai.

Le refus de la mort : un obstacle à l'écologie ?

La destruction massive du vivant nous invite donc à réinterroger sérieusement notre rapport à la mort (et de ce fait à la vie): nier notre mortalité est au cœur de la question de la catastrophe environnementale.

Pourtant, le rapport des sociétés contemporaines face à la mort reste ambigu. En effet, les injonctions d'une culture moderne et des désirs de croissance, de progrès, de contrôle, et de performance qu'elle crée (l'éducation y étant inévitablement impliquée), découragent une réflexion approfondie sur la mort et révèlent un refus, voire un refoulement de cette dernière (Becker, 1973). Quelques exemples illustrent ces propos : les avancées de la médecine s'évertuant à repousser indéfiniment notre finitude alors que le culte de la jeunesse bat son plein (Fonseca et Testoni, 2011); les personnes âgées et mourantes tendent à être mises hors de la vue de la population active, leurs soins relégués aux professionnels de la santé (Castra, 2015). À cela s'ajoutent un certain appauvrissement des rites funéraires et les courtes périodes de deuil, incompatibles avec les rythmes de vies modernes (Thomas, 1985). L'urbanisation massive engendre également une relative perte de contact avec les diverses manifestations écologiques du cycle vie-mort et l'on oublie facilement que la viande dans nos assiettes est reliée à la mort de l'animal (Rowe, 2011). Face à la paucité des expériences de mortalité, la mort visuellement projetée est ubiquitaire : les médias et la culture populaire se chargent de saturer les esprits de son image (Le Guay, 2008). Une représentation toutefois réduite à une forme de mort-spectacle, « déréalisée » et semblant, pour les plus jeunes, « *sans incidence sur soi* » (Le Breton et Ragi 2003, p. 16).

Dans ce cadre, le souci de prendre soin de soi et de nos relations avec le vivant peut être évincé précisément car il remet en cause la non-pertinence de la mort dans les routines quotidiennes fondées sur une inconscience de notre mortalité – un déni qui ressemble donc à celui entretenu autour de l'urgence environnementale. D'autant plus que nous sommes tentés d'oublier la mort dans la mesure où, dans un univers linéaire fondé sur un temps chronologique, elle se place au bout de la vie et représente la clôture définitive de l'existence. Par analogie, pour ceux qui ne souffrent pas directement des pressions écologiques, l'effondrement du vivant est ressenti comme une éventualité lointaine, voire fictive, car trop abstraite pour se la représenter (ce qui ne veut pas dire qu'on n'y croit pas). Certains auteurs suggèrent que la propension collective au désaveu de la mort est intimement liée à l'anéantissement du vivant : l'anxiété existentielle qu'elle provoque amènerait l'humain à réévaluer son identité biologique en se plaçant comme distinct et supérieur aux autres espèces : le résultat de la dualité nature/culture évoqué plus haut (Marino et Mountain, 2015). En lien avec ceci, plusieurs auteurs émettent l'hypothèse que cette peur latente exacerbe des comportements non écologiques, consuméristes et

nuisibles à la santé (Arndt et al. 2004 ; Solomon, Greenberg et Pyszczyński, 2004) – contribuant à la crise écologique elle-même.

Entre déni et omniprésence de la mort, la société moderne semble être pauvrement équipée pour traiter du phénomène et ceci se répercute dans les milieux scolaires où la mort demeure un thème peu abordé malgré les diverses études démontrant la nécessité de l'y inclure (cf. Fawer Caputo et Julier-Costes, 2015)¹. D'autant plus que des travaux issus des sciences sociales et humaines témoignent de l'implication des jeunes dans leur recherche de sens vis-à-vis de la mort et de leur besoin d'en parler (Booth et al., 2021 ; Coombs, 2017 ; Julier-Costes, 2012), ce qui attesterait également d'un certain affranchissement face à cet apparent tabou. Par ailleurs, au sein de la recherche anglo-saxonne dédiée à l'éducation à l'environnement, bien que des auteurs remarquent que la mort est souvent interprétée par le biais de statistiques (telle l'étude des populations ou des cycles de vies) ou alors comme une chose à éviter (la disparition de l'espèce et des écosystèmes), nous assistons à l'émergence d'une littérature qui promeut l'intérêt d'intégrer la mort comme un sujet personnel et existentiel pour mieux comprendre et appréhender la question écologique (Greenwood et Mckee, 2020 ; Affifi et Christie, 2019 ; Russel, 2017).

