

**PARCOURS DE FORMATION PROFESSIONNELLE ADAPTÉ :  
ENSEIGNEMENT, ÉDUCATION (POUR PROFESSEURS STAGIAIRES)**

**ÉCRIT SCIENTIFIQUE DE NATURE RÉFLEXIVE**

**Enseigner une question socialement vive en classe de  
6<sup>ème</sup> : commémorer les attentats terroristes**

**Johanna BENZAET**

**Directeur de mémoire**

M. David BEDOURET  
Maître de conférences en géographie

**Membres du jury de la soutenance**

- M. David BEDOURET, maître de conférences en géographie
- Mme Claudine ADAM, formatrice en histoire-géographie à l'ESPE de Toulouse
- Mme Suzanne AGULLO, professeur d'histoire-géographie au collège Pierre Mendès-France de Labarthe-sur-Lèze

**Soutenu le  
17/05/2017**

## Remerciements

Je souhaite remercier tout d'abord madame Suzanne Agullo pour son aide précieuse et sa disponibilité qui m'ont permis de mener ces projets de manière plus sereine, ainsi que l'équipe pédagogique du collège Pierre Mendès-France de Labarthe-sur-Lèze pour leur soutien et leur bienveillance.

Je remercie également madame Dominique Etienne, principale de l'établissement, ainsi que monsieur Nicolas Zucchetto, principal adjoint, qui ont permis et encouragé ces initiatives.

Je remercie enfin monsieur David Bedouret pour son accompagnement tout au long de ce projet ainsi que monsieur Tobia Savoca pour ses relectures attentives.

## Table des matières

Remerciements.....	1
Introduction.....	3
I- Les questions socialement vives : définition et place dans l'enseignement scolaire .....	9
II- Mise en œuvre d'une question socialement vive en classe.....	13
A- Apports théoriques.....	13
1- Appréhender la question socialement vive en classe : que nous disent les chercheurs ?	13
2- Quelques précautions à noter.....	15
B- Proposition de mise en œuvre : commémorer les attentats terroristes de janvier.....	17
1- Place du projet dans la programmation.....	17
2- Les objectifs.....	20
3- Déroulement des séances.....	21
III- Analyse des résultats.....	25
A- Collecte de résultats et hypothèses.....	25
1- Méthode de la collecte.....	25
2- Hypothèses de résultats.....	26
B- Résultats et réflexions sur la mise en œuvre d'une question socialement vive à travers la commémoration.....	28
1- Analyse des résultats.....	28
2- Réflexions à l'issue de la recherche.....	34
Conclusion.....	36
Annexes.....	37
Bibliographie.....	59

## Introduction

« Les uns vous disent : "Votre tâche d'éducateur moral est impossible à remplir." Les autres : "Elle est banale et insignifiante." C'est placer le but ou trop haut ou trop bas [...], la tâche n'est ni au-dessus de vos forces ni au-dessous de votre estime (...), elle est très limitée et pourtant d'une très grande importance ; extrêmement simple mais extrêmement difficile. »

Extrait de la lettre de Jules Ferry aux instituteurs, 17 novembre 1883

En 1966, le philosophe allemand Theodor W. Adorno propose une conférence intitulée « éduquer après Auschwitz ». Le verdict en est resté célèbre: « écrire un poème après Auschwitz est barbare »<sup>1</sup>.

C'est entre autres le procès d'Adolf Eichmann qui a nourri les réflexions de Theodor W. Adorno. En effet, le dignitaire nazi apparaissait alors aux yeux de tous, non pas comme le monstre attendu, mais comme un fonctionnaire consciencieux, sans remord, incapable de reconnaître ses crimes et dont la seule défense était d'affirmer « j'ai obéi aux ordres »<sup>2</sup>. C'est ce manque de jugement, cette absence totale d'esprit critique qui fait réagir le philosophe. Pour lui, l'éducation doit radicalement changer pour faire face à la catastrophe d'Auschwitz. Il pointe du doigt l'École allemande et fait d'elle la garante de la préservation de la paix et de la lutte contre les dérives totalitaires.

Il ne s'agit pas de comparer le traumatisme de la découverte des camps d'extermination nazis et les attentats terroristes qui ont frappé la France ces dernières années. Le risque d'anachronisme, de confusion et d'amalgame serait trop grand. Toutefois, certains auteurs ont comparé le sentiment de désarroi des enseignants et des intellectuels,

<sup>1</sup>Cité par SHUSTER Martin, *Autonomy after Auschwitz*, Chicago, University of Chicago Press, 2014, 216p

<sup>2</sup>ARENDRT Hannah, *Eichmann à Jérusalem*, Paris, Gallimard, 2002 (première parution en 1953), 519p

dans la période d'après-guerre, à celui des professeurs aujourd'hui, notamment face au problème de radicalisation des jeunes. Ainsi, Philippe Meirieu publie en 2016 *Éduquer après les attentats*, détournant ainsi le titre de la conférence de Theodor W. Adorno. S'il choisit ce titre, c'est parce que, comme le philosophe allemand, il veut comprendre quels « mécanismes produisent des hommes capables de commettre de telles monstruosité »<sup>3</sup>, et surtout comment l'éducation peut y mettre un terme.

Le mercredi 7 janvier, un attentat terroriste sanglant frappe les caricaturistes du célèbre journal satirique *Charlie Hebdo*. Le soir même, Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, s'adresse aux enseignants dans un communiqué : « Je vous invite à répondre favorablement aux besoins ou demandes d'expression qui pourraient avoir lieu dans les classes »<sup>4</sup>. Beaucoup d'enseignants, conscients de leur rôle, se sont sentis démunis face à cette demande. Les ressources pédagogiques ayant été publiées quelques jours plus tard, chacun, en son âme et conscience, a tenté d'apporter des réponses aux besoins des élèves dès le jeudi matin.

Face à la multiplication des attaques terroristes depuis ce 7 janvier 2015, de nombreuses ressources pédagogiques ont vu le jour afin de guider les enseignants, désormais placés en première ligne au lendemain de chaque attentat. Après le deuil s'est posée la question de la lutte contre la radicalisation des jeunes. Une fois de plus, le personnel de l'Éducation nationale s'est vu attribuer un rôle majeur, celui de prévenir mais aussi de détecter la radicalisation.

En deux ans, de très nombreux ouvrages ont été publiés au sujet du rôle de l'École après les attentats. Des récits personnels ont vu le jour, comme celui de Marie Lamoureux intitulé *Je ne capitule pas*, dans lequel elle relate son expérience propre et son combat contre la radicalisation des jeunes. On peut également citer l'ouvrage de Françoise Martinetti, intitulé *Les valeurs de la République*, dans lequel elle s'intéresse aux onze mesures prises par l'Éducation nationale, au lendemain des attentats de *Charlie Hebdo*, afin de renforcer la transmission des valeurs républicaines dans le cadre de l'Enseignement moral et civique. L'École a donc du s'adapter, se réformer même, pour faire face aux dangers du terrorisme.

Elle a aussi été un lieu majeur de recueillement. En effet, au lendemain des attentats, une minute de silence réclamée par le chef de l'État a été observée dans tous les

<sup>3</sup>Theodor W. Adorno cité par Philippe Meirieu, *Éduquer après les attentats*, Paris, ESF, 2016, p.10

<sup>4</sup>Communiqué de Najat Vallaud-Belkacem publié le 7 janvier 2015 sur le site de l'Éducation nationale

établissements scolaires de France. Une fois de plus, une forme de désarroi de l'École française face à la radicalisation des jeunes a été pointée du doigt suite à plusieurs incidents et refus d'observer un recueillement.

L'année suivante, l'heure était à nouveau à la commémoration. De nombreuses ressources pédagogiques ont été mises à la disposition des enseignants afin de rendre hommage aux victimes des attentats et mettre en avant les valeurs de la République face au terrorisme. Cette année encore, les chefs d'établissement s'attendaient à recevoir un certain nombre de directives concernant la deuxième semaine de janvier. Or, aucune décision n'a été prise de la part du ministère de l'Éducation nationale concernant les commémorations des attentats de janvier 2015. Lorsque l'on observe la place importante faite à ces commémorations en janvier 2016 à l'échelle nationale, on ne peut qu'être surpris par ce silence. La survivance de la menace terroriste, la multiplication des attentats et la prolongation de l'État d'urgence expliquent sans doute, du moins en partie, la difficulté de commémorer des attentats qui, loin d'être derrière nous, constituent une réelle inquiétude pour l'avenir.

Le terme « commémorer » vient du latin « memorare » qui signifie « rappeler ». Le dictionnaire *Larousse* en donne la définition suivante : « Célébrer par une cérémonie la mémoire d'un événement important. »<sup>5</sup>

La place des commémorations est majeure en France, en particulier depuis les années 1980, comme l'a noté Pierre Nora<sup>6</sup>. Les traumatismes du XXème siècle en sont la cause. Durant cette décennie, les commémorations changent également de visage en France. Si d'ordinaire, et en particulier à la suite de la Seconde Guerre mondiale, celles-ci mettaient en avant la victoire et l'héroïsme, à partir des années 1970, ce sont les victimes qui sont au centre de la mémoire collective. A partir de 1989, on assiste également à une internationalisation, ainsi qu'à une européanisation des commémorations. L'héroïsme, le patriotisme et la victoire militaire sont peu à peu remplacés par des valeurs de paix. De plus en plus, les hommes morts aux combats ne sont plus des héros de guerre, mais bien les victimes de la folie des dirigeants.

