



Haute école pédagogique du Valais  
Pädagogische Hochschule Wallis

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

La posture éthique à travers un thème  
sensible comme celui des attentats

*Entre représentations des enfants et réalité du terrain*

Sarah Carrupt

Sous la direction de Monsieur Jean-Nicolas Revaz

**Saint-Maurice, le 30 août 2018**

## **Remerciements**

---

Ce travail de recherche n'aurait pu se faire sans l'investissement de certaines personnes. Nous tenons à remercier vivement :

- Monsieur Jean-Nicolas Revaz, mon directeur de mémoire, pour sa disponibilité et ses précieux conseils prodigués tout au long de ce travail
- Monsieur Jean-Marc Gomez quant à son aide lors du cours du thème 8.9
- Les 3 enseignants interrogés, pour le temps consacré à la recherche et leurs précieuses réponses
- Les élèves des classes interrogées, pour leur spontanéité et les réponses apportées
- Les directeurs des établissements concernés quant à leur accord et la mise en relation avec les enseignants
- Tous les lecteurs et lectrices pour leurs corrections et précieux conseils.

## **Avertissement**

---

Ce travail de mémoire a été rédigé en utilisant le nous de modestie. Toutefois, il n'implique que l'étudiante mentionnée précédemment.

Les principes du code d'éthique de la recherche des Hautes écoles pédagogiques ont été pris en considération. Les données personnelles prélevées lors des questionnaires n'apparaîtront pas dans ce travail.

## Résumé

---

Lorsqu'une question à caractère sensible apparaît en classe, l'enseignant n'a plus le choix, il se doit d'y apporter une réponse. Les attentats de Paris en 2015 ont mis à rude épreuve quelques classes et enseignants... Dans ce cas, comment aborder de la meilleure manière qu'il soit un thème sensible comme le terrorisme islamiste en classe ?

Des auteurs tels que Legardez (2006), Bouchard, Plante et Haeck (2014) ou encore Hirsch (2015) recommandent d'instaurer un dialogue ouvert avec ses élèves, en adoptant une posture objective et impartiale. Cependant, les enseignants craignent d'aborder ces thèmes dits sensibles, parce que ce sont notamment des sujets qui dérangent et qui demandent un engagement personnel. Or, les thèmes sensibles permettent d'engager un réel dialogue, de mieux comprendre la société actuelle et de favoriser l'expression des idées (Hirsch, 2015).

Les enfants ont entendu parler des attentats et leurs représentations sur le sujet varient. Dès lors, comment répondre à leurs demandes ? Que peut-on dire ? Est-ce le rôle des parents ou des enseignants d'en parler ? Notre travail cherche à comprendre ce qui se passe réellement sur le terrain, quelles sont les représentations de nos élèves sur le sujet et quelle posture les enseignants adoptent-ils pour le traiter. Pour entreprendre cette recherche, nous avons opté pour la méthode par questionnaires. Enseignants comme élèves ont été interrogés, ce qui nous a permis d'avoir des réponses riches et intéressantes selon deux points de vue différents.

Nos résultats démontrent que les enseignants sont conscients qu'aborder un thème sensible n'est pas facile mais que, si l'occasion se présente, ils le feraient car c'est de leur devoir. Du côté des élèves, leurs représentations sont cohérentes avec ce qu'ils entendent dans les médias et/ou à la maison.

Notre travail de recherche nous a permis de confirmer et d'infirmer certaines de nos hypothèses. De manière générale, les résultats obtenus nous rassurent. Toutefois, nous gardons à l'esprit que si le panel des élèves questionnés était conséquent, nous n'avons pu interroger en revanche que 3 enseignants.

## Mots-clés

---

Thème sensible, posture éthique, représentations, terrorisme islamiste

# Sommaire

---

Remerciements.....	1
Avertissement.....	1
Résumé .....	2
Mots-clés .....	2
Sommaire .....	3
Introduction.....	5
Problématique.....	6
Description du phénomène étudié.....	6
Importance du phénomène étudié.....	6
Etat des lieux des connaissances .....	8
Contexte de la recherche .....	9
Orientation du travail .....	14
Cadre conceptuel.....	14
Les thèmes sensibles.....	14
La posture éthique .....	18
L'islam .....	21
Islamisme, fanatisme et autres sous-concepts .....	22
Le terrorisme.....	24
L'attentat.....	26
Les représentations .....	27
Résumé du cadre conceptuel.....	30
Question de recherche.....	32
Dispositif méthodologique .....	33
Méthode de recherche .....	33
Elaboration des questionnaires .....	34
Méthode d'analyse.....	35

## Mémoire de fin d'études – HEPVS 2017/2018

Echantillon .....	35
Analyse et interprétations des résultats .....	36
Précisions sur les différentes classes.....	36
L'amalgame entre musulman et terroriste .....	37
Le vocabulaire lié aux attentats et au terrorisme .....	38
Les sources d'informations sur les attentats.....	39
Les représentations sur les attentats.....	41
Les émotions liées aux attentats .....	44
Les personnes ressources .....	45
Le devoir de l'enseignant .....	46
La posture adoptée .....	47
Résumé des résultats obtenus.....	50
Analyse critique .....	50
Les limites.....	50
Les apports.....	51
Conclusion.....	52
Constats généraux.....	52
Prolongements.....	52
Bibliographie.....	54
Liste des annexes.....	61
Attestation d'authenticité.....	61
Annexe I : Questionnaire vierge « élèves » .....	62
Annexe II : Questionnaire vierge « enseignante 3 ».....	65
Annexe III : Exemple tableau analyse .....	69
Annexe IV : Représentations des enfants interrogés sur les attentats.....	70
Annexe V : Liste d'ouvrages pour parler des attentats en classe .....	76

## Introduction

---

Paris, Bruxelles, Londres... 3 villes touristiques, 3 villes dans lesquelles nous passerions volontiers quelques jours de vacances. Mais 3 villes marquées aussi par de terribles événements, des actes de terreur commis au nom d'une religion. Aujourd'hui, derrière ces paysages idylliques, personne n'est à l'abri d'un possible attentat. Ces derniers se sont rapprochés, toujours plus près de nos frontières, intégrant de plus en plus le quotidien de chaque citoyen, de chaque famille, de chaque enfant. Les établissements scolaires, lieux sociaux, ne sont pas non plus épargnés... En tant qu'enseignants, ils nous concernent au plus haut point.

En stage, je me suis retrouvée confrontée à une situation mêlant le terrorisme à la religion musulmane. Cette situation s'est déroulée lors d'un cours d'éthique et cultures religieuses, dans une classe de 8H. Depuis plusieurs semaines, la classe travaillait sur les différentes religions et le cours en question était le dernier avant l'examen. L'enseignante était donc en train de résumer les 3 principales religions monothéistes, à savoir le christianisme, le judaïsme et l'islam. A un moment donné, elle les a classées dans l'ordre chronologique d'apparition, ce qui place l'islam en dernière position. C'est à ce moment-là qu'un élève s'est exprimé de la remarque suivante : « Quoi ? Les musulmans sont les derniers à être arrivés et ils pensent faire la loi comme ça dans le monde et faire des attentats partout ?! ». L'enseignante l'a regardé et lui a dit que s'il avait une remarque à faire, il fallait qu'il lève la main. Elle a continué son cours comme si rien ne s'était passé. Je me rappelle avoir été un peu surprise par sa réaction et je pense qu'il aurait été important d'institutionnaliser la différence entre les musulmans pratiquant l'islam et les terroristes islamistes tuant au nom d'un islam radical, afin d'éviter un amalgame facilement commis. J'ai eu l'occasion de pouvoir parler ensuite de cette situation avec ma praticienne formatrice. Cette dernière m'a simplement expliqué qu'elle ne savait ni comment en parler, ni si elle pouvait le faire avec des élèves de 8H. Je me suis donc fait la réflexion que de nombreux enseignants devaient se trouver désarmés face à certaines questions et/ou réactions des élèves.

Le regard d'un enfant, grandissant dans ce contexte social, face à cette problématique n'est pas le même que celui d'un enseignant. Dès lors, comment répondre de manière adéquate à leurs demandes ? Quelle posture adopter ? Que peut-on dire ou laisser de côté ? Est-ce le rôle des parents ou celui de l'enseignant d'en parler ? Quels sont les éventuels moyens mis à disposition des enseignants ?

A travers ce travail, nous aimerions nous rendre compte de ce qui se passe réellement sur le terrain, quelles sont les représentations des enfants face à cela et, surtout, quelle posture adopter pour aborder ce sujet dit « sensible ». Si nous nous centrons sur le terrorisme, c'est parce qu'aborder les thèmes sensibles en général serait trop vague et que celui-ci est un sujet actuel. De plus, il fait écho à une situation vécue en stage et qui nous questionne.

Dans un premier temps, nous exposerons notre problématique et le contexte de notre recherche. Un état des lieux sera également effectué. Ensuite, nous dégagerons de la littérature scientifique nos principaux concepts. Une fois ces derniers définis, nous interrogerons des élèves de 8H et nous vérifierons les besoins et les compétences des enseignants à l'aide de questionnaires. Ceci nous permettra d'analyser et d'interpréter par la suite les données récoltées dans le but de répondre à notre question de recherche.

# Problématique

---

## Description du phénomène étudié

Un enseignant reçoit au cours de sa formation bon nombre de conseils et de concepts en matière de didactique. Il acquiert également des notions en gestion de classe et en communication. Mais, comme le montre l'exemple mentionné dans l'introduction, aborder un thème comme celui du terrorisme avec ses élèves n'est pas donné à tout enseignant. Selon Hirsch (2016), un thème comme celui des attentats est dit « thème sensible » car ce sont des objets de savoir à aborder avec délicatesse et prudence. En effet, les valeurs, les représentations et parfois même les croyances des élèves comme des enseignants sont mises sur le devant de la scène. Ces sujets peuvent faire apparaître un certain sentiment de malaise. Malaise renforcé par le fait qu'un enseignant peut rarement se préparer à affronter un thème sensible, puisqu'il concerne souvent un fait actuel. La tendance serait alors de ne rien dire, de ne rien faire. Cependant, comme le rappelle Rufo (2016) pour la France, « les enfants participent avec le reste de la nation à l'émotion, à l'effroi, à la peine. Ils sont avec nous et non pas en dehors de nous. Il faut donc les accompagner [...] ».

Il ne s'agit donc pas de faire comme si de rien n'était. Dans certaines familles, le sujet peut avoir été discuté, dans d'autres, au contraire, la thématique est sensible et donc inabordable. Que ce soit à la maison, dans la cour de récréation ou par les médias, les enfants ont entendu parler des attentats. En effet, s'il n'est pas facile d'expliquer la situation, les élèves ne sont pas dupes et comprennent bien que « quelque chose » ne va pas. Rufo (2016) confirme cela : « Honnêtement, si vous pensez que vos enfants ne sont pas au courant, vous vous leurrez [...] Le premier risque, c'est de ne pas en parler ; ça les inquiéterait encore plus ». Il conseille d'ailleurs d'en discuter et de ne pas faire croire que tout va bien. Il précise même de ne pas se perdre dans les détails et de simplement avoir un discours ouvert, parler avec des mots vrais, par exemple : « Dis-moi ce que tu as vu ou lu sur les réseaux sociaux ».

L'école étant un lieu d'apprentissages où l'enseignant détient le savoir, certains enfants voudront sûrement avoir plus de détails pour essayer de comprendre ce qui se passe. L'école primaire se doit notamment de dispenser des cours d'éthique et cultures religieuses. Dans le plan d'études romand (CIIP, 2016), un espace est réservé pour parler de l'islam ainsi que des valeurs telles que la justice et la dignité (SHS 25) et ce, dès la 7H. De plus, toujours dans les sciences humaines et sociales (SHS), le pôle citoyenneté et institutions permet à l'élève de débattre et d'analyser des enjeux sociaux actuels (questions socialement vives). La posture que l'enseignant va alors adopter pour répondre au mieux aux éventuelles questions de ses élèves nous interpelle. C'est sur cette interrogation que portera notamment notre recherche.

## Importance du phénomène étudié

Lorsque nous entendons parler de terrorisme, nous pensons souvent au 11 septembre 2001 ou à l'attentat perpétré dans les locaux de Charlie Hebdo en 2015. Ces 2 événements ont marqué les esprits et ce parce que leur forme est particulièrement meurtrière (Bonnerot et Verner, 2015). En effet, sur les 321 attaques terroristes commises en Europe de l'Ouest entre 2000 et 2013, « seules » 17 ont été perpétrées par des groupes extrémistes musulmans. A contrario, celles commises au nom d'idéologies anarchistes et d'extrême gauche en comptabilisent le double. Si les attentats commis au nom de l'islam ne sont pas représentatifs du terrorisme en Europe, ils témoignent en revanche d'un grand nombre de victimes. Ainsi, les 17 attentats islamistes répertoriés ont

fait 260 morts, soit 60% du total des victimes du terrorisme (National Consortium for the Study of Terrorism and Responses to Terrorism, 2009-2016). Les statistiques ne s'arrêtent pas en 2013, puisque les années 2015 et 2016 ont également été marquées par des actes terroristes à Paris, Nice, Copenhague ou encore Bruxelles. Qui n'en a pas entendu parler ? Relayées par les médias, excellents agents de communication, des informations et images en tout genre ont ainsi pu être véhiculées. En effet, les médias sont « les meilleurs moyens utilisés pour communiquer avec le peuple » d'autant plus dans une démocratie, où la liberté médiatique est une « garantie d'expression » (ToutCOMMENT, 2018). Tout aussi importants que les médias, les réseaux sociaux sont également une grande source d'information. Une étude réalisée par l'institut Reuters (Reuters institute, 2015) a démontré que plus de 50% des répondants utilisent les réseaux sociaux pour accéder à l'information, avec comme grand gagnant « Facebook » (44%). Le terrorisme possède d'ailleurs ses propres réseaux médiatiques, à l'instar de Daech (défini en page 26) qui communique également grâce à ses revues multilingues et ses chaînes de diffusion. Les réseaux sociaux, quant à eux, servent à recruter des combattants et à maintenir un contact de frère à frère ou de sœur à sœur. Des attentats filmés ou encore des selfies de guerre sont également mis en ligne régulièrement (Huyghe, 2011).

Une étude américaine a démontré que les médias ont tendance à surreprésenter les actes terroristes lorsque ces derniers sont commis par des islamistes et à les minimiser dans le cas contraire (Dixon et Williams, 2014). Nous serions donc plus informés sur un attentat revendiqué par l'Etat islamique que s'il avait été commis dans un but politique. D'ailleurs, quelques heures après les attentats de Paris (nous nous ciblerons sur ceux-là), de nombreux articles ont été publiés afin de relater la chronologie des événements et d'essayer de comprendre ce qui c'était passé. Si les journaux l'ont fait, les réseaux sociaux tels que Facebook ou Twitter ne sont pas restés en marge. L'information a donc circulé très rapidement et de diverses manières, de façon à toucher un maximum de personnes, les enfants y compris. Car les médias ne véhiculent pas uniquement des informations, ils ont également pour but de divertir : « Pour se détendre, beaucoup de personnes comptent sur ce que proposent les chaînes télévisées ou Internet » (ToutCOMMENT, 2018). Dès lors, qui nous dit qu'un enfant ne tombe pas sur des images ou vidéos illustrant les attentats commis en réalisant une simple recherche sur Internet ou en regardant le Téléjournal avec ses parents ?

Les représentations des enfants sur le sujet sont d'ailleurs variées et les témoignages d'enseignants sont parfois surprenants. Sur le site du Slate (2015), magazine en ligne d'analyse et d'enquêtes, nous pouvons lire le témoignage d'une enseignante au lendemain de l'attentat contre Charlie Hebdo (7 janvier 2015). Des enfants de 12 ans d'origine maghrébine parlent entre eux : « On ne va pas se laisser insulter par un dessin du prophète, c'est normal qu'on se venge. [...] Pourquoi ils continuent, madame, alors qu'on les avait déjà menacés ? ». Dans le même ton, un autre professeur rapporte d'autres propos : « M'sieur moi ma mère elle a dit qu'ils l'avaient bien cherché » (Tourret, cité dans Slate.fr, 2015). Du point de vue des enseignants, ce qui étonne, c'est que si certains élèves savent certaines choses, d'autres « [...] ne savaient même pas ce qui s'était produit » (cité par Riondel dans *Considérations inconvenantes : Sur l'Ecole, l'Islam et l'Histoire en France à l'heure de la mondialisation*, annexe 4). Nous pouvons constater qu'il existe déjà une différence dans les représentations, du simple fait d'en parler ou non avec ses parents. Il a été très difficile de trouver des témoignages d'enfant de moins de 12 ans sur les attentats, les adolescents ayant davantage de mots pour s'exprimer que les enfants. Il sera dès lors d'autant plus intéressant de prendre connaissance de ces représentations via notre travail.



Pour résumer ce qui a été dit jusqu'à maintenant, nous pouvons retenir les faits suivants :

- Les attentats font partie des sujets dits sensibles, qui touchent à l'émotionnel
- Les attentats commis au nom de l'islam sont moins nombreux mais plus meurtriers
- Les enfants ont entendu parler des attentats
- Les représentations et la compréhension des faits diffèrent d'un individu à l'autre
- L'école se doit d'éduquer aux valeurs et à la citoyenneté
- Le mieux est d'en parler et de mettre des mots sur ce qui est ressenti

## Etat des lieux des connaissances

### *La posture dans un thème sensible*

Les recherches concernant la manière d'aborder un thème sensible avec sa classe ont été menées notamment par Legardez (2006), Bouchard, Plante et Haeck (2014) et Hirsch (2015). Tous s'entendent sur l'importance d'une objectivité et d'une impartialité dans les savoirs enseignés et sur l'instauration de discussions entre les élèves et l'enseignant.

Legardez (2006) pensait déjà qu'aborder un thème sensible, « une question socialement vive », demande à l'enseignant une certaine légitimité, en tissant des liens avec les objets de savoirs enseignés et/ou ses propres convictions. L'enseignant est alors vu comme un accompagnateur et un guide neutre auprès des élèves, guide qui se donne le droit d'intervenir si des paroles ou des actes viennent compromettre le bien-être de chacun. Cependant, la mise en place d'un climat propice au dialogue est souvent source d'inquiétude de la part du personnel enseignant, et ce parce qu'il y a une part d'incertitude quant à l'issue finale du dialogue (Bouchard, Plante, Haeck, 2014). Or, aborder les thèmes sensibles permet non seulement de mieux cerner les enjeux liés au sujet en lui-même mais favorise également l'expression des idées et contribue aux apprentissages de tout à chacun (Hirsch, 2015).

### *Les représentations des enseignants*

Une étude réalisée à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, juste avant les attentats de Paris en 2015, a recueilli les représentations des enseignants sur le terrorisme islamiste (Monachon et Schmid, 2016). Ce qu'il ressort de cette étude, c'est que les enseignants qui disent ne pas vouloir parler du terrorisme en classe (9 enseignants sur 36), ne le font pas car ils n'en voient pas la nécessité. Pour eux, leurs élèves pourraient ne pas comprendre les explications données. Un sentiment de crainte et un mal-être sont également ressentis par peur d'engendrer des amalgames ou de devoir faire face à la réaction possible des parents. Finalement, pour 5 enseignants, c'est du devoir des parents d'en parler ou non avec leur enfant.

Du côté des enseignants favorables à la discussion (27/36), les raisons invoquées sont multiples : « Un sujet grave », « Un sujet qui nous touche », « Besoins, envie des élèves », « Rassurer les élèves » ou encore éviter les « Informations erronées ». Si certains aborderont le sujet seulement si un élève pose une question qui y est relative, d'autres pensent que c'est un sujet qui ne doit pas rester tabou et que l'école se doit d'être ancrée dans le monde qui l'entoure. Dans cette étude, quelques pistes ont également été étudiées quant au dispositif à mettre en œuvre pour aborder un tel sujet, ce qui revient au type de posture à avoir en classe. Si une enseignante considère que cela ne fait pas partie du plan d'études romand (PER), les autres trouvent que ce sujet y a sa place. Ainsi 7 d'entre eux proposeraient d'en parler au cours d'éthique et cultures religieuses ou d'histoire ou encore de citoyenneté. Tandis que 9 enseignants commenceraient par une discussion dans le but de rassurer et d'éviter les amalgames.

Concernant la responsabilité de parler d'un tel sujet aux enfants, les avis sont partagés. Certains enseignants pensent que c'est du devoir des parents uniquement (5/36) tandis que d'autres estiment que la responsabilité est partagée (21/36) entre parents et enseignants. L'enseignant est alors vu comme un autre référent pour l'enfant. Nous pouvons le constater, la majorité des enseignants de cette étude trouvent que cette thématique peut s'inscrire dans le plan d'études romand.

## Contexte de la recherche

### *L'enseignement professionnel*

Le référentiel de compétences des enseignants (HEPVS, 2013), qui, comme son nom l'indique, répertorie les compétences attendues par un enseignant, permet de confirmer la place du sujet sensible en classe. L'enseignant se doit d'« organiser et conduire des situations d'enseignement/apprentissage » (compétence 2). Il doit « concevoir et pratiquer l'enseignement comme un ensemble de situations de communication » (2.1) et « travailler à partir des représentations, des questions et des intérêts des élèves » (2.5). Il doit également « s'interroger sur ses propres systèmes de pensée, de croyances, de valeurs » et « appliquer le postulat d'éducabilité [...] » (compétence 11.1/11.3). En résumé, un enseignant se doit de communiquer et de prendre en compte non seulement ses croyances mais également travailler à partir de celles de ses élèves. En ce qui concerne les problèmes d'actualité, la compétence 12 décrit bien leur importance puisque l'enseignant devrait :

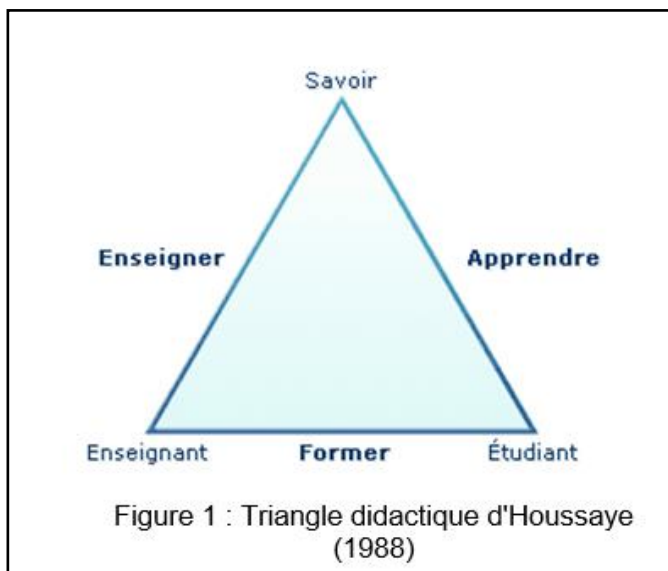
- « 12.1 – Identifier, analyser et prendre en compte les problèmes de notre société dans activité professionnelle
- 12.2 – Ouvrir son enseignement à la dimension citoyenne : fonctionnement, débats et enjeux de la société
- 12.3 – Affronter et gérer les crises, les conflits, les imprévus dans une perspective constructive
- 12.5 – Elargir l'horizon social des élèves, et permettre ainsi la construction de l'ouverture aux autres cultures »

Pour finir, la compétence 13 demande de « développer chez les élèves le sens des responsabilités, de la solidarité, le sentiment de justice et de citoyenneté ». Nous constatons donc que c'est du devoir de l'enseignant de traiter d'un sujet sensible en classe.

Ouvrir puis guider un débat requiert des compétences professionnelles précises. L'enseignant se doit d'avoir une certaine approche pédagogique afin de ne pas heurter la sensibilité de ses élèves. Une de ces approches consiste tout simplement à avoir une bonne posture éthique. En effet, pour Pelletier (2012), une des qualités des plus importantes chez l'enseignant est de « savoir entrer en relation avec les autres et d'avoir les habiletés et le désir de développer des liens riches et positifs avec les élèves ». Saboya (2007) confirme cela en analysant le métier enseignant sous l'angle de l'intervention et de l'aspect relationnel. Pour qu'il existe une bonne relation entre l'enseignant et ses élèves, il faut développer certaines compétences et habiletés (réceptivité, accueil, ouverture, création d'un dialogue, etc). Ces dernières sont regroupées sous le terme de compétences éthiques (Mattéi, 2005). Une de ces compétences est d'être capable de reconnaître l'autre comme personne singulière et unique, ce qui signifie, toujours selon Mattéi (2005), qu'un enseignant doit, dans un

premier temps, voir l'autre puis ensuite aller vers l'autre. Pour aborder un thème sensible, il est primordial que les élèves aient confiance en la personne pour qu'ils puissent exprimer leurs émotions sans crainte d'être jugés, et cela passe par une posture éthique adéquate.

Si la posture de l'enseignant joue un rôle dans la manière d'aborder un thème sensible, les contenus de ce thème doivent aussi être adaptés aux enfants. Les enjeux liés au traitement des attentats islamistes en classe peuvent se résumer à l'aide du triangle didactique de Houssaye (1988).



Au sommet de ce triangle se trouve le **savoir** qui, pour notre part, se trouve être le sujet sensible de l'attentat. Sur le sommet en bas à gauche se trouve l'**enseignant**. Rentre alors en jeu toute la posture professionnelle à adopter en plus de la méthode pédagogique à employer pour aborder l'objet d'apprentissage. Finalement, sur le sommet en bas à droite du triangle se trouve l'**élève**, avec ses multiples représentations, représentations notamment vues plus haut. Pour Houssaye (1988), ces 3 sommets forment un processus puisqu'il y en a toujours 2 en relation constante.

Entre l'enseignant et le savoir, le processus « **enseigner** » prend tout son sens. Dans notre cas, l'enseignant se doit de se documenter sur ce qu'est un attentat et se doit de savoir expliquer des termes comme djihad, terrorisme ou encore islamisme. Il effectue ensuite un tri dans les informations trouvées afin d'offrir aux élèves une transmission de savoirs de qualité. Entre l'enseignant et les élèves, le processus « **former** » entre en jeu, où les besoins et les spécificités des élèves sont mis en avant. L'enseignant construit les savoirs avec ses élèves et les accompagne dans leurs apprentissages. Pour exemplifier, nous pourrions imaginer que si l'enseignant décide d'instaurer un espace de parole où les élèves seraient libres d'exprimer leurs ressentis, émotions par rapport aux attentats, il devra veiller au confort de ces derniers : droit de sortir de la classe si besoin est, droit de garder le silence, droit d'exprimer librement son opinion, etc. Finalement, entre l'élève et le savoir c'est le processus « **apprendre** » qui intervient. La manière dont les élèves vont s'approprier un savoir peut varier. Pour ce faire, il devra se documenter, faire des hypothèses, traiter des informations afin de construire ses propres savoirs et compétences. Dans notre thème, ce processus intervient lorsque l'élève reçoit des réponses à ses questions ou alors des conseils afin de gérer une éventuelle peur.