L'urgence d'une éducation à la mort

L'écologie naît d'une conscience de la mort, maltraiter la planète étant l'une des manifestations de la négation de notre mortalité commune. La présente réflexion – et l'atelier qui s'ensuit – n'aspire nullement à faire l'apologie de la mort, mais suggère plutôt qu'à l'ignorer et la nier en tant que part intime et fondamentale de ce que signifie être vivant, c'est se détourner de notre humanité et de notre lien étroit avec le reste du monde non humain. Ainsi, aborder la mort de manière relationnelle et non pas uniquement individuelle (cf. Heidegger, 1986) me permet d'en extraire la notion éthique de «responsabilité». La base de cette réflexion prend appui sur la mort conceptualisée selon Levinas (1993, p. 21) : *«Autrui m'individue dans la responsabilité que j'ai de lui. La mort d'autrui qui meurt m'affecte dans mon identité même de moi responsable [...] faite d'indicible responsabilité. C'est cela, mon affection par la mort d'autrui, ma relation avec sa mort»*. En d'autres termes, concevoir la mort de soi liée à

¹ Il faut remarquer toutefois que la récente crise sanitaire a mis en lumière la nécessité de traiter ces questions difficiles dans le cadre scolaire (voir par ex. Smilie, 2021).

celle de l'Autre, humaine et non humaine, c'est accepter que la mort de l'Autre me concerne, et de ce fait me responsabilise. Cette compréhension va au-delà de la mort dite « mienne », soit individuelle, comme unique perspective pour aborder ce thème. Là prend tout son sens un tel apprentissage à la mort car il permet d'une part de reconnaître la fragilité mortelle qui conditionne chaque existence et d'autre part de réfléchir à la finitude de toute chose, la nôtre, humaine, et celle du reste du vivant dont nous sommes absolument dépendants pour la survie de notre espèce. La finitude est, à cet égard, une notion capitale car elle sensibilise à cette notion de limite : c'est-à-dire se réconcilier avec tout ce que nous croyons être infini ou immortel. Dans ce sens, la « fin d'un monde tel qu'on le connaît » n'est pas à interpréter comme un anéantissement absolu mais plutôt comme la séparation d'avec le connu, la soi-disant « normalité » (Machado de Oliveira, 2021). En pratique, c'est expérimenter de nouvelles contraintes, questionner ses désirs immédiats et renoncer à certains modes de vie, mais également développer sa sensibilité à l'égard du monde vivant et reconnaître la délicate symbiose entre soi et son environnement (Morizot, 2020). À mon sens, aiguïser cette conscience de la finitude, comprendre que tout peut se perdre et se rompre, est bénéfique à plusieurs égards : faire acte de prévention envers la violence, cultiver une empathie envers la vulnérabilité de l'autre, développer le désir de prendre soin de soi et de son prochain – humain et non humain.