Cette « hypermnésie » française, ainsi nommée par Pierre Nora, s'est bien-sûr répercutée sur l'éducation. A l'école, les commémorations sont nombreuses : « journée

<sup>5</sup>[www.larousse.fr/dictionnaires/français/commemorer](http://www.larousse.fr/dictionnaires/français/commemorer), consulté le 28/12/2016

<sup>6</sup>NORA Pierre, *Lieux de mémoires*, tome I, Paris, Gallimard, 1997 (première édition en 1984)

de... » ou « année de... », les initiatives liées à la mémoire sont depuis plusieurs années vivement encouragées. En 2008 par exemple, la participation aux commémorations pour le 90ème anniversaire de la fin de la Première Guerre mondiale est recommandée par le Bulletin officiel n°24 du 12 juin : « Dans le cadre d'un projet pédagogique, vous veillerez à associer les élèves aux cérémonies qui seront organisées en hommage aux combattants et aux victimes de la guerre au cours de l'année 2008. »<sup>7</sup> Il ne s'agit pas de mettre en avant le patriotisme de ces hommes, ni même la victoire de la France à l'issue de ce conflit, mais bien d'utiliser la mémoire de la guerre pour transmettre des valeurs de paix et d'amitié entre les peuples européens : « Si le premier sens de la journée du 11 novembre est de rendre hommage aux victimes civiles et militaires de la guerre, elle est aussi l'occasion de rappeler combien la mémoire des deux grands conflits mondiaux est essentielle à la construction d'une Europe fondée sur la tolérance et la paix. Vous veillerez à souligner la dimension européenne de la mémoire de cette guerre, d'autant plus que ce 90ème anniversaire coïncidera avec la Présidence française de l'Union européenne. La participation des troupes coloniales françaises à ce conflit sera aussi mentionnée. »

Il ne s'agit plus de fabriquer des héros nationaux, ni de glorifier la nation française, c'est d'ailleurs pourquoi la lecture de la lettre de Guy Môquet dans les classes fut l'objet d'une telle polémique sous le mandat de Nicolas Sarkozy. Beaucoup d'enseignants ont vu en cette demande une utilisation de l'histoire au service du politique.

Depuis plusieurs années, la multiplication des commémorations est fréquemment dénoncée. Certains historiens, en particulier André Kaspi, y voient l'expression d'un « clientélisme », ou d'un « communautarisme mémoriel ». Le rapport Kaspi, réalisé à la demande du gouvernement en 2013, fait état d'une perte de signification de ces commémorations liée à leur multiplication. Il dénonce un esprit de « repentance » de la France, des commémorations fondées sur la culpabilité de la nation qui, pour lui, ne sont pas satisfaisantes<sup>8</sup>.

Les commémorations à l'École sont au cœur d'une controverse, mais demeurent pourtant relativement encouragée par le ministère de l'Éducation nationale. Lorsque je suis arrivée au collège Pierre Mendès-France de Labarthe-sur-Lèze en septembre 2016, j'ai eu l'occasion de percevoir certaines réticences liées, en l'occurrence, aux commémorations du 11 novembre chez une partie de l'équipe pédagogique; d'autres, au contraire, ont manifesté

<sup>7</sup> [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr), consulté le 28/12/2016

<sup>8</sup> [www.lemonde.fr](http://www.lemonde.fr), consulté le 29/12/2016

un véritable enthousiasme à l'égard de ce type d'initiative. C'est ce débat houleux, qui grandit au sommet de l'État, dans les médias, et jusque dans les salles de professeurs qui m'a interpellé.

La question des commémorations et de la mémoire à l'École est une question complexe, elle nécessite de s'interroger sur le rôle même de l'Éducation nationale en France. Qu'est-ce qu'éduquer ? Est-ce simplement instruire, transmettre aux enfants des connaissances et des savoirs ? De toute évidence, ce terme « éduquer » renvoie à une mission bien plus vaste. Il est aujourd'hui admis que l'éducation vise aussi à acquérir des savoir-être et des savoir-faire utiles à la vie sociale. Le rôle de l'enseignant n'est plus seulement d'instruire, mais bien d'éduquer, en témoigne l'apparition des multiples « éducations à » dont le but est de transformer l'élève au citoyen actif et responsable. Éduquer, c'est donc aussi transmettre un certain nombre de valeurs, et en particulier les valeurs républicaines. C'est d'ailleurs dans cette optique de partage de valeurs que l'Enseignement moral et civique (EMC) a été créé en juillet 2013, dans le cadre de la programmation pour la refondation de l'École de la République.

C'est pourquoi j'ai choisi de proposer aux élèves de participer à deux commémorations cette année. Ils ont tout d'abord pris part à la commémoration du 11 novembre, date anniversaire de l'armistice de 1918, en partenariat avec le maire de Labarthe-sur-Lèze et les Anciens combattants. Puis, un second projet, plus délicat sans doute, a vu le jour, celui de réaliser un mur du souvenir afin de commémorer les attentats de janvier 2015. Il m'a semblé que les commémorations pouvaient permettre de sortir de la salle de classe pour donner la possibilité aux élèves, non plus d'apprendre les valeurs républicaines, mais de les pratiquer. L'objectif est bel et bien de mettre les élèves en activité, de leur donner carte blanche afin de mener à bien cette tâche complexe.

En quoi la commémoration est-elle un processus pédagogique pertinent pour aborder la question socialement vive du terrorisme ?

Nous serons donc amenés à nous interroger sur la manière d'aborder en classe une question socialement vive. Comment évoquer les attentats terroristes avec des élèves âgés de dix à douze ans sans heurter leur sensibilité ? Par quel biais peut-on leur permettre de comprendre ces événements complexes ? Comment leur donner la possibilité de s'exprimer, sans pour autant risquer que ce fait très médiatisé ne suscite trop d'impulsivité

ou de virulence en classe ? Et enfin, comment aborder une question lorsque les savoirs scientifiques ne sont pas stabilisés et donc sujets à des discussions et controverses ?

## I- Les questions socialement vives : définition et place dans l'enseignement scolaire

Les « controversial issues » ou « controversial topics » naissent dans les années 1970-1980 dans le monde anglo-saxon. Le premier à proposer une définition précise de ce terme est Jerry Wellington, dans un ouvrage paru en 1986 intitulé *Controversial Issues in the Curriculum*. Pour lui, il s'agit d'une question qui « impose des jugements de valeurs car elle ne peut être seulement résolue par la preuve des faits ou de l'expérience »<sup>9</sup>. Il ajoute qu'elle est « considérée importante par un grand nombre de personnes »<sup>10</sup>. Cette définition est approfondie en 2003 par le rapport « Teaching controversial issues: A European perspective of Children's Identity & Citizenship in Europe », qui propose cinq caractéristiques d'une question controversée. Tout d'abord, elle met en opposition des valeurs et des intérêts divergents, il s'agit d'une question politiquement sensible, elle suscite l'émotion, elle est complexe et d'actualité<sup>11</sup>.

En France, ce terme de « questions controversée » apparaît dans le champs de l'enseignement dans les années 1990, mais est rapidement remplacé par l'appellation de « question vive » initiée en 1997 par Yves Chevallard dans un colloque sur le thème de la défense et de la transformation de l'école organisé à Marseille<sup>12</sup>. Il y dénonce une crise curriculaire liée à l'enseignement de savoirs et à l'abandon, voire l'oubli, des questions qui ont engendré ces réponses. Pour lui, tout savoir enseigné devrait être une réponse à une question vive.

Depuis plusieurs années, de nombreux travaux de didactiques sont classés dans la catégorie des « questions socialement vives ». En France, deux équipes de recherche en didactique ont initié ces travaux : l'ENFA, sous la direction de Laurence Simonneaux, avant tout axée sur les questions scientifiques. Un second groupe a été formé au sein de l'IUFM d'Aix-Marseille par Alain Legardez, et se consacre davantage aux questions d'ordre économique. L'union de ces deux équipes a donné naissance au Groupe de Recherche

---

<sup>9</sup>WELLINGTON Jerry, *Controversial Issues in the Curriculum* », New York, Simon et Schuster, 1986, 192p

<sup>10</sup>*Ibid.*

<sup>11</sup>BERG Wolfgang, GRAEFFE Leena et HOLDEN Catie, *Teaching controversial issues : A European perspective*, Londres, Institute of Policy Studies in Education, 2003, p.3

<sup>12</sup> CHEVALLARD Yves, « Questions vives, savoirs moribonds: le problème curriculaire aujourd'hui, dans *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille, octobre 1997

Interdisciplinaire sur la Didactique des Questions Socialement Vives (GRID QSV). En 2008, le premier colloque consacré aux QSV a lieu à l'Institut national de recherches pédagogiques de Lyon. C'est ainsi que le terme de « question socialement vive » a été défini par ces deux chefs de file en 2006, dans un ouvrage collaboratif intitulé *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*, lui donnant son acceptation la plus partagée aujourd'hui. Selon eux, une question socialement vive est « une question qui prend (ou qui est amenée à prendre) une forme scolaire et qui possède plusieurs caractéristiques. Elle est vive dans la société [...] elle fait l'objet d'un traitement médiatique que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance. [...] Elle est vive dans les savoirs de référence [...] et vive dans les savoirs scolaires. [...] Les QSV sont donc, selon l'actualité, l'avancement de la recherche, les acteurs impliqués... porteuses d'incertitudes, de divergences, de controverses, de disputes, voire de conflits. »<sup>13</sup>Tous ces éléments les amène à parler de « questions triplement socialement vives ». Pour eux, une question socialement vive n'est pas nécessairement une question d'actualité. En effet, les questions de la redistribution des richesses ou de la nationalité est latente dans nos sociétés et pourtant elles peuvent être considérées comme socialement vives. Ce constat les amènent à différencier les questions socialement vives « émergentes », comme celle des organismes génétiquement modifiés (OGM) et latentes, comme celle du racisme.

Dans quelle catégorie doit-on classer la question des attentats terroristes qui ont touché la France ? Il s'agit bien entendu d'une question socialement vive émergente, car d'actualité, néanmoins elle soulève inévitablement d'autres questions, comme celle du racisme, de la laïcité ou de l'identité qui sont des questions socialement vives latentes.

Quand aborde-t-on les questions socialement vives dans le cadre scolaire ? Il arrive que celles-ci soit utilisées afin de « motiver » les élèves, de susciter leurs réactions en abordant une question d'actualité brûlante et sujette à controverses. Parfois, elle intervient à la demande des parents et des experts du système éducatif. Elles s'insèrent aussi dans les « éducations à »... la citoyenneté, la santé, la sexualité, la sécurité, la mémoire, etc. Le traitement d'une QSV en classe peut aussi être un moyen d'aiguiser le sens critique des élèves.

Ces questions socialement vives s'invitent aussi par la grande porte, celle des

---

<sup>13</sup> LEGARDEZ Alain, SIMONNEAUX Laurence (dir.), *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF, 2006, p.20-21

programmes. Dans l'enseignement agricole, depuis 2000, les programmes insistent sur la nécessité de mettre les élèves face à des controverses, notamment sur la question des OGM<sup>14</sup>. En ce qui concerne l'enseignement moral et civique, les programmes ne mentionnent pas directement les questions socialement vives, mais l'EMC introduit nécessairement des questions d'actualité, dont certaines, de part leur forte présence dans les médias, ont le profil d'une QSV : les diversités religieuses sont abordées en cycle 3 (2/a : accepter autrui et tolérer les différences), ainsi qu'au cycle 4 (3/a : comprendre la diversité des sentiments d'appartenance civiques, sociaux, culturels et religieux). La laïcité, si souvent objet de polémique médiatique, tient également une place essentielle dans ces programmes d'EMC, tant au collège qu'au lycée. Les préjugés et les stéréotypes liés au racisme, à l'homophobie ou encore à l'antisémitisme sont également abordés afin d'apprendre aux élèves à nuancer leurs propos en tenant compte du point de vue d'autrui et à appréhender les différentes dimensions de l'égalité. De manière générale, les discriminations sont à plusieurs reprises abordées dans les programmes d'EMC, et ce jusqu'en classe de première. Les questions scientifiquement vives ont également fait leur entrée, notamment en classe de terminale, avec le deuxième thème qui s'intitule « Biologie, éthique, société et environnement », il s'agit notamment d'aborder la question des OGM.