Grâce à ce triangle, nous comprenons mieux les enjeux qui résident dans le traitement d'un thème sensible comme le terrorisme islamiste. L'enseignant, comme dans toute situation d'enseignement/apprentissage se doit d'être préparé afin d'effectuer une bonne transposition didactique, en tenant compte notamment des besoins des élèves.

### ***L'enseignement « d'éthique et cultures religieuses »***

L'engagement de l'enseignant passe par l'installation d'un espace de parole. Ce dernier peut être mis en place dans le cadre d'un cours d'éthique et cultures religieuses, où,

comme nous avons pu le constater en parcourant le plan d'études romand (PER), les notions de valeurs, de justice et de dignité se doivent d'être abordées tout comme celles liées à la religion musulmane. En effet, l'objectif de SHS 25 est « d'éveiller aux sens des valeurs humanistes et religieuses et identifier le fait religieux ». Le fait religieux, selon Willaime (2014) « vise à saisir les phénomènes religieux comme « faits historiques » d'une part, comme « faits sociaux » d'autre part, [...] à travers diverses approches disciplinaires : historique, sociologique, anthropologique. » En d'autres termes, enseigner le fait religieux revient à présenter les religions de manière objective (Debray, 2002). Nous nous sommes donc intéressée aux diverses recommandations quant à l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse à l'école primaire.

Dans le droit suisse, la Constitution fédérale de la Confédération suisse (1999, 2018) évoque dans l'article 15, Liberté de conscience et de croyance, que « toute personne a le droit de choisir librement sa religion ainsi que de se forger ses convictions philosophiques et de les professer individuellement ou en communauté ». La Constitution du Canton du Valais (1907, 2017) le rappelle également (art. 2), sans pour autant évoquer l'enseignement religieux. La loi sur l'instruction publique en Valais (1962) précise cependant dans l'article 28 que l'enseignement de la religion fait partie du programme scolaire mais que les élèves peuvent en être dispensés sur demande écrite de leurs parents. Aucun chapitre ne traite de la posture que doit avoir un enseignant pour dispenser ces cours. Les Constitutions des Cantons de Fribourg (2004, 2010) et de Berne (1993, 2015) ajoutent eux un alinéa concernant le devoir de respect des diverses croyances et convictions. C'est ce qui est regroupé sous le terme de neutralité confessionnelle, à savoir le devoir de « neutralité des employés de l'Etat sur les questions religieuses » (Centre Intercantonal d'Information sur les Croyances, 2014). Déontologiquement, un enseignant n'aurait donc pas le droit de porter des signes religieux ostentatoires et devrait éviter de promouvoir une religion plutôt qu'une autre. En revanche, les élèves, eux, peuvent manifester leur croyance comme le ferait une musulmane en portant le voile. La neutralité confessionnelle n'est pas définie de manière juridique dans la Constitution suisse mais représente une expression de plus en plus utilisée dans le pays. Elle vise surtout à éviter toute forme de discrimination religieuse et d'éventuels conflits (Centre Intercantonal d'Information sur les Croyances, 2014).

Les principaux moyens didactiques utilisés pour l'enseignement de l'éthique et la culture religieuse à l'école primaire sont édités par l'association ENBIRO, rebaptisée désormais sous l'appellation Editions AGORA (2013). Cette dernière propose des ouvrages offrant une variété d'approches didactiques accessible à tous les degrés (débat, observations, exploration de documents historiques, etc). Des activités « clés en main » sont proposées, dans le but d'aider au mieux les enseignants et ce, dans une perspective interdisciplinaire (Schwab, 2009). Les ouvrages répondent à la visée prioritaire du PER, à savoir « découvrir des cultures et des traditions religieuses et humanistes et développer le sens d'une responsabilité éthique » (CIIP, 2016). Les recommandations déontologiques qui émanent de ces éditions sont claires « l'école a la responsabilité de transmettre des connaissances et de mettre en évidence des points de vue » (Editions AGORA, 2013). Elle se doit de situer les différentes traditions religieuses et de les remettre dans leur contexte socio-historique. Les enseignants présentent donc « avec rigueur et honnêteté ce que les gens de la Bible ou d'autres traditions ont cru et ce que juifs, chrétiens, musulmans, bouddhistes ou encore hindous croient aujourd'hui » (Editions AGORA, 2013).

Un thème sensible comme celui du terrorisme peut donc avoir sa place dans les classes et au cours d'éthique et cultures religieuses. En effet, éviter l'amalgame entre terroriste et musulman passe par l'apprentissage de l'islam et des valeurs véhiculées par cette

religion. Le but n'est bien sûr pas d'effrayer les élèves mais d'ouvrir le débat face à la question et de permettre ainsi de clarifier et d'institutionnaliser des mots comme « attentats », « terroristes », « musulmans » ou « islamistes ». L'enseignant peut travailler sur le terrorisme, le djihad, la violence ou encore l'image dans les religions monothéistes (Pache et Rouiller, 2015).

### **Les attentats islamistes récents**

Si nous avons pu aborder rapidement l'axe de l'enseignant (posture) et celui des élèves (représentations), il nous reste à comprendre le contexte actuel dans lequel se déroulent les attentats (savoir) afin de favoriser au mieux la transposition didactique. Pour ce faire, nous nous devons de comprendre ce qu'est un attentat et surtout de les placer dans le contexte actuel. Le tableau ci-dessous résume les principaux attentats islamistes récents commis en Europe (Wikipedia, s,d) :

<b>Date</b>	<b>Lieu</b>	<b>Précisions</b>
<b>2015</b>		
7 janvier	Paris (France)	Attentat contre Charlie Hebdo : 12 morts et 11 blessés
3 février	Nice (France)	Attaque contre 3 militaires (Vigipirate) devant un centre communautaire juif
14 février	Copenhague (Danemark)	Fusillades visant un débat sur l'islamisme puis une synagogue : 2 morts et 5 blessés
26 juin	Isère (France)	Attentat contre une usine de bonbonnes de gaz : 1 mort (décapitation) et 2 blessés → revendiqué par l'EI
21 août	France	Attentat du train Thalys : assaillant désarmé par 3 marines américains, 3 blessés
13 novembre	Île de France	6 attaques à la kalachnikov et kamikazes : 130 morts, 352 blessés → revendiqué par l'EI
6 décembre	Londres (Royaume-Uni)	Blessures à l'arme blanche dans le métro londonien : 2 blessés
<b>2016</b>		
1 <sup>er</sup> janvier	France	Attaque à la voiture-bélier contre des militaires (mosquée) : 3 blessés
11 janvier	France	Attaque à la machette contre un enseignant juif portant la kippa par un adolescent de 15 ans → revendique son soutien à l'EI : 1 blessé
22 mars	Bruxelles (Belgique)	Double attentat terroriste ; aéroport : 2 kamikazes se font exploser, station de métro : 1 kamikaze se fait exploser : 32 morts et 340 blessés → revendiqué par l'EI
14 juillet	Nice (France)	Attentat au camion-bélier contre une foule sur la promenade des Anglais (feu d'artifice) : 86 morts et 434 blessés → revendiqué par l'EI
18 juillet	Allemagne	Attaque à la hachette dans un train par

Mémoire de fin d'études – HEPVS 2017/2018

		un adolescent → revendiqué par l'EI
24 juillet	Allemagne	Attentat suicide : 1 mort (terroriste) et 15 blessés → revendiqué par l'EI
26 juillet	France	Attentat dans une église (prise d'otage) : 3 morts → revendiqué par l'EI
6 août	Belgique	Attentat à la machette contre des policières : 1 mort (terroriste) et 2 blessés → revendiqué par l'EI
30 octobre	Hambourg (Allemagne)	Un adolescent se fait poignarder → revendiqué par l'EI
19 décembre	Berlin (Allemagne)	Attentat au camion bélier contre la foule (marché de Noël) : 12 morts et 56 blessés → revendiqué par l'EI
<b>2017</b>		
18 mars	Paris (France)	Attaque à l'aéroport d'Orly : 1 mort (terroriste)
22 mars	Londres (Royaume-Uni)	Une voiture fonce sur des passants à Westminster : 5 morts et 44 blessés → revendiqué par l'EI
20 avril	Paris (France)	Attentat contre des policiers : 2 morts (policier + terroriste) → revendiqué par l'EI
22 mai	Manchester (Royaume-Uni)	Concert d'Ariana Grande, un kamikaze se fait exploser : 22 morts et 60 blessés → revendiqué par l'EI
3 juin	Londres (Royaume-Uni)	Une camionnette fonce dans la foule + attaque au couteau : 7 morts + 48 blessés → revendiqué par l'EI
19 juin	Paris (France)	Une voiture-kamikaze fonce sur un fourgon de la gendarmerie : 1 mort (terroriste) → revendiqué par l'EI
20 juin	Bruxelles (Belgique)	Attentat à la valise piégée dans la gare centrale : 1 mort (terroriste) → revendiqué par l'EI
17 août	Barcelone (Espagne)	Attaque à la voiture-bélier : 1 mort + plusieurs blessés → revendiqué par l'EI
26 août	Bruxelles (Belgique)	Attaque au couteau contre des militaires : 1 mort (terroriste) → revendiqué par l'EI
15 septembre	Londres (Royaume-Uni)	Attentat à la bombe dans un métro : 29 blessés → revendiqué par l'EI
1 <sup>er</sup> octobre	Marseille (France)	Attentat dans une gare où un homme égorge 2 femmes : 3 morts → revendiqué par l'EI

**Figure 2 : Liste des attentats récents**

Plusieurs observations peuvent être effectuées sur la base de ce tableau. Il ne s'agit pas d'analyser en détail l'évolution des attentats au fil du temps mais nous pouvons tout de même constater quelques éléments : ils sont rapprochés dans le temps, peuvent être commis seul ou à plusieurs, visent des endroits publics. De plus, nous voyons clairement qu'ils se sont étendus dans toute l'Europe. Enfin, nous constatons également qu'ils sont de plus en plus revendiqués clairement par l'Etat Islamique (EI). Ceci est confirmé par le

centre d'analyse du terrorisme (CAT). En parlant de l'attentat commis à Marseille, Brisard (2017), évoque la « logique » d'un attentat : « Il cible un lieu public symbolique, dans un pays de la coalition, il s'en prend à des civils... ». Il précise qu'un attentat, comme nous aurons l'occasion d'y revenir plus tard, c'est « la volonté de la part d'un individu de troubler l'ordre public par l'intimidation et la terreur ».

## **Orientation du travail**

Notre recherche vise à savoir s'il existe une posture « adéquate » dans l'enseignement d'un thème sensible. Nous analyserons la manière d'aborder le terrorisme en classe sans choquer les élèves tout en étant en mesure de répondre aux attentes de ces derniers. Notre étude se situe dans le domaine de l'enseignement et plus précisément dans une orientation éthique et didactique, en insérant celle-ci dans la branche éthique et cultures religieuses. Notre recherche comporte également un aspect plus conceptuel avec l'explication d'un phénomène tel que le terrorisme et les thèmes sensibles. De plus, une orientation psychologique est à prendre en compte puisque les concepts de peur, de thème sensible et d'émotions seront abordés.

Nous nous baserons sur une enquête par questionnaires. Pour ce faire, nous interrogerons des classes de 8H afin d'obtenir leurs représentations de la religion musulmane en général puis du terrorisme. Si nous ciblons ce degré, c'est parce qu'à cet âge, les enfants sont capables d'avoir un raisonnement inductif. Ils peuvent de ce fait transposer une notion apprise dans une situation semblable mais non identique et passer du particulier au général (Toussaint, cité par Bachelard, 1975). Les élèves commencent aussi à poser des hypothèses et à envisager plusieurs possibilités sur un même sujet. De plus, dès l'âge de 10 ans, un enfant est en mesure de raconter une histoire structurée. Au niveau cognitif, il devient capable de mieux cerner des notions comme l'humour, la mort ou la maladie (Ferland, 2015). La richesse des réponses et des représentations se voit donc améliorée. Cependant, ils restent encore attachés aux faits concrets, ce qu'il faudra prendre en compte lors de l'élaboration des questionnaires.

Dans un deuxième temps, des enseignants seront interrogés dans le but de vérifier leurs attentes et leur questionnement face à ce sujet. Il sera dès lors intéressant de confronter les enseignants-titulaires aux réponses et représentations de leurs élèves et de leur demander comment ils y réagiraient et, surtout, quelle posture ils adopteraient face à leurs élèves.

## **Cadre conceptuel**

---

### **Les thèmes sensibles**

Comme évoqués plus haut, les thèmes (ou sujets) sensibles sont des objets de savoir à aborder avec délicatesse et prudence puisqu'ils peuvent toucher les représentations et/ou les croyances des élèves comme des enseignants (Hirsch, 2016). Farberow (cité par Condomines et Hennequin, 2013) parlait déjà des thèmes sensibles comme des « thèmes tabous, c'est-à-dire chargés d'émotion et pouvant générer une crainte ». Ces sujets font apparaître des réactions autant de la part, pour notre cas, des enseignants que des élèves. Ceci tout simplement parce que ce sont des thèmes qui « dérangent ». Hirsch, Audet et Turcotte (2015) précisent « qu'ils [les sujets sensibles] doivent être l'objet d'une attention éthique et pédagogique particulière. » Les sujets sensibles peuvent toucher de manière très privée les personnes, ce qui explique que ces dernières peuvent ne pas

vouloir que leurs informations données soient révélées. Une recherche sur le terrain peut donc devenir biaisée et difficile à gérer (dissimulations, omissions).

Au fil de nos recherches, le concept de sujet sensible a souvent côtoyé celui de « question socialement vive » (QSV) et c'est pourquoi nous avons trouvé intéressant de le définir également. Une QSV est une question qui possède plusieurs caractéristiques : « elle est vive dans la société », « elle est vive dans les savoirs de référence » et « elle est vive dans les savoirs scolaires » (Chevallard cité par Legardez, 2006). Tout cela signifie que c'est une question qui « interpelle », qui est l'objet d'un « traitement médiatique » et de « controverses entre spécialistes » et qui amène un questionnement inhabituel de la part de l'enseignant et de ses élèves. Les enseignants l'abordent soit parce que l'actualité en parle (et c'est le cas pour notre thème), soit parce qu'il y a une demande de la société ou soit parce que l'institution scolaire a envie de l'évoquer.

Un thème sensible peut donc se situer autant dans le domaine de l'éthique que de la politique. Il faut savoir que la sensibilité varie non seulement d'une personne à l'autre, mais aussi d'un pays à l'autre (Perrineau et Rouban, 2007). Un sujet qui peut être sensible dans un pays, ne l'est peut-être pas dans un autre. Par exemple, en Inde, la violence domestique fait partie du quotidien du pays et ne choque aucun autochtone. En revanche, si vous abordez le sujet en France ou en Suisse, celui-ci va générer diverses réactions et toucher la sensibilité des habitants.

Ainsi, un thème est dit « sensible » dès qu'il provoque quelque chose de désagréable chez la personne en face. Pour citer quelques exemples, nous pourrions évoquer le débat sur la fin de vie, l'homosexualité ou, pour notre part, le terrorisme. Il faut cependant faire la différence entre un thème comme l'homosexualité avec notamment la question du mariage pour tous et celui du terrorisme (Chevalier, 1998). En effet, si les deux thèmes amènent à débattre, rares seront les personnes qui se positionneront en faveur des attentats... De manière générale, nous pouvons affirmer que tout le monde le condamne. En revanche, nous trouverons aisément des partisans pour et contre le mariage pour tous. Un thème comme celui du terrorisme est donc sensible principalement parce qu'il touche aux émotions et peut faire naître une certaine peur (Farberow, cité par Condomines et Hennequin, 2013). La peur, terme important dans notre recherche, sera définie et développée plus bas.

Pour en revenir aux thèmes sensibles en général, il faut savoir qu'il y a une manière de les aborder, peu importe leur nature. En effet, la communication et la posture à adopter jouent un grand rôle dans l'efficacité du dialogue engagé. Rufo (2016) le dit « Les détails ne sont pas très importants. Ce qu'ils [les enfants] attendent, c'est un discours ouvert ». Il précise même « que le moment est venu pour les parents d'éteindre la télévision et de parler vraiment ». Ce qui est vrai pour les parents l'est aussi pour l'enseignant. En classe, ce dernier peut hésiter à aborder un tel sujet pour diverses raisons : « manque d'information, manque de temps, plus ou moins à l'aise ou trop personnellement atteint par le sujet, crainte de la réaction des parents ou des élèves eux-mêmes (Hirsch, Audet, Turcotte, 2015) ». Mais lorsqu'un élève amène un sujet sensible en classe, personne ne peut l'éviter. Hirsch, Audet et Turcotte (2015) proposent une démarche pédagogique afin d'oser aborder un thème sensible en classe. Nous l'avons résumée sous forme de tableau :



	Questions à se poser	Conseils
<b>1) La réflexion</b> <i>Pertinence de traiter le sujet ?</i>	Est-ce que cela favorisera l'expression des émotions, des idées et des opinions dans un contexte respectueux ?	Prendre en compte l'âge et la diversité culturelle et religieuse des élèves + aménagement d'un espace
	Est-ce que cela permettra de mieux cerner les enjeux inhérents au débat lié à ce sujet sensible ?	Amener les élèves et l'enseignant à partager les émotions et à distinguer les faits avérés des opinions, des jugements de valeur et des croyances, comprendre la nature du phénomène et les enjeux sociaux et personnels.
	Est-ce que cela contribuera aux apprentissages et au développement des compétences des élèves ?	Une occasion de développer l'esprit critique et la capacité d'analyses des élèves. Intégrer le tout dans une planification constitue une occasion de rendre l'enseignement signifiant et motivant.
	Exemple : Enjeux pour l'éthique et la culture religieuse : réfléchir sur des questions éthiques, manifester une compréhension du phénomène religieux, pratiquer le dialogue.	
	Réfléchir aux aspects suivants : Qui sont touchés par ce sujet ? Quel est le lien avec l'apprentissage visé ? Est-ce le bon moment ?	Astucieux de se renseigner auprès de ses collègues, éventualité d'une collaboration. Si refus de traiter le sujet, l'expliquer clairement aux élèves. Sinon, passage à l'étape 2.
<b>2) La préparation</b> <i>Ne pas improviser !</i>	Prévoir un délai ! Se familiariser avec le débat qui entoure le sujet sensible afin de prévoir au mieux les réactions des élèves. Lorsque les élèves amènent le sujet, leur laisser quelques minutes pour en discuter avant de leur annoncer que le sujet sera traité à un autre moment car ce n'est pas une question qui doit être prise à la légère. Elle demande du temps afin de pouvoir l'approfondir.	
	Quel est mon positionnement et celui de mes élèves ?	Les diverses idées entretenues à propos des différentes cultures, religions, croyances ou valeurs, risquent d'influencer le regard que l'on porte sur la question étudiée.
	Quelles informations vais-je devoir aller rechercher et où ?	S'informer sur les différents arguments qui animent le débat et qui sont susceptibles d'émerger lors de l'échange.

	Quels liens vais-je pouvoir tisser avec les contenus et matières déjà abordés en classe ?	Faire des liens entre les différents aspects à analyser pour bien saisir les enjeux autour du sujet sensible et les objets d'apprentissages qui sont abordés en classe → augmenter l'intérêt pour la matière à apprendre ou la tâche à accomplir.
L'animation Orienter la discussion en classe	Quelles sont les règles à mettre en place ?	Inviter les élèves à organiser leur pensée avant d'intervenir, noter leurs idées + insister sur le fait que les émotions sont légitimes mais que les élèves n'ont pas forcément raison. Bannir l'usage de sophismes (attaque personnelle, si on accepte ça, bientôt ce sera pire, les musulmans sont tous des radicaux, tout le monde sait que, mon père m'a dit que, etc). Laisser les élèves échanger entre eux mais insister sur l'écoute et l'ouverture → respect. Formuler des consignes claires, montrer aux élèves qu'on est à l'écoute, les guider dans la réflexion.
	Comment prendre une distance critique ?	Posture professionnelle : amorcer selon un point de vue et des idées tout en gardant une distance critique (non guidée par les émotions. En revanche, essayer de comprendre pourquoi on ressent cette émotion). Guider les élèves dans ce processus. Proposer d'autres points de vue. Se décentrer (se connaître et faire une place à l'autre).
	Comment revenir aux notions de base et comment problématiser ?	Décrire en répondant aux questions comme quoi ? qui ? quand ? comment ? Définir les concepts-clés qui alimenteront l'analyse. Contextualiser en considérant ses aspects historiques, sociaux, politiques. Analyser les facteurs qui l'expliquent. Dépasser les émotions. Travailler en équipe. Interdisciplinarité.
3) Le retour Apprentissages	Comment revenir sur le sujet traité ?	Laisser la place aux différentes positions. Rappeler le sujet tel qu'il a été abordé au départ, les émotions qu'il a provoquées. Revenir sur les notions qui ont permis son analyse.
	Comment expliquer aux élèves la démarche utilisée et les habiletés qui ont pu être développées ?	S'ouvrir aux points de vue des autres, élaborer son propre point de vue, déconstruire les idées reçues, exprimer son opinion dans le respect des autres. Se remettre les idées en ordre.

	Elèves soulagés car ils se rendent compte que tout le monde peut avoir des émotions fortes qu'il faut apprendre à gérer dans un débat ou pour réaliser une analyse critique de la situation ou des préjugés qu'il faut reconnaître et ensuite dépasser. Revenir sur les émotions initiales, écrire un journal réflexif.
--	---

Figure 3 : démarche tirée de Hirsch, Audet et Turcotte (2015)

Nous pouvons constater que cette démarche en 3 étapes met vraiment l'élève au centre et permet un débat ouvert et dans le respect. Pour élargir cette démarche, nous avons aussi étudié ce qui est proposé par Pache et Rouiller (2015). Si le fait de se sentir démuni face à la classe ressort également de leur propos, ils ajoutent cependant celui de ne pas pouvoir gérer les émotions des élèves, ce qui fait également partie des raisons qui ont poussé bon nombre d'enseignants à ne pas aborder le sujet. Mais peu importe les raisons, il est important de traiter un tel événement en classe, de manière à « mettre de l'explication dans l'émotion » (Heimberg cité par Pache et Rouiller, 2015). En définissant et en construisant les concepts avec les élèves, ces derniers pourront « comprendre ce qui s'est passé, mais également se questionner sur les principaux enjeux des sociétés » (Pache et Rouiller, 2015). Ces auteurs conseillent également de proposer un moment de « débriefing » avant de prendre le temps nécessaire afin de « construire une démarche d'enseignement-apprentissage ». Pour ce faire, nous nous devons d'être également au clair avec les concepts présentés ci-après.

## La posture éthique

Enseigner les thèmes sensibles n'est pas aisé pour les enseignants, notamment parce qu'ils engagent personnellement ces derniers. L'enseignant, comme nous l'avons abordé dans l'état des lieux, ne devrait pas imposer ses croyances puisqu'il se doit d'avoir une neutralité confessionnelle (Centre Intercantonal d'Information sur les Croyances, 2014). Il se pourrait alors que se produise un conflit entre ses valeurs et celles de ses élèves. C'est là qu'entre en jeu la posture éthique.

Une posture, tout d'abord, c'est une « position du corps ou d'une de ses parties dans l'espace » (Larousse en ligne, s.d.). Dans l'enseignement, les postures jouent un grand rôle puisqu'elles font parties du déroulement de la séquence d'enseignement (Bucheton et Soulé, 2009). D'ailleurs, il en existe plusieurs, que ce soit du côté de l'enseignant ou de l'élève. Bucheton (2009) en catégorise six pour l'enseignant : posture de contrôle (cadrage de la situation, faire avancer tout le groupe en synchronie), posture d'accompagnement (aide ponctuelle, en fonction de l'avancée de la tâche), posture de lâcher-prise (les élèves choisissent eux-mêmes le chemin à suivre), posture de sur-étayage (faire à la place de l'élève), posture d'enseignement (formuler, structurer les savoirs) et posture du magicien (capter l'attention des élèves par des gestes, des jeux). C'est à l'enseignant de savoir les varier dans le but de susciter l'intérêt des élèves. Pour aborder un thème sensible, nous avons compris que l'enseignant devait engager un dialogue avant tout. Nous pensons donc que la posture didactique devrait osciller entre une posture d'accompagnement et une posture d'enseignement, le professeur étant là pour accompagner ses élèves et assurer la transposition didactique.

L'éthique, quant à elle, peut être définie en ces termes : « ensemble des principes moraux qui sont à la base de la conduite de quelqu'un » (Larousse en ligne, s.d). Nous comprenons donc que chacun possède sa propre éthique. Reboul (2005) précise que l'éthique commence lorsque des événements ne laissent pas indifférents et font réagir. L'éthique serait donc, en nos termes, la manière, selon nos préférences, d'aborder et de

traiter les questions qui touchent notre intégrité, nos valeurs. Gohier, Desautels et Jutras (2009) confirment cela puisque, pour eux, l'éthique est « un discours réflexif sur le comportement à adopter envers l'autre [...] motivée par le souci de l'autre, le souci de le respecter en tant qu'être humain, en tant que personne [...] ».

Nous associons souvent à la notion d'« éthique » celle de « morale », comme le prouve la définition ci-dessus en parlant de « principes moraux ». Il convient donc d'en marquer la différence pour une meilleure compréhension. Car même si Prairat (2005) dit que « La morale, c'est l'éthique », certains auteurs les différencient et les rendent complémentaires. Ainsi Rostan (2009) définit la morale comme le « devoir constant de tout individu », ce qui est bien ou ce qui est mal. Pour Canto-Sperber (cité par Prairat, 2005), « la morale est constituée, pour l'essentiel, de principes ou de normes relatives au bien et au mal, qui permettent de qualifier et de juger les actions humaines ». En nos mots, la morale est donc la manière dont un individu *devrait* agir pour faire le plus de bien possible. La morale se rapporte donc plutôt à un groupe tandis que l'éthique est perçue de manière plus personnelle (Rostan, 2009). Nos comportements sont donc codifiés par la morale et le code déontologique de chaque profession (Gohier, Desautels et Jutras, 2009). Nous avons d'un côté une part personnelle (éthique) et d'un autre une part collective (morale). C'est ce que Gohier, Desautels et Jutras (2009) résument sous les termes du culte du JE (éthique) et NOUS (morale). Le tout est d'avoir un équilibre entre les deux, ce qui est une compétence à acquérir : « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (Gohier, Desautels et Jutras, 2009).