Située dans ce contexte, la mort devient « éducative » (pour ainsi dire) lorsqu'elle aide à résister aux pratiques et aux attitudes d'une culture – et d'une éducation – qui pensent que le fait de la nier, de l'éviter ou de la défier, favorise la vie. Cette éducation semble être d'autant plus nécessaire que le fait de reconnaître la mort en tant que réalité collective des pertes subies, pourrait devenir l'un des « moteurs » pour entreprendre un tel changement d'attitude. Une éducation à la mort offrirait ainsi une rare opportunité de réfléchir à certains problèmes délicats, par exemple celui de la question de « sacrifice » venant interroger la volonté de chacun à protéger ce qui est autre que soi-même. À cet égard, Affifi et Christie (2019) interrogent notamment sur la capacité des êtres humains à redoubler d'efforts pour protéger certaines espèces excessivement vulnérables et vouées à disparaître, ou pour le dire autrement, à des causes pour la plupart perdues d'avance. En effet, est-il « *réellement utile de s'évertuer à sauver ceux qui sont inmanquablement condamnés* » (p. 1148 [ma traduction]) ? demandent les auteurs de manière provocatrice.

Par ailleurs, il me semble que la conscience de la mort en tant que réalité partagée d'un destin commun ne pourrait bien se développer sans que chacun

apprenne à concevoir sa propre mortalité. Dans le quotidien, la mort est vécue à travers la dynamique de perte et de détachement, telle que le sentiment de solitude, la séparation, la maladie, la transformation d'un statut identitaire, etc. Ce vécu personnel, composé «*de petits et grands changements, de pertes inévitables, voire attendues, de liens qui se créent ou disparaissent*», engendre une relation étroite avec la mort (Fawer Caputo, 2015, p. 362). Ce lien incite chacun à réfléchir au temps limité qui lui est imparti et ainsi à se questionner sur le sens et la valeur de sa propre vie. De ce fait, la mort n'est pas simplement synonyme de repli mais permet un éveil à soi, un axe de réflexion qui, je l'espère, pourra se déployer à travers le processus créatif de l'atelier. Explorer la teneur de ces événements, à l'empreinte forte et marquante, amènerait non seulement l'individu à se rappeler de sa fragilité de mortel et de ses vulnérabilités auxquelles il fera face au long de son parcours (Brynczka, 2000, p. 99), mais également à servir de tremplin pour explorer ces problématiques plus larges que la sphère individuelle.

Le projet d'atelier créatif

Comme indiqué dans l'introduction, l'atelier est en phase d'élaboration et sera approfondi dans le cadre de ma thèse. Je présente ici uniquement quelques pistes et activités pédagogiques pour illustrer la mise en œuvre de certaines ramifications théoriques (exposées dans la première partie de l'article) au niveau pratique. L'une des questions principales qui orientent le projet est la suivante : «Comment établir un pont entre l'expérience de mort pensée et vécue dans l'histoire personnelle et celle présente et future liée aux défis écologiques ?» Il convient de préciser que ces éléments de réflexion sur les enjeux que soulèvent la mort et l'écologie guident le raisonnement dans la création du projet ; toutefois il est évident que les questionnements et conclusions générés au cours de l'atelier avec les élèves déborderont de ce cadre.

Quelques informations pratiques et pistes pédagogiques

Public : jeunes de quatorze à vingt ans. Ce projet ayant à cœur de s'adresser à tous les jeunes pourrait être donné au sein des écoles du secondaire mais également proposé dans des lieux d'éducation informelle.

Durée : une à deux journées. Idéalement, l'atelier se déroulera sur une période de deux jours afin de donner suffisamment de temps aux élèves pour se familiariser avec ce sujet complexe et délicat et permettre des interactions significatives entre pairs. Cela étant dit, l'atelier est conçu de manière à pouvoir s'ajuster en fonction des possibilités du temps scolaire, et donc peut être réduit à une plus courte durée.

Animation : un-e ou deux intervenant-e-s formé-e-s à l'atelier. Ce projet suppose une maîtrise du contenu ainsi qu'une compétence dans l'animation de groupe exigeant à la fois une sensibilité d'approche artistique et une certaine souplesse dans l'ajustement des instructions et objectifs pédagogiques.