L'enseignement moral et civique est dominé par la pratique du débat et de la discussion. Par conséquent, il est propice à l'introduction des questions socialement vives qui nécessitent les mêmes pratiques.

Rosène Charpine, chargée de mission laïcité et valeurs de la République, préconise de les mettre en avant lors des « débats tournants » qui consistent à répartir les élèves par groupes de quatre. Deux d'entre eux débattent autour d'une question donnée par le professeur, tandis que les deux autres sont placés en observateurs. Puis, les rôles tournent au sein de groupe afin que chacun puisse débattre avec tous<sup>15</sup>. Il est également recommandé de les utiliser lors des discussions à visée philosophique, qui ont pour but de mettre nos valeurs à l'épreuve de la critique afin de les transmettre<sup>16</sup>.

Si l'utilisation en classe des questions socialement vives n'est pas directement

---

<sup>14</sup>Note de service du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche n° 2000-2072 datée du 18 juillet 2000

<sup>15</sup>CHARPINE Rosène, « Enseignement moral et civique : le débat tournant », [www.ac-grenoble.fr](http://www.ac-grenoble.fr) [en ligne] consulté le 15/02/2017

<sup>16</sup>BACHLER Irène, « Enseignement moral et civique : la discussion à visée philosophique », [www.ac-grenoble.fr](http://www.ac-grenoble.fr), [en ligne], consulté le 15/02/2017

mentionnée dans les programmes d'EMC, elle est cependant encouragée par les inspecteurs dans leurs propositions de mise en œuvre publiées sur les sites Internet des différentes académies. Si celles-ci sont souvent mises en avant, c'est parce qu'elles permettent de répondre aux attentes de l'enseignement moral et civique en offrant aux élèves la possibilité de consolider leur esprit critique, notamment à travers les formations à l'information et aux médias. De plus, l'EMC requiert des pratiques pédagogiques spécifiques telles que le débat et la discussion philosophique afin de permettre aux élèves de construire leur jugement moral. Les QSV permettent ces discussions, notamment de par l'intérêt qu'elles suscitent chez les élèves.

Si ces QSV ont indéniablement leur place dans l'enseignement moral et civique, elles nécessitent certaines conditions essentielles afin d'être abordées de manière sereine et permettre l'apprentissage de savoirs scolaires et de compétences citoyennes.

## II- Mise en œuvre d'une question socialement vive en classe

### A- Apports théoriques

#### 1- Appréhender la question socialement vive en classe : que nous disent les chercheurs ?

Nous l'avons dit, les programmes mettent parfois en avant les questions socialement vives en insistant sur la pratique du débat ou de la discussion philosophique. Toutefois, une question demeure centrale. Comment aborder concrètement ces questions socialement vives en classe ? Quelles précautions doit-on prendre ? Comment éviter de transposer des conflits de société en classe ? Pour trouver des éléments de réponse, nous avons étudié les travaux de plusieurs chercheurs en didactique.

Laurence Simmoneau et Alain Legardez, dans un ouvrage intitulé *Développement durable et autres questions d'actualité*<sup>17</sup>, affirment que la posture de l'enseignant est la question essentielle dans la mise en œuvre des QSV en classe. Il existe plusieurs principes de neutralité : la neutralité exclusive, la partialité exclusive, l'impartialité engagée et l'impartialité neutre. Les partisans de la neutralité exclusive considèrent que les questions vives ne doivent être abordées en classe, tandis que ceux de la partialité exclusive estiment qu'il est nécessaire de conduire les élèves à adopter un point de vue particulier sur une question controversée. Dans la position d'impartialité engagée, les enseignants donnent leur point de vue tout en essayant de favoriser celui des élèves pour créer une confrontation sur la controverse. Pour les partisans de l'impartialité neutre, l'enseignant ne doit pas faire connaître son point de vue aux élèves. Parfois, il peut s'agir d'un silence lié à la volonté de l'enseignant de conserver son autorité intellectuelle en ne montrant pas son indécision sur des sujets complexes. Pour d'autres, il s'agit de rester neutre afin de ne pas influencer l'argumentation des élèves. Mais cette posture est bien-sûr critiquable : la neutralité réelle existe-t-elle ? Quand il s'agit d'un sujet comme celui du terrorisme, peut-on réellement

<sup>17</sup>LEGARDEZ Alain, SIMONNEAUX Laurence, *Développement durable et autres questions d'actualité*, Paris, Educagri, 2011, 401p

rester silencieux, ne faire part à aucun moment de son propre ressenti ? De plus, n'est-il pas enrichissant pour les élèves de pouvoir comparer leur point de vue à celui d'un adulte ?<sup>18</sup>

Lors de la mise en œuvre, nous avons choisi de nous positionner entre l'impartialité neutre et l'impartialité engagée. Il n'est sans doute pas souhaitable de garder le silence lorsque nous abordons un sujet comme le terrorisme. L'enseignant sera indéniablement amené à faire part de son ressenti et ne peut éviter le jugement de valeur. Cependant, il faut veiller à laisser l'argumentation aux élèves, à les y conduire, afin de favoriser leur esprit critique et leur réflexion.

Alain Legardez et Laurence Simmoneaux se sont également intéressés à la place de la discussion autour des QSV dans le cadre de l'enseignement à la citoyenneté. L'enjeu, selon eux, est de parvenir à ce que la discussion argumentée à l'École permettent aux élèves de réunir les deux mondes : le monde scolaire et ce qu'ils appellent la « vraie vie », qui parfois s'ignorent.

Pourquoi privilégier la discussion ? Pour Alain Legardez et Laurence Simmoneau, ce qui est au cœur de l'enseignement des questions socialement vives n'est pas d'apprendre, mais de comprendre. Bien-sûr, la pratique du débat est risquée : la légitimité scolaire des QSV est parfois discutée et le risque de débordement est grand, car les élèves importent à l'école leurs savoirs sociaux préalables à l'apprentissage scolaire. La question essentielle qui jalonne les travaux de ces deux chercheurs est celle des savoirs appris et des savoir-faire. Selon eux, les savoirs appris sont difficilement exportables à la sphère sociale, par conséquent ne permettent pas la formation du citoyen<sup>19</sup>. La plupart des chercheurs en didactique mettent l'accent sur cette nécessité d'utiliser l'oral. Alain Beitone pense d'ailleurs que le débat peut avoir deux rôles : tout d'abord il peut se mettre au service de la QSV en constituant un élément de motivation ; mais il peut aussi être traité en tant que tel et dans ce cas la QSV sert à mettre en œuvre l'argumentation<sup>20</sup>. La plus-value de la pratique du débat en classe et la place de l'oralité en général a été mise en avant par le philosophe Jürgen Habermas, il y voit un moyen de recréer en classe les conditions de la démocratie<sup>21</sup>. La mise en œuvre des questions socialement vives est rarement envisagée

<sup>18</sup>LEGARDEZ Alain, SIMMONEAUX Laurence, *op.cit.*, p.25

<sup>19</sup>TOZZI Michel, ETIENNE Richahrd, *La discussion en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan, 2004, p95-101

<sup>20</sup> BEITONE Alain, « enseigner des questions socialement vives. Nots sur quelques confusions », *7<sup>ème</sup> biennale de l'éducation et de la formation*, IUFM Aix-Marseille, 15 avril 2004, p.9

<sup>21</sup> HABERMAS Jürgen, *L'avenir de la nature humaine. Vers un eugénisme libéral ?*, Paris, Gallimard, 2001,

autrement qu'à travers l'oralité, il y a dans ce domaine un large consensus. Les élèves doivent faire et ne pas être placés dans une situation d'apprenant mais d'acteur.

La commémoration des attentats ne relève pas seulement des questions socialement vives, il s'agit aussi de la question du travail de mémoire. Charles Heimberg a proposé une pédagogie des mémoires<sup>22</sup> et s'est interrogé sur la manière dont il est possible d'éviter que le retour sur les faits passés ne se réduise à un discours compassionnel et à un discours du « plus jamais ça »<sup>23</sup>. Selon lui, le travail de mémoire doit impérativement débiter par une analyse des faits historiques mais doit aussi questionner la mémoire elle-même : pourquoi commémore-t-on ? Quelles sont les manifestations de cette mémoire dans l'espace public ? Il est important de revenir sur les politiques mémorielles. Selon Charles Heimberg, le risque est de se laisser submerger, même s'il ne faut pas évacuer cet aspect émotionnel.

Les différents travaux de chercheurs en didactique que nous avons pu consulter nous ont permis de dresser un tableau des écueils à ne pas éviter et des impératifs afin d'appréhender plus sereinement une mise en œuvre de ce projet.

## 2. Quelques précautions à noter

En 1993, François Audigier, dans sa thèse intitulée *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie*, développe le modèle des « 4 r » : il estime que les disciplines enseignées dans le champs scolaire doivent dire la réalité du monde, d'autre part elles doivent transmettre des résultats consensuels qui refusent le politique<sup>24</sup>. C'est sans doute cette représentation qui a rendu aussi difficile la légitimation de l'enseignement moral et civique dans l'opinion publique<sup>25</sup>. En effet, celle-ci ne correspond à aucune de ces caractéristiques, car il ne s'agit pas de transmettre un savoir scientifique, une vérité, un résultat non discuté. Cette question de la légitimité de la place de savoirs non stabilisés dans le champs scolaire est sans doute la première difficulté à laquelle est confronté un

---

p.217

<sup>22</sup>HEIMBERG Charles (dir.), « Musées, histoire et mémoires », *Le cartable de Clio. Revue suisse sur les didactiques de l'histoire*, n°11, 2011

<sup>23</sup>LEGARDEZ Alain, SIMONNEAUX Laurence, op.cit, p.240-241

<sup>24</sup>AUDIGIER François, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, sous la direction de Henri Moniot, Université Paris 7, 1993

<sup>25</sup> « L'école doit-elle enseigner la morale ? », *L'Humanité*, 2 novembre 2016

enseignant qui souhaite construire un projet dans le cadre de l'EMC. En effet, il n'est pas rare que des parents rejettent cet enseignement qui est parfois perçu comme une intrusion de la politique à l'École. Toutefois, balayer les savoirs en se contentant de dire le politiquement correct ou en minimisant la distance entre le savoir et les opinions est également un écueil à éviter.