La posture éthique n'a donc pas de véritable définition. En rapport aux diverses interprétations évoquées ci-dessus, nous pouvons cependant comprendre qu'une posture éthique serait une posture adoptée selon un point de vue personnel afin de traiter une situation jugée éthique, situation qui touche au bien de quelqu'un, qui ne laisse pas indifférent, qui provoque quelque chose en nous et qui peut mettre dans l'embarras (Reboul, 2005). Saboya (2007) voit l'enseignant comme un intervenant auprès d'autrui, un professionnel de la relation qui adopte « une posture éthique d'aide et de bienveillance », ce qui signifie « [...] que la relation maître/élève (s) est pensée et agie en prenant la mesure de sa dimension éthique ».

Le respect des valeurs, des croyances et des convictions de chacun doit donc être la première préoccupation de l'enseignant dans sa posture. Une autre préoccupation concerne ce qui touche à la neutralité confessionnelle (Centre Intercantonal d'Information sur les Croyances, 2014). Heinich (2006), cité par Awaïs (2018) parle d'une « neutralité engagée », un impératif demandant à tout enseignant de s'abstenir de donner son point de vue et ce, dans le but de ne pas influencer les élèves. Cependant, il ne s'agit pas d'une neutralité absolue mais plutôt d'une « impartialité engagée » (Kelly, 1986, cité par Awaïs, 2018) qui « demande à l'enseignant de respecter [...] la pensée et les convictions des apprenants, mais l'invite à donner son avis en distinguant ce qui relève du savoir et ce qui relève de son opinion ou de ses convictions personnelles » (Corcuff, 2011, cité par Awaïs, 2018). Nous comprenons que le terme de neutralité, qu'elle soit dite confessionnelle ou engagée, signifie avant tout que l'enseignant exerce « un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité » (Martin, 2010, cité par Awaïs, 2018). Mais pour ce faire, l'enseignant se doit de croire lui-même en la nécessité d'engager le dialogue.

Brodeur (1996) constatent le fait que de plus en plus de personnes reprochent à l'enseignement religieux (car l'éthique est souvent associée à la religion) d'être insignifiant et de surcroît de ne plus avoir sa place dans les écoles. Ce qui rend le langage religieux « in-signifiant » c'est parce qu'il « ne signifie plus rien pour ceux qui doivent l'enseigner »

et que « la conception de la crédibilité de la parole croyante à partir de l'idéal de l'authenticité exige que ceux qui s'engagent dans l'acte d'enseignement soient dans un dire-vrai ». Que se passerait-il si l'école arrêta de dispenser des cours d'éthique et de cultures religieuses ? « Sans ce travail d'information culturelle sur la religion dans les écoles, les générations qui nous suivront ne feront pas la différence entre une église et une synagogue, entre un crucifix et un cristal autour du cou : tout cela fera partie d'un vaste ensemble flou appelé « spiritualité » (Brodeur, 1996). Ramené à notre contexte, l'islam, ses valeurs, ses principes ne feraient plus l'objet d'un enseignement et les médias tout comme Internet (sources faciles) deviendraient les seuls agents d'informations à disposition. De ce fait, comment garantir la véracité de telles informations ?

Si nous avons pu constater que l'enseignant se doit d'être ouvert et réceptif et laisser la parole aux élèves, il nous reste à nous pencher sur ce que l'enseignant peut ou ne peut dire face à une question sensible. S'il n'est pas toujours facile d'adopter une posture éthique, enseigner cette branche n'est pas non plus de tout repos. Awais (2018) évoque le fait qu'enseigner le fait religieux comporte quelques difficultés, dont la « complexité et [l'] étendue de la matière » et le « positionnement que doit adopter l'enseignant ». De plus, les thématiques liées à la violence, la mort ou l'injustice provoquent des questions que parents et enseignants craignent, alors qu'elles font partie de la vie quotidienne (Hirsch, Audet et Turcotte, 2015).

Selon les âges et donc la réceptivité et la capacité de compréhension des enfants, les réponses à apporter à leurs questions diffèrent. Par exemple, pour les tous petits (2 à 6 ans), le but principal est de les rassurer : les parents sont là pour les protéger, les forces de l'ordre aussi. Comme le disait Rufo (2016) « il ne s'agit pas de se perdre dans les détails ». Des repères géographiques et temporels peuvent cependant être donnés. Les Editions Fleurus (2016) précisent également qu'il ne faut pas hésiter à annoncer aux jeunes enfants que les événements qui se sont passés concernent le « monde des grands » et que la meilleure réponse face à l'angoisse est de « continuer à vivre bien ensemble et dans le partage ». A contrario, il ne s'agit pas non plus de se couper de la réalité et du monde. Lire des livres, inventer des histoires avec des méchants (loup, ogre) restent une alternative pour aider l'enfant à affronter ses peurs et à surtout les verbaliser. En ce qui concerne les enfants âgés de plus de 6 ans, il faut prendre le temps de « répondre clairement à leurs questions et parfois en détail ». Les Editions Fleurus (2016) proposent un petit guide avec questions et réponses :

Que s'est-il passé ?	Des assassins ont tué des innocents au hasard qui exprimaient tous leur joie de vivre, rassemblés dans un moment de partage entre amis pour un concert, un repas, un match de foot...
Qui sont ces tueurs ?	Ce sont des terroristes qui veulent tuer la liberté partout où elle s'exprime : dans la rue ou dans les lieux culturels et de divertissement, et tous ceux qui y vont. Très organisés, ils agissent en se réclamant d'un islam radical.
Pourquoi en France ?	La France est l'un des pays qui met en avant la liberté comme valeur principale. Par ailleurs, la France est engagée militairement dans plusieurs pays du monde pour éviter que l'islam radical ne s'y installe.

<p>Peut-on parler de guerre ?</p>	<p>Oui et non. Ce n'est pas une guerre classique, mais une forme nouvelle de guerre. Les terroristes agissent de façon imprévisible sur le sol français. Mais il y a des attentats dans d'autres pays (Angleterre, Espagne, Etats-Unis, Liban, etc).</p>
<p>Est-ce que ça peut recommencer ?</p>	<p>C'est possible. La police, les militaires, les services secret et la justice mettent tout en œuvre pour l'éviter.  Le gouvernement a décrété l'état d'urgence et renforcé les mesures du plan Vigipirate.</p>

Figure 4 : Questions-réponses tirées des Editions Fleurus (2016)

## L'islam

Si nous avons pu catégoriser les attentats islamistes parmi les sujets sensibles, il nous faut maintenant les comprendre en eux-mêmes. Il convient dans un premier temps de clarifier de manière plus globale ce qu'est l'islam, puisqu'ils y prennent malgré tout leur source. Nous nous sommes principalement basée sur la Commission œcuménique de coordination de l'enseignement biblique en Suisse romande (2004) et sur D'Andres (2011) pour rédiger ce chapitre.

L'islam fait partie des 3 principales religions monothéistes, avec le christianisme et le judaïsme. Elle fait partie de ces religions dites « révélées », ce qui signifie qu'il y a eu une communication entre le « Ciel » et la « Terre », un « messenger qui parle » et à qui les hommes ont donné leur confiance (Dumouch et Klanac, 2012). Si l'islam reconnaît de nombreux prophètes, tels que Jésus, Abraham ou Moïse, il y en a un en particulier qui jouera un rôle central. En effet, Mohamed est considéré comme l'envoyé de Dieu puisqu'il est le dernier prophète à avoir reçu « Sa révélation ». Cette Parole de Dieu reçue via l'archange Gabriel se nomme le Coran et est constitué de 114 sourates (chapitres). C'est lui qui va dicter la vie des musulmans.

Mais dès la mort de Mohamed en 632, des divergences par rapport à sa succession naîtront. Deux courants vont alors se profiler : sunnites et chiites. Le premier se rapporte à la Sunna, tradition du Prophète, et concerne 90% de la population musulmane. Pour eux, c'est un descendant de la tribu de Mohammed qui doit prendre le commandement. Ils décideront donc de suivre Abou Bakr, compagnon de Mohamed. A contrario, les chiites vénèrent les descendants du Prophète (son cousin Ali et sa fille Fâtima). Ils possèdent une hiérarchie religieuse, contrairement aux sunnites qui n'ont pas d'autorité suprême. L'interprétation du Coran varie également entre les sunnites et les chiites. Pour les sunnites, le Coran possède un caractère divin et ils considèrent que l'histoire est prédéterminée. Ils sont également très fidèles à la Sunna et tentent d'imiter le Prophète. Pour les chiites, le Coran est œuvre humaine. Ils reconnaissent d'ailleurs 12 imams dans l'interprétation du Coran. La liberté individuelle revêt d'une grande importance. Une autre branche de l'islam est née lors de la succession du Prophète : les kharidjites. Pour eux comme pour les chiites, Ali se devait de reprendre le commandement. Cependant, ils ont reproché à ce dernier de s'en remettre à une décision humaine et non divine. Ali finira d'ailleurs assassiné par un kharidjite.

L'islam repose sur la Sharia (la loi islamique). Elle est composée du Coran, de la Sunna et des Hadiths (gestes et paroles de Mohamed condensés dans de petits textes, varient selon le courant choisi). Quiconque suit les préceptes de l'islam doit respecter au mieux les 5 piliers : la profession de foi « il n'y a pas d'autres divinités que Dieu, et Muhammad est son messager », la prière 5 fois par jour, l'aumône légale, le ramadan et le pèlerinage à la Mecque. Les relations personnelles et sociales sont dictées selon les principes de bienséance, de générosité et de tolérance. Comme dans toute religion, il existe également des rites dans l'islam. Parmi ceux-ci retenons que les garçons sont circoncis enfant et que la puberté marque l'entrée dans la vie religieuse. Les musulmans peuvent manger de tout, hormis le porc, l'alcool et toute forme de drogue. Ils se réunissent pour la plupart dans des mosquées les vendredis, où un imam donne le fil rouge de la prière.

Les musulmans respectent les autres religions, en particulier les juifs et les chrétiens pour les raisons invoquées plus haut. Comme dans toute religion, il existe divers courants sous-jacents, dont certains visent l'islamisation de la société. Il convient donc de ne pas confondre l'islam et l'islamisme et donc le musulman et l'islamiste. Nous avons décidé de résumer les principaux courants de l'islam dans le schéma suivant :

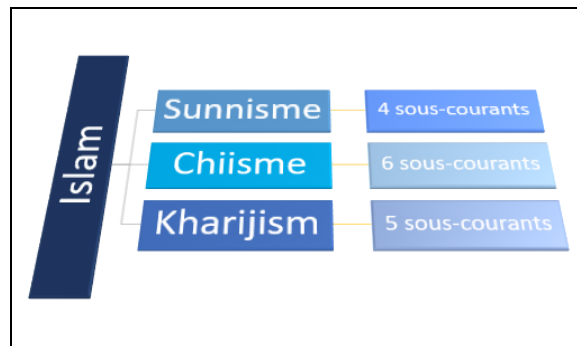


Figure 5 : Courant principaux de l'islam

## Islamisme, fanatisme et autres sous-concepts

Les notions liées au terrorisme islamiste sont nombreuses. Parce que certaines d'entre elles seront reprises dans la partie empirique, il est nécessaire de les définir brièvement. Nous évoquerons tout d'abord le fanatisme avant de définir l'islamisme et l'intégrisme. Nous finirons par le concept de djihad.

### **Fanatisme**

Lors de l'attentat de Nice en juillet 2016, nous pouvions entendre le Président de la république française parler en ces mots : « La France a été frappée le jour de sa fête nationale, le 14 juillet, symbole de la liberté, parce que les droits de l'homme sont niés par les **fanatiques**, et que la France est forcément leur cible » (Le Parisien, 2016). Un fanatique, selon Baekeland (2015) est « une croyance ou un comportement qui implique une passion et un zèle outrés, en particulier pour des causes religieuses, politiques ou idéologiques ». Par cette définition, nous comprenons que le fanatisme ne s'applique pas uniquement à la religion et qu'il convient donc, dans notre cas, de parler de fanatisme religieux. Clermont (2017) précise en évoquant que « le fanatique [religieux] est celui qui absolutise sur un mode obsessionnel la forme particulière de sa religion, devenue le socle de son identité [...], c'est-à-dire sa culture, sa civilisation et son histoire, dont il se sent inextricablement solidaire » (Clermont, 2017). A lire ces définitions, nous comprenons que le fanatisme est un mode de vie basé sur des convictions religieuses profondes. Le fanatique va être solidaire à un tel point qu'il va rejeter radicalement tout autre croyance.

L'autre « apparaît dès lors comme un contre-modèle méprisable ou détestable, voire une menace insidieuse que l'on doit à tout prix éliminer telle un virus » (Clermont, 2017).

Brie (1978) définissait déjà le fanatique comme « le héros qui, pour le triomphe de ses préjugés, est prêt à faire le sacrifice de votre vie ». Nous comprenons donc que le fanatique est prêt à tout pour faire triompher ses idées et que son mode d'action est basé sur une expression plutôt brutale des sentiments (Clermont, 2017). Il y a fanatisme dès lors qu'un domaine (qu'il soit politique, économique ou religieux) présente de l'incertitude (Baekeland, 2015). Concernant la religion, il est impossible, par exemple, de savoir si Dieu existe ou ce qu'il y a après la mort. L'esprit humain n'acceptant pas ou peu l'incertitude, des systèmes de croyances sont créés. Dès lors, nous sommes tous capables d'adopter un comportement fanatique lorsque ces derniers sont remis en question. Ce qui différencie le degré de fanatisme, c'est « la mesure dans laquelle la réalité est prise en compte [...] et] par la « certitude » que [l'] objet incertain est certain » (Baekeland, 2015). Dans notre cas, les fanatiques sont donc des islamistes revendiquant un retour au texte sacré d'il y a 1400 ans (Genséric, 2012).

### ***Intégrisme***

La différence entre le fanatisme et l'intégrisme est faible et ils sont souvent employés ensemble. L'intégriste est une personne qui éprouve « le besoin de porter des signes [religieux] distinctifs géants, correspondant à un besoin de s'afficher extérieurement » (Baur, 2000). Nous retrouvons là l'aspect de solidarité avec sa religion et l'envie de vivre avec ses propres convictions profondes. C'est en 1907, dans le contexte du catholicisme, que le terme d'ingrisme voit le jour. Le pape Pie X entame alors une campagne très active contre le modernisme, à savoir une « école de pensée qui revendique d'examiner les données de la foi à la lumière des sciences et de manière autonome » (Ternisien, 2001). Il sera soutenu par ceux qui se réclament de la « Tradition », qualifiés d'intégristes car ils « défendent l'intégrité de la foi » (Ternisien, 2001). Cette intégrité leur est garantie par les pères et les docteurs de l'Eglise tout comme les conciles ou le pape. Un intégriste est donc celui qui se réclame « de la Tradition » (Ternisien, 2001). Pour faire un lien avec le fanatisme, nous pourrions dire que l'intégrisme est aussi rigide que le fanatisme mais sans forme de violence (Clermont, 2017). Ce phénomène touche toutes les religions (tout comme le fanatisme) et chacune possède ses signes distinctifs : soutane traditionnelle (prêtres catholiques), papillotes, redingote et kippa (intégristes juifs) et voile, barbe pour les intégristes musulmans (Baur, 2000).

### ***Islamisme***

De manière intuitive et en regard aux définitions précédentes, nous pourrions dire que l'islamisme est une forme de fanatisme dans la religion musulmane. Si nous prenons la définition du Larousse (2009), l'islamisme « désigne, depuis les années 1970, un courant de l'islam faisant de la Sharia la source unique du droit et du fonctionnement de la société dans l'objectif d'instaurer un État musulman régi par les religieux ». En d'autres termes, un islamiste est « un militant qui utilise la religion musulmane à des fins politiques » (Baur, 2000).

La première structure politique musulmane était indienne (Baur, 2000). Son initiateur, Muhammad Ali Jinnah (1906), voulait créer un Etat coupé en 2 parties : d'un côté les hindous (Inde) et de l'autre les musulmans (Pakistan). Quelques années plus tard, Abu ala Mawdudi (1923) rêve de regrouper tous les musulmans en Inde et que ce soient ces derniers qui gouvernent le pays dans le but d'y faire régner la Sharia. Dans les pays arabes, ce sont les Frères musulmans (1928), avec son fondateur, Hassan-al-Bâanna, qui sont à l'origine des mouvements islamistes. Pour lui, Etat et religion musulmane ne devaient faire qu'un. Ses idées allaient à l'encontre des mouvements révolutionnaires et



en ont dérangé plus d'un. D'autres mouvements et/ou guerres islamistes ont vu le jour au fil des années : révolution iranienne en 1979, guerre du Golfe en 1990 ou encore la révolution afghane en 1996 (Baur, 2000). Le Coran et la Sharia sont donc les seules références et tout écart est punissable. Par exemple, c'est au nom de la Sharia qu'« on coupe la main du voleur, que la femme adultère est lapidée [...], qu'on oblige la population à faire le ramadan, qu'on autorise la polygamie, qu'on interdit l'alcool, qu'on assassine l'athée » (Baur, 2000). Rappelons que la Sharia se base en partie sur des Hadiths qui sont tout simplement une retranscription des gestes et paroles de Mohamed et qui varient d'un courant à l'autre (D'Andres, 2011).

De nos jours, les raisons principales qui font que l'islamisme existe sont « l'explosion de la démographie », les « difficultés rencontrées par les jeunes » et « la montée en puissance d'une bourgeoisie d'affaires pieuse » (Kepel, cité par Baur, 2000). En nos mots, nous comprenons par-là que la jeunesse actuelle (ou moins jeune) est perdue et veut revenir à un sentiment de sécurité, sécurité donnée par la religion. Pour Genseric (2012), l'islamisme politique, cessant de poursuivre la modernité, « entre en rupture avec les idéaux de tolérance et de paix de l'islam religieux et [...] entreprend de rendre la modernité responsable du malheur social et de l'injustice ». Un islamiste est donc un fanatique qui refuse le modernisme et qui veut imposer sa foi par « une lecture pervertie de l'islam » (Clermont, 2017), en n'hésitant pas, si besoin est, d'utiliser la violence pour le faire.

## **Djihad**

Ce terme, nous l'avons souvent entendu dans le contexte suivant : « Il est parti faire le djihad ». Nous comprenons alors qu'il est parti faire la guerre au nom de Dieu. Mais quelle est la réelle définition du mot « djihad » ? Littéralement, il signifie l'effort sur soi et renvoie au fait de se « perfectionner dans la voie de Dieu », dans le but de s'améliorer (D'Andres, 2011). Siddiqui (2002) parle d'une lutte « sérieuse et sincère » et ce autant de manière individuelle que collective afin d'accomplir le bien et d'éradiquer l'injustice. Il est également appelé le sixième pilier de l'islam, mais n'est pas obligatoire, du moins pour les sunnites. Le djihad consiste donc « à protéger la foi de l'individu et ses droits » et ce si possible de manière pacifique (Siddiqui, 2002). La guerre est permise mais uniquement en dernier recours.

Au fil du temps et des interprétations, le djihad s'est mis à également définir la guerre sainte, la guerre contre les ennemis d'Allah. Dans ce sens, le but est de contrer toute personne qui veut menacer la Tradition (Hibbert, 2002). Nous comprenons donc que le djihad possède 2 facettes : un combat intérieur et un extérieur.

## **Le terrorisme**

Il n'existe aucune définition universelle du terrorisme, ce dernier étant pourtant l'un des enjeux majeurs concernant les relations internationales depuis le 19<sup>ème</sup> siècle (Raflik, 2016). La définition écrite dans le Larousse en ligne (s.d), nous apprend que le terrorisme est un « ensemble d'actes de violence (attentats, prises d'otages, etc.) commis par une organisation ou un individu pour créer un climat d'insécurité, pour exercer un chantage sur un gouvernement, pour satisfaire une haine à l'égard d'une communauté, d'un pays, d'un système ». Le département de la Défense américain, quant à lui, définit le terrorisme comme « l'usage calculé de la violence ou de la menace de violence pour créer la peur, destiné à contraindre ou à intimider des gouvernements ou des sociétés afin d'atteindre des objectifs généralement politiques, religieux ou idéologiques » (Bauer et Bruguière, 2010). Enfin, l'Union européenne définit les infractions terroristes comme des « actes intentionnels [...] tels qu'ils sont définis comme infractions par le droit international, qui,

par leur nature et leur contexte, peuvent porter gravement atteinte à un pays ou à une organisation internationale [...] » (Bauer et Bruguière, 2010). Elle décrit également les différents buts qu'un terroriste poursuit : intimider la population, contraindre les pouvoirs publics à accomplir un quelconque acte ou encore déstabiliser les structures politiques, constitutionnelles, économiques ou sociales d'un pays/organisation. Ce que nous pouvons retenir de ces définitions, c'est que le terrorisme comprend de nombreux actes de violence, actes commis dans le but d'effrayer et de déstabiliser un gouvernement et/ou un pays afin d'atteindre des objectifs politiques, religieux et/ou idéologiques.

C'est en France, durant la Révolution, que sera inventée la « terreur moderne », autrement dit le terrorisme d'Etat. Il désigne tout particulièrement la doctrine des partisans de la Terreur, un mode d'exercice du pouvoir. De cet événement découlera une pratique qui se développera à grande échelle, notamment à cause du totalitarisme et de la violence du 20<sup>e</sup> siècle (Chaliand et Blin, 2004). Pour Huyghe (2011), « le terrorisme au sens moderne naît avec les médias modernes ». Cependant, ce n'est pas parce que le terme n'existait pas de manière scientifique qu'il n'était pas présent dans le monde. En effet, Salazar (2015) pense que le « terrorisme » existait déjà dans l'empire romain, sous la notion de « *jus terrendi* ». Ce dernier peut être défini comme suit : « droit d'inspirer au criminel une terreur salutaire, afin de le maintenir dans le respect de la loi ». Il y a là une dimension éthique (terreur pour dissuader) mais aussi étatique (terreur pour imposer sa souveraineté). De manière plus générale, le terrorisme désigne aujourd'hui toutes les actions violentes destinées à répandre la terreur et par extension à faire pression sur un Etat ou sur une population, comme le fait Daech ou Boko Haram. Ces actions promeuvent des messages idéologiques, politiques ou religieux par la peur et la publicité (Derrida, 2004).

Nous pouvons enfin faire la distinction entre 4 types de terrorisme : l'individuel, l'organisé, d'Etat et le cyberterrorisme (Cusson, 2014). Ce qui les motive peut autant être dû à une haine, à de la dissuasion, à de la propagande ou encore à de la provocation.

### **Le terrorisme islamiste**

En ce qui nous concerne, les terroristes se réclamant de l'islam font partie du terrorisme organisé, ce qui signifie que ce type de terrorisme est prôné par des groupes défendant des idéologies différentes. Pour Taguieff (2013), le terrorisme islamiste fait écho aux attentats et autres actions commis par certains mouvements islamistes, comme les salafistes djihadistes (Etat islamique ou Al-Qaïda). L'objectif de cette forme de terrorisme est de promouvoir une vision religieuse et radicale du monde, vision perçue comme venant d'un commandement divin (Larroque, 2014). En 1979, l'URSS envahissait l'Afghanistan. Pour Kepel (2003), ce conflit a constitué « la matrice du terrorisme islamiste contemporain ». L'Union soviétique voulait instaurer un pouvoir communiste en Afghanistan. Elle s'est heurtée à un soulèvement non seulement des Afghans mais également de tout le monde musulman. Une guerre sainte (djihad) est alors lancée contre l'Armée rouge puisque cette dernière a envahi « une terre d'islam » (Kepel, 2003). Les Américains et les Saoudiens vont alors apporter leur soutien et c'est ainsi que les musulmans prendront les armes au nom de l'islam. Parmi ces combattants, Oussama ben Laden, futur idéologue d'Al-Qaïda, y fera ses premières armes. A la fin de la guerre, les djihadistes rentrent dans leur pays, la tête remplie des formes de guérilla apprises. Quelques années plus tard, un événement emblématique du terrorisme islamiste, et connu de tous, se produira : Les attentats du 11 septembre 2001, perpétrés par Al-Qaïda (Kepel, 2003). Plus proche de nous encore, Daech, une autre organisation terroriste, revendiquera de nombreux attentats, comme celui du 13 novembre 2015 à Paris. Pour comprendre ces derniers, il convient de savoir ce qu'est Daech et pourquoi cette organisation commet ces atrocités.

## **Daech**

Cette organisation est plus souvent appelée à titre général Etat islamique (EI) et est l'acronyme arabe de « l'Etat islamique en Irak et au Levant ». Pour comprendre sa création, il faut remonter à l'organisation terroriste islamique née en Afghanistan sous la baguette d'Oussama ben Laden et de Abdallah Azzam (tous deux morts aujourd'hui) : Al-Qaida. Son chef suprême actuel se nomme Al-Zawahiri et l'organisation se trouve à cheval entre l'Irak et la Syrie (Le Monde, 2015). Nous nous sommes appuyée sur Redouani (2016) pour rédiger ce sous-concept.

En 2006, un raid américain tue le premier chef d'Al-Qaida en Irak, Al-Zarkaoui, et fait prisonnier un des lieutenants, Al-Joulani, qui sera relâché quelques temps plus tard. Entre temps, Al-Baghdadi reprend les rênes de l'organisation terroriste et demande à Al-Joulani de créer une branche armée pour la Syrie, dans le but de battre l'armée de Bachar el-Assad. C'est ainsi qu'Al-Joulani crée Jabhat al-Nosra, organisation rendue officielle en 2012. L'appel au djihad est lancé et de nombreux soldats de l'armée syrienne libre viennent grossir les rangs pour faire tomber le régime syrien en place. Entre-temps, en 2011, Al-Baghdadi proclame la fusion entre les 2 groupes (entre Al-Qaida et Jabhat al-Nosra), sous la bannière de « l'Etat islamique en Irak et au Levant ». Mais Al-Joulani n'accepte pas cette fusion et annonce ne faire allégeance qu'au chef suprême d'Al-Qaida, Al-Zawahiri. C'est donc à ce dernier de trancher : il soutient Jabhat al-Nosra en Syrie et demande à Al-Baghdadi de se limiter au territoire irakien. Ce dernier décide alors de quitter Al-Qaida et de former sa propre organisation : Daech est né. Aujourd'hui, les djihadistes doivent choisir entre Jabhat al-Nosra, sous l'égide d'Al-Qaida, ou Daech, organisation indépendante d'Al-Qaida.

Nous avons compris comment Daech était né, il convient désormais de se demander pourquoi des attentats sont perpétrés en Occident, dans des villes telles que Paris, Londres ou Bruxelles. Pour Redouani (2016), « Avec les attentats en France comme au Liban, Daech espère provoquer des réactions communautaires en chaîne pour affaiblir les pays et mettre à genoux les systèmes démocratiques ». Nous comprenons par-là qu'en rendant vulnérables les nations, un Etat suprême basé sur les lois de la Sharia pourrait être mis en place, avec comme but ultime une extension maximale du territoire islamiste.