Espace : si le premier défi est celui de « *libérer la parole à l'égard de la mort* » (Jeffrey, 2000), l'atelier, une scène autre que celle de l'enseignement traditionnel, s'y prête bien car il est un lieu d'expérimentation pour l'élève qui ouvre non seulement un espace de parole intérieur mais aussi de méditation sur le sens de son existence, en lien avec celle des autres. Il est donc nécessaire de déterminer le cadre de l'atelier dont l'organisation spatiale doit se démarquer de celui de la salle de classe. De manière générale, un environnement rassurant et structurant doit être élaboré (aménagement d'une pièce dégagée sans bureaux ni chaises, mise en place de tapis et de coussins). Puis, selon l'activité proposée, l'espace peut être redéfini.

Pourquoi un atelier d'art ? L'atelier est considéré ici comme un lieu privilégié d'expérimentation et ne demande pas aux élèves de démontrer un savoir maîtrisé, ni de réaliser des objets parfaitement achevés ; l'accent est mis sur le processus avant tout. D'ailleurs, en tant que mystère absolu, la mort nous met face à nos propres limites de compréhension de ce phénomène. En cela, le processus créatif ne demande justement pas de donner de réponses, mais permet d'explorer la notion de limite, d'absence et de souvenirs, des liens entre ceux qui ont été et ceux à venir, ceux qui se trouvent géographiquement loin mais reliés à soi par un même destin. L'apprentissage d'assumer ses limites personnelles et collectives (à la fois intellectuelles, affectives et dans sa capacité d'agir) favorise également une attitude mentale ouverte et humble – des qualités centrales promues dans ce projet. L'objectif est donc, grâce au support de l'art, de redonner vie à la mort en quelque sorte, afin de générer à son propos des récits et des sens nouveaux – plutôt qu'un sujet à fuir par la crainte ou le dégoût qu'elle suscite. Cet atelier vise donc à la regarder en face, la lire, la ressentir, la penser, l'écrire. Ceci demande de s'approprier un langage qui n'aseptise pas ses significations, ni les affects qu'elle procure mais d'accepter la peine qui lui est inéluctablement liée, non pour s'y morfondre, mais pour ne

pas la nier, ce qui implique une grande dose de courage de la part de l'élève. En effet, explorer les problématiques liées à la mort n'est pas un processus trivial. Le déploiement de sentiments douloureux – de détresse, d'impuissance, de honte ou d'apathie – que pourraient éprouver certains jeunes face aux réalités complexes de notre monde n'est pas à proscrire mais à accueillir; nous, enseignants, avons à transmettre un savoir-faire d'accompagnement. Par ailleurs, toutes les propositions d'exercices présentées ci-dessous, mêlant art et écriture, sont conçues pour être des moments collectifs et individuels. Toutefois, cette démarche pédagogique diffère de celle du thérapeute; elle encourage plutôt les élèves à réfléchir à leurs expériences sans désir d'interprétation ou de guérison. Questionner et écouter avec bienveillance sont donc deux méthodes particulièrement adéquates dans ce contexte délicat.

Un échantillon d'activités

« *Communiquer avec l'autre* »

Intention pédagogique : Repenser son rapport au vivant, c'est repenser son rapport à soi (Morizot, 2020). À travers la pratique épistolaire et la création d'un discours, imaginer la communication interspèces devient possible et permet de donner du sens à la vie d'autres formes d'existence. Selon l'orientation de la discussion, on pourrait envisager un questionnement des conditionnements sociétaux et culturels que l'on reçoit, ainsi qu'une réflexion sur la transformation du vivant en nourriture qui, par la force des choses, se mêle biologiquement et intimement à nous. Au niveau philosophique, cet exercice vient interroger le sentiment de séparation entre l'homme et son environnement (issu du dualisme nature-culture) dont le témoignage de la tisserande suisse Marie Métrailler (1989) suscite une première réflexion sur ce lien.