Le risque qui semble le plus évident est celui de l'intrusion de débats idéologiques dans la classe, d'autant plus lorsque ces questions sont en lien avec la religion. L'enseignant doit être capable de mesurer le « degré de vivacité »<sup>26</sup> de la question, qui peut varier selon la période, afin de la rendre enseignable.

Dans le cas précis du terrorisme, le risque majeur est de heurter la sensibilité des élèves, surtout lorsqu'on choisit de d'aborder ces questions en classe de 6ème. La première des précautions à prendre est de faire en sorte qu'ils ne soient pas confrontés à des images ou à des récits violents.

Les élèves peuvent eux-aussi être en difficulté face à cet enseignement puisqu'ils doivent trouver du sens dans la construction d'un savoir à légitimité scolaire. De plus, il doit être capable de faire le lien entre ces savoirs scolaires et les pratiques sociales, en somme, restreindre la frontière entre l'école et la maison. Il suffit d'enseigner l'EMC pendant quelques mois pour se rendre compte à quel point la plupart des élèves sont dans l'incapacité de faire le lien entre leurs pratiques quotidiennes et leurs apprentissages scolaires. Le savoir, même parfaitement maîtrisé par l'élève, traverse difficilement les murs de la salle de classe.

---

<sup>26</sup> LEGARDEZ Alain, SIMMONEAU Laurence, *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*, Paris, ESF, 2006, p.25

## **B- Proposition de mise en œuvre : commémorer les attentats terroristes de janvier**

### **1- Place du projet dans la programmation**

Ce projet de commémoration des attentats de janvier que nous avons choisi d'élaborer s'insère dans un travail plus large mené sur plusieurs mois. Nous l'intégrons dans un thème d'EMC intitulé « Le collège, lieu de vie de la République française ». Notre problématique est la suivante : comment s'incarnent les valeurs, les principes et les symboles de la République au collège ?

Tout d'abord, les élèves ont appris à repérer les symboles de la République et à les comprendre. Pour cela, leur premier exercice a été de retrouver les symboles républicains présents au collège. A partir de cette collecte, nous avons pu réfléchir à leur signification.

Il s'est agi ensuite de distinguer un principe d'un symbole. Pour cela, nous avons utilisé un extrait de la constitution de 1958 qui énumère les symboles et principes français<sup>27</sup>. Le logo de la République nous a ensuite permis de relever les valeurs présentes et de les expliquer. Nous avons ajouté à cela une rapide analyse et mise en contexte de la Marseillaise. Puis, les élèves ont eu à réaliser une synthèse sous forme de carte mentale présentant les différents symboles et valeurs de la République française.

Nous avons poursuivi ce thème par un travail sur l'une de ces valeurs, l'égalité. Comme le préconisent les instructions officielles, nous avons débuté cette partie par une rapide étude de l'égalité sous l'angle du droit à travers la *Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen* de 1789. Nous avons choisi de proposer un élève un débat réglé tourné vers l'action, comme l'est l'ensemble de ce thème. En effet, l'objectif était de montrer aux élèves comment ils peuvent être des citoyens actifs à l'intérieur du collège. Après avoir analysé des documents portant sur l'accueil des gens du voyage dans les établissements scolaires, nous avons donné aux élèves le scénario suivant : « Mathieu et Jade, deux enfants du voyage, arrivent au collège de Labarthe-sur-Lèze mi-octobre. Ils

---

<sup>27</sup>Voir annexe n°3 p.38

intègrent la classe de 6ème3, mais ils n'ont pas été en classe depuis la rentrée et sont un peu perdus dans le collège. Que peut faire la classe pour faciliter leur arrivée et leur permettre d'étudier dans les mêmes conditions que les autres élèves ?

Les élèves ont ainsi pu réutiliser la valeur d'égalité afin de répondre à ces questions. Dans la synthèse du débat, réalisée par les « secrétaires » chargés d'écouter et de prendre en note les interventions de leurs camarades, on constate que l'égalité est au cœur de l'argumentation des élèves qui rejettent un traitement de faveur tout en affirmant que l'ensemble de la classe doit contribuer à offrir à ces enfants la possibilité de travailler dans les mêmes conditions qu'eux. Dans le cas de ce débat réglé, l'action des élèves n'a été que fictive, néanmoins il y a déjà la volonté de les rendre acteurs, de pratiquer les valeurs de la République. Cette ambition a été concrétisée par la suite avec une participation des élèves aux commémorations de l'armistice de la Première Guerre mondiale.

C'est à travers un projet de commémoration du 11 novembre que les élèves ont pour la première fois été réellement mis en action. Il se distingue de notre projet final puisque seule une partie de la classe y a participé. En effet, les célébrations ayant lieu un jour férié, seuls les élèves accompagnés de leurs parents ont pu y assister et y participer.

Une préparation en amont a bien-sûr été nécessaire. Il a d'abord fallu réfléchir, en classe, à la notion de commémoration. C'est à travers l'analyse du monument aux morts de Jougne<sup>28</sup> que nous avons réfléchi à ce besoin de créer des lieux de mémoire après la Première Guerre mondiale. Puis, nous avons utilisé un extrait d'un entretien de Sophie Ernst dans lequel elle s'interroge sur les raisons qui poussent les sociétés à commémorer et à rendre hommage à leurs morts<sup>29</sup>. Ce document, bien que complexe, a permis aux élèves de réfléchir aux raisons de la commémoration. Au-delà de la simple volonté de saluer le courage des soldats, ils ont pu constater que les commémorations s'adressaient avant tout aux vivants et servaient à transmettre un message.

Encore une fois, l'objectif principal de ce projet était de mettre les élèves en activité. Leur enthousiasme a été immédiat lorsque nous leur avons proposé de participer aux commémorations du 11 novembre à Labarthe-sur-Lèze. Afin de préparer leur prestation, nous leur avons fourni plusieurs lettres issues d'un recueil de documents intitulé

---

<sup>28</sup>Voir annexe n°4 p.39

<sup>29</sup>Voir annexe n°5 p.39

*Mon papa en guerre*<sup>30</sup>. Nous avons choisi de leur proposer exclusivement des lettres d'enfants, tout d'abord pour des raisons d'accessibilité de la langue et parce que cela permettait aux élèves de s'identifier davantage. Parmi une série de documents, les élèves ont pu choisir les lettres qu'ils souhaitaient lire lors de la cérémonie. Ils ont également pu sélectionner eux-mêmes les passages qui leur plaisaient le plus. Cette autonomie presque totale a été rendue possible par le réel enthousiasme des élèves qui ont pris ce projet très à cœur.

Le jour de la commémoration, nous nous sommes rendus au monument aux morts de Labarthe-sur-Lèze, accompagnés de quelques élèves de troisième. Après un discours du maire de la ville, les élèves ont pu lire leurs lettres sous le regard ému de plusieurs représentants des Anciens combattants.

De retour en classe, les élèves ont reçu la consigne suivante : « La ville de Labarthe-sur-Lèze organise chaque année des commémorations en l'hommage des soldats tués lors de la Première Guerre mondiale. Celles-ci ont lieu le 11 novembre, jour anniversaire de l'armistice de 1918. Vous devez réaliser une affiche afin d'inviter les habitants à se rendre à la cérémonie. N'hésitez pas à utiliser vos feutres et crayons pour illustrer vos affiches ! »

Cela m'a permis d'évaluer leur capacité comprendre et à faire partager les valeurs de la République, à coopérer, ainsi qu'à partager et réguler des émotions<sup>31</sup>.

Toujours dans le cadre de cette troisième partie intitulée « comment vit-on les valeurs de la République au collège ? », nous avons travaillé sur la laïcité comme un moyen de vivre ensemble à l'école. Après une étude des textes officiels qui définissent la laïcité, les élèves ont traité ce sujet à travers une tâche complexe dont voici le scénario : « Un député propose une loi pour modifier la loi de 1905 sur la laïcité. Vous êtes collégiens et vous êtes chargés de défendre la laïcité en expliquant en quoi celle-ci permet de vivre ensemble avec nos différences au collège. » Le format de l'exercice n'était volontairement pas imposé, ainsi, certains ont choisi de s'exprimer à travers un discours, d'autres ont imaginé écrire un article dans le journal du collège et certains ont réalisé des affiches.

C'est en constatant le grand investissement de chacun de ses élèves, ainsi que leur

---

<sup>30</sup>GUENO Jean-Pierre, *Mon papa en guerre*, Paris, Libro, 2012, 95p

<sup>31</sup>Voir annexe n°11 p.45-46

satisfaction d'avoir participé à ce projet, que nous avons imaginé poursuivre cette démarche de commémoration, cette fois au sein du collège, avec un sujet plus sensible, celui des attentats.

## **2- Les objectifs**

Lorsque nous avons rouvert, quelques mois plus tard, ce chapitre sur la République au collège, les élèves maîtrisaient donc déjà plusieurs notions comme la commémoration, la laïcité ou encore la fraternité. Ils étaient également en capacité d'identifier et de réutiliser les valeurs et principes républicains. C'est afin de renforcer leurs compétences travaillées en octobre dans ce chapitre que nous leur avons proposé, en janvier, de réaliser un mur du souvenir afin de commémorer les attentats de 2015.

Ce projet a permis aux élèves de travailler différentes compétences. Tout d'abord, ils ont appris à partager et à réguler des émotions ainsi qu'à mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression (1/a, b) et à prendre la parole en justifiant leur point de vue (1/a). A travers leurs travaux, ils ont montré qu'ils étaient en capacité de comprendre et de réutiliser les valeurs et symboles de la République. (3/a, 2/a). S'agissant d'un travail en équipe, ils ont du apprendre à coopérer (3/b). Ce sujet invite également à réfléchir sur les médias et l'information en réponse au socle commun de connaissances, de compétences et de culture en formant des « cybercitoyens » actifs. L'irruption en classe d'une question socialement vive permet également de former à l'argumentation et d'appréhender la complexité de savoirs non stabilisés.