## **L'attentat**

L'attentat fait partie de cet « ensemble d'actes de violences » propre au terrorisme. Qu'il soit perpétré comme à Nice par un camion fonçant dans la foule ou par des fusillades dans divers lieux populaires, l'attentat fait peur (Farberow, cité par Condomines et Hennequin, 2013). Le Larousse (2009) définit l'attentat comme une « Attaque criminelle ou illégale contre les personnes, les droits, les biens, etc ». Huyghe (2011) précise que pour qu'une attaque soit qualifiée d'attentat, il faut qu'elle s'accompagne d'une dimension politique, idéologique : « c'est l'ambition politique qui fait l'attentat ». Tout acte criminel n'est donc pas attentat. Dans le contexte actuel, un attentat est pratiquement toujours relié à un acte terroriste (Huyghe, 2011). Ces deux notions n'ont cependant pas toujours été liées puisqu'au début l'attentat « servait à désigner un acte criminel, comme des atteintes aux biens et à la personne [...] comme en atteste l'expression « attentat à la pudeur » (Truc, 2016). Pour lui, la notion d'attentat terroriste est devenue aujourd'hui un pléonisme. Nous l'avons compris, pour qu'un acte soit qualifié d'attentat, il se doit d'attaquer des personnes dans une optique politique ou idéologique.

Brisard (2017) fait la distinction entre 2 types d'attentats : inspiré ou téléguidé/structuré. Dans le premier cas, il s'agit d'une personne isolée qui agit car elle croit en l'idéologie prônée. Ce genre d'attentat est plutôt peu préparé. Dans le deuxième cas, l'attentat est

planifié à l'avance et la personne qui le commet fait partie d'une cellule organisée. Il est dit « téléguidé » car le terroriste reçoit de l'aide (cible, lieu, mode opératoire) ; « comme ça a pu être le cas lors des attentats du 13 novembre à Paris ». Quel qu'en soit le type, un attentat n'est pas forcément revendiqué par son auteur (Huyghe, 2011). Cependant, « ceux qui posent des bombes veulent que leurs motivations soient connues, ils veulent faire passer un message à la population » (Huyghe, 2011). Nous comprenons donc que revendiquer un attentat, comme le fait Daech, signifie que son auteur souhaite être entendu. Brisard (2017) précise par ailleurs que Daech ne s'attribue jamais un acte qui n'est pas commis « par un de ses sympathisants ». Il faut comprendre par-là que tout attentat qui est revendiqué concerne Daech et que l'individu qui le commet a un lien quelconque avec l'organisation. Finalement, relevons également que les moyens utilisés varient d'un attentat à l'autre. Qu'il s'agisse de couteaux (Hambourg, Londres, Marseille), de bombes (Paris, Londres) ou encore de voitures/camions-bélier (Paris, Nice, Londres, Berlin), le but principal est de, toujours selon Brisard (2017), « toucher des endroits très peuplés [...] avec des moyens rudimentaires [...] et faire le maximum de dégâts ».

C'est donc tous les mystères qui planent autour des attentats et du terrorisme en général qui font de ces termes des sujets sensibles. Ils suscitent la crainte et revêtent un caractère traumatique (Rufo, 2016). La question que nous pourrions nous poser est la suivante : Est-ce le terrorisme qui est un thème sensible ou l'islam qui l'est devenu à cause des attentats ? Nous arrivons à la conclusion que c'est plutôt la religion musulmane qui devient un sujet sensible et ce, à cause du terrorisme et de l'amalgame facile entre islam et attentats.

### **Les amalgames**

L'amalgame est, entre autres, un « mélange d'éléments hétérogènes » (Larousse en ligne, s.d), ce qui signifie, en nos mots, qu'un amalgame est commis lorsque deux ou plusieurs éléments très différents sont mis ensemble. Dans notre cas, il s'agit de l'association entre musulman/islam et terroriste/terrorisme ou musulman/islam et islamiste/islamisme. Nous l'avons abordé dans l'état des lieux, certains enseignants ne veulent pas parler des attentats avec leurs élèves par peur de commettre des amalgames (Monachon et Schmid, 2016). Mais quels sont finalement ces amalgames commis et comment les éviter ? En rédigeant nos concepts, nous avons pu remarquer qu'il y avait énormément de vocabulaire lié au terrorisme et que certains se ressemblaient beaucoup : le mélange entre les notions est vite commis. Comment ne pas confondre islamiste, islamique et musulman ? Tous les barbus sont-ils des terroristes ? L'islam est-il l'islamisme ? Un musulman est-il un djihadiste ? Wieviorka (2016) s'interroge sur la manière d'éviter les malentendus : « [...] ne vaut-il pas mieux insister sur ce qui distingue ces événements [les attentats] que sur ce qui aboutit à les amalgamer [...] ? ». Il précise également que pour distinguer ces événements, il faut « disposer d'informations fiables ou au moins crédibles, ce qui n'est pas toujours le cas, beaucoup s'en faut » (Wieviorka, 2016). Remettre dans le contexte les événements est primordial pour lui. Nous l'avons compris, éviter les amalgames passe donc par étudier chaque élément séparément et de s'entourer de sources sûres pour le faire.

### **Les représentations**

Le terrorisme est un thème qui fait surgir de nombreuses questions et représentations. C'est pourquoi, ces dernières se doivent d'être comprises. Reuter (2007) définit les représentations comme des « systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise spontanément face à une question ou à un problème ». Nous avons tous des représentations ou conceptions face à un sujet. Nos représentations sont notre manière de raisonner, soit par un modèle explicatif déjà existant, soit par des alternatives. Comme

le dit Partoune (2013), les représentations sont « un déjà là conceptuel qui serait le terreau à partir duquel peuvent s'ancrer d'éventuelles modifications de cette représentation ».

Dans l'enseignement, partir des représentations des élèves permet d'analyser le niveau de connaissances des participants dans un domaine précis. De Vecchi et Giordan (1996) disent que si les enfants ne peuvent pas exprimer leurs conceptions, alors ils sont considérés comme absents du processus d'apprentissage. Pour les intégrer au processus, l'émergence des conceptions peut passer par des questions ouvertes (qu'est-ce qu'un attentat pour toi ?), par un dessin ou par un récit de vie (Rufo, 2016). De Vecchi et Giordan (1996) ajoutent que, pour connaître les représentations enfantines, il faut savoir être à l'écoute et expliciter que leur démarche ne sera pas jugée. De plus, ils mettent en garde les enseignants : une représentation peut être transmise inconsciemment aux élèves, il faut donc être attentif à ce que l'on enseigne. Pour analyser les représentations des élèves, il faut veiller également à plusieurs éléments : difficulté du dessin demandé, mauvaise capacité orale ou écrite pour expliquer, peur ou incompréhension (De Vecchi et Giordan, 1996). Les représentations sont donc des opinions, des conceptions de l'esprit propres à chacun. Si nous tissons un lien avec les thèmes sensibles, nous pouvons dire que les représentations qui émanent du côté des élèves permettent de savoir si un thème est vraiment sensible de leur point de vue ou non. Dans notre cas, connaître les représentations des enfants face au terrorisme nous permettra non seulement de savoir ce qu'ils connaissent ou non des attentats mais également de leur proposer une manière d'en parler, si le besoin se fait ressentir. Nous avons ciblé notre échantillon sur des enfants de 8H parce que leur langage et leur capacité à s'exprimer sont plus développés (Ferland, 2015). Les représentations émanent de toute source d'informations : parents, école, amis, médias (Reuter, 2007). Comme ces derniers prennent de plus en plus de place au sein de la société, nous avons décidé de nous intéresser à l'impact des images sur l'émotionnel de l'enfant.

### ***Impact psychologique des images***

Qui n'a jamais vu ou entendu parler de l'image du petit Haydn, son corps sans vie ramené par les vagues, mitraillé par quelques dizaines d'appareils photos ? L'impact des images, souvent violentes, n'est pas sans conséquence sur le développement de l'enfant. Le jeune, exposé aux images dramatiques des téléjournaux, se fait une certaine interprétation de l'évènement et se l'approprie à sa façon. Bazex, Beaumont, Quartier, Royer et Debarbieux, (2015) nomment cela en parlant de blessure de l'information, ces interprétations pouvant amener à des sentiments de peur et d'insécurité puisqu'elles touchent de près les élèves. Rosset (cité par Bazex, Beaumont, Quartier, Royer et Debarbieux, 2015) identifie quant à lui « l'imagination, l'incertitude et la proximité comme les 3 ingrédients essentiels de la peur », peur qui peut être amenée par la vue de certaines images tout comme par certains discours dans la cour de récréation. En tant qu'émotion primaire, la peur est là pour aiguïser nos sens, sa fonction originelle étant d'assurer notre protection face à un danger en provoquant une réaction instantanée (Filliozat, 2007). Mais si la peur des méchants est un processus important du développement de l'enfant et que cette émotion fait partie des phobies de l'enfance (Rufo, 2016), il faut cependant veiller à ce que celle-ci ne se transforme pas en traumatisme, la différence résidant dans la durée de l'évènement. Selon Bazex, Beaumont, Quartier, Royer et Debarbieux, (2015), un évènement médiatique tel que l'attaque terroriste contre le journal Charlie Hebdo en janvier 2015 peut avoir un caractère traumatique, caractère renforcé notamment par une confrontation directe ou indirecte avec les médias. Ces derniers font circuler de manière extrêmement rapide l'information, ce qui renforce l'immédiat et donc l'impossibilité de se préparer à répondre aux éventuelles questions qui pourraient émaner de la part des enfants.

Un enfant placé devant le Téléjournal par exemple, ne pourra échapper à des images relatant les divers attentats commis. Aujourd'hui, les images « sont devenues manipulables, transformables. L'image n'est plus un simple reflet de la réalité, elle devient une construction à laquelle l'enfant participe. » (Brachet-Lehur, 2007). Comment distinguer le vrai du faux ? Quelles représentations l'enfant, placé devant une télévision, peut-il construire ? Brachet-Lehur (2007) précise que les images « viennent soutenir l'activité imaginaire des enfants ». Ce qui inquiète l'auteure, c'est la fragilité psychique de certains enfants qui « ne peuvent donner du sens à ce qu'ils regardent en l'absence de parole ». Placé devant des images de nature violente (comme c'est le cas pour les attentats), l'enfant peut passer par divers états psychiques, souvent déplaisants : « angoisse, colère, peur, dégoût ». Brachet-Lehur (2007) précise que les images dites violentes peuvent déclencher 3 types de processus touchant au réveil d'un refoulement, au réveil d'un traumatisme ou à une mobilisation d'angoisses refoulées. En effet, ce sont les images qui permettent de passer d'un monde sensoriel (émotions) à un monde échangé (avec des mots). Une des principales préoccupations de Brachet-Lehur (2007) est d'ailleurs l'impact « de la violence des programmes sur le développement émotionnel des enfants, et la vision du monde qu'elle participe à construire ».

Chabrol, Courbet et Fourquet-Courbet (2004) démontrent que les enfants utilisent des stratégies de « coping », stratégies pour « s'auto-réconforter de manière à ce que leur psychisme supporte momentanément la tension négative » (Lazarus, cité par Chabrol, Courbet et Fourquet-Courbet, 2004). Elles sont non-cognitives, comme le fait de serrer un objet précieux contre soi. Les plus âgés, quant à eux, passent par des stratégies cognitives en se fabriquant une représentation différente de la scène (c'est un trucage et non la réalité). Une autre possibilité consiste en du coping social en parlant de l'évènement stressant avec un adulte. Cette dernière permet de faire « baisser l'impact émotionnellement néfaste de cet évènement » (Cantor, cité par Chabrol, Courbet et Fourquet-Courbet, 2004). Nous comprenons dès lors tout l'enjeu que revêt une image violente sur le psychisme de l'enfant.

### ***Les émotions primaires***

Nous pouvons supposer qu'aborder un thème sensible en classe demande un véritable engagement de la part de l'enseignant. Quelle qu'en soit son approche, il ne pourra pas laisser de côté tous les aspects visuels et médiatiques liés aux moyens de communication. Car si, avant, il était plus facile pour l'enseignant d'avoir le contrôle de l'information, aujourd'hui cette dernière circule beaucoup trop vite. Comme le dit Tardif (1998) : « Nous passons d'un paradigme de transmission du savoir (acquisition de connaissances, l'enseignant est un expert, l'élève est un récepteur passif...) à un paradigme d'apprentissage (développement de compétences, l'enseignant est un coach, l'élève est un acteur à part entière de sa formation...) ». De tout temps, il a existé des sujets sensibles. En revanche, les émotions qui peuvent en découler ainsi que leur expression n'a pas toujours eu une place au sein de l'école. Dans un reportage de l'émission « C'était mieux avant ? » de la RTS (2014), un élève retrace son parcours scolaire effectué dans les années septante. A l'école, il n'y avait pas de place pour s'exprimer, contrairement à la maison où cet élève a eu une éducation dite anti-autoritaire : « on était écouté dans ce qu'on était ». Son père, enseignant, pratiquait une pédagogie nouvelle, celle de Célestin Freinet, basée sur l'épanouissement et l'expression de l'élève. Quelques années plus tard, il accueillait son fils dans sa classe. Les buts étaient clairs : donner du sens, apprendre à vivre ensemble, se développer dans le respect de chacun, « On avait par exemple le matin les nouvelles du matin. On se mettait tous ensemble [...], chacun pouvait raconter par exemple soit ce qu'il lui était arrivé personnellement soit commenter une actualité qui l'avait entendu à la télévision et qu'il

l'avait frappé ou choqué [...] ». Ce que retient cet élève de son parcours scolaire (et du fait qu'il a testé 2 méthodes bien différentes), c'est qu'il était là pour écouter et répondre aux questions qu'il se posait. Aujourd'hui, enseignant à son tour, il remarque que cette possibilité a disparue, que l'école produit « une quantité de savoir sur des aspects pratiques et techniques de la vie » et que les enseignants n'osent plus affronter les questions conflictuelles de leurs élèves. Nous sommes consciente que ce témoignage n'est qu'un avis parmi tant d'autres, mais il a permis de voir cette évolution dans le rôle de l'école et la place des émotions et des questions au sein de la classe. Ce qu'il ressort de ce témoignage, c'est une espèce de peur des enseignants à toucher aux questions qui peuvent amener à un conflit.

Nous l'avons évoqué ci-dessus, la peur est une émotion qui peut être ressentie face à des images ou des sujets qui laissent place à l'imagination. Mais à l'image du film « Vice-Versa » (2015), d'autres émotions « habitent » en nous. Nous allons les définir brièvement puisqu'elles apparaîtront dans notre travail.

Tout d'abord, qu'est-ce qu'une émotion ? Filliozat (2007) définit l'émotion comme « un élan qui naît à l'intérieur de soi et parle à l'entourage ». L'émotion nous informe et nous guide et nous rappelle ce que nous aimons ou non. Il y a 4 émotions primaires : la joie, la tristesse, la peur et la colère. Filliozat (2007) rappelle que les émotions enclenchent des « réactions utiles » : la joie libère les tensions, la tristesse permet de faire le deuil, la peur aiguise nos sens et assure la protection, et la colère réagit à la frustration et à l'injustice. Goleman (1997) parle également d'autres émotions comme le bonheur, qui apaise, la surprise, qui permet d'évaluer la situation, et le dégoût, qui prévient d'un potentiel danger. Les 2 auteurs se rejoignent sur le fait qu'il faut exprimer ses émotions car lorsqu'elles prennent le pouvoir, les réactions deviennent spontanées et souvent inappropriées.

## Résumé du cadre conceptuel

Si nous nous rappelons notre objectif, à savoir comprendre quelle posture avoir face aux représentations des élèves sur le terrorisme islamiste, nous comprenons pourquoi il était important de préciser certains concepts. Beaucoup de notions et de vocabulaire ont été utilisés. C'est pourquoi nous jugeons important d'effectuer un bref résumé de ce qui a été dit.

Nous nous sommes tout d'abord intéressée au concept de **thème sensible**, qui, pour Hirsch (2016), désigne des objets de savoir à aborder avec délicatesse car ils touchent aux représentations des élèves comme des enseignants. Ce sont des sujets qui peuvent avoir un impact très privé sur les personnes, c'est pourquoi ils se doivent d'être traités avec une attention particulière (Hirsch, Audet et Turcotte, 2015). Les raisons qui poussent les enseignants à ne pas les aborder en classe sont le manque d'information, de temps ou une crainte vis-à-vis des élèves ou encore des parents. Pourtant, Rufo (2016) précise qu'un sujet sensible comme celui des attentats interpelle les enfants et que le moment est venu d'en parler. Des démarches, une proposée par Hirsch, Audet et Turcotte (2015) et une autre par Pache et Rouiller (2015) sont proposées pour aborder un sujet sensible : réfléchir sur les finalités, préparer son enseignement en s'interrogeant et en allant rechercher l'information, animer un débat en établissant des règles précises, faire un retour sur ce qui aura été dit et expliciter la démarche entreprise.

Notre deuxième concept était celui de la **posture éthique**. Pour être cohérent avec la démarche mentionnée ci-dessus, l'enseignant se doit d'être dans une posture d'accompagnement et d'enseignement (Bucheton, 2009). En plus de cela, il se doit d'être dans une posture dite « éthique ». L'éthique commence là où les éléments ne laissent pas

indifférents et font réagir (Reboul, 2005). Gohier, Desautels et Jutras (2009) vont plus loin et parlent d'un « discours réflexif sur le comportement à adopter envers l'autre [...] ». Le respect des valeurs, des croyances et des convictions de chacun doit donc être l'élément principal de toute posture éthique enseignante. Mais pour cela, il faut croire en la nécessité d'engager un dialogue sur des sujets sensibles, ce qui est de moins en moins le cas pour l'enseignement éthique et religieux (Brodeur, 1996). Finalement, nous avons observé la différence entre l'éthique et la morale et sommes arrivés à la conclusion que la morale était la manière dont un individu devrait agir pour faire le plus de bien possible tandis que l'éthique serait la manière dont un individu traite les questions qui touchent son intégrité et ses valeurs. Le tout est d'avoir un équilibre entre les deux dans le but d'« agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (Gohier, Desautels et Jutras, 2009).

Notre troisième concept concernait l'**islam**, ce qui nous a permis de définir par la suite l'**islamisme**. En effet, comme dans toute religion, il existe divers courants sous-jacents à la religion principale. Dans ce chapitre, nous avons également vu plusieurs notions qui touchent à l'islamisme. Nous les résumons ci-dessous :

- **Islam** : religion des musulmans
- **Fanatisme** : « croyance ou comportement qui implique une passion et un zèle outrés, en particulier pour des causes religieuses, politiques ou idéologiques » (Baekeland, 2015)
- **Intégrisme** : « comportement d'une personne qui éprouve le besoin de porter des signes distinctifs géants, correspondant à un besoin de s'afficher extérieurement » (Baur, 2000).
- **Islamisme** : « mouvement militant utilisant la religion musulmane à des fins politiques » (Baur, 2000).
- **Djihad** : « effort sur soi » dans le but de s'améliorer et de se « perfectionner dans la voie de Dieu » (D'Andres, 2011). Désigne également la guerre sainte, guerre faite dans le but de contrer toute personne voulant menacer la Tradition (Hibbert, 2002)

Notre quatrième concept était celui du **terrorisme**, terme employé déjà en France durant la Révolution et désignant la doctrine des partisans de la Terreur (Cadroy, 2013). Aujourd'hui, le terrorisme désigne toutes les actions violentes commises dans le but de répandre la terreur, de faire pression sur un Etat ou sur une population. Ces actions promeuvent des messages d'ordre idéologiques, politiques ou religieux (Derrida, 2004). Il existe divers types de terrorismes : l'individuel, l'organisé, d'Etat ou encore le cyberterrorisme (Cusson, 2014). Celui qui nous concerne, le terrorisme islamiste, fait partie du terrorisme organisé, avec comme exemple des organisations telles que Daech ou Boko Haram (Derrida, 2004). L'objectif principal de cette forme de terrorisme est de promouvoir une vision radicale et religieuse du monde (Larroque, 2014). Afin de mieux comprendre une de ces organisations et comment elles se forment, nous avons évoqué la création de Daech. Puis nous nous sommes penchée sur les raisons qui font que des attentats sont commis en Europe. Pour Redouani (2016), le but ultime est d'instaurer un Etat suprême basé sur la Sharia, Etat regroupant un maximum de territoires.

Notre cinquième concept, qui découle du terrorisme, était un de ces modes d'action : l'**attentat**. Ce dernier est une « attaque criminelle ou illégale contre les personnes, les droits, les biens, etc » (Larousse en ligne, s.d). Selon Brisard (2017), il y a 2 principaux types d'attentat, l'inspiré (personne isolée agissant selon une idéologie) et le structuré ou téléguidé (personne appartenant à une cellule organisée et qui reçoit de l'aide). Les



moyens pour le commettre sont variés : couteaux, bombes, voitures/camions-bélier. Le but de ces attentats est de « toucher des endroits très peuplés [...] avec des moyens rudimentaires [...] et faire le maximum de dégâts » (Brisard, 2017).

Notre sixième concept concernait les **représentations**, définies par Reuter (2007) comme des « systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise spontanément face à une question ou à un problème ». Dans l'enseignement, les représentations sont souvent la source primaire à partir de laquelle les séquences sont créées. Vecchi et Giordan (1994) disent que si les enfants ne peuvent pas exprimer leurs conceptions, alors ils sont considérés comme absents du processus d'apprentissage. C'est un concept que nous pouvons lier à celui d'**amalgame**, aussi traité dans notre cadre conceptuel. En effet, selon ses connaissances, un enfant (ou même un adulte) aura des représentations différentes d'un autre. Certains commettront l'amalgame entre musulman et terroriste, tandis que pour d'autres ces notions seront claires. Les représentations émanent de toutes sortes d'informations et les médias en font partie. Nous nous sommes donc intéressée à l'**impact psychologique** que pouvaient avoir les images violentes sur les conceptions des enfants. Nous avons ainsi appris qu'une fragilité psychique pouvait s'installer lorsque les enfants « ne peuvent donner du sens à ce qu'ils regardent en l'absence de parole » (Brachet-Lehur, 2007). Des stratégies s'installent alors pour intégrer au mieux l'information violente vue (Chabrol, Fourquet et Fourquet-Courbet, 2004) : coping (auto-réconfortage) d'ordre non-cognitive (serrer un objet contre soi), cognitive (inventer une nouvelle représentation de la scène) ou sociale (parler à un adulte). Car placé devant des images de nature violente, l'enfant peut passer par de l'angoisse, de la colère, de la peur ou du dégoût (Brachet-Lehur, 2007). Ces dernières font partie des **émotions**, autre sous-concept développé. Des émotions, nous pouvons retenir qu'il est important de les exprimer car, lorsqu'elles prennent le pouvoir, les réactions deviennent spontanées et sont souvent inappropriées (Goleman, 1997).

## Question de recherche

---

Aborder un thème sensible en classe demande beaucoup de courage et une bonne posture éthique de la part de l'enseignant. Si la théorie nous a indiqué la marche à suivre, notamment en se renseignant sur la problématique et en adoptant une posture bienveillante, la réalité du terrain est tout autre : manque d'information, de temps ou une crainte vis-à-vis des élèves ou encore des parents (Hirsch, Audet et Turcotte, 2015). L'école a pourtant son rôle à jouer dans le traitement d'un thème sensible puisqu'elle se doit notamment d' « identifier, analyser et prendre en compte les problèmes de notre société dans l'activité professionnelle » (Référentiel de compétences, 2013) et « d'éveiller aux sens des valeurs humanistes et religieuses et identifier le fait religieux » (SHS 25). De ce fait, notre question de recherche est la suivante : **Quelles sont les représentations des élèves de 8H sur le terrorisme islamiste et quelle posture les enseignants adoptent-ils pour les traiter ?**

De cette question découle d'autres sous-questions :

- Du côté des **élèves** : Font-ils l'amalgame entre musulman et terroriste ? Où ont-ils entendu parler des attentats ? Quelles en sont leurs représentations ? Ont-ils peur des attentats ? Quelles émotions sont ressenties ? A qui peuvent-ils en parler ?

- Du côté des **enseignants** : Pensent-ils que c'est de leur devoir de traiter un tel sujet en classe ? L'ont-ils déjà fait ? Quelle posture adopteraient-ils ? Dans quel cours ?

Afin de répondre à toutes ces questions, nous avons choisi la méthode de l'enquête par questionnaires.

Dans l'attente des résultats prélevés sur le terrain, nous pouvons déjà émettre quelques hypothèses. Du côté des élèves, nous pensons qu'au minimum 25% des élèves dans la classe feront l'amalgame entre musulman et attentat. Si nous pouvons le faire, c'est notamment à cause des nombreuses images et vidéos qui circulent quotidiennement sur les réseaux sociaux ou à la télévision, l'impact des médias sur les représentations ayant été développé dans notre cadre théorique (Reuters institute, 2015). Nous pensons aussi que beaucoup d'élèves ressentent de la peur lors de l'évocation d'un attentat, parce que c'est un sujet sensible, qui fait émerger de nombreuses émotions (Rufo, 2016 et Farberow, cité par Condomines et Hennequin, 2013). Du côté des enseignants, nous pensons retrouver une forte demande sur la manière d'aborder un tel sujet en classe. Nous pensons aussi que peu d'enseignant se sentiraient capables et en confiance pour aborder le terrorisme et les attentats en classe, tout simplement parce c'est un thème sensible (Monachon et Schmid, 2016). Nous supposons que le choix de la posture à adopter pour en parler pose également un problème et que les enseignants seraient plutôt dans une attitude retenue. Finalement, nous émettons l'hypothèse que, si les élèves ne savent pas vraiment ce qui se cache derrière les termes de terrorisme, attentat ou islam, les enseignants, eux, ne comprennent pas tous les enjeux géo-politiques, religieux et psychologiques liés à la thématique, et ce parce que c'est un sujet complexe.

## Dispositif méthodologique

---

### Méthode de recherche

Pour notre recherche, nous avons décidé d'opter pour la méthode de l'enquête par questionnaires, afin de recueillir de manière collective les représentations présentes dans les classes. De plus, « Le fait d'élaborer un questionnaire permet de ne pas tomber dans le piège de la subjectivité » puisque cette méthode repose sur « une démarche mathématique purement rationnelle » (Vilatte, 2007). Le but principal du questionnaire est de permettre, par un recueil d'informations, d'expliquer et de comprendre des faits. Nous avons donc pris la décision d'effectuer 2 questionnaires distincts afin de récolter de manière manuscrite les représentations des élèves et des enseignants. La méthode par entretien aurait également été intéressante, du moins pour les enseignants. Cela nous aurait permis un réel échange et dialogue autour du sujet et des représentations présentes dans leur classe. Pour des raisons de temps, nous avons privilégié le questionnaire informatique, plus simple et rapide.