Instruction : En guise d'introduction, lecture d'un passage du livre *La Poudre de sourire* (1989) de Métrailler (encadré 1). Deux possibilités sont ensuite offertes: 1) la rédaction épistolaire à l'égard du dernier animal ou végétal que l'on a ingéré; 2) la composition d'un dialogue fictionnel entre soi-même et un être d'une autre espèce que l'on aurait blessé ou saccagé. Suite à la rédaction, ouverture sur une discussion de groupe ou des questions du type: «De quel droit pouvons-nous profiter des animaux? Pouvons-nous les faire vivre et mourir alors qu'on n'en a pas besoin?» (Bacqué, 2015, p. 49) peuvent être posées aux participants.

Encadré 1

« On m'a toujours recommandé [...] de ne jamais ramasser plus de fleurs que besoin est ; de ne pas saccager les plantes utiles. En récoltant les tisanes, il ne fallait pas en prendre plus qu'on pouvait en consommer, sinon on détruisait des vies inutilement. C'était une façon d'établir des correspondances entre tout ce qui existe ! On respectait, on économisait la nature. On ferait bien de s'en souvenir aujourd'hui qu'on massacre tout. C'est une forme de suicide inconscient. » (Métrailler, 1989)

« Comme si... »

Intention pédagogique : le mouvement allié à la technique narrative du « comme si » décentre le sujet de son expérience propre : un dispositif qui donne le moyen de s'expérimenter sous un angle nouveau pour ressentir des choses autres que celles qui semblent nous définir d'un point de vue rationnel (Despret, 2015, p. 200-201). Danser les yeux bandés – une recommandation propice pour se détacher du regard des autres – donne place à plus de spontanéité et décuple les ressentis à l'égard de son corps et des émotions éveillées par le contenu des consignes. Par ailleurs, l'apprentissage de la confiance et, alternativement, de la prise de soin de son partenaire, se trouvent au cœur de ces séances en mouvement.

Instruction : interaction non verbale en mouvement qui se déroule en binôme. Une musique de type instrumental sans paroles ni trop émouvante. Dans chaque couple, un participant a les yeux bandés ; ce dernier va suivre les directives lues à haute voix par l'intervenant (encadré 2). Le rôle du partenaire est de le mettre en sécurité, le protéger des obstacles extérieurs et de le réorienter si besoin.

Encadré 2

Danse comme si...

Tu étais le dernier oiseau survivant de ton espèce.

Tu étais une flamme d'un feu dévorant une forêt.

Tu étais le corps d'un cadavre grignoté par des insectes.

« Le rite d'honneur »

Intention pédagogique : sans considérer nos animaux de compagnie, rares sont les occasions d'organiser les funérailles pour les autres espèces lorsqu'elles quittent notre milieu. Cet exercice permet de les retenir au moins un moment dans notre attention collective et d'honorer les qualités qu'elles ont apportées pour un temps au monde.

Instruction² : une liste de noms d'espèces en danger ou disparues est distribuée à tous, ainsi qu'une paire de bâtonnets en bois ou autre instrument sonore. Sous la forme d'un rituel, assis en cercle, les participants lisent les noms de plantes et animaux en voie d'extinction. Après chaque lecture, les bâtonnets sont frappés vigoureusement pour produire un son «final». Le groupe est ensuite invité à se recueillir en silence avant la prise de parole spontanée pour ceux qui souhaitent partager leur expérience. Voici quelques questions que je propose pour encadrer la discussion: «Comment parler de l'extinction de milliers d'espèces? Sont-elles mortes pour rien? Lorsqu'un être vivant meurt, qu'est-ce qui est perdu pour le monde? Sommes-nous – nous les survivants – les garants de la mémoire de ceux qui disparaissent?» La deuxième partie comprend la création d'un objet «sacré» dédié à un être vivant non humain avec choix de la forme de représentations artistiques (sculpture en argile, peinture, poème, etc.). À la suite de cela, nouveau regroupement en cercle, cette fois-ci avec les objets de chacun disposés au milieu. Les participants en prennent connaissance, puis notent leurs impressions émanant de l'observation et de leur propre production.