Selon François Audigier, le rôle de l'école n'est pas d'intervenir directement dans le débat public. En revanche, celle-ci doit fournir aux élèves des clés pour comprendre les enjeux des débats d'actualité et des outils pour se forger une opinion<sup>32</sup>. L'un de nos objectifs est donc de permettre aux élèves d'identifier les acteurs, les points de vue, les croyances, les intérêts, les valeurs et les connaissances autour de la question du terrorisme.

Bien entendu, l'un des objectifs majeurs de cette tâche est de transmettre aux élèves les valeurs de la République en essayant d'atténuer la frontière entre l'école et la vie

<sup>32</sup>AUDIGIER François, « L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°44, 2007, 25-34.

quotidienne. En mettant les élèves en activité, en leur faisant pratiquer ces valeurs en citoyens actifs, nous espérons qu'elles leur sembleront moins théoriques et qu'ils seront en capacité de faire le lien entre l'EMC et leur rôle de futur citoyen.

De plus, le terrorisme est sans doute la question d'actualité la plus brûlante chez les élèves. Dès le début de l'année, nous avons pu percevoir leur envie de parler des drames dont ils entendent si souvent parler. Cette forte demande émanant des élèves peut être déstabilisante car l'on peut se sentir dans l'incapacité de répondre sereinement et précisément aux interrogations de mes élèves. Toutefois, il nous a semblé indispensable, voire urgent, de consacrer quelques heures à la question du terrorisme, actuellement majeure en France. Plusieurs raisons ont motivé cette décision ; tout d'abord, bien entendu, la forte demande des élèves, comme nous venons de l'évoquer, mais également la diffusion de plus en plus inquiétante de la théorie du complot sur les réseaux sociaux. Le risque est que cette propagande ne devienne pour eux la seule source d'information. C'est pourquoi, malgré le risque exposé auparavant qui est celui de heurter la sensibilité d'élèves jeunes, il apparaissait essentiel de traiter la question du terrorisme dès la sixième.

### **3- Déroulement des séances**

La problématique autour de laquelle ont été articulées ces séances est la suivante : comment s'incarnent les valeurs, les principes et les symboles de la République au collège ?

L'objectif premier de ce chapitre était de faire du collège un lieu de pratique de la citoyenneté autour des valeurs de la République. C'est pourquoi il était important d'établir avec les élèves un projet dans lequel ils seraient totalement actifs.

La première séance a été consacrée au partage et à la régulation d'émotions (1/a) ainsi qu'à la mobilisation d'un vocabulaire adapté à leur expression (1/b). Nous avons demandé aux élèves, lors de la séance précédente, de noter sur un bout de papier deux mots qui leur venaient à l'esprit lorsqu'ils entendaient parler de terrorisme. A partir de cela, nous avons pu créer un nuage de mots<sup>33</sup> qui a servi de point de départ à notre discussion. La

---

<sup>33</sup>Voir annexe n°1 p.37

première séance a donc débuté par la découverte de ce nuage de mots à partir duquel nous avons laissé les élèves s'exprimer dans le cadre d'une discussion réglée. Les objectifs étaient multiples : il s'agissait d'abord d'accueillir l'expression et l'émotion des élèves, comme le préconisent les fiches Eduscol, en les laissant s'exprimer quasi librement sur les attentats terroristes. Cela m'a permis d'être attentive à leur niveau de connaissance de l'événement, afin, ensuite, de leur fournir des repères géographiques et temporels permettant de prévenir la submersion d'informations dont ils sont parfois victimes. Cette parole presque libre -presque, car nous sommes dans un contexte particulier, celui de la classe, dans lequel les élèves ne peuvent se sentir totalement libres de dire- permet également de prévenir les risques de désinformation et de théorie du complot qui auraient pu émerger au cours de la discussion. Cette séance était donc à la fois un moyen pour les élèves de trouver une réponse à leur besoin de s'exprimer sur le sujet, de s'interroger et d'interroger, mais également une manière de mesurer leur niveau de connaissances et éventuels risques pour la suite.

Les séances qui ont suivi ont eu pour but de donner aux élèves des repères chronologiques et spatiaux, en somme, de leur fournir des connaissances solides sur le sujet. Ces deux heures ont été articulées autour de la problématique suivante : comment et pourquoi les terroristes s'en prennent-ils à nos libertés ? A l'aide de plusieurs documents, nous avons d'abord défini les termes du sujet : djihad, terrorisme, État islamique. Après quoi nous nous sommes demandés quelles étaient les raisons qui faisaient de la France une cible privilégiée des terroristes. Pour cela, nous avons étudié le cas des caricatures de *Charlie Hebdo* ainsi que la présence française dans les conflits au Moyen-Orient.

Afin de ne pas intensifier l'angoisse des élèves, il était essentiel d'évoquer également la manière dont la France se protège face au terrorisme. Nous avons donc travaillé sur l'État d'urgence ainsi que sur le plan « vigipirate ». L'autre risque est celui des amalgames : les élèves ont, à plusieurs reprises, fait montre d'un sentiment revanchard face au terrorisme. De plus, l'amalgame entre terrorisme et islam a été à plusieurs reprises énoncé par les élèves. C'est à travers une étude de la campagne « *Not in my name* », mise en place par la communauté musulmane britannique, que nous avons tenté de conduire les élèves vers la question du risque d'amalgame.

Nous avons eu l'occasion de dire qu'évoquer en classe le terrorisme, c'est

nécessairement faire de l'éducation aux médias. D'abord, car il y a un risque notable lié à la diffusion des théories du complot, ensuite, parce que la désinformation a tendance à régner en maître sur Internet dans les heures qui suivent les attentats. C'est pourquoi les élèves ont travaillé sur des fausses informations diffusées notamment sur *Facebook*<sup>34</sup>.

Aborder une question socialement vive en classe, c'est forcément devoir s'adapter. En effet, les réactions des élèves sont multiples et parfois inattendues. L'enseignant est amené à modifier le déroulé de son cours en réponse aux interventions des élèves. Au cours de ces quelques séances, nous avons noté que l'une des questions qui occupait le plus les élèves était celle de la réponse de la France. Nous avons pu relever, nous le verrons plus tard, des propos extrêmement violents concernant le sort qui devait, selon eux, être réservé aux terroristes. Plutôt que de fermer les yeux sur ces propos, il nous a semblé important d'y revenir en donnant aux élèves la possibilité, encore une fois, de s'exprimer.

C'est ainsi que la séance consacrée à l'introduction du projet s'est transformée en discussion argumentée autour de la question suivante : comment répondre au terrorisme ? L'objectif était double : tout d'abord, il s'agissait de les amener progressivement à balayer la violence comme réponse aux attaques terroristes en France. D'autre part, notre problématique concerne la manière dont les valeurs de la République peuvent s'incarner au collège, par conséquent il s'agissait de les faire réfléchir aux possibilités qui sont les leurs pour répondre au terrorisme au sein de l'établissement.

De manière assez spontanée, les élèves en sont arrivés à la conclusion suivante : ce qui différencie les terroristes, c'est le rejet des valeurs républicaines. Par conséquent, c'est en mettant en avant la liberté d'expression et la laïcité que l'on combat le terrorisme. Cela nous a permis d'amener plus aisément les élèves sur un projet de mur du souvenir.

L'autonomie des élèves était centrale : les consignes étaient volontairement vagues afin de leur laisser le plus de liberté possible dans la réalisation de ce mur commémoratif : « Il y a deux ans, du 7 au 9 janvier 2015, ont eu lieu des attentats meurtriers qui ont visé le journal *Charlie Hebdo*, des policiers et une supérette *cashier* à Paris. En tuant ces caricaturistes, les terroristes ont attaqué la liberté d'expression, une liberté fondamentale proclamée dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen et nécessaire à la démocratie. Depuis, d'autres attentats terroristes ont touché la France... Avec ta classe, tu

---

<sup>34</sup>Voir annexe n°2 p.38

participes aux commémorations qui auront lieu dans tout le pays durant le mois de janvier. L'objectif est de travailler en équipe pour réaliser un mur du souvenir dans le collège pour rendre hommage aux victimes et défendre les valeurs de la République face au terrorisme. Pour cela, tu as carte blanche. Affiches, poèmes, dessins, lettres... laisse libre cours à ton imagination ! »<sup>35</sup>

Les deux premières séances ont en majeure partie été réservées au choix de leur projet et à un travail préparatoire. Grâce à l'investissement des élèves qui ont spontanément travaillé à ce projet durant leurs heures d'étude ainsi qu'à la maison, le travail de réalisation n'a duré que deux heures, ce qui est peu au regard de la quantité de travail fournie par certains groupes. A l'issue de ces quatre séances nous avons donc pu procéder au montage de ce mur du souvenir<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Voir annexe n°7 p.41

<sup>36</sup> Voir annexe n°13 p.48-56

### **III- Analyse des résultats**

#### **A- Collecte de résultats et hypothèses**

##### **1- Méthode de la collecte**

Afin de collecter des données nécessaires à notre recherche, nous avons utilisé plusieurs outils. Tout d'abord, nous avons tenu un carnet dans lequel nous avons relevé, à l'issue des séances, tous les propos des élèves qui nous ont semblé particulièrement dignes d'intérêt. Grâce à la discussion argumentée organisée lors de la première séance, les élèves ont pu s'exprimer relativement librement et faire part de leur ressenti et de leurs interrogations en ce qui concerne les attentats qui ont frappé la France et le monde. Nous y avons ajouté des réactions de parents ainsi que quelques remarques émanant de l'équipe éducative.

Nous avons également mis en place des outils d'évaluation du travail des élèves. Ceux-ci ont du s'auto-évaluer<sup>37</sup> au cours des quatre séances de préparation grâce à une grille mesurant non seulement leur implication mais aussi le contenu de leurs travaux. Cette grille a ensuite été comparée à une fiche<sup>38</sup> complétée au fur et à mesure par l'enseignant placé en observateur. Grâce à cette méthode, les compétences ont pu être évaluées et la pertinence de ce projet commémoratif dans la transmission des valeurs républicaines à travers la question du terrorisme estimée.

Nous avons également réalisé, à l'attention de l'ensemble de l'équipe éducative du collège Pierre Mendès-France, un questionnaire<sup>39</sup> les interrogeant sur la manière d'aborder en classe la question du terrorisme, sur leurs éventuelles appréhensions ainsi que sur la pertinence d'un projet de commémoration autour des attentats de janvier dans le champs scolaire.