Selon Berthier (2004), il faut veiller à ne pas laisser les répondants afin qu'ils n'aient pas l'impression de passer un examen. Pour ce faire, il existe de nombreuses manières de varier les formulations des questions. C'est pourquoi nos 2 questionnaires comporteront des questions ouvertes, qui permettent au répondant d'utiliser son propre vocabulaire, et des questions fermées, qui donnent un panel de réponses à choisir. La question fermée peut donner le choix entre 2 réponses (question dite dichotomique) ou plus, comme elle peut imposer de ne retenir qu'une réponse ou donner la possibilité d'un choix multiple. Chaque forme de questions possède ses avantages et ses inconvénients. Si les questions ouvertes offrent des informations riches et diversifiées (notamment lors

d'études sur les représentations), elles sont parfois lourdes à analyser. De plus, les répondants peuvent avoir du mal à répondre, ce qui donne des réponses vagues ou des non-réponses. A contrario, si les questions fermées permettent une comparaison facile entre les réponses données, elles peuvent induire un choix de réponse peu réfléchi.

Pour rappel, notre recherche vise à connaître la posture qu'un enseignant, confronté aux représentations de ses élèves, adopterait pour parler du terrorisme islamiste en classe. Pour ce faire, nous avons décidé, dans un premier temps, de récolter les représentations des enfants à l'aide d'un questionnaire. Puis, dans un deuxième temps, nous confronterons les enseignants aux représentations présentes dans leur classe et leur poserons des questions ciblées sur la posture et la manière adoptées pour traiter d'un tel sujet en classe.

## **Elaboration des questionnaires**

Selon Berthier (2004), il existe de nombreux types de questions : questions de comportements (que font-ils ?), questions d'opinion (que pensent-ils ?), question de connaissance (que savent-ils ?) ou encore questions d'intention (quel projet ont-ils ?). Nous avons élaboré notre questionnaire en fonction de ces types de questions.

Le premier questionnaire créé est celui destiné aux enfants de 8H (annexe I). Celui-ci comporte 10 questions et est divisé en 2 parties : la première concerne des questions d'ordre général sur l'islam et la deuxième est ciblée spécifiquement sur les attentats. En préambule, quelques renseignements signalétiques ont été demandés tel que le nom, le prénom, la classe, la date de naissance ainsi que la religion (Berthier, 2004). Ces renseignements seront notamment utiles lors de l'anonymisation. Une majorité de question de connaissance (60% du questionnaire) ont été posées, comme par exemple « comment appelle-t-on la religion des musulmans » ou « relie les mots avec leur définition ». Ce pourcentage est en adéquation avec le fait de vouloir récolter les représentations des enfants. Les 40% restant regroupent des questions d'opinion « quel est le premier mot qui te vient à l'esprit quand on te dit : musulman » et de comportement « As-tu peur des attentats ? ». Le questionnaire comprend également des questions ouvertes, pour que l'élève puisse exprimer librement son idée, et fermées, pour nous permettre d'analyser plus facilement les diverses réponses.

Les titulaires des 3 classes interrogées ont reçu le questionnaire en avance afin de pouvoir en prendre connaissance. Il a été précisé lors de la prise de contact qu'aucune information ne devait être donnée aux élèves afin de biaiser le moins possible notre recherche. En effet, si les enseignants informent leurs élèves qu'ils devront remplir un questionnaire sur le terrorisme, ceux-ci répondront aux questions en connaissance de cause. La partie sur la religion musulmane en général se trouvera faussée, puisque les élèves sauront que le questionnaire parle du terrorisme. L'amalgame entre musulman et terroriste sera donc d'autant plus facile à commettre. En revanche, en n'informant pas les élèves, ces derniers rempliront le questionnaire sans arrière-pensées. Le même principe sera observé lors de notre venue en classe. Nous annoncerons aux élèves le thème principal de notre recherche : le sujet sensible, en donnant une brève définition. Les élèves rempliront ensuite le questionnaire question après question et nous serons là pour répondre à leurs éventuels besoins.

Concernant le questionnaire destiné aux enseignants (annexe II), il se fera une fois les représentations des élèves collectées, afin de placer l'enseignant devant les représentations réelles et non supposées de ses élèves sur le sujet. Il comportera une dizaine de questions, également divisé en 2 parties : la première d'ordre plus général sur

le devoir d'enseignant face à un thème sensible et une deuxième partie personnalisée, en fonction des représentations de leurs élèves. Ce questionnaire sera envoyé directement par e-mail, solution rapide et permettant aux enseignants de prendre le temps nécessaire pour y répondre. Si le questionnaire destiné aux élèves comprenait une majorité de question de connaissance, celui dédié aux enseignants possède une majorité de question de comportement portant sur les gestes professionnels (60%). Le but de ce questionnaire étant de connaître la posture adoptée pour aborder le thème du terrorisme, ce pourcentage est en adéquation avec l'intention visée. Les 40% restant concerne des questions de type opinion ou intention.

## **Méthode d'analyse**

Nous avons choisi l'analyse de contenu pour le traitement des données de nos questionnaires. Celle-ci nous permet de regrouper nos informations par thèmes spécifiques, les comparer entre-elles et/ou les mettre en relation (Campenhoudt, Marquet et Quivy, 2017). Grâce à cela, nous pourrions interpréter et analyser les résultats obtenus, que ce soit du côté des élèves ou de celui des enseignants.

Il existe diverses méthodes d'analyses de contenu. Pour notre recherche, nous avons opté pour l'analyse thématique puisqu'elle consent à mettre en évidence les représentations et jugements des répondants (Campenhoudt, Marquet et Quivy, 2017). Cette méthode permet également de calculer les fréquences des réponses obtenues dans chaque thème. Pour ce faire, nous avons dû, dans un premier temps, effectuer une analyse longitudinale, en observant nos questionnaires un par un. Pour nous aider, nous avons retranscrit les données dans un tableau (annexe III), ce qui nous a permis, dans un second temps, de procéder à une analyse transversale entre les différents questionnaires et thèmes. Le fait d'avoir déjà regroupé thématiquement nos questions lors de l'élaboration de nos questionnaires nous a permis une comparaison plus efficace, les thèmes étant déjà clarifiés. Lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats, nous pourrions ainsi mettre en évidence les représentations des enfants et les réactions de leur enseignant.

## **Echantillon**

Nous avons décidé de questionner 3 classes de 8H, enfants et titulaires de classe.

Le premier enseignant contacté (enseignant 1) à avoir été interrogé possède une classe à double degré, avec 12 élèves en 7H et 6 élèves en 8H, pour un total de 18 élèves. Il enseigne depuis de nombreuses années dans un petit village. Le jour de notre venue, un élève était absent.

La deuxième enseignante à avoir accepté de participer à notre recherche (enseignante 2) travaille dans le même village que l'enseignant 1 et ce également depuis de nombreuses années. Elle possède une classe comportant 22 élèves de 8H. Le jour de notre venue, un élève était absent.

La dernière enseignante à avoir été interrogée (enseignante 3) possède une classe à double degré, avec 12 élèves en 7H et 6 élèves en 8H, pour un total de 18 élèves. L'enseignante dispense ses cours depuis de nombreuses années dans un village et forme également les futurs enseignants en tant que praticienne formatrice. Le jour de notre venue, un élève était absent.

Pour des raisons de simplicité et de rapidité, le choix des établissements scolaires et des enseignants a été effectué selon les stages réalisés et de leur proximité. Nous avons veillé à garantir l'anonymat des personnes interrogées, enfants comme adultes. Pour ce faire, les participants ont été informés du but de notre recherche, du cadre dans lequel ce travail s'insère et de la manière dont les informations allaient être traitées et rendues confidentielles. De plus, comme nous sommes intervenue en classe, l'accord des directeurs d'établissement a été demandé. Finalement, aucun participant n'a été forcé de remplir les questionnaires. Le code éthique a donc été respecté (CDHEP, 2002).

## Analyse et interprétations des résultats

Notre question de recherche a été divisée en plusieurs sous-questions, que nous avons décidé de reprendre pour faciliter l'analyse des données. Ainsi, nous pourrions mettre en corrélation ces sous-questions avec la théorie développée dans le cadre conceptuel et la problématique :

- Du côté des **élèves** : Font-ils l'amalgame entre musulman et terroriste ? Où ont-ils entendu parler des attentats ? Quelles en sont leurs représentations ? Ont-ils peur des attentats ? Quelles émotions sont ressenties ? A qui peuvent-ils en parler ?
- Du côté des **enseignants** : Pensent-ils que c'est de leur devoir de traiter un tel sujet en classe ? L'ont-ils déjà fait ? Quelle posture adopteraient-ils ? Dans quel cours ?

De ces sous-questions découlent plusieurs hypothèses : les élèves font l'amalgame entre musulman et terroriste, les élèves ont peur des attentats et d'en parler, les élèves n'arrivent pas à définir tous les thèmes liés au terrorisme, les enseignants n'ont pas les outils nécessaires pour répondre aux questions de leurs élèves, ils ont peur de les choquer et, finalement, ils ne connaissent pas tous les enjeux liés à la thématique.

Certaines réponses des enseignants interviendront immédiatement après celles données par leurs élèves. Nous espérons ainsi rendre l'analyse plus pertinente. De plus, afin de faciliter la compréhension, l'interprétation des résultats sera présentée directement après l'analyse des données récoltées. Enfin, toujours dans un souci de compréhension, l'orthographe dans les réponses données par les élèves a été corrigée.

Le tableau ci-dessous récapitule notre échantillon :

Classe	Elèves	Enseignant
1	17	1
2	21	1
3	17	1
<b>Total</b>	55	3

Figure 6 : Echantillon de la recherche

## **Précisions sur les différentes classes**

Si tous les enseignants interrogés gèrent une classe de 8H ou de 7-8H, leur manière de gérer le programme sur l'année scolaire peut varier. Nous apportons donc quelques précisions quant au vécu de ces enseignants et de leurs élèves.

### **Quelles sont les religions présentes dans les classes interrogées ?**

La grande majorité des élèves sont catholiques (40/55). Nous avons compté deux protestants (2/55) et un seul musulman (1/55). Certains d'entre eux ont répondu qu'ils n'avaient pas de religion (9/55) tandis que le quota restant ne savait pas dire de quelle religion il était (3/55). Ces résultats corroborent avec ceux de l'office fédéral de la statistique (2016), qui recense en Valais plus de 70% de catholiques.

### **Les enseignants ont-ils déjà parlé du terrorisme et/ou des attentats avec leurs élèves ?**

L'enseignant 1 n'en a pas parlé avec ses élèves. L'enseignante 2 a déjà évoqué le sujet lors des attentats de Paris et ceux du 11 septembre 2001. Elle en a également parlé avec sa classe actuelle. L'enseignante 3 l'a également fait lors des attentats de Paris (Bataclan) et parce que certains élèves étaient « inquiets ».

### **Ont-ils enseigné l'islam récemment ?**

L'enseignant 1 n'a pas enseigné l'islam cette année, car « cela a été vu les années précédentes ». L'enseignante 2 et 3 l'ont en revanche fait en début d'année scolaire (« les religions en Suisse », « Architecture et religion »). Comme nous avons pu le constater, enseigner l'islam se fait en 7-8H, ces enseignants sont donc en adéquation avec le plan d'études romand (CIIP, 2013).

### **Divers**

L'enseignante 3 précise dans son questionnaire qu'elle a eu beaucoup de mal à répondre aux questions car c'est un « sujet difficile qui m'interpelle ». Nous pouvons constater que cette enseignante réagit émotionnellement face au questionnaire et ce, parce que c'est un thème qui « dérange ». C'est le propre d'un thème sensible : sujet tabou, chargé d'émotions, pouvant générer une crainte (Farberow, cité par Condomines et Hennequin, 2013).

## **L'amalgame entre musulman et terroriste**

Afin de nous rendre compte si les élèves associaient automatiquement un musulman avec un terroriste, nous avons procédé de la manière suivante. Dans un premier temps, nous avons regardé leurs connaissances sur l'islam de manière générale. Les élèves ayant répondu correctement aux questions concernant cette religion ont été sélectionnés (questions 2, 3 et 4). Nous avons ensuite analysé leurs réponses données aux questions traitant des attentats (question 6) et du vocabulaire associé (question 7).

Les résultats que nous avons obtenus démontrent que 38.2% des élèves (21/55) ont répondu correctement aux questions sur l'islam en général. Pour eux, les personnes qui commettent des attentats sont des « terroristes », « Daech », des « djihadistes », des « malfaiteurs », des « personnes venant d'Afghanistan », des « assassins » ou encore des « personnes qui ont été maltraitées ». De manière générale, ces élèves savent faire la distinction entre un musulman qui pratique l'islam et une personne qui utilise l'islam pour justifier un attentat. Ils relient avec la bonne définition les termes « terroriste » et « attentat ». Cependant, certains d'entre eux confondent « musulman » et « islamiste »

(question 7). Si nous analysons l'intégralité de notre échantillon, plus de la moitié des élèves (31/55) ont relié correctement les définitions entre elles. L'erreur la plus récurrente se trouve être l'inversion entre les définitions se rapportant au musulman et à l'islamiste (15/55). Concernant le terme de terroriste, seul 7 élèves (12.7%) n'ont pas su le relier à la bonne définition. Finalement, seul 7 élèves (12.7%), dont aucun dans la classe 1, disent que ce sont les musulmans qui commettent les attentats. Cela représente une minorité.

Nous l'avons évoqué dans notre cadre conceptuel, l'amalgame qui peut être commis lorsque nous parlons d'attentat se situe entre l'association musulman/islam et terroriste/terrorisme ou musulman/islam et islamiste/islamisme (Wieviorka, 2016). Nos résultats démontrent que la majorité des élèves savent faire la distinction entre ces termes, du moins lorsqu'ils ont le choix entre plusieurs réponses. Cependant, nous avons pu remarquer qu'il n'était pas toujours facile de différencier un musulman d'un islamiste. Ceci peut être confirmé par le fait suivant. Lors de la rédaction de notre cadre conceptuel, nous avons pu remarquer que beaucoup de notions et de vocabulaire étaient liés au terrorisme. Le mélange entre toutes ces notions peut être donc vite commis. Si nous revenons à nos sous-questions et nos hypothèses, nous pouvons effectuer les constats suivants :

### **Les élèves font-ils l'amalgame entre musulman et terroriste ? NON**

De manière générale, les élèves ne commettent pas d'amalgame entre musulman et terroriste. Ils ont cependant tendance à confondre musulman et islamiste. La solution proposée notamment par Wieviorka (2016) afin d'éviter les amalgames seraient de distinguer chaque notion en se basant sur des sources fiables et en les replaçant dans leur contexte.

Notre hypothèse formulée auparavant affirmait qu'au moins 25% des élèves allaient commettre l'amalgame entre musulman et terroriste. Nous pouvons à présent l'infirmer puisque ce sont « seulement » 12.7% des élèves qui associent de manière incorrecte le terme de terroriste à celui de musulman.

## **Le vocabulaire lié aux attentats et au terrorisme**

L'analyse précédente démontrait déjà qu'il existait une confusion entre un musulman et un islamiste. Lors de la rédaction de notre cadre conceptuel, nous avons pu constater que les notions liées au terrorisme étaient complexes. Nous avons voulu savoir si les élèves connaissaient le vocabulaire qu'ils entendaient dans les médias ou à la maison. Pour ce faire, nous leur avons demandé de souligner en rouge les mots qu'ils pouvaient définir et en vert ceux qu'ils avaient déjà vus mais dont ils ne connaissaient pas la signification. Nous avons obtenu les résultats suivants :

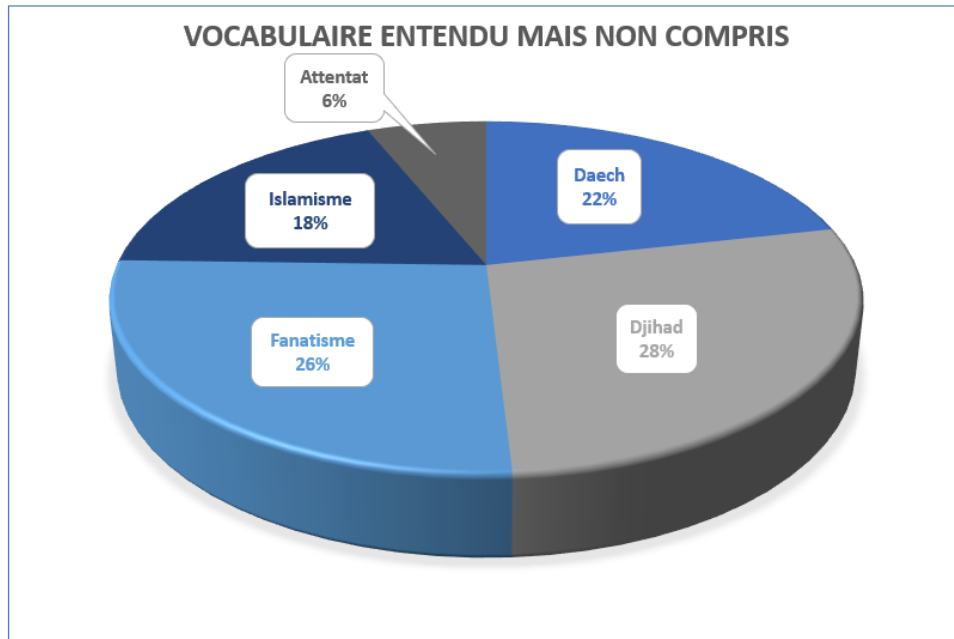


Figure 7 : Vocabulaire entendu mais non compris

Nous constatons que l'attentat est le terme le mieux compris, les représentations qui en émaneront seront analysées plus tard. A contrario, les termes de djihad, fanatisme ou de Daech sont peu connus. Dans la liste des mots à entourer, les notions de peur, police, musulman, Internet ou encore assassinat sont définissables par les enfants. Si nous interprétons ces résultats, nous pouvons constater que le vocabulaire qui touche au terrorisme est vaste. Nous avons pu nous-même le constater lors de l'élaboration du cadre conceptuel, où les notions de fanatisme, d'islamisme et de djihad ont été définies. Ces dernières possèdent toutes un lien entre elles et sont souvent sujettes à confusion dans la société (Ternisien, 2001).

Nous nous étions posée comme hypothèse que les enfants n'arrivaient pas à définir tous les mots liés au terrorisme. Nous pouvons donc affirmer cette hypothèse. Cette dernière nous amène à une autre question : où les élèves ont-ils pu entendre ces notions ?

### Les sources d'informations sur les attentats

Nous avons demandé aux élèves où ils avaient entendu parler des attentats, en proposant une question à choix multiples (question 9). Voici les résultats obtenus :



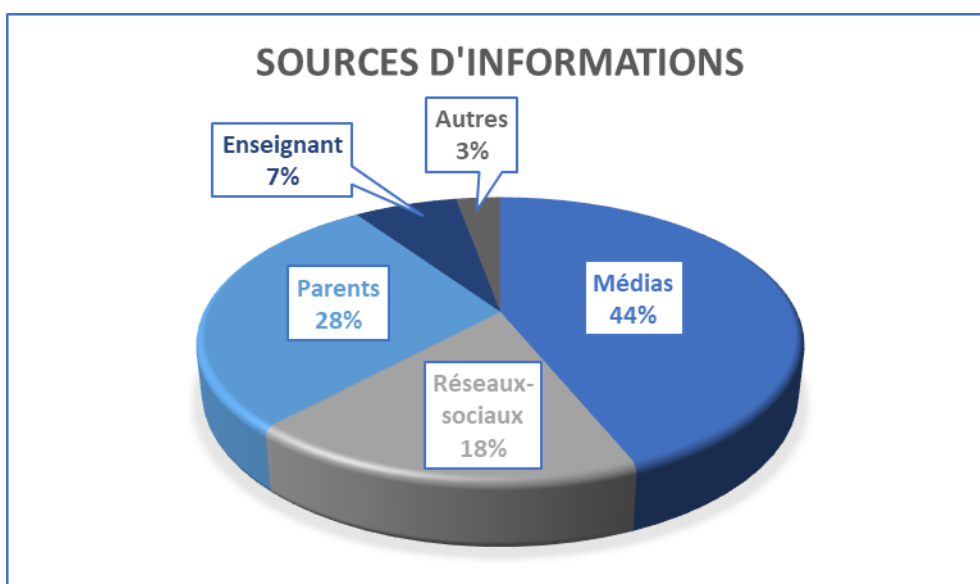


Figure 8 : Sources d'informations sur les attentats

Nous constatons que la première source d'information provient des médias et des réseaux sociaux, puisque ces derniers comptabilisent à eux seuls un taux de 62%. Les élèves ont également entendu parler des attentats via leurs parents (28%). L'enseignant, ainsi que la radio, les autres enfants ou les frères et sœurs représentent quant à eux une source d'information mineure (10%). Un élève sur la totalité de notre échantillon (1/55) n'a pas su dire ce qu'était un attentat (l'élève musulman). Lors de la passation du questionnaire, nous avons été vers lui pour essayer d'en savoir plus. Nous lui avons demandé s'il avait déjà entendu ce terme, ce à quoi il a répondu : « Je sais juste que quand il y a un attentat, mes parents me demandent de beaucoup prier ».

Rufo (2016), que nous avons cité dans notre problématique, assurait que tous les enfants avaient déjà entendu parler des attentats. Nos résultats viennent conforter son constat. Si nous interprétons le résultat obtenu concernant les médias et les réseaux sociaux, nous pouvons dire qu'il coïncide avec le fait que ces derniers sont la principale source d'information utilisée par les citoyens, que ce soit pour s'informer ou pour se divertir (Reuters institute, 2015). Avec un taux de 7%, nous constatons que l'enseignant n'est pas la première personne qui parlerait des attentats avec sa classe. Nous interpréterons plus en détail ce point lorsque nous développerons les réponses obtenues par les enseignants. Les parents, quant à eux, sont également une source d'information, comme le démontre notamment la réponse de l'élève cité plus haut. Nous avons pu par ailleurs constater dans l'étude menée par Monachon et Schmid (2016) que c'était du devoir des parents d'en parler ou non avec leurs enfants. Ils jouent donc également un rôle dans la représentation des attentats que se font les enfants (Tourret, 2015 et Reuter, 2007). Si nous reprenons nos sous-questions et hypothèses, nous pouvons effectuer le constat suivant :

#### **Où ont-ils entendu parler des attentats ? PRINCIPALEMENT DANS LES MEDIAS**

La grande majorité des élèves ont entendu parler des attentats dans les médias et sur les réseaux sociaux. Les parents sont également une source importante, plus importante que l'enseignant lui-même.

## Les représentations sur les attentats

Pour analyser les représentations que les enfants se font des attentats, nous leur avons simplement posé la question suivante (question 6) : Pour toi, qu'est-ce qu'un attentat ? Afin d'avoir une information supplémentaire, nous avons couplé cette question avec : Qui les commet ? Pour ce point, nous avons décidé d'analyser les réponses, classe par classe, afin de faire intervenir la réaction de chaque enseignant simultanément. Pour des questions de lisibilité et de compréhension, nous avons corrigé les éventuelles fautes d'orthographe des élèves.

### Classe 1

Dans la majorité des réponses obtenues (64.7%), les attentats sont pour les élèves (11/17) une personne qui tue une autre personne. Pour les 35.3% restant, l'attentat est plus vu comme une action engendrant des morts (6/11). Un élève, comme cité plus haut, n'a pas su donner de réponse à cette question. Voici quelques exemples de réponses obtenues :

Elève	Pour toi, qu'est-ce qu'un attentat ?	Qui les commet ?
MJ4B	« Quelqu'un rentre dans un endroit avec une bombe »	« Les terroristes »
BC17J	« C'est quand quelqu'un tue des personnes »	« Les méchants, les voleurs, ceux qui sont en prison »
FN18S	« C'est des personnes qui vont tuer les autres »	« Des terroristes »
RM12C	« Des personnes qui viennent des autres pays et qui sont pas d'accord avec notre religion »	« L'Islam »
MA2F	« Des terroristes qui veulent faire peur »	« Les personnes qui vont dans l'Est de l'Europe pour commencer et reviennent ou des personnes de l'Est de l'Europe »
MN4A	« Des personnes d'une religion qui vont dans une ville (Paris) et ils tuent des personnes et disent une phrase qui veut dire dieu est grand »	« Jihadistes »
CN11M	« Une fusillade en ville, camion dans la foule »	« Daech »

L'enseignant n'est pas étonné de leurs connaissances sur le sujet (question 7). Il remarque que beaucoup d'élèves font le lien entre islam/musulmans et attentats. Il pense d'ailleurs que d'avoir mêlé ces deux concepts dans le questionnaire amène inévitablement à cet amalgame. Concernant le vocabulaire utilisé, l'enseignant trouve que l'aspect violent d'un attentat est bien mis en évidence (tuer, fusillade, bombe, etc).

### Classe 2

Dans cette classe, la moitié des élèves pense que l'attentat est la personne qui commet un acte violent (10/21) tandis que l'autre moitié parle de l'acte en lui-même (11/21). Voici quelques réponses obtenues :

Elève	Pour toi, qu'est-ce qu'un attentat ?	Qui les commet ?
VS13B	« Des gens qui tuent des innocents »	« Arabes »
PA19N	« On est dans un magasin et une personne décide de nous tuer »	« Je ne sais pas »
WS18C	« C'est quelqu'un qui tue des gens pour la religion »	« Ceux qui sont en Afghanistan »
GM4S	« Des gens qui veulent que tout le monde croie en leur religion »	« Religions (surtout musulmans) »
11C	« Un groupe de personnes qui se mettent ensemble pour tuer le plus de personnes possible »	« Djihadiste »
RJ19E	« C'est des guerres de religions qui tuent des personnes qui n'ont rien fait »	« Des religieux musulmans »
CS20M	« C'est des hommes qui croient en Allah et leur demande de tuer plusieurs hommes »	« Terroristes »

La réponse de l'enseignante face à ces représentations rejoint celle de l'enseignant 1. Elle n'est pas étonnée des connaissances des élèves sur le sujet et ajoute qu'elle ressent que c'est un sujet qui les préoccupe. Elle n'est donc pas surprise par leur réaction et constate que cette dernière est en accord avec les discussions eues en classe. Finalement, elle trouve que le vocabulaire utilisé par ses élèves est conforme à celui entendu dans les médias, particulièrement dans la deuxième colonne.