Conclusion

Cet article a mis en évidence quelques pistes de réflexion au sujet de la mort appréhendée comme un concept intimement lié à la question écologique, puis a soulevé la pertinence d'un apprentissage à la mort proposant quelques stratégies pédagogiques. En résumé, voici trois des objectifs principaux de l'atelier figurant dans la partie précédente :

- Offrir un espace pour discuter, expérimenter et re-imaginer ce que signifie la mort pour soi, les autres (humains et non humains) et la planète.

² La première partie est adaptée d'une activité de Seed et al. (2007).

- Légitimer les expériences affectives et existentielles des participants valorisant la recherche de sens face à ces problématiques vastes et complexes.
- Développer la construction d'une posture éthique et une volonté d'agir conscientisée face au monde vivant.

Bien que le contexte scolaire semble être un lieu adapté pour mettre en œuvre ce type d'éducation, il existe toutefois des limites imposées par le cadre institutionnel. En effet, approuver un tel projet au sein du cursus scolaire devra faire appel à toute la communauté éducative – de la direction d'établissement aux enseignants, voire jusqu'aux élèves. Il faudra également considérer les diverses possibilités d'intégration de l'atelier, à savoir soit dans le cadre d'une discipline spécifique, telle la philosophie ou l'art, ou alors en dehors du plan de formation, par exemple un camp hors murs. Par ailleurs, la question de la formation d'intervenant-e-s pourra faire l'objet d'un futur projet de recherche, par exemple au sein d'une institution de formation des enseignants, afin de dégager des recommandations en vue d'une formation professionnelle.

«*Tout pénible qu'il soit... le travail de deuil a un sens: c'est celui de vouloir continuer à aller de l'avant, continuer de vivre, en essayant d'intégrer à la vie l'expérience de la mort*» (Bacqué et Hanus, 2020, p. 3). Cette citation conclut mon propos car elle se trouve être au cœur de l'atelier: un espace consacré à l'articulation de langages nouveaux pour considérer, honorer et faire le deuil des innombrables pertes actuelles et prochaines. Assimilé au processus artistique, l'atelier serait donc un moyen puissant et efficace d'éduquer à la mort et contribuerait ainsi à l'émergence d'un renouveau créatif dans le contexte éducatif, permettant d'y inscrire des traces permanentes du vivant qui a disparu.

Liste des références

- Affifi, R. et Christie, B. (2019). Facing loss: pedagogy of death. *Environmental education research*, 25(8), 1143-1157. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1446511>
- Arndt, J., Solomon, S., Kasser, T. et Sheldon, K. M. (2004). The urge to splurge. A terror management account of materialism and consumer behavior. *Journal of consumer psychology*, 14(3), 198-212. https://doi.org/10.1207/s15327663jcp1403_2