A l'issue des séances, nous avons aussi donné aux élèves un questionnaire dans

---

<sup>37</sup>Voir annexe n°9 p.43

<sup>38</sup>Voir annexe n°10 p.44

<sup>39</sup>Voir annexe n°14 p.57

lequel nous leur avons demandé de raconter leur expérience et de donner leur ressenti sur ce projet. Ils devaient également présenter leurs travaux et justifier leur choix. Nous les avons aussi questionné sur l'intérêt, selon eux, de commémorer les attentats. Pour finir, les élèves devaient, comme lors de la première séance, donner deux mots qui évoquent pour eux le terrorisme. L'objectif était de comparer leur vision du terrorisme avant et après avoir réalisé ce projet commémoratif et d'analyser les différences.

Tout au long des séances nous avons photographié l'avancée des travaux ainsi que le projet final. Cet outil nous permettra d'exposer le travail d'élaboration de ce mur du souvenir du travail en classe jusqu'au montage.

## **2- Hypothèses de résultats**

En abordant avec les élèves une question socialement vive telle que le terrorisme, nous pouvons prévoir un certain nombre de réactions, de la part des élèves, mais aussi émanant des parents. Nous prévoyons également une certaine méconnaissance des attentats chez les élèves. Ceux-ci étaient en CM2 lors des attentats de janvier, quant aux attentats qui ont frappé l'école juive Ozar Hatorah, il est possible qu'il n'en ai pas entendu parler. Nous imaginons être confrontés à de vives réactions qui ne reposent pas sur une connaissance précise des événements. En revanche, il est peu probablement que des élèves de 6ème, même familiers des réseaux sociaux, aient déjà été en contact avec les théories complotistes qui y circulent.

Nous prévoyons également une grande curiosité des élèves sur le sujet. Nous craignons, de la part de certains élèves, un risque d'amalgame lié à une méconnaissance du sujet. Il faudra donc nous armer d'argument à leur portée afin de palier à cette éventualité.

De la part des parents, nous attendons également des réactions. Construire un projet commémoratif autour du terrorisme en classe de 6ème risque de soulever un certain nombre d'interrogations ainsi que des inquiétudes. Encore une fois, il faut réfléchir en amont à la manière dont nous pouvons rassurer les parents et leur expliciter les objectifs pédagogiques autour de cette séquence.

Quant à l'équipe pédagogique, nous prévoyons une certaine appréhension à aborder ces sujets en classe. Il est probable que la plupart des enseignants estiment ne pas avoir, au cours de leur carrière, été formés d'une quelconque manière à affronter une demande institutionnelle autour du terrorisme. Parmi les principaux motifs d'appréhension des enseignants, nous trouverons possiblement les débordements de nature religieuse, le risque d'islamophobie et une crainte de ne pas être en capacité de répondre aux questions des élèves.

Au sujet des processus pédagogiques à mettre en place afin d'aborder le terrorisme, nous envisageons une mise en avant de la pratique du débat et de l'oral en général. Quant aux pratiques commémoratives, nous prévoyons des résultats mitigés. Certains enseignants seront probablement hostiles à ce projet car le terrorisme demeure une question d'actualité. Il n'est donc pas à considérer sur le même plan que les commémorations de la Grande Guerre, par exemple. La question du recul et du sens que l'on donne à cette commémoration sera sans doute centrale dans les réponses des enseignants.

Nous pouvons estimer que ce projet commémoratif, parce qu'il met les élèves en activité et qu'il nécessite un réel investissement de leur part, permettra aux élèves de comprendre les symboles, les principes et les valeurs de la République mobilisés. Leur transmission devrait apparaître dans nos grilles d'évaluation ainsi que dans le résultat final du projet.

Les élèves devraient être en capacité, à l'issue de la réalisation de ce projet, de faire le lien entre le mur du souvenir et l'apprentissage de la citoyenneté au collège. En somme, il nous faudra constater si, au-delà de l'aspect compassionnel autour des victimes des attentats et de l'hommage qu'il leur est rendu, les élèves sont capables de voir qu'ils ont mobilisé les valeurs de la République, telles que la liberté ou la fraternité, en réponse à ces massacres.

Grâce aux nuages de mots, réalisés lors de la première séance et à l'aboutissement du projet, ce sont les représentations qu'ont les élèves du terrorisme que nous souhaitons mesurer. Nous présumons que ce projet, non seulement leur aura permis d'acquérir une connaissance plus poussée des événements, mais également, nous l'espérons, qu'un vocabulaire largement dominé par la mort, la peur et la violence lors de la première séance, sera en partie remplacé par des termes liés aux valeurs républicaines menacées avec un

panel de mots plus élargi.

De manière générale, nous pouvons présumer un réel investissement des élèves, d'abord car cette question du terrorisme les fera sans nul doute réagir, ensuite parce qu'ils seront maîtres d'un projet qui sera ensuite présenté à l'ensemble des élèves du collège.

Nous présumons donc que ce projet commémoratif aura pour résultat une transmission et une compréhension des valeurs républicaines telles que la liberté et la fraternité et fournira aux élèves un terrain d'expression propice tout en approfondissant leurs connaissances sur le terrorisme islamiste.

## **B- Résultats et réflexions sur la mise en œuvre d'une question socialement vive à travers la commémoration**

### **1- Analyse des résultats**

Nous débutons l'analyse de nos résultats par le questionnaire fourni à l'équipe pédagogique du collège Pierre Mendès-France. Parmi les dix enseignants interrogés, tous affirment avoir déjà abordé en classe la question du terrorisme et des attentats avec les élèves. Plus de la moitié disent avoir répondu à la demande institutionnelle, tandis que pour trois d'entre eux s'ajoutait également une forte demande des élèves. De ces premiers résultats nous pouvons tirer un certain nombre de conclusions. Tout d'abord, quelle que soit leur discipline, la plupart des enseignants ont été amenés à faire une place à l'actualité marquée par le terrorisme au sein de leur classe. Deuxièmement, la demande institutionnelle a également touché les enseignants sans distinction, notamment avec la minute de silence aux lendemains des attentats de *Charlie Hebdo* et du Bataclan. Ensuite, la demande des élèves est forte et accompagne souvent la demande institutionnelle. Il peut s'agir d'une demande du groupe, en classe, mais également d'une demande individuelle liée à des inquiétudes plus personnelles. Parmi les dix enseignants interrogés, deux d'entre eux affirment avoir recueilli les peurs d'élèves à la fin d'un cours. Par conséquent, chaque enseignant doit réfléchir à ces questions qui sont loin d'être réservées aux professeurs

d'EMC. De plus, la demande peut prendre des formes multiples et il faut donc y être préparé.

Justement, c'est ce manque de formation, ce sentiment de n'être pas armé pour affronter ces sujets qui ressort dans les réponses de l'équipe pédagogique. A l'unanimité, les enseignants ont répondu qu'ils ne se sentaient pas aptes à répondre aux demandes de ce type. Pour la plupart, l'expérience et les ressources Eduscol constituent leur unique formation. Toutefois, malgré ce manque de formation, seule la moitié des enseignants avoue ressentir de l'appréhension à l'idée d'aborder ces questions en classe. Cela tient sans doute du fait que nous avons limité notre questionnaire à l'équipe pédagogique du collège de Labarthe-sur-Lèze, confrontée à des élèves avec qui le risque de débordement est limité. Quant aux enseignants qui redoutent d'être confronté à cette demande, nous relevons deux raisons ; d'une part le manque de formation, la crainte de ne pas être en capacité de répondre aux questions des élèves ; d'autre part d'avoir à gérer des débordements. Ces débordements pourraient être de différente nature, religieuse mais aussi politique. Deux enseignants affirment également craindre de ne pas être en capacité de calmer les angoisses de leurs élèves. L'un d'eux soulève un autre motif d'appréhension, celui de chercher à évacuer ses propres angoisses en présence de ses élèves. En effet, les professeurs étant des citoyens comme les autres, il peut être difficile d'aborder ces questions avec le recul et le calme nécessaire lorsqu'ils sont eux-mêmes touchés par les événements. En somme, ce qui ressort de ces réponses est un sentiment d'incompétence dans ce type de contexte. Il semblerait que les enseignants redoutent davantage, dans leur majorité, leur propre réaction que celle des élèves.

En ce qui concerne les situations pédagogiques possibles afin d'aborder ces questions en classe, comme nous l'avions prévu, les enseignants privilégient l'oral à l'unanimité. Cette oralité peut prendre différentes formes : discussion argumentée, débat, simples questions réponses. L'ensemble des enseignants met l'accent sur la nécessité de permettre aux élèves de s'exprimer, que ce soit de manière orale mais aussi à travers des dessins ou des textes. Un seul estime que la commémoration est la situation la plus porteuse de sens pour les élèves. La majorité d'entre eux pointe du doigt la nécessité de ne pas heurter la sensibilité des élèves et donc de bannir les photographies et les détails quant au déroulement des attentats.

Quant à la pratique du débat, elle divise les enseignants. Alors que certains estiment qu'il s'agit d'un bon moyen de libérer la parole des élèves, de les mettre face à leurs contradictions et d'aiguiser leur sens critique, d'autres pensent au contraire que c'est à l'enseignant de prendre la parole, tout en répondant bien-sûr aux questions des élèves. La proximité des événements rend pour eux impossible un débat serein, par conséquent ils estiment qu'il est préférable de se limiter à un exercice de question-réponse.

Nous pouvons en conclure que les enseignants se rejoignent sur un aspect : il est important de donner aux élèves la possibilité de s'exprimer, quel que soit le support de cette expression, tant qu'il ne heurte pas la sensibilité des élèves. Cependant, la liberté d'expression laissée aux élèves varie : alors que certains souhaitent leur donner une liberté quasi totale à l'oral, afin de pouvoir, par la suite, construire avec eux une argumentation, d'autres pensent que cette expression doit se limiter à des questions ou prendre un format précis : dessin, lettre, texte, etc.

Nous avons également demandé aux dix enseignants qui ont accepté de répondre à nos questions leur opinion sur la pertinence d'un projet commémoratif afin d'aborder en classe la question socialement vive du terrorisme. Deux d'entre eux n'ont pas pu trancher et n'ont donc pas apporté de réponse. Deux autres y sont fermement opposés en raison du manque de recul sur des événements qui ne sont probablement pas terminés. Ils craignent que cette pratique ne vienne raviver l'émotion des élèves et empêche une réflexion raisonnée. Les autres y sont favorables, d'abord car les instructions officielles en EMC mettent l'accent sur l'importance d'enseigner aux élèves la notion d'engagement à travers la réalisation de projets de classe, ensuite car cela est un moyen d'expression qui leur permettrait de prendre du recul, dans la mesure où il ne devient pas un rituel.