### **Classe 3**

Finalement, la classe 3 ne diffère pas vraiment des deux autres. Pour 58.8% des élèves, l'attentat est perçu comme la personne qui commet un acte violent (10/17). Les 41.2% restant parle de l'attentat comme de l'action en elle-même (7/17). Les réponses obtenues sont les suivantes :

Elève	Pour toi, qu'est-ce qu'un attentat ?	Qui les commet ?
LC25N	« Des gens se faisaient envoyer pour tuer un autre peuple »	« Des gens pas bien dans leur corps et dans leur tête voulant faire ressentir leur douleur à d'autres personnes »
AV27A	« Un attentat c'est des personnes qui envoient des bombes et qui font des morts »	« Des fois des musulmans »
AR12S	« C'est un acte pour commettre des meurtres »	« Assassins et terroristes »
FC26C	« C'est quand des gens qui commettent des meurtres et des choses comme ça »	« Terroristes »
BM15C	« Un crime pour tuer des gens »	« Terroristes »

FM25K	« Quand on tue ou blesse beaucoup de personnes en même temps »	« Djihadistes, terroristes »
TF16A	« Des personnes armées qui tuent avant de s'explorer »	« Des personnes maltraitées »

L'enseignante 3 n'est également pas étonnée des connaissances de ses élèves sur le sujet. Pour elle, ils voient et entendent beaucoup de choses à la télévision, sur Internet et ils en discutent sur les réseaux sociaux. Elle trouve que leur réaction est cohérente (attentat = tuer) tout simplement parce que les élèves ressortent des éléments vus ou entendus (télévision, Internet, etc). Concernant le vocabulaire utilisé, elle trouve qu'il reprend la notion de « mort » causée par des personnes mal dans leur peau.

Si nous interprétons les résultats obtenus dans ces 3 classes, nous pouvons effectuer plusieurs constats. Le premier se situe au niveau des représentations elles-mêmes. Nous l'avons évoqué dans notre cadre conceptuel, les représentations sont « un déjà là conceptuel » (Partoune, 2013). Nos résultats concordent avec le fait que tous les enfants possèdent une représentation des attentats. Leur manière d'expliquer ce terme est en adéquation avec leur développement puisque la plupart d'entre eux partent d'un exemple (bombes, explosion, magasin, ville, camion, Paris) pour revenir au général (Toussaint, cité par Bachelard, 1975). De plus, la notion de mort est présente et comprise (Ferland, 2015). Le deuxième constat que nous pouvons effectuer concerne la définition donnée pour le terme « attentat ». Lors de l'élaboration de notre cadre conceptuel, nous avons pu remarquer que tout acte criminel n'était pas synonyme d'attentat (Huyghe, 2011). L'attentat revêt un caractère illégal et à l'encontre d'une personne (Larousse, 2009 et Huyghe, 2011). Il faut en plus qu'elle ait une dimension idéologique ou politique (Huyghe, 2011). Les représentations des enfants vont dans ce sens. Car s'ils ne font pas tous la distinction entre la personne qui commet l'attentat et l'acte lui-même, nous retrouvons la notion de mort, d'attaque, de tuerie à l'encontre de quelqu'un. Enfin, le dernier constat concerne le point de vue des enseignants. Pour eux, les connaissances de leurs élèves sur les attentats ne les étonnent pas. Pour 2 d'entre eux, les médias et les réseaux sociaux, comme nous avons pu également le constater (Reuters institute, 2015), jouent un rôle dans l'explication des représentations des enfants. Nous pouvons relier cette information avec ce que nous avons déjà interprété sous le point « Source d'informations ». Concernant l'enseignant 1, nous ne sommes pas sûre de comprendre le lien constaté entre islam/musulman et attentat. En effet, en regard des définitions données par ses élèves, une seule d'entre elle met en cause directement l'islam (RM12C). De plus, comme nous avons pu l'analyser plus haut, une minorité d'élèves commet finalement un amalgame entre ces notions. Concernant son constat par rapport à l'agencement du questionnaire, nous aurons l'occasion d'y revenir lors de l'analyse critique. Si nous revenons à nos sous-questions et hypothèses, nous pouvons affirmer ceci :

### **Quelles sont leurs représentations des attentats ?**

De manière générale, leurs représentations tournent autour de la mort et d'un acte à l'encontre de quelqu'un. Une grande majorité des élèves (32/55) qualifie l'attentat non pas comme un mode d'action en lui-même mais comme la personne qui commet cet acte.

## Les émotions liées aux attentats

Les représentations liées à un thème sensible font apparaître diverses émotions. En effet, un thème sensible est chargé d'émotions (Farberow, cité par Condomines et Hennequin, 2013). Afin d'identifier les principales émotions ressenties par les enfants, nous avons demandé aux élèves de sélectionner ce qu'ils ressentait lors de la vue de différentes images en lien avec les attentats (question 8). Sur la première image, nous pouvons voir des personnes qui se tiennent la main devant un cœur de fleurs (cérémonie pour les attentats de Sousse en 2015), sur la deuxième, des personnes se recueillent devant un autel de bougies et de fleurs et sur la troisième, on soigne un blessé victime d'un attentat. Enfin, nous leur avons demandé s'ils avaient peur des attentats et pourquoi (question 10). Nous avons obtenu les résultats suivants :

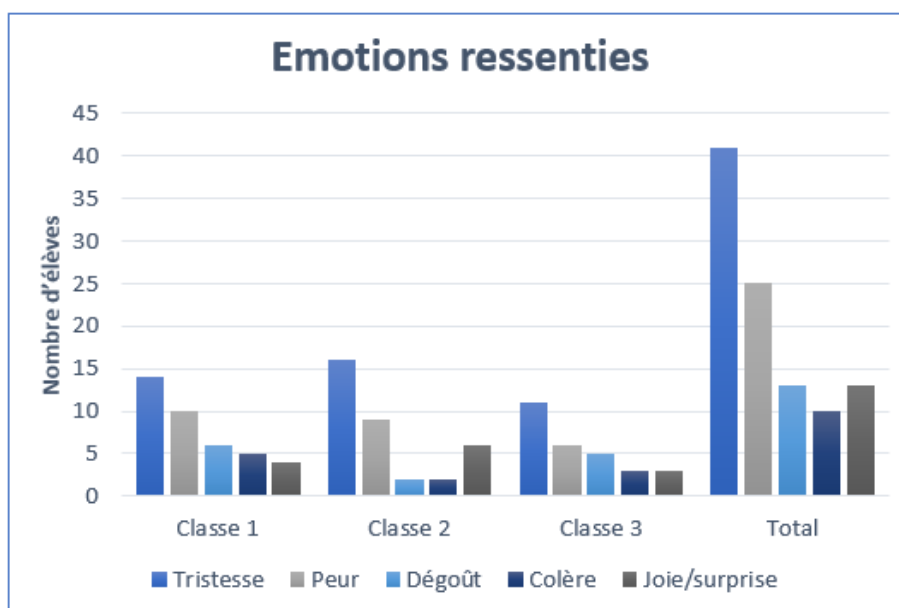


Figure 9 : Emotions ressenties

Nous pouvons analyser que la tristesse (41/55) et la peur (25/55) sont les premières émotions ressenties face à ces images. Les raisons évoquées sont diverses : « ils ont perdu quelqu'un qui leur était cher », il y a des tombes, des morts, beaucoup de fleurs et un blessé et qu'il y a la possibilité que ça leur arrive aussi. Le dégoût (13/55) et la colère (10/55) viennent ensuite. Les élèves ne décrivent pas forcément pourquoi ils ressentent du dégoût. En revanche, les élèves expliquent qu'ils ressentent de la colère parce « qu'ils tuent n'importe quelle personne » et qu'ils « ne laissent pas le choix de mourir ou de vivre ». Une des réponses par rapport à la colère nous a surpris : « Parce que j'imagine que c'est quelqu'un de ma famille et j'ai aussi envie de le tuer, je le tuerai ». Finalement, quelques élèves ressentent de la joie et/ou de la surprise (13/55), sans vraiment expliquer pourquoi. Un d'entre eux rajoute même que l'émotion ressentie pour lui est la honte : « quand on se dit qu'il y a des personnes capables de ça c'est la honte qu'on ressent ». constatons que la tendance reste la même pour les 3 classes. Lorsque nous avons demandé aux enfants s'ils avaient peur des attentats et pourquoi, nous avons obtenus les réponses suivantes. Pour 32,7% des élèves (18/55), les attentats ne leur font pas peur. Les raisons évoquées sont : « Petit village », « Le bien est plus fort que le mal et unis on est meilleur », « La Suisse est un pays neutre », « Ils attaquent que les grandes villes », ou encore « C'est lui qui choisit s'il veut me tuer, si ça lui fait plaisir ». A contrario, 65,5% des élèves (36/55) ressentent de la peur, pour les raisons suivantes : « Un jihadiste peut frapper n'importe quand, n'importe qui, n'importe où », « Je peux y mourir », « Parce que

ça peut venir tout à coup en Suisse », « J'ai peur que ça nous arrive et de perdre ma famille », ou encore « Car si ça m'arrivait je ne pourrais plus être joyeuse ». Une seule personne n'a pas su dire si les attentats lui faisaient ou non peur.

Si nous interprétons ces résultats, nous pouvons effectuer les constats suivants. Premièrement, le thème des attentats est un sujet sensible, puisqu'il provoque diverses émotions (Farberow, cité par Condomines et Hennequin, 2013). Le fait d'avoir placé les élèves devant un questionnaire portant sur un thème sensible a pu faire émerger diverses émotions. De plus, chacun possède son propre vécu face aux attentats, ce qui peut provoquer différentes réactions de la part des enfants comme des adultes (Audet et Turcotte, 2015). Deuxièmement, et nous l'avons évoqué dans notre cadre conceptuel, les enfants, placés devant des images à nature violente peuvent passer par divers états psychiques, dont l'angoisse, la colère, la peur ou le dégoût (Brachet-Lehur, 2007). Nos résultats coïncident donc avec ce constat puisque ces émotions ont été ressenties. Les enfants ont su expliquer pourquoi ils ressentaient telle ou telle émotion. Cependant, certaines d'entre elles étaient plus difficiles à exprimer. Concernant le dégoût, nous émettons l'hypothèse que la vue du sang ou d'un blessé a pu faire émerger cette émotion de la part des enfants. Nos résultats ont également démontré que certains élèves éprouvaient de la joie et/ou de la surprise. Pour ces dernières, nous pensons qu'ils les ressentent car les bougies et les fleurs sont aussi synonymes de bonheur et d'apaisement (Goleman, 1997). Si nous revenons sur nos sous-questions et hypothèses, nous pouvons faire les constats suivants :

#### **Quelles émotions sont ressenties ? TRISTESSE ET PEUR**

Les 2 émotions principalement ressenties par les élèves à la vue d'images sur les attentats sont la tristesse et la peur. Les raisons varient entre l'ambiance générale des images (tombes, blessés) et la peur que ça les touche un jour.

#### **Ont-ils peur des attentats ? OUI**

La majorité des élèves (36/55) ont peur des attentats et ce, parce qu'ils peuvent toucher mortellement ou non quelqu'un de leur famille ou qui leur est proche. La possibilité qu'un attentat survienne en Suisse est évoquée, tout comme le fait qu'un terroriste peut frapper n'importe où et n'importe qui.

Nous pouvons donc affirmer notre début d'hypothèse : « les élèves ont peur des attentats ». Il nous reste à confirmer si oui ou non ils en ont également peur d'en parler.

### **Les personnes ressources**

Nous avons appris que pour Goleman (1997) et Filliozat (2007), il fallait laisser exprimer ses émotions afin qu'elles ne prennent pas le pouvoir. S'il s'agit d'un thème sensible, Rufo (2016) précise qu'il ne faut pas laisser les enfants de côté, au risque de les inquiéter, et qu'il convient d'en discuter ouvertement. Nous nous sommes donc demandé quelles étaient les personnes ressources auxquelles les enfants pouvaient se confier.

Les résultats obtenus démontrent que les classes interrogées pensent majoritairement (74.5%) à leur famille (parents et/ou frères et sœurs). Les amis viennent ensuite avec un total de 21.3%. Les enfants se confient peu à l'enseignant puisque seulement 2 élèves sur les 3 classes l'ont cité en personne ressource. Finalement, le pourcentage restant dit qu'il pourrait en parler à Dieu, à la police, à leur chat, à leur psychologue ou

encore à leur journal intime. Nous avons demandé aux enseignants ce qu'ils pensaient de ces réponses et notamment du rôle de l'enseignant en tant que personne ressource. Pour l'enseignant 1, le thème des attentats est un sujet qui touche de près aux émotions et qui nécessite une certaine intimité pour en parler. Il est conscient qu'un tel sujet est effrayant pour ses élèves. Cependant, il se pose quelques questions : « Qu'en est-il dans leur vie quotidienne ? A quel moment mes élèves y pensent-ils ? Cela cause-t-il chez eux des perturbations ? ». L'enseignante 2 pense que pour beaucoup d'élèves, le professeur est la personne référence pour les questions cognitives, alors que les parents sont là pour apporter la sécurité et le réconfort. Elle ajoute qu'il peut aussi avoir une certaine gêne de parler de ses angoisses devant ses camarades ou même devant l'enseignant lui-même, de peur de passer pour un trouillard. Enfin, l'enseignante 3 rejoint l'enseignante 2 sur la notion de peur d'en parler.

Si nous interprétons les résultats obtenus, nous pouvons rejoindre les dires des enseignants. En effet, Monachon et Schmid (2015) démontraient déjà que l'enseignant était vu comme un référent supplémentaire pour les enfants. De plus, les réponses des élèves démontrent bien qu'un sujet sensible se traite avant tout avec des personnes de confiance (famille, amis), comme la démontré Mattéi (2005), ou alors de manière intime (chat, Dieu, journal intime). Si nous reprenons nos sous-questions et hypothèses, nous pouvons effectuer le constat suivant :

#### **Avec qui les élèves pourraient-ils parler des attentats ?**

La grande majorité des élèves en parlent/parleraient avec leurs parents puis leurs amis. L'enseignant est ici vu comme une personne secondaire. Nous pouvons également compléter notre hypothèse suivante : les élèves ont peur des attentats et d'en parler. Si les élèves ont peur des attentats ils osent cependant en parler autour d'eux et ce, avec différentes personnes.

### **Le devoir de l'enseignant**

Les élèves ne se confient donc pas spécialement à l'enseignant pour parler des attentats. Nous avons pourtant vu qu'il est de son devoir de traiter ce sujet en classe ou du moins qu'il en a la possibilité (PER et référentiel de compétences). Nous avons donc demandé aux enseignants s'il pensait que c'était de leur ressort d'évoquer un thème sensible comme le terrorisme en classe.

Les réponses que nous avons reçues tendent toutes dans le même sens. L'enseignant 1 pense que ce n'est pas forcément du devoir de l'enseignant mais que, si l'occasion se présente, cela doit être un choix de sa part. Une des questions posées portait sur les raisons évoquées par les enseignants pour ne pas traiter un sujet sensible en classe (Hirsh, Audet et Turcotte, 2015). Cet enseignant a coché le « manque de temps ». Après avoir lu et vu les représentations de ses élèves sur le sujet, l'enseignant 1 pense toujours que ce n'est pas du devoir de l'enseignant d'aborder ce thème avec eux. L'enseignante 2 rejoint les dires de l'enseignant 1 puisque, pour elle, le professeur se doit d'être là en cas de questions de la part des élèves. Cette enseignante a déjà eu l'occasion de traiter du sujet avec ses élèves, lors des attentats de Paris et ceux du 11 septembre. Aux catégories décrites par Hirsch, Audet et Turcotte (2015), l'enseignante a coché « le manque d'information » et la « crainte de la réaction des parents ». Après avoir eu connaissances des représentations présentes dans sa classe, cette enseignante pense qu'il est toujours du devoir de l'enseignant de traiter ce sujet sensible notamment parce que « le fait de pouvoir discuter de ce sujet

en dehors du cadre familial permet de confronter différentes manières de voir le problème et d'éviter les amalgames ou des réactions de rejet démesurées ». Enfin, pour l'enseignante 3, il est également du devoir de l'enseignant d'aborder ce sujet si l'occasion se présente. Elle a déjà pu en parler notamment lors des attentats de Paris qui ont provoqué quelques inquiétudes de la part de ses élèves. Aux catégories décrivant les raisons qui poussent les enseignants à ne pas parler des thèmes sensibles en classe, cette enseignante a coché « le manque d'information » ainsi que la case « plus ou moins à l'aise avec le sujet ». Lorsque nous lui avons posé la question en fin de questionnaire, cette enseignante maintient qu'il est du devoir de l'enseignant d'aborder avec eux ce sujet sensible et ce « à la demande des élèves ou lors d'un événement qui les bouleverse et fait la une des médias ».

Nos résultats concordent avec ceux obtenus par Monachon et Schmid (2015). En effet, dans leur étude, une minorité d'enseignants trouvait que ce n'était pas du devoir de l'enseignant de traiter un tel thème et ceux pour plusieurs raisons : non nécessaire, incompréhension des élèves, peur d'engendrer des amalgames et peur de la réaction des parents. La grande majorité, comme c'est notre cas aussi, pense au contraire que l'enseignant a un rôle à jouer. D'autres raisons sont évoquées par Hirsch, Audet et Turcotte (2015) : manque d'information, manque de temps, plus ou moins à l'aise sur le sujet, trop personnellement atteint par le sujet, crainte de la réaction des parents et/ou des élèves. Nous constatons donc que les enseignants interrogés rejoignent les raisons décrites. De plus, comme nous avons pu le voir dans le cadre légal, l'école se doit d'éduquer aux valeurs et à la citoyenneté (CIIP 2013, SHS25). Le référentiel de compétences des enseignants (HEPVS, 2013) confirme également le devoir de l'enseignant quant au travail des représentations, questions et intérêts des élèves tout comme l'identification et l'analyse des problèmes de notre société.

Cette interprétation nous a permis de répondre à nos sous-questions et hypothèses, à savoir :

**Les enseignants pensent-ils que c'est de leur devoir de traiter un tel sujet en classe et l'ont-ils déjà fait ? OUI et OUI**

La majorité des enseignants (2/3) pensent que c'est de leur devoir d'enseigner un thème sensible comme les attentats. Cependant, seulement si l'occasion se présente du côté des élèves (questions, intérêts). Les 2 enseignantes ont également pu en parler avec leurs élèves lors des attentats de Paris et/ou ceux du 11 septembre.

## **La posture adoptée**

Finalement, le dernier point de notre analyse portera sur notre question principale : la posture adoptée par les enseignants pour aborder un tel thème. Pour répondre à cette question, nous avons demandé aux enseignants quels cours seraient concernés par le sujet et quelle posture ils aborderaient pour le traiter. Concernant la posture, les enseignants avaient le choix entre plusieurs méthodes possibles. Le schéma ci-dessous reprend les réponses obtenues :



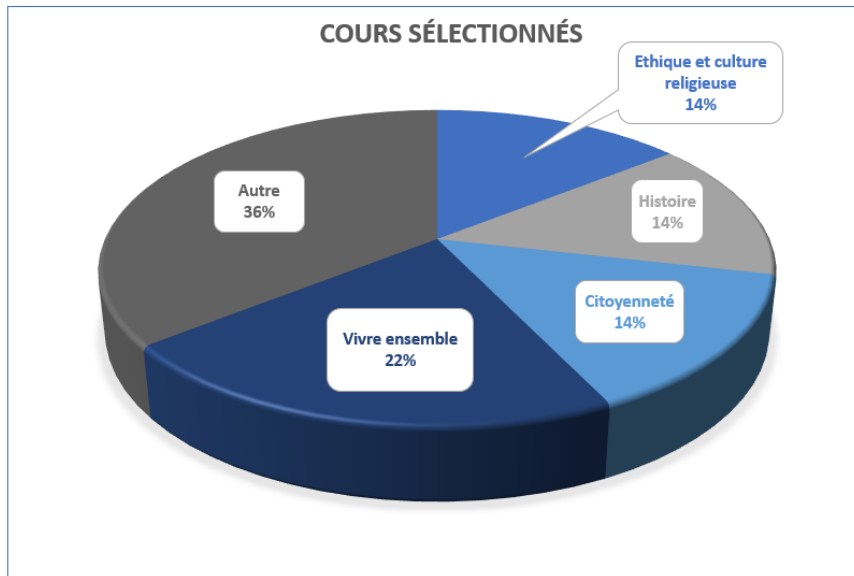


Figure 10 : Cours concernés par le sujet des attentats

Nous pouvons constater que le cours qui convient le mieux aux enseignants se trouve dans la formation générale du PER, à savoir l'aspect du vivre ensemble. Les enseignants pensent également que les cours d'éthique et culture religieuse, d'histoire et de citoyenneté sont adaptés pour traiter d'un sujet sensible (SHS 25). L'enseignante 2 imagine également insérer ce thème dans la capacité transversale de la communication. L'enseignante 3, quant à elle, voit une possibilité d'exploitation en français, dans les MITICS, la santé et bien-être ainsi que dans la capacité transversale de la démarche réflexive. Les enseignants justifient leurs choix selon plusieurs critères. Pour l'enseignant 1, « c'est avant tout un sujet de société. Il est possible d'établir des liens avec d'autres événements historiques. Les SHS laissent aussi plus de temps pour traiter de thèmes hors-programme ». L'enseignante 3, elle, imagine plutôt que les séances de culture religieuse permettent de traiter un tel sujet, notamment en utilisant des supports via Internet.

Les enseignants arrivent à lier la thématique des attentats avec au moins un domaine du PER (CIIP, 2013). Comme nous avons pu l'analyser dans l'état des lieux, le PER offre ce choix. Puisque nous avons analysé le thème des attentats sous l'angle de l'éthique et la culture religieuse, nous pouvons rappeler que les moyens édités par les Editions Agora (2013) visent à aider l'enseignant à traiter avec rigueur et honnêteté ce que toutes les religions ont cru et croient encore. Finalement, nous pouvons interpréter que le plus important n'est pas la matière choisie mais bel et bien la capacité de réceptivité, d'accueil et d'ouverture de l'enseignant (Saboya, 2007).

Nous voyons donc qu'il existe un panel de choix possible pour les enseignants afin de traiter d'un sujet sensible comme celui du terrorisme. Si la matière et le moment choisi peuvent différer, en est-il de même pour la posture à adopter ?

Nous décidons d'analyser en premier lieu les réponses des 2 enseignantes qui en ont déjà parlé avec leurs élèves. L'enseignante 2 a répondu aux attentes de ses élèves en leur répondant de manière factuelle et en essayant de rester le plus neutre possible. Si cela était à refaire, elle expliquerait dans les grandes lignes, après s'être préparée, l'événement de manière transmissive puis laisserait les élèves lui poser des questions. L'enseignante 3 a mis le focus sur les émotions de ses élèves, en les laissant

s'exprimer sur ce qui les avait touchés et interpellés. Cette enseignante adopterait une posture axée sur la discussion, avec comme accroche une question générale (par exemple : qui a entendu parler des attentats ?). Enfin, l'enseignant 1, qui n'a jamais parlé des attentats avec ses élèves, recueillerait également leurs ressentis puis engagerait une discussion ouverte. Son but premier est de surtout dédramatiser et d'éviter de susciter de la crainte. Il réfléchirait en premier lieu à la pertinence de traiter un tel sujet et se préparerait en amont. Tout comme l'enseignante 2, il expliquerait les grandes lignes de l'événement de manière transmissive mais instaurerait un débat avant de laisser les élèves lui poser des questions.

Si nous interprétons nos résultats, nous pouvons dire que la posture engagée par les enseignants va dans la bonne direction. Pour deux d'entre eux, elle correspond même à la démarche définie par Hirsch, Audet et Turcotte (2015) : réflexion, préparation et animation. Les postures utilisées varient donc entre celles dite d'accompagnement et celles d'enseignement (Bucheton, 2009). Un deuxième constat que nous pouvons effectuer concerne la question de neutralité dans les réponses données aux élèves. Une enseignante (2) en parle explicitement. Nous l'avons vu et appris, la tendance est d'avoir une neutralité professionnelle dans les cours dispensés (Centre Intercantonal d'Information sur les Croyances, 2014), même si cette dernière n'est juridiquement pas inscrite dans la loi. Un enseignant se doit de s'abstenir de donner son point de vue dans le but de ne pas influencer ses élèves (Heinich, cité par Awais, 2018). Un troisième constat que nous pouvons émettre concerne l'engagement de l'enseignant face au thème sensible. Ceux-ci ne sont pas contre traiter un sujet comme le terrorisme en classe. Pourtant, nous l'avons vu dans notre cadre conceptuel, un thème sensible fait apparaître des réactions autant de la part des enseignants que des élèves (Farberow, cité par Condomines et Hennequin, 2013). De plus, l'enseignement du fait religieux (si nous insérons le thème des attentats dans l'éthique et la culture religieuse) demande à ce que les enseignants croient en la nécessité d'engager le dialogue, ce qui, nous l'avons vu, est de moins en moins le cas (Brodeur, 1996). Les enseignants sont donc ouverts à une telle démarche. Lors de notre recherche, nous avons mis le focus sur l'enseignement du thème sensible en éthique et culture religieuse. Cependant, comme nous avons pu le constater, les autres domaines des sciences humaines et sociales correspondent tout aussi bien à l'enseignement de ce thème sensible. C'est d'ailleurs dans ces thèmes que les questions socialement vives sont traitées (Chevallard, cité par Legardez, 2006). Grâce à cette interprétation, nous pouvons répondre à nos sous-questions et hypothèses :

**Quelle posture les enseignants adopteraient-ils ? POSTURE ENGAGÉE D'ACCOMPAGNEMENT**

Pour deux des enseignants interrogés, la posture adéquate comporte 3 étapes : réflexion, préparation et animation (que ce soit avec ou sans débat). Le dernier enseignant partirait plutôt d'une question générale puis amènerait une discussion. Ce que nous retenons, c'est que les 3 enseignants seraient prêts à traiter un tel sujet si l'occasion se présente.

**Dans quels cours ? LES SHS ET/OU LE VIVRE ENSEMBLE**

Les cours qui sont privilégiés entrent majoritairement dans les sciences humaines et sociales (SHS) et ce, parce qu'ils portent sur des matières qui invitent à traiter un sujet de société. L'aspect du vivre ensemble, inséré dans la formation générale, correspond également aux besoins des enseignants.

Nous avons posé comme hypothèse que les enseignants n'avaient pas les outils nécessaires pour répondre aux questions de leurs élèves et qu'ils avaient peur de les choquer. Si le dernier aspect apparaît dans une des réponses données (enseignante 2), ce n'est pas le cas pour le reste de l'hypothèse. Les 3 enseignants interrogés savent comment réagir en cas de questions de la part de leurs élèves.