- Bacqué, M.-F. (2015). Une pédagogie de la mort et de la perte à l'école : écouter, parler, représenter. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* (p. 35-54). De Boeck Supérieur.
- Bacqué, M.-F. et Hanus, M. (2020). *Le deuil*. Que sais-je ?
- Becker, E. (1973). *The Denial of Death*. Free Press.
- Bernateau, I. et Robin, M. (2021). Génération climat ? *Adolescence*, 391, 13-14. <https://doi.org/10.3917/ado.107.0013>
- Booth, J., Croucher, K. et Bryant, E. (2020). Dying to talk ? Co-producing resources with young people to get them talking about bereavement, death and dying. *Voluntary sector review*, 12(3), 333-357. <https://doi.org/10.1332/204080520X16014085811284>
- Brynczka, J. (2000). Éducation de la relation à la mort. *Frontières*, 13(1), 29-32. <https://doi.org/10.7202/1074243ar>
- Castra, M. (2015). Les transformations sociales de la fin de vie et de la mort dans les sociétés contemporaines. *Empan*, 97(1), 12-18. <https://doi.org/10.3917/empan.097.0012>
- Coombs, S. (2017). *Young people's perspectives on end-of-life*. Palgrave Macmillan.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Gallimard.
- Descola, P. (2011). *L'écologie des autres. L'anthropologie et la question de la nature*. Quae.
- Despret, V. (2015). *Au bonheur des morts*. La Découverte.
- Desveaux, J. (2020). La crainte de l'effondrement climatique : angoisses écologiques et incidences sur la psyché individuelle. *Le Coq-héron*, 242, 108-115. <https://doi.org/10.3917/cohe.242.0108>
- Fawer Caputo, C. (2015). Éducation à la mort et à la perte en classe primaire. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école* (p. 357-380). De Boeck Supérieur.
- Fonseca, L. M., et Testoni, I. (2011). The emergence of thanatology and current practice in death education. *Omega*, 64(2), 157-169. <https://doi.org/10.2190/om.64.2.d>
- Greenwood, D. et McKee, M. (2020). Thanatopsis. Death literacy for the living. Dans H. Bai, D. Chang et C. Scott (dir.), *A book of ecological virtues. Living well in the anthropocene* (p. 179-198). University of Regina Press.

- Heidegger, M. (1986). *Être et Temps* (traduit par François Vezin). Gallimard.
- Jeffrey, D. (2000). Sagesse, mort et enseignement. *Frontières*, 13(1), 57-61. <https://doi.org/10.7202/1074250ar>
- Julier-Costes, M. (2012). Le monde des morts chez les jeunes. *Études sur la mort*, 142, 125-144. <https://doi.org/10.3917/eslm.142.0125>
- Le Breton, D. et Ragi, T. (2003). Mort et construction identitaire des jeunes. *Agora débats/jeunesses*, 34, 14-20. <https://doi.org/10.3406/agora.2003.2132>
- Le Guay, D. (2008). Représentation actuelle de la mort dans nos sociétés : les différents moyens de l'occulter. *Études sur la mort*, 134, 115-123. <https://doi.org/10.3917/eslm.134.0115>
- Levinas, E. (1993). *Dieu, la mort et le temps*. Grasset et Fasquelles.
- Machado de Oliveira, V. (2021). *Hospicing modernity*. North Atlantic Books.
- Marino, L. et Mountain, M. (2015). Denial of death and the relationship between humans and other animals. *Anthrozoös*, 28(1), 5-21. <https://doi.org/10.2752/089279315X14129350721777>
- Métrailler, M. et Brumagne, M.-M. (1989). *La Poudre de sourire*. Les Éditions du Rocher.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO ; Seuil.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud.
- Morizot, B. (2020). *Manières d'être vivants*. Actes Sud.
- Rowe, B. D. (2011). Understanding animals-becoming-meat. Embracing a disturbing education. *Critical education*, 2(7), 1-25.
- Seed, J., Macy, J., Fleming, P. et Naess, A. (2007). *Thinking like a mountain. Towards a council of all beings*. New Society Publishers.
- Smilie, K. D. (2021). Death education's "period of popularity". Lessons for contemporary P-12 schools in the United States during the COVID-19 pandemic. *Death studies*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/07481187.2021.1902427>
- Solomon, S., Greenberg, J. et Pyszczynski, T. (2004). The cultural animal. Twenty years of terror management theory and research.

Dans J. Greenberg, S. L. Koole et T. Pyszczynski (dir.), *Handbook of experimental existential psychology* (p. 13-34). Guilford Press.

Thomas, L.-V. (1985). *Rites de mort. Pour la paix des vivants*. Fayard.

Thunberg, G. (2019). «Our leaders behave like children: speech to the UN Secretary General, Katowice, Poland, 3 December 2018.» Greta-Speeches – FridaysForFuture. 2019. <https://www.fridaysforfuture.org/greta-speeches>