En somme, la majorité des enseignants interrogés sont favorables à un projet commémoratif au sein de l'établissement sous certaines conditions et notamment qu'il ne s'agisse pas d'un acte rituel mais bien d'un projet mené et construit par les élèves et précédé d'une mise en contexte, afin que ceux-ci puissent percevoir le sens que l'on veut donner à cette commémoration.

Tout au long de ce projet, nous avons recueilli les réactions des élèves. Ce qui était frappant lors des premières séances est un sentiment de vengeance. La question qui était centrale pour eux était en effet celle de la punition des terroristes. Nous avons rapidement

du faire face à des propos relativement violents concernant le sort qu'ils souhaitaient voir réserver aux assassins. Parmi les propos que nous avons relevé, celui de Dylan nous semble particulièrement révélateur : « Pour lutter contre le terrorisme il faudrait que tous les Français prennent des armes et aillent dans la rue pour tuer les terroristes. » Nous ne pouvions ni balayer d'un revers de la main ces propos ni les accepter. C'est pourquoi, dans un projet comme celui-ci, il est indispensable d'enseigner aux élèves les valeurs de la République afin de leur donner matière à répondre à ces attentats autrement qu'à travers la violence.

Contrairement à ce que nous avions prévu, la plupart des élèves ont manifesté des connaissances approfondies concernant les événements. Même si les connaissances étaient souvent superficielles, ce qui est normal chez des élèves de 6ème, ceux-ci étaient au fait du déroulement des attentats, de l'État d'urgence ou des interventions militaires françaises à l'étranger. Leurs questions, souvent précises, ont confirmé leur assez bonne compréhension de l'actualité.

Le risque d'amalgame a été présent tout au long du projet et il nous a fallu, à de nombreuses reprises, éclaircir certains aspects. Celui-ci était la conséquence, d'une part, d'une méconnaissance du vocabulaire, avec une confusion entre « musulman » et « islamiste » par exemple, d'autre part d'un discours probablement entendu en d'autres lieux qui consiste à faire le lien entre immigration et terrorisme. Il m'a été rapporté qu'un élève de la classe, d'origine maghrébine, avait du subir des plaisanteries douteuses au sujet du terrorisme au début de l'année. En tant que fonctionnaire d'État, et, *a fortiori*, professeur d'EMC, nous ne pouvions laisser libre cours à ces propos. Nous avons donc inséré à notre séquence la campagne « *Not in my name* », dans laquelle une partie de la communauté musulmane britannique a exprimé son rejet de l'islamiste radical.

Nous avons également du faire face, comme nous le prévoyons, à une réaction émanant d'un parent d'élève, bien que celle-ci fut tout à fait inattendue. En effet, nous avons été confronté à un rejet total de l'enseignement de l'EMC. Lors d'un rendez-vous, un parent nous a affirmé que l'enseignement moral et civique n'était autre qu'une ruse fomentée par le gouvernement afin d'effectuer un recensement des élèves qui ne penseraient pas « comme il faut ». Lorsque nous avons annoncé ce projet de mur du souvenir, la réaction de cette personne ne s'est pas faite attendre : il s'agissait, bien-sûr, de

réaliser une liste des élèves musulmans. Ce parent craignait également qu'un tel projet ne suscite une réaction de rejet des autres élèves vis-à-vis de son fils, de confession musulmane. Il nous a donc fallu discuter longuement avec lui afin de le convaincre du bien fondé de ce projet dans le parcours de formation du citoyen au collège. Néanmoins, cet élève, ayant vu se manifester une désapprobation de ses parents, ne s'est que peu impliqué dans le projet.

En observant les grilles d'évaluation des travaux ainsi que le questionnaire fourni aux élèves, nous espérons maintenant montrer que ce projet a été une réussite du point de vue de la transmission des valeurs républicaines. Les élèves ont été répartis en onze groupes, et ont eu un certain nombre de conditions à remplir dans leur travail d'auto-évaluation, parmi elles, « nous avons compris le sens des principaux symboles républicains et les avons utilisés ». Seul un groupe n'est pas parvenu à réutiliser les symboles républicains vus en classe dans son travail. En observant le résultat final, il est indéniable que tous les autres groupes ont su mettre en avant les symboles mais aussi les valeurs de la République en réponse aux attentats. Cela nous montre que ce projet leur a permis de mettre en application les compétences travaillées précédemment.

A la question « qu'est-ce que ce projet t'a apporté ? », la réponse des élèves est quasi unanime. Ils estiment avoir mieux compris les enjeux du terrorisme et avoir pu poser des questions. Une nouvelle fois, on peut percevoir le besoin des élèves d'obtenir des réponses à leurs interrogations.

Nous leur avons ensuite demandé si ils croyaient importante la réalisation d'un mur du souvenir dans le collège, et pourquoi. Parmi les vingt-neufs élèves interrogés, dix ont répondu que ce projet était important car il permettait de rendre hommage aux victimes. Sept d'entre eux considèrent que l'objectif est de défendre la liberté d'expression et deux la laïcité. Quatre élèves estiment que ce qui est important dans ce mur de souvenir, c'est de s'être engagé. On constate donc qu'en grande majorité les élèves ont pu donner un sens à ce projet.

Ils ont ensuite dû justifier leur production, leurs choix de projet. Vingt six élèves sur vingt-neuf justifient leur choix par la défense d'une ou de plusieurs valeurs républicaines. Ainsi, Léo écrit : « J'ai choisi de faire une affiche avec Marianne qui a été salie car elle est le symbole de la liberté. » Cela montre que la grande majorité des élèves a, pour s'exprimer

sur les attentats, utilisé des symboles et valeurs républicaines analysés en classe.

En observant les deux nuages de mots, dont l'un a été réalisé en début de projet et l'autre à l'issue de la séquence<sup>40</sup>, les différences sont plus restreintes que nous le pensions. De manière évidente, les champs lexicaux de la peur et de la mort demeurent centraux. Les mots « mort », « attentat » et « violent » ont presque le même nombre d'occurrence. Parmi les mots qui apparaissent pour la première fois, on retrouve la liberté d'expression, les valeurs attaquées et la religion. Le nuage est toujours dominé par un vocabulaire lié à la tristesse, toutefois, les causes et les conséquences du terrorisme apparaissent davantage que dans le premier nuage de mots, ce qui montre une meilleure compréhension des événements.

Quant au résultat final, il témoigne d'un réel investissement des élèves mais également d'une bonne compréhension des événements. Ilyana et Serena, par exemple, ont choisi d'écrire une lettre aux victimes des attentats de *Charlie Hebdo*. Pour mener à bien ce projet, elles ont du faire des recherches et ont montré, à travers leur travail, qu'elles ont réfléchi aux enjeux soulevés par ce massacre ainsi qu'à leur rôle en tant que futures citoyennes dans la défense des valeurs républicaines<sup>41</sup>. Quant à Ilyès et Pablo, ils ont su réutiliser le symbole républicain de la Marianne afin d'exprimer leur ressenti sur les attentats<sup>42</sup>.

Cette défense des valeurs de la République est présente dans presque toutes les productions. Contrairement à ce que l'on pouvait craindre, ce mur du souvenir de s'est pas transformé en mur de larmes, mais en un mur d'espoir en l'avenir. Les élèves ont pris à cœur ce projet dans lequel ils se sont investis avec soin.

Si bien-sûr, les résultats obtenus ne sont pas totalement satisfaisants, nous y reviendrons, ils montrent que la commémoration est une situation pédagogique pertinente afin d'aborder le terrorisme en classe.

---

<sup>40</sup>Voir annexe n°1 p.37

<sup>41</sup>Voir annexe n°13 p.52

<sup>42</sup>Voir annexe n°13 p.53

## 2- Réflexions à l'issue de la recherche

Il nous semble que du point de vue de la transmission des valeurs de la République, ce projet s'est révélé positif. La plupart des élèves ont su décroiser leur savoir et le réutiliser dans leur expression. Notre objectif était de sortir les élèves d'un cadre classique, de les mettre en activité, de les placer en autonomie sur un projet à moyen terme, car nous pensions qu'ils pourraient ainsi faire le lien entre les connaissances transmises dans le cadre des séquences d'EMC et leurs pratiques citoyennes. Cependant, cette entreprise de décroissement n'a été que partielle. Il aurait été intéressant de pousser l'interdisciplinarité au-delà de ce que nous avons fait. Même si, lors du montage, notre projet a été associé à celui d'un professeur de français et de sa classe de troisième travaillant sur les valeurs républicaines à travers les arts, nos travaux n'ont pas quitté la classe d'EMC. Une collaboration avec le professeur d'arts plastiques ou encore avec le professeur documentaliste aurait pu être mise en place et aurait permis aux élèves de s'investir encore davantage dans ce projet en le percevant sous un autre angle.

Le danger d'amalgame et de propos violents a sans doute été sous-estimé. Si ce projet était à refaire, nous ne le débiterions pas par une libération de la parole à l'oral. Certes, cette séance a permis aux élèves d'exprimer leur ressenti et nous a permis de mesurer leurs connaissances, leurs angoisses, leur curiosité et nous aurait sans doute permis de déceler quelque incompréhension ou théorie du complot s'il y en avait eu. Toutefois, le risque de débordement est bien trop grand, même avec un public d'élèves dit « facile ». Il nous semble préférable de privilégier l'expression écrite, qui leur permet tout aussi bien de partager leur ressenti et qui évite d'éventuels emportements. Quant au risque d'amalgame, malgré nos efforts pour y remédier, ceux-ci ont persisté chez certains élèves. Ce constat nous amène à nous demander dans quelle mesure un enseignant peut modifier les représentations des élèves sur un sujet aussi médiatisé, aussi quotidien. Il est évident que les élèves entrent dans ce sujet avec tout un bagage de représentations et d'idées et qu'il est plus difficile pour un enseignant d'EMC de se frayer un chemin à travers lui. Notre influence demeure limitée, il faut en avoir conscience. Néanmoins, cela ne nous empêche pas de fournir aux élèves des outils de réflexion qui leur permettront d'aiguiser leur esprit critique, de nourrir leurs connaissances et de construire progressivement leur opinion.