## Résumé des résultats obtenus

---

Nous avons pu constater que les élèves ne commettaient majoritairement pas d'amalgame entre musulman et terroriste. Le vocabulaire tournant autour de ce thème reste vague et les élèves n'arrivent pas à en définir tous les termes. C'est dans les médias et sur les réseaux sociaux qu'ils ont entendu parler des attentats. Leurs représentations face à la définition d'un attentat tournent autour de la mort et d'un acte à l'encontre de quelqu'un. Certains enfants décrivent l'attentat comme l'acte violent, d'autres comme la personne qui commet cet acte. Les émotions ressenties face à ce sujet sont principalement la tristesse et la peur. Concernant cette dernière, les élèves la ressentent en grande majorité parce que les attentats peuvent toucher mortellement ou non quelqu'un de leur famille, arriver en Suisse, toucher n'importe qui et n'importe où. Finalement, les élèves savent qu'ils peuvent en parler avec leurs parents et leurs amis, très minoritairement à leur enseignant.

Du point de vue des enseignants, les propos tenus par leurs élèves sont cohérents. Ils ne sont donc pas surpris par leurs connaissances sur le sujet. Les enseignants s'accordent sur le fait qu'enseigner un thème sensible est de leur devoir, mais uniquement si l'occasion se présente. Ils savent qu'ils peuvent insérer ce thème dans les SHS, dans la formation générale ou même dans un autre domaine du PER. La posture engagée employée consisterait à se demander s'il est pertinent de traiter un tel sujet avec sa classe, de se préparer le cas échéant puis d'amener le sujet de manière transmissive avant de laisser les élèves poser leurs questions et/ou d'instaurer un débat.

## Analyse critique

---

Cette partie nous permettra de porter un regard critique sur notre travail. Dans un premier temps, nous aborderons les limites de notre recherche, en passant notamment par les concepts, l'échantillon et la méthode choisis. Nous évoquerons ensuite les apports que ce travail a développés.

### Les limites

#### *La rédaction des concepts et leurs sources*

Une première limite que nous pouvons évoquer concerne la rédaction des différents concepts développés dans le cadre conceptuel, notamment celui du terrorisme. En effet, ce thème regroupant de nombreuses notions, il a été difficile pour nous de les organiser de manière claire. En effet, la littérature parue notamment après les attentats de Paris, nous a proposé un panel d'ouvrages plus intéressants les uns que les autres. Nous avons donc dû effectuer des choix quant à l'agencement de ces concepts et quant à l'utilité ou non d'en mettre certains. De plus, il nous a été très difficile de nous baser sur des articles scientifiques, peu de recherches ayant été faites sur notre thématique. Nous pouvons lier cette limite avec le point suivant.

## ***La neutralité***

Lors de la rédaction de ce travail de recherche, il nous a été difficile de rester neutre. En effet, traiter d'un sujet sensible, comme nous avons pu le voir, touche aux émotions et au vécu personnel de chacun (Farberow, cité par Condomines et Hennequin, 2013). Il nous est arrivé de donner quelquefois notre avis personnel, ou du moins de le faire ressentir. La relecture du travail de mémoire nous a aidé à supprimer tout jugement personnel.

## ***L'échantillon***

Une autre limite que nous pouvons évoquer puise dans l'échantillon convoqué. Du point de vue des représentations des enfants, les réponses étaient riches et l'échantillon assez grand (55 enfants). En revanche, comme nous avons voulu placer les enseignants devant les représentations de leurs élèves, l'échantillon les concernant n'est pas assez représentatif (3 enseignants). Si nous devions refaire ce travail, nous rechercherions beaucoup plus d'enseignants.

## ***La rédaction des questionnaires***

La dernière limite que nous traiterons dans ce travail concerne la rédaction du questionnaire destiné aux enfants. En effet, comme le remarque l'enseignant 1, le fait d'avoir mélangé au sein du même questionnaire la thématique touchant à l'islam et celle concernant les attentats n'était pas judicieuse. Lors de la rédaction du questionnaire, nous avons tout mis en œuvre pour que les questions n'induisent pas de réponses voulues. De plus, nous avons veillé à alterner les questions ouvertes et fermées. Nous avons pensé passer deux fois dans les classes : la première pour questionner les élèves sur la première partie (l'islam), puis la deuxième pour faire émerger leurs représentations sur les attentats. Cependant, pour des raisons de temps, nous n'avons pu procéder de cette manière. Il est donc possible que certains élèves, en posture scolaire (Bucheton, 2009), aient fait le lien entre la première partie et la seconde. Ils ont donc pu amalgamer le musulman à l'islam. La rédaction des questionnaires pousse également à nous demander si la méthode choisie était efficace. Nous aurions pu également réaliser des entretiens, ce qui aurait laissé plus de liberté dans les réponses des répondants.

## **Les apports**

### ***La richesse des résultats***

Le premier apport concerne la richesse des résultats obtenus, notamment grâce au questionnaire destiné aux élèves. Lors de la partie « analyse et interprétation des résultats », nous n'avons pas pu tout traiter et avons dû sélectionner les éléments les plus pertinents pour notre recherche. Nous avons laissé de côté, par exemple, le lien possible entre les réponses données à la définition de l'attentat et la source d'information sélectionnée (est-ce que les enfants ayant entendu parler des attentats dans les médias donnent une définition plus claire de ces derniers ?). Nous n'avons pas non plus pu mettre les 55 définitions données par les élèves, toutes différentes les unes des autres. C'est pourquoi nous avons décidé de mettre ces dernières dans l'annexe IV, afin de conserver cette richesse proposée.

### ***Une prise de conscience***

Ce travail de mémoire fut pour nous une réelle prise de conscience de l'importance de traiter des sujets sensibles avec nos élèves. Nous retenons que nous possédons tous des

représentations et que nous nous posons tous des questions sur le monde qui nous entoure. Il faut donc savoir être à l'écoute de ce qui se passe dans nos classes et aménager un espace de parole et d'échange de temps en temps. Nous étions partie dans ce travail avec l'impression qu'un enseignant se devait de parler des attentats avec ses élèves, et ce parce que c'est un sujet d'actualité. Nous ressortons de ce travail avec un avis un plus partagé et retenons que c'est du bon vouloir de l'enseignant de traiter un tel thème avec ses élèves.

### ***L'utilité du travail de mémoire***

Les apports issus de ce travail de mémoire sont nombreux. En tant que futur enseignant, nous avons pu prendre conscience de l'utilité d'une bonne posture dans l'enseignement d'un thème sensible. Les réponses données par les élèves nous ont permis de nous rendre compte de la réalité du terrain, tout comme celles données par leurs enseignants. Leur point de vue nous a aidé à mieux comprendre leur manière d'aborder un sujet délicat avec des élèves. Pour conclure, nous dirions que ce travail fut une belle analyse a priori sur les thèmes sensibles et particulièrement sur le terrorisme. Nous avons pu nous rendre compte qu'il n'était pas toujours simple de choisir ses sources, notamment lorsque le sujet traité concerne un fait actuel. Nous avons pris conscience de tout l'enjeu d'une bonne préparation que demande le métier d'enseignant.

## **Conclusion**

---

### **Constats généraux**

Notre travail de recherche nous a permis de confirmer et d'infirmer certaines de nos sous-questions et hypothèses. De manière globale, les résultats obtenus nous rassurent. Les enfants ne commettent majoritairement pas d'amalgame entre musulman et terroriste. Si les notions de vocabulaire qui tournent autour du thème du terrorisme ne sont pas comprises par tous, les enseignants répondent présents lorsqu'il s'agit du bien-être de leurs élèves. Ainsi, les 3 enseignants interrogés parleraient des attentats avec leurs élèves si une occasion se présente (question, peur, incompréhension).

Nous gardons à l'esprit que cette étude a été réalisée avec 3 enseignants uniquement, les résultats sont donc à prendre avec précaution. Néanmoins, ces enseignants ont répondu en toute honnêteté aux questions posées, n'hésitant pas à émettre leur avis sur la thématique.

### **Prolongements**

Les prolongements proposés par la thématique étudiée sont nombreux. Le travail proposé par Monachon et Schmid (2015) en est d'ailleurs un bel exemple. Ces dernières ont mis le focus sur la manière de traiter les attaques terroristes commises au nom de la religion dans l'enseignement. Elles ne parlent pas de posture mais de rôle que l'enseignant se doit d'avoir lorsque qu'une question sur le terrorisme survient en classe. Pour ce faire, elles ont interrogé 36 enseignants. Cette étude est donc une belle complémentarité au travail effectué ici et nous vous invitons à le lire également.

Nous l'avons évoquée dans nos apports, la richesse des réponses obtenues a permis de nous poser d'autres questions. Ainsi, nous pourrions nous demander si les enfants ayant bénéficié d'explication de la part de leurs parents utilisent un vocabulaire plus riche que ceux qui n'ont eu que les médias pour satisfaire leur curiosité. Nous avons d'ailleurs vu

que ces derniers représentent la principale source d'information de notre société (Reuters institute, 2015). Il serait donc intéressant de voir leurs répercussions sur les représentations que se font les enfants.

Un autre prolongement possible concernerait les émotions qui découlent d'un thème sensible comme le terrorisme. Nous avons vu que certains enseignants laisseraient les enfants exprimer leurs ressentis et partiraient de ces derniers pour amener une discussion. Nous pourrions alors nous demander comment les enseignants aménageraient cet espace de paroles et de discussion et comment ils amèneraient leurs élèves à exprimer leurs émotions et leurs inquiétudes : avec tout le monde ? Par groupe, chacun travaillant sur une thématique ? En leur laissant la possibilité d'écrire leurs ressentis de manière personnelle ? Toutes ces questions nous intéressent également.

Un troisième prolongement que nous discernons concerne le seul enfant musulman de notre recherche. En effet, ce dernier n'arrivait pas à définir ce qu'était un attentat. Nous nous sommes donc demandé quel pouvait être son regard sur la problématique du terrorisme islamiste. Nous ouvrons d'ailleurs ce prolongement à toute la population musulmane de nos classes. Quels sont leurs ressentis sur la problématique ? Que disent leurs parents ? Sont-ils victime de préjugés ? Nous avons vu que les élèves de nos classes ne commettaient pas d'amalgame, ce qui tend à nous rassurer concernant le vécu des enfants musulmans face à la problématique. Néanmoins, nous ne savons pas comment ces derniers perçoivent ce qui se dit autour d'eux. Il serait donc également intéressant de partir sur cet aspect-là.

Pour conclure, nous tenons à revenir sur notre thématique. En effet, nous avons vu que la posture de l'enseignant était importante pour traiter un thème sensible. Cependant, la manière d'aborder la matière l'est tout autant. Lors de la rédaction de ce travail, nous avons lu et apprécié un panel d'ouvrage sur le sujet des attentats. Nous vous proposons donc en annexe V une liste d'ouvrages et de conseils pour dissenter du terrorisme islamiste en classe avec les élèves. De nombreuses possibilités s'offrent donc à tout enseignant ou parent pour traiter de ce sujet sensible avec des enfants.

## Bibliographie

---

Amalgame. (s.d). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/amalgame/2660?q=amalgame#2653>

Awais, N. (2018). *L'art d'enseigner le fait religieux*. Toulouse : Domuni Press.

Bachelard, G. (1975). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique J.Vrin.

Baekeland, C. (2015). *Introduction au fonctionnement mental fanatique : du fan à l'assassin*. Madrid : Cercle des Beaux-arts.

Bauer, A., Bruguière, J-L. (2010). *Les 100 mots du terrorisme*. Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.

Baur, A. (2000). *L'islamisme : une forme d'intégrisme*. Mouans-Sartoux : PEMF

Bazex, H., Beaumont, C., Quartier, M., Royer, E. et Debarbieux, E. (2015). Quelques considérations pour aborder la médiatisation d'un évènement collectif violent avec les élèves. Eduscol. Repéré à

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/96/5/aborder\\_evenement\\_collectif\\_violent\\_383965.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/96/5/aborder_evenement_collectif_violent_383965.pdf).

Berthier, N. (2004). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Paris : A. Colin.

Bonnerot, C., et Verner, R. (2015). *5 chiffres qui pourraient changer votre perception du terrorisme*. Repéré à <https://3millions7.cfjlab.fr/2015/05/14/5-chiffres-terrorisme/>

Bouchard, N., Plante, M. et Haeck, N. (2014). *La posture professionnelle de l'enseignement en ECR : propos de chercheurs*. Paper presented at the VI colloque annuel du GREE, Montréal.

Brachet-Lehur, M. (2007). Influence des images médiatiques sur l'imaginaire des enfants. *Imaginaire & Inconscient*, no 4(4), 27-41.

Brie, A. (1978). Le mot du silencieux. *Dictionnaire du marginal*. Repéré à <http://www.toupie.org/Citations/Brie.htm>

Brisard, J-C. (2017). Attentat à Marseille : « On est parfaitement dans la logique d'un attentat ». Repéré à <http://cat-int.org/index.php/2017/10/02/attentat-a-marseille-on-est-parfaitement-dans-la-logique-dun-attentat/>

Brisard, J-C. (2017). Attentat de Nice : « Le camion, un mode opératoire prôné depuis 2014 ». Repéré à <http://cat-int.org/index.php/2016/07/15/nice-le-camion-un-mode-operatoire-prone-depuis-2014/>

Brodeur, R. (1996). *L'enseignement religieux : questions actuelles*. Ottawa : Novalis ; Paris.

Bucheton, D. (Éd.). (2009). *L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Marseille : Octares.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). «Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées». *Éducation et Didactique*, vol. 3, n°3.

Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e éd., entièrement rev. et augm.. ed., [Psycho Sup]). Malakoff : Dunod.  
CDHEP. (2002). *Code éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*. Neuchâtel, CIIP.

Centre intercantonal d'information sur les croyances. (s.d). *La neutralité confessionnelle : un principe suisse*. Repéré à <http://www.neuchatelfamille.ch/N198404/la-neutralite-confessionnelle-un-principe-suisse.html>

Chabrol, C., Courbet, D. et Fourquet-Courbet, M-P. (2004). *Psychologie sociale, traitements et effets des médias*. Questions de communication. Repéré à [https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_00001581/document](https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001581/document)

Chaliand, G., & Blin, A. (2004). *Histoire du terrorisme. De l'antiquité à Al-Qaeda*. Paris : Bayard.

Chevallier, J. (1998). « *Qu'est-ce qu'une question sensible ?* », dans CURAPP, *Questions sensibles*, Paris, PUF, p. 11-16.

CIIP (2016). *Plan d'études romand*. Neuchâtel, Suisse. Consulté en ligne <https://www.plandetudes.ch/per>

Clermont, M. (2017), *Qu'est-ce que le fanatisme ?*. *Ultreia ! Cahiers métaphysiques*, (11), 154-158.

Commission oecuménique de coordination de l'enseignement biblique en Suisse romande, et Plate-forme interreligieuse. (2004). *Panorama des religions : traditions, convictions et pratiques en Suisse romande*. Genève : Enbiro ; Plateforme interreligieuse.

Condomines, B. et Hennequin, E. (2013). *Etudier des sujets sensibles : les apports d'une approche mixte*. RIMHE : *Revue Interdisciplinaire, Management, Homme & Entreprise*, 1 (5), 12-27. doi : 10.3917/rimhe.005.0012

Constitution du canton de Berne. (2015, 11 mars). *Formation et recherche (3.7) Ecole (art.43)*. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19930146/index.html>

Constitution du canton de Fribourg. (2010, 8 juin). *Tâches publiques, formation (art. 64)*. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20042129/index.html>

Constitution du canton du Valais. (2017, 5 décembre). *Principes généraux (art.2)*. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19070006/index.html#fn1>

Constitution fédérale de la Confédération suisse. (2018, 1<sup>er</sup> janvier). *Droits fondamentaux, citoyenneté et buts sociaux, liberté de conscience et de croyance (art. 15)*. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>

Covanti V., Decelles S., Eva M., Morelle F., et Trudel L. (2012). *Apprendre et enseigner aujourd'hui pédagogie et éthique*. Repéré à <https://www.google.ch/search?q=apprendre+et+enseigner+aujourd%27hui+p%C3%A9da>



[gogie+et+%C3%A9thique&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&qfe\\_rd=cr&ei=aLVGWZXJMumX8QeWjKPYDA](#)

Cusson, M. (2014). *La criminologie* (6e éd.. ed., Les fondamentaux : la bibliothèque de base. 107). Paris : Hachette.

D'Andres, P. (2011). *Science des religions : L'Islam sunnite*. Recueil inédit, Ecole de Culture Générale de Sion.

Department of Homeland Security Center of Excellence. (2009-2016). *Global Terrorism*. Repéré à <http://start.umd.edu/gtd/globe/index.html>

Debray, R. (2002). *Le fait religieux : définitions et problèmes*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid46334/le-fait-religieux-%C2%A0-definitions-et-problemes.html>

Derrida, J. (2004). Qu'est-ce que le terrorisme ? *Le Monde diplomatique*. Repéré à <http://libres-pensees.dans.le-vent.over-blog.com/2015/01/qu-est-ce-que-le-terrorisme-un-entretien-avec-jacques-derrida-sur-le-concept-du-11-septembre-2001.html>

Dixon, T., Williams, C. (2014). The Changing Misrepresentation of Race and Crime on Network and Cable News. *Journal of Communication*, 65 (1), 24-39. doi : <https://doi.org/10.1111/jcom.12>

Dumouch, A, Klanac, D. (2012). *Un entretien pour notre temps, tome 1 : la lenteur de Dieu*. Montréal. Repéré à [http://eschatologie.free.fr/bibliotheque/arnaud\\_dumouch/un\\_entretien\\_pour\\_notre\\_temps/tome\\_1\\_la\\_lenteur\\_de\\_dieu/le\\_commun\\_dans\\_les\\_religions\\_revelees.html](http://eschatologie.free.fr/bibliotheque/arnaud_dumouch/un_entretien_pour_notre_temps/tome_1_la_lenteur_de_dieu/le_commun_dans_les_religions_revelees.html)

Editions AGORA. (2013). *Ecole et religions*. Repéré à <http://www.editions-adora.ch/page.php?id=fr12>

Eduscol (s.d). Le triangle pédagogique de Jean Houssaye [Image en ligne]. Repéré à <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

Eduscol (2015). *Actualités - Liberté de conscience, liberté d'expression : outils pédagogiques pour réfléchir et débattre avec les élèves*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid85297/liberte-de-conscience-liberte-d-expression-outils-pedagogiques-pour-reflechir-avec-les-eleves.html>

Ethique. (s.d). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9thique/31389>

Falaize, B. (2014). *L'enseignement des sujets controversés dans l'école française : les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France ?* Tempo & Argumento, 6(11).

Fanatique. (s.d). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/fanatique/32806?q=fanatique#32724>

Ferland, F. (2015). *Le développement de l'enfant au quotidien, de 6 à 12 ans*. Editions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Filliozat, I. (2007). *L'intelligence du cœur : confiance en soi, créativité, relations, autonomie*. Paris : Marabout.

Fleurus presse. (2015). *Comment parler des attentats avec vos enfants ?* Repéré à [http://www.Fleuruspresse.fleuruspresse.com/Fleurus\\_Presse\\_58\\_ANS\\_DOSSIER\\_Attentats\\_Paris.php](http://www.Fleuruspresse.fleuruspresse.com/Fleurus_Presse_58_ANS_DOSSIER_Attentats_Paris.php)

Genséric, H. (2012). Islamisme et fanatisme (2 parties). *La cause du peuple* [blogue]. Repéré à <https://numidia-liberum.blogspot.com/2012/09/islamisme-et-fanatisme-2.html>

Giordan, A., & De Vecchi, G. (1996). *L'enseignement scientifique : Comment faire pour que ça marche?* (Collection André Giordan et Jean-Louis Martinand. Guides pratiques). Nice : Z'éditions.

Gohier, C., Desautels, L. et Jutras, F. (2009). Les préoccupations éthiques chez des enseignants de l'ordre collégial : caractéristiques, points de repères et stratégies de résolution. *Revue des sciences de l'éducation*. 36(1), 213-231. Doi : 10.7202/043993ar

Goleman, D. & Piélat, T. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : J'ai lu.

HEPVS (2013). *Référentiel de compétences HEPVS*. Saint-Maurice, Suisse.

Hibbert, A. (2002). *Le terrorisme*. Bonneuil-les-Eaux : Gamma ; Montréal : Ecole Active.

Hirsch, S. (2016). « Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec ? », dans *Revue de didactique des sciences des religions : recherche, didactique, enseignement*, Vol.2, p. 78-87.

Hirsch, S., Audet, G. & Turcotte, M. (2015). *Aborder les sujets sensibles avec les élèves. Guide pédagogique*. Montréal : Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité et la Commission scolaire Marguerite- Bourgeoys.

Houssaye, J. (1988-2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.

Huyghe, F-B. (2011). *Terrorismes, violence et propagande*. Paris : Gallimard.

Intégrisme. (s.d). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/int%C3%A9grisme/43541?q=int%C3%A9grisme#43463>

Intégrisme, fondamentalisme et fanatisme : la guerre des mots. (2001). Repéré à [http://www.lemonde.fr/international/article/2001/10/08/integrisme-fondamentalisme-et-fanatisme-la-guerre-des-mots\\_229565\\_3210.html](http://www.lemonde.fr/international/article/2001/10/08/integrisme-fondamentalisme-et-fanatisme-la-guerre-des-mots_229565_3210.html)

Islamisme. (s.d). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/islamisme/44395?q=islamisme#44328>

Jelloun, T. (2012). *L'islam expliqué aux enfants (et à leurs parents)* (Nouv. éd. augm.). Paris: Ed. du Seuil.

- Kepel, G. (2003). « Terrorisme islamiste : de l'anticommunisme au jihad anti-américain », *Rapport annuel mondial sur le système économique et les stratégies : RAMSES*, Paris : Dunod.
- L'Agence France-Presse. (2015). Charlie Hebdo : « Même pas peur », répond la foule. *L'express*. Repéré à [https://www.lexpress.fr/actualite/societe/charlie-hebdo-meme-pas-peur-repond-la-foule\\_1638505.html](https://www.lexpress.fr/actualite/societe/charlie-hebdo-meme-pas-peur-repond-la-foule_1638505.html)
- Lahire, B. (2016). *Pour la sociologie. Et pour en finir avec une prétendue « culture de l'excuse »*. Paris, La Découverte, 182 p.
- Larroque, A-C. (2014). Hamas, Frères musulmans, djihadistes : les différents visages de l'islamisme. *Le Figaro*. Repéré à <http://www.lefigaro.fr/vox/monde/2014/08/08/31002-20140808ARTFIG00116-hamas-freres-musulmans-djihadistes-les-differents-visages-de-l-islamisme.php>
- Le Parisien. (2016). *Attentat de Nice : « Le caractère terroriste ne peut être nié », déclare Hollande*. Repéré à <http://www.leparisien.fr/politique/attaque-a-nice-le-caractere-terroriste-ne-peut-etre-nie-selon-hollande-15-07-2016-5968651.php>
- Legardez, A. (2006). *Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères*. Repéré à [http://qsv.ensfea.fr/gal/?term\\_id=10](http://qsv.ensfea.fr/gal/?term_id=10)
- Liste d'attaques terroristes islamistes. (s.d). Dans *Wikipedia, l'encyclopédie libre*. Repéré le 6 janvier 2016 à [https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste\\_d%27attaques\\_terroristes\\_islamistes](https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_d%27attaques_terroristes_islamistes)
- Loi sur l'instruction publique. (1962). *Enseignements divers, enseignement de la religion* (art. 28). Repéré à [www.lexfind.ch/dtah/68107/3/400.1.pdf](http://www.lexfind.ch/dtah/68107/3/400.1.pdf)
- Mattéi, B. (2005). *Des compétences éthiques pour former les enseignants*. Repéré à <http://www.alter-education.org>.
- Monachon, K. et Schmid, A. (2016). *Comment traiter les attaques terroristes commises au nom de la religion dans l'enseignement ? Analyse des représentations et des expériences d'enseignant-e-s vaudois-e-s* (Mémoire professionnel). Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.
- National Consortium for the Study of Terrorism and Responses to Terrorism. (2009-2016). *Patterns of Islamic State-Related Terrorism*. University of Maryland. Repéré à <http://www.start.umd.edu/publication/patterns-islamic-state-related-terrorism-2002-2015>
- Pache, A. et Rouiller, S. (2015). Comment parler en classe des attentats contre Charlie Hebdo ? *Revue pédagogique HEP Vaud*, (21), 33-34. Repéré à <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/prismes/numero-21/articles/prismes-21-comment-parler-en-classe-des-attentats-contre-charlie-hebdo-alain-pache-sybille-rouiller-2015-hep-vaud.pdf>.
- Partoune, C. (2013). *Faire évoluer les représentations mentales*. Tous éducateurs. Repéré à <http://institut-eco-pedagogie.be/spip/spip.php?article416>
- Pelletier, J. (2012) Le développement professionnel de l'enseignant comme professionnel de la relation. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 2(1), 44-48. Repéré à <http://www.conseil-cpiq.qc.ca/cgi->

[bin/index.cgi?avance=1&page=c8&langue=fra&elemCourant=0&strPlus=P%E9dagogie+%26+%E9thique+%28premi%E8re+partie%29&strMoins=&strExact=Souci+%E9thique+et+pratique+%E9ducative&strMaxResults=10&strType=&go.x=60&go.y=2](http://bin/index.cgi?avance=1&page=c8&langue=fra&elemCourant=0&strPlus=P%E9dagogie+%26+%E9thique+%28premi%E8re+partie%29&strMoins=&strExact=Souci+%E9thique+et+pratique+%E9ducative&strMaxResults=10&strType=&go.x=60&go.y=2)

Perrineau, P., & Rouban, L. (2007). *La politique en France et en Europe*. Presses de Sciences Po.

Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*, Paris : PUF. DOI : 10.3917/puf.prair.2009.02

ToutCOMMENT. (2018). *Quel est le rôle des médias dans notre société*. Repéré à <https://education.toutcomment.com/article/quel-est-le-role-des-medias-dans-notre-societe-9382.html>

Raflik, J. (2016). *Terrorisme et mondialisation. Approches historiques*, Paris : Gallimard.

Reboul, O. (2005). *Les valeurs de l'éducation* (2e éd. [réimpr.]. ed., Collection Premier cycle). Paris : PUF.

Redouani, K. (2016). *Inside Daech : dix ans d'enquête au cœur du djihad*. Paris : Arthaud.

Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Reuters institute. (2015). *Digital News Report 2015*. Repéré à <http://www.digitalnewsreport.org/>

Riondel, B. (2015). *Considérations inconvenantes : Sur l'École, l'Islam et l'Histoire en France à l'heure de la mondialisation*. Editions Toucan.

Rostan, J. (2009). La confusion entre l'éthique et la morale. *Le Québécois Libre*, (267). Repéré à <http://www.quebecoislibre.org/09/090515-2.htm>

Rufo, M. (2016). Comment parler des attentats aux enfants ? Milan Jeunesse : Paris. Repéré à <https://www.milanpresse.com/famille/comment-parler-des-attentats-aux-enfants>

RTS.ch. (2014, novembre 5). C'était mieux avant ? - L'école [broadcast]. Consulté 25 février 2018, à l'adresse <http://pages.rts.ch//6167081-l-ecole.html>

Saboya, F. (2007) *Penser l'enseignement comme un métier d'intervention sur autrui : Quelles conséquences pour l'exercice du métier d'enseignant et pour sa préparation ?* In Actes du séminaire international sur la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : Les recrutements sans formation initiale.

Salazar, P.-J. (2015). « Le communiqué du Califat a une dimension cachée ». *Philosophie Magazine*, (95), 50-51. Repéré à <https://www.philomag.com/les-idees/philippe-joseph-salazar-le-communique-du-califat-a-une-dimension-cachee-13036?title=&page=0%2C1>

Samir S. (2014). *Violence Et Non-Violence Dans l'Islam*. Repéré à <https://fr.scribd.com/document/240800563/Violence-Et-Non-Violence-Dans-l-Islam>

Schwab, C. (2009). Dieu, en classe ou derrière la porte ?. *Educateur*, 2, 25-40.

Siddiqui, M. (2002). Le Jihad : sa vraie signification et son but. Islamophile : Ressources islamiques en langue française. Repéré à <http://www.islamophile.org/spip/le-jihad-sa-vraie-signification-et.html>

Slate. (2015). *Ne nous étonnons pas de ce que les profs entendent dans les écoles sur Charlie Hebdo*. Repéré à <http://www.slate.fr/story/96689/ecoles-charlie-hebdo>

Taguieff, P-A. (2013). Petites leçons pour éviter tout amalgame. *Le Monde*. Repéré à [https://www.lemonde.fr/idees/article/2013/11/01/petites-lecons-pour-eviter-tout-amalgame\\_3505765\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2013/11/01/petites-lecons-pour-eviter-tout-amalgame_3505765_3232.html)

Tardif, J. (1998). Intégrer les nouvelles technologies de l'information ». ESF éditeur.  
Ternisien, X. (2001). Intégrisme, fondamentalisme et fanatisme : la guerre des mots. *Le Monde*. Repéré à [https://www.lemonde.fr/international/article/2001/10/08/integrisme-fondamentalisme-et-fanatisme-la-guerre-des-mots\\_229565\\_3210.html](https://www.lemonde.fr/international/article/2001/10/08/integrisme-fondamentalisme-et-fanatisme-la-guerre-des-mots_229565_3210.html)

Truc, G. (2016). *Sidérations. Une sociologie des attentats*. Paris : Presse universitaires de France.

Terrorisme. (s.d). Dans *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Repéré le 18 juin 2017 à <https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Terrorisme&oldid=138005790>

Vilatte, J. C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Laboratoire Culture & Communication : Université d'Avignon.

Wieviorka, M. (2016). *Terrorisme, guerre, crimes : comment éviter les amalgames*. SudOuest.fr et The Conversation. Repéré à <http://www.sudouest.fr/2016/07/27/terrorisme-guerre-crimes-comment-eviter-les-amalgames-2448921-3.php>

Willaime, J., et Centre international d'études pédagogiques ; Institut européen en sciences des religions. (2014). *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école : Réponses européennes et québécoises* (Actes académiques). Paris : Riveneuve éd.

1jour1actu. (2015). Attentats Charlie Hebdo : comment en parler aux enfants ? Repéré à <http://www.1jour1actu.com/je-suis-charlie/>

## Liste des annexes

---

Annexe I : Questionnaire vierge « élèves »

Annexe II : Questionnaire vierge « enseignante 3 »

Annexe III : Exemple du tableau d'analyse

Annexe IV : Représentations des enfants interrogés sur les attentats

Annexe V : Liste d'ouvrages pour parler des attentats en classe

## Attestation d'authenticité

---

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Grugnay, le 30 août 2018

Sarah Carrupt

## Annexe I : Questionnaire vierge « élèves »

---

### Etape 2 – Le questionnaire !

#### Question 1

Quelle est ta religion ? Entoure.

- Je suis catholique
- Je suis protestant
- Je suis musulman
- Autre : \_\_\_\_\_
- Je n'ai pas de religion
- Je ne sais pas

#### Question 2

Quel est le premier mot qui te vient à l'esprit quand on te dit : musulman ?

\_\_\_\_\_

#### Question 3

Comment appelle-t-on la religion des musulmans ? Entoure.

*Christianisme – Islam – Bouddhisme – Judaïsme – Hindouisme*

#### Question 4

Entoure tous les éléments qui, pour toi, se rapportent aux musulmans :

*Bible – Torah – Coran – Mahomet – Bouddha – Attentat – Ramadan – Carême –*

*Méditation – Prophète – Chrétiens – Terrorisme – Juifs – Noël – Allah*

#### Question 5

Voici une liste de mots. Colorie :

- En **rouge** : je peux définir ce mot
- En **vert** : j'ai déjà vu ce mot mais je ne sais pas ce qu'il veut dire.





**Question 6**

Pour toi, qu'est-ce qu'un attentat ? \_\_\_\_\_

Qui les commet ? \_\_\_\_\_

Cite une ville/lieu où un attentat a eu lieu. \_\_\_\_\_

**Question 7**

Relie les mots avec leur définition.

Attentat	Personne ayant un mode d'action très violent
Musulman	Personne qui veut imposer l'islam comme religion unique
Terroriste	Personne pratiquant l'islam
Islamiste	Attaque destinée à détruire des biens ou des personnes

**Question 8**

Regarde les images suivantes et entoure l'émotion que tu ressens.



*Joie – Peur – Tristesse – Dégoût – Colère – Surprise – Honte*

Explique ton choix : \_\_\_\_\_

**Question 9**

Où as-tu entendu parler des attentats ? Entoure (tu peux entourer plusieurs réponses)

- Dans les médias (téléjournal, journaux)
- Sur les réseaux-sociaux (facebook, instagram, twitter)
- Tes parents t'en ont parlé
- Ton enseignant en a parlé
- Autre : \_\_\_\_\_

**Question 10**

As-tu peur des attentats ? Entoure : Oui - Non



Pourquoi ? \_\_\_\_\_

Si oui, avec qui pourrais-tu en parler (tu peux nommer plusieurs personnes) ?

\_\_\_\_\_

## **Annexe II : Questionnaire vierge « enseignante 3 »**

---

### **Questionnaire – Retour sur les représentations de vos élèves**

---

Comme annoncé dans le mail, voici le questionnaire qui me permettra de récolter vos réactions par rapport aux représentations de vos élèves. Le questionnaire comporte deux parties : la première est d'ordre plus général tandis que la deuxième cible vraiment sur les représentations de vos élèves.

- ✓ Certaines questions comportent des cases que vous pouvez directement cocher
- ✓ Il est important pour moi que vous répondiez à toutes les questions, même lors de la justification
- ✓ Vos réponses seront traitées de manière anonyme

---

### **Partie 1 : Questions d'ordre général**

#### **Question 1**

Pensez-vous que c'est du devoir de l'enseignant de traiter d'un sujet sensible comme le terrorisme en classe ?

- Oui tout à fait
- Oui à condition d'y être préparé
- Oui si l'occasion se présente (questions, attentat récent, etc)
- Non je n'en vois pas l'utilité
- Non je ne suis pas préparée pour ça
- Je ne sais pas
- Autre :

L'avez-vous déjà fait ? Oui Non

Si oui, à quelle occasion (question d'un élève, propre initiative, etc) ?

#### **Question 2**

Les élèves de votre classe actuelle vous ont-ils demandé des précisions sur le sujet (Je suis Charlie, vocabulaire, émotions, etc) ?

- Oui Non

Si oui, comment avez-vous répondu à leurs attentes ?

Si non, comment le feriez-vous en cas de questions de la part des élèves ?

### Question 3

Un sujet sensible n'est pas forcément facile à amener en classe... Hirsch, Audet et Turcotte (2015) ont répertorié 6 raisons qui font que les enseignants ne traitent pas d'un tel sujet en classe. Cochez celles qui pourraient vous correspondre :

- Manque d'information
- Manque de temps
- Plus ou moins à l'aise sur le sujet
- Trop personnellement atteint par le sujet
- Crainte de la réaction des parents
- Crainte de la réaction des élèves

En existerait-il d'autres ?

### Question 4

On vous demande de parler des attentats... Plus le choix ! Dans quel cadre (cours) traiteriez-vous de ce sujet (plusieurs réponses possibles) ?

<p><b>Langues :</b></p> <input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Allemand <input type="checkbox"/> Anglais	<p><b>Sciences humaines et sociales :</b></p> <input type="checkbox"/> Géographie <input type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Citoyenneté <input type="checkbox"/> Ethique et culture religieuse
<input type="checkbox"/> Mathématiques <input type="checkbox"/> Sciences de la nature <input type="checkbox"/> Arts (ACM, arts visuels, musique) <input type="checkbox"/> Corps et mouvement	
<p><b>Formation générale :</b></p> <input type="checkbox"/> MITICS <input type="checkbox"/> Santé et bien-être <input type="checkbox"/> Choix et projets personnels <input type="checkbox"/> Vivre ensemble	<p><b>Capacités transversales :</b></p> <input type="checkbox"/> Collaboration <input type="checkbox"/> Communication <input type="checkbox"/> Stratégies d'apprentissages <input type="checkbox"/> Pensée créatrice <input type="checkbox"/> Démarche réflexive

Justifiez votre choix :

### Question 5

Quelle posture adopteriez-vous pour traiter de ce sujet ? (plusieurs réponses possibles)

1.  Je pars d'une question générale et j'engage une discussion (par exemple : qui a entendu parler des attentats ?)
2. Je réfléchis à la pertinence de traiter un tel sujet (est-ce nécessaire ?), je me prépare (recherches) et :
  - explique les grandes lignes de manière transmissive
  - instaure un débat
  - laisse mes élèves me poser des questions
3.  Je ne sais pas trop
4. Autre proposition :

## Partie 2 : Confrontation avec les représentations de vos élèves

### Question 6 : L'Islam en général

A la question « Quel est le premier mot qui te vient à l'esprit quand on te dit musulman ? », 7 élèves ont répondu un mot se rapportant à l'islam en général (islam, mosquée, femmes voilées, etc). 5 d'entre eux ont cependant répondu attentat ou djihadiste.

Leur avez-vous enseigné l'islam récemment ?  Oui  Non

Si oui, quand ?

### Question 7 : Définitions

Voici quelques définitions du mot « attentat » données par vos élèves :

Pour toi, qu'est-ce qu'un attentat ?	Qui les commet ?
« Des gens se faisaient envoyer pour tuer un autre peuple »	« Des gens pas bien dans leur corps et dans leur tête voulant faire ressentir leur douleur à d'autres personnes »
« Un attentat c'est des personnes qui envoient des bombes et qui font des morts »	« Des fois des musulmans »
« C'est un acte pour commettre des meurtres »	« Assassins et terroristes »
« C'est quand des gens qui commettent des meurtres et des choses comme ça »	« Terroristes »
« Un crime pour tuer des gens »	« Terroristes »
« Quand on tue ou blesse beaucoup de personnes en même temps »	« Djihadistes, terroristes »

« Des personnes armées qui tuent avant de s'exposer »	« Des personnes maltraitées »
---	-------------------------------

1. Quelle est votre réaction par rapport aux représentations que vos élèves se font des attentats et de leurs auteurs ?
2. Que pensez-vous du vocabulaire utilisé par vos élèves pour les décrire ?
3. De manière générale, vous :
  - êtes étonnée de leurs connaissances sur le sujet  
Justifiez votre réponse :
  - n'êtes pas étonnée de leurs connaissances sur le sujet  
Justifiez votre réponse :

### **Question 8 : Lien avec la peur et le besoin d'en parler**

10 élèves disent qu'ils ont peur des attentats. Les raisons invoquées sont qu'ils sont trop jeunes pour mourir, qu'ils ont peur de la mort (pour eux ou/et pour leurs proches), que ça peut toucher tout le monde (même les innocents) et/ou que ça peut arriver en Suisse. Pour avoir moins peur, vos élèves n'hésitent pas à en parler avec leur famille ou leurs proches. 1 élève a évoqué que l'enseignant pourrait répondre à ce besoin.

1. Selon vous, pourquoi l'enseignant n'est-il pas vu comme une personne ressource dans ce cadre-là ? Justifiez votre réponse :
2. Maintenant que vous avez pris conscience des représentations de vos élèves, pensez-vous qu'il est du devoir de l'enseignant d'aborder avec eux ce sujet sensible ? Oui Non  
Justifiez votre réponse :

# Annexe III : Exemple tableau analyse

Analyse des résultats – classe SA-F

	1	2	3	4	5	6		7	8	9	10			
ML20N	Catho	Super-éro	Christianisme	Torah, mabomet, attentat, terrorisme	Islamisme	Des terroriste qui vuole tué le plus de personne	Terroriste	New-York	2/4 Inversion musulman et islamiste	Colère : parce-que gimgion que ses gelloun de ma famille et gai osi envie de le tué « je le turait »	Réseaux, sociaux, parents, frères et soeurs	Non	Parce que on na tout l'argent / on n'a tout les dictateur au monde	Parents, grand, frère, petite, soeur, grande, soeur
PA27S	Je ne sais pas	Personnes	Islam	Coran, attentat, terrorisme	Djihad, internet, islamisme, fanatisme, daech	Un endroi, ou il y a plus de mort voler	Souvent des musulmen	Paris	4/4	Peur, tristesse, dégoût	Médias, soeur	Oui et non	Oui car je ne veux pas voir des gens mourir, non car je n'ai pas peur de la mort	Maman, soeur, chat
BL20S	Catho	Mijadiste	Christianisme, islam	Torah, bouddha, attentat, terrorisme, allah	Djihad, islamisme, fanatisme	C'est des personnes qui attaque un magasin qui a des personnes est ils le tués	Des méchantes personnes	Paris	2/4 Inversion entre musulman et islamiste	Peur, tristesse, colère : les gens on peur que ça recommence encore mes ils sont triste et en colère	Médias, TV	Oui	J'ai peur que sa arrive ici en Suisse	Parents, grande, parents
LC25N	Catho	Autre croyance	Islam	Hésite entre torah et Coran, prophète, allah	/	Des gens se faisaient envoyer pour tuer un autre peuple	Pour moi des gens pas bien dans leur corps et dans leur tête voulant faire ressentir leur douleur à d'autre personne	Paris	4/4	Tristesse, dégoût, colère, honte : les gens mort n'avais rien demander, il avais des famille enfants	Médias, réseaux sociaux, parents, « enseignant »	Non	Ils vuole saqqé à des grande ville (son qui réone) ils le payeront	Famille

## Annexe IV : Représentations des enfants interrogés sur les attentats

Elève	Pour toi, qu'est-ce qu'un attentat ?	Qui les commet ?	As-tu peur des attentats ?
MJ4B	Quelqu'un rentre dans un endroit avec une bombe	Les terroristes	Non : petit village
AD18S	Des gens qui tuent des gens	Des gens	Oui : trop jeune
BC17J	C'est quand quelqu'un tue des personnes	Les méchants, les voleurs, ceux qui sont en prison	Oui : parce que je veux vivre ma vie, pas mourir
FN18S	C'est des personnes qui vont tuer les autres	Les terroristes	Oui : car j'ai peur qu'ils tuent des personnes de ma famille (ou mes amis)
RM12C	Des personnes qui viennent des autres pays et qui ne sont pas d'accord avec notre religion	L'islam	Oui : parce qu'il peut venir tout à coup en Suisse
JB26V	Une ou plusieurs personnes qui veulent tuer des personnes en se tuant	Des bandits	Oui : Que des personnes inoffensives se fassent tuer ça me fait peur
QL30V	Un coup illégal préparé	Malfaiteurs	Oui et non : il y a beaucoup de gens qui peuvent mourir mais je pense que c'est rare
MA2F	Des terroristes qui veulent faire peur	Les personnes qui vont dans l'est de l'Europe pour commencer et reviennent ou des personnes de l'est de l'Europe	Non : le bien est plus fort que le mal et unit on est meilleur

BA21B	Des gens qui se sacrifient pour leur religion	Des personnes humaines	Oui : je peux y mourir
QP13V	C'est des personnes qui perdent leur vie facilement	Je ne sais pas	Oui puisque les attentats font beaucoup de morts et je ne veux pas en être une
RA6F	Je ne sais pas	/	Je ne sais pas
VL7V	Une action terroriste	Assassins, terroristes	Oui : parce que des milliards de personnes meurent dans ces attentats et j'ai peur d'y perdre : mon chat, mon frère, ma sœur, mes parents, ma famille
NN18V	C'est un crime	Voleurs	Non : parce que ce n'est pas moi qui le crée
FM8I	C'est quand on vole quelqu'un et pour la liberté ils demandent beaucoup d'argent	Voleurs, terroriste	Oui : parce que j'ai peur qu'un jour ça m'arrive à moi
BZ13N	Ce sont des personnes qui attaquent des villes avec des armes	Des personnes folles ou qui traversent un moment difficile	Oui : des personnes innocentes meurent, j'ai peur de vivre ça un jour
MN4A	Des personnes d'une religion qui vont dans une ville (Paris) et qui tuent des personnes et qui disent une phrase qui veut dire dieu est grand	Djihadistes	Oui : un djihadiste peut attaquer et frapper n'importe quand, n'importe qui et n'importe où
CN11M	Une fusillade en ville, camion dans la foule	Daech	Non : ça me fait pas peur
VS13B	Des gens qui tuent des innocents	Arabes	Oui : vu que ça tue
PL13L	C'est des terroristes qui font des choses pour tuer les non-musulmans	Terroristes	Oui : j'ai peur que ça nous arrive et de perdre ma famille







PA19N	On est dans un magasin et une personne décide de nous tuer	Je n'en sais rien	Non : c'est lui qui choisit s'il veut me tuer, si ça lui fait plaisir
WS18C	Quelqu'un qui tue des gens pour la religion	Ceux qui sont en Afghanistan	Non : je m'en fous
ML20C	Morts	Terroriste	Non : la Suisse est neutre. Il n'y aura jamais d'attentat ?
GM4S	Des gens qui veulent que tout le monde croie en leur religion	Religions (surtout les musulmans)	Non : dans ma famille personne n'est croyant, nous sommes neutres en plus papa est très informé
DO30S	Des gens qui attaquent des gens pour les tuer ou les blesser	Terroristes	Oui car si ça devait m'arriver je ne pourrais plus être joyeuse
MP19V	C'est lorsque des gens, pour la volonté de leurs dieux, tuent d'autres gens	Croyant (souvent musulmans) et des terroristes	Oui : quelqu'un (moi ou un autre) peut mourir
11C	Un groupe de personnes qui se mettent ensemble pour tuer le plus de personnes possibles	Djihadistes	Non
GE29J	Quand une personne veut faire des morts	Terroristes	Oui : tu peux y mourir
PR13C	C'est quand on a tué une personne ou plus	Des personnes	Oui parce que c'est tellement horrible et je ne voudrais pas être à leur place
LL30V	Quand on tue plein de personnes	Des gens pas très sympas, méchants	Oui : j'ai pas envie de mourir
CS20M	C'est des hommes qui croient en allah et qui leur demande de tuer plusieurs hommes	Terroristes	Oui : j'ai peur qu'il nous tue

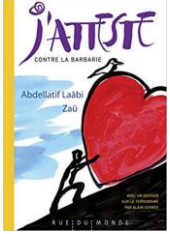

CM14M	Tuer des personnes	Des personnes méchantes	Oui : ils peuvent nous tuer
CM1J	Où il y a des morts	Musulmans	Non : ils attaquent que les grandes villes
BA26S	Grosse attaque violente	Terroriste	Oui parce qu'il y a beaucoup de morts et j'ai envie que personne ne meure
NC28G	Attaque très violente qui tue des personnes	Terroriste	Oui : j'ai pas envie de mourir comme ça ou de voir mourir mes proches comme ça
PL23N	Guerre de religion	Croyant	Non : la Suisse est un pays neutre
BS16B	Des personnes qui veulent tuer quelqu'un	Je ne sais pas	Oui : parce que s'ils te tuent...
PJ1Y	Attaque pour détruire des personnes	Des religions	Oui
RJ19E	C'est des guerres de religions qui tuent des personnes qui n'ont rien fait	Les religieux musulmans	Oui car on peut nous tuer
ML20N	Des terroristes qui veulent tuer le plus de personnes	Terroristes	Non parce qu'on a tous de l'argent / on a tous les dictateurs du monde
PA27S	Un endroit où il y a plein de morts violentes	Souvent des musulmans	Oui et non : je ne veux pas voir des gens mourir mais je n'ai pas peur de la mort
BL20S	C'est des personnes qui attaquent un magasin qui a des personnes et ils les tuent	Des méchantes personnes	Oui : j'ai peur que ça arrive en Suisse
LC25N	Des gens se faisant envoyer pour tuer un autre peuple	Pour moi des gens pas bien dans leur corps et dans leur tête voulant faire ressentir leur douleur à d'autres personnes	Non : ils veulent s'attaquer à des grandes villes (ceux qui règnent), ils le payeront

AV27A	Un attentat c'est des personnes qui envoient des bombes... et qui fait des morts	Des fois les musulmans	Oui : j'ai peur qu'un jour ça arrive ici
AR12S	C'est un acte pour commettre des meurtres	Assassins et terroristes	Non : il n'y en a pas en Suisse
FC26C	C'est quand des gens qui commettent des meurtres et des choses comme ça	Terroristes	Non parce qu'en Suisse en tout cas je me sens en sécurité
CA17M	Une guerre surprise (bombe, canon, fusil, poignard)	Des gens contre une loi ou pas d'accord	Oui : peur que ça m'arrive
TE13C	Des gens qui meurent tués et gratuitement	Meurtriers, gens mals	Oui parce que tu peux mourir la vie est trop belle pour mourir à mon âge et aussi mes gens proches
PG7D	Des personnes qui tuent les autres	Musulmans	Oui : mourir tout d'un coup
BM15C	Un crime pour tuer des gens	Terroristes	Non parce que généralement c'est dans une grande ville
CC2S	Il y a une personne qui est morte	Meurtrier	Oui : j'ai peur qu'il me tue
FM25K	Quand on tue ou blesse beaucoup de personnes en même temps	Djihadiste, terroriste	Oui : j'ai pas envie que mes parents meurent s'ils sont sortis et qu'il y a un attentat
TF16A	Des personnes armées qui tuent avant de s'exploser	Des personnes qui ont été maltraitées	Non car il y a très peu de chance de tomber dans un attentat et eux ils veulent juste nous effrayer
DL1N	C'est des personnes qui tuent d'autres personnes	Toutes personnes	Oui parce que tout le monde peut se faire tuer

ML10A	Quand un homme veut tuer ou blesser des gens	Djihadiste	Oui et non car ça peut nous arriver
DB19B	Des terroristes qui tuent tous les gens	Terroristes	Non : en Suisse il n'y a jamais d'attentats

## Annexe V : Liste d'ouvrages pour parler des attentats en classe

A partir de 5 ans		
	<p>Aubinais, M., Ricard, A., et Fouquier, E. (2015). <i>Les questions des tout-petits sur les méchants</i>. [Montrouge] : Bayard jeunesse.</p>	<p>Sous forme de contes : pourquoi il y a des méchants ? Pourquoi il y a la guerre ? comment se défendre contre les méchants ?</p>
	<p>Rempault, P. (2017). <i>Dis, c'est quoi un attentat ?</i> Bilboquet</p>	<p>C'est à travers des métaphores et de belles illustrations que le thème des attentats est évoqué. Le but : pouvoir mettre des mots sur ces horreurs et permettre aux enfants d'avoir moins peur.</p>
	<p>Romano, H., et Day, A. (2016). <i>Après l'orage</i>. Paris : Ed. courtes et longues.</p>	<p>Dans cette famille heureuse, le plus petit n'a pas compris ce qu'étaient les attentats... Ses parents n'ont pas osé lui en parler... Il va alors s'interroger... Ce bel album pour rappeler qu'il est important d'expliquer les attentats aux enfants !</p>
A partir de 7 ans		
	<p>Nessmann, P. (2016). <i>Le village aux mille roses</i>. Flammarion Jeunesse.</p>	<p>Dans le village aux mille roses poussaient des fleurs de toutes les couleurs. Un jour, un jardinier réussit créer une rose noire... Elle plu tellement au chef qu'il décida que seule cette rose serait admise désormais... Dans ce livre (hommage aux victimes du 13 novembre), on parle de la dictature, du totalitarisme et du terrorisme.</p>

	<p>Laâbi, A., &amp; Serres, A. (2015). <i>J'atteste contre la barbarie</i>. [Voisins-le-Bretonneux] : Rue du monde.</p>	<p>Pour voir au-delà des attentats, l'auteur réaffirme en quelques mots l'importance capitale des valeurs humaines telles que l'amour et le respect. Un poème pour garder espoir ! Le livre se finit par des explications autour des attentats de Paris.</p>
<p><b>A partir de 11 ans</b></p>		
	<p>Foessel, M. (2007). <i>Pourquoi les hommes se disputent-ils à propos de Dieu ?</i> Paris : Gallimard Jeunesse.</p>	<p>Cet ouvrage propose de répondre aux angoisses des jeunes adolescents en leur proposant des clés pour mieux comprendre les enjeux liés à Dieu... et à la guerre.</p>

**Des ressources en ligne pour les enseignants**

Ce site regroupe diverses ressources pour parler des attentats, de Daech et du terrorisme. Il propose autant des ressources pour mieux comprendre comment aborder ce sujet en classe qu'une documentation toute faite pour les élèves : <http://classetice.fr/spip.php?article428>

Les Editions Fleurus proposent également une fiche explicative sur les attentats : Fleurus presse. (2015). *Comment parler des attentats avec vos enfants ?* Repéré à [http://www.Fleuruspresse.fleuruspresse.com/Fleurus\\_Presse\\_58\\_ANS\\_DOSSIER\\_Attentats\\_Paris.php](http://www.Fleuruspresse.fleuruspresse.com/Fleurus_Presse_58_ANS_DOSSIER_Attentats_Paris.php)

Le journal 1jour1actu a aussi réalisé un dossier spécial sur les attentats : 1jour1actu. (2015). *Attentats Charlie Hebdo : comment en parler aux enfants ?* Repéré à <http://www.1jour1actu.com/je-suis-charlie/>