Il nous faut aussi réfléchir au niveau de classe choisi. Pour les raisons que nous avons évoquées précédemment, concernant entre autres l'omniprésence de l'information à travers les réseaux sociaux chez des enfants de plus en plus jeunes, il nous semblait pertinent de construire ce projet en classe de 6ème. Toutefois, cette présence des amalgames, liée à une connaissance superficielle, notamment en matière religieuse, a quelque peu fait évoluer notre position. En effet, il serait sans doute plus pertinent de mener un tel projet en classe de 5ème, avec des élèves qui ont étudié les trois monothéismes et qui, par conséquent, seront plus à même de distinguer fondamentalisme et religion.

Ce projet fut toutefois une réussite au regard de l'investissement des élèves et du résultat. Ceux-ci ont su s'engager tout en coopérant les uns les autres. Ils se sont exprimés sur le terrorisme dans un langage républicain en défendant la liberté ou encore la fraternité. Cette situation pédagogique nous semble donc pertinente afin d'aborder le terrorisme en participant à la formation du citoyen.

## Conclusion

Il y a deux ans, Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, présentait onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République. Ces réformes ont été la réponse de l'État aux attentats terroristes qui ont touché la France, ainsi qu'à un constat de radicalisation des jeunes français de plus en plus alarmant. La question du terrorisme, aussi sensible soit-elle, prend et prendra sans doute encore sa place dans les écoles, que ce soit à travers les demandes officielles ou le besoin formulé par les élèves. C'est pourquoi nous avons voulu proposer une manière d'aborder les attentats, une situation pédagogique qui nous semblait pertinente afin de permettre à la parole des élèves d'émerger tout en la canalisant autour d'un projet, qui, comme l'exige l'enseignement moral et civique, participe de la formation des citoyens et de la raison critique.

De plus, ces projets nous ont permis, notamment à l'occasion de la cérémonie de commémoration du 11 novembre, de créer du lien entre l'établissement scolaire et les différentes organisations qui cohabitent au sein de la commune. L'investissement des élèves a été apprécié par les habitants de Labarthe-sur-Lèze et les élèves ont aimé s'associer à un projet de leur commune. La création de ce lien entre les élèves et leur ville me semble tout aussi essentielle dans la formation de citoyens actifs et engagés.

L'investissement des élèves, qui n'a cessé de nous surprendre tout au long de la réalisation de ce mur du souvenir, nous laisse penser que, malgré les difficultés et les risques que comportent un projet autour du terrorisme, il n'est pas vain de s'y aventurer. Les élèves en ont manifestement retiré une meilleure connaissance des faits ainsi qu'une appropriation des valeurs républicaines. Lors du montage de leur mur du souvenir, les élèves ont, de leur propre chef, effectué une minute de silence, ce qui, au-delà de montrer leur émotion face à ces attaques, montre également qu'ils ont su trouver un sens à leur projet en prenant leur rôle très au sérieux.



Annexe n°2 : article publié sur le site LCI le 16 juin 2016

« TERRORISME - Depuis quelques jours, plusieurs messages ont été postés sur les réseaux sociaux pour alerter la population sur des attentats à venir dans les villes de Bordeaux et de Paris. Les messages donnent des indications précises. Gendarmerie et police démentent.

Vous avez été plusieurs à nous faire part de cette publication sur Facebook concernant un possible attentat en cours de préparation sur Bordeaux pendant l'EURO 2016. Bien que le risque d'attentat reste élevé en France, il s'agit là d'une rumeur. À notre connaissance, aucun attentat n'est à prévoir à Bordeaux". Voilà le message qu'a posté mercredi la gendarmerie de Gironde sur sa page Facebook pour couper court aux rumeurs.

Depuis le 8 juin en effet, un message posté sur la page "Respect aux forces de l'ordre" indiquait : "ALERTE ATTENTATS : Pour l'Euro 2016, un homme est soupçonné d'avoir franchi la frontière de la France pour se rendre à Bordeaux. Des policiers ont vu que sa voiture était de Belgique et l'ont arrêté aujourd'hui. Il a donc avoué que ses collègues étaient en route pour s'attaquer aux Quinconces, à la rue Sainte-Catherine et tout autre quartier afin de poser une bombe et tuer des centaines de personnes, affirme le suspect. Donc merci de partager ce statut et soyez vigilants et restez chez vous. Protégez-vous. NE SORTEZ PAS ! »

Annexe n°3 : extrait de la constitution de 1958

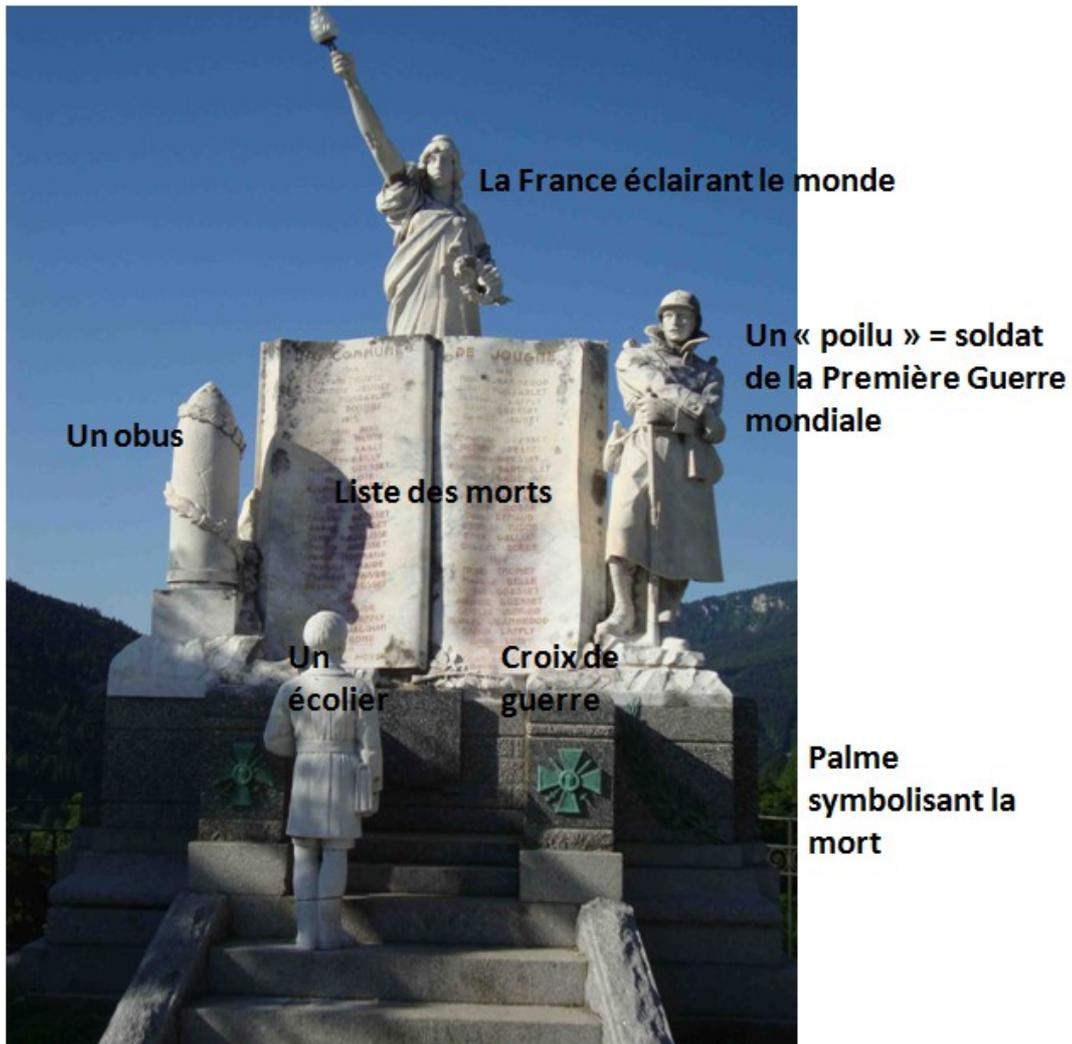
Article 1<sup>er</sup> :

« La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion.  
»

Article 2 :

« La langue de la République est le français. L'emblème national est le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge. L'hymne national est la « Marseillaise ». La devise de la République est « Liberté, Égalité, Fraternité ». Son principe est : gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple. »

Annexe n°4 : monument aux morts de Jougues



Annexe n°5 : D'après un entretien de Sophie Ernst, « la commémoration nous a installés dans un rapport au temps qui n'a rien de naturel », manuel Belin, 2016

« La commémoration fait partager des rituels; elle évoque des images et raconte des histoires qu'elle a investit de sens. Elle fait partager un imaginaire. Dans la commémoration, on convoque le souvenir des morts, pour dire aux vivants; rien ne vaut la vie, mais certains sacrifices nous disent ce qui vaut la peine de mettre la vie en jeu. Et ce faisant, la mémoire donne à la vie collective sa boussole. C'est une référence au passé, un rappel de la dette à l'égard des morts, une volonté de se souvenir, mais en fait il s'agit bien plus que de l'avenir et du passé. »

Annexe n°6 : Questionnaire donné aux élèves à l'issue du projet

Durant une semaine, nous avons travaillé à la réalisation d'un mur du souvenir en hommage aux victimes des attentats terroristes. En cinq ou six lignes minimum, raconte ton expérience dans ce projet. As-tu aimé participer ? Qu'est-ce que ce projet t'a apporté ? Crois-tu qu'il soit important de réaliser un mur du souvenir dans le collège ? Justifie tes réponses.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Présente le projet que tu as choisi de réaliser, et explique pourquoi tu l'as choisi. (trois lignes minimum)

.....

.....

.....

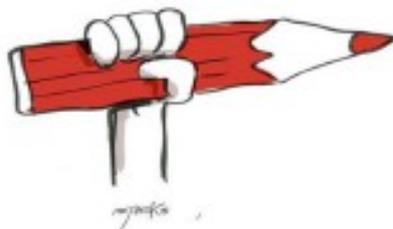
.....

.....

Donne deux mots qui te viennent à l'esprit lorsque tu entends parler de « terrorisme »

- 
  
-

### Réalisation d'un mur du souvenir pour commémorer les attentats de janvier 2015



Il y a deux ans, du 7 au 9 janvier 2015, ont eu lieu des attentats meurtriers qui ont visé le journal *Charlie Hebdo*, des policiers et une supérette *cacher* à Paris. En tuant ces caricaturistes, les terroristes ont attaqué la liberté d'expression, une liberté fondamentale proclamée dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen et nécessaire à la démocratie.

Depuis, d'autres attentats terroristes ont touché la France...

Avec ta classe, tu participes aux commémorations qui auront lieu dans tout le pays durant le mois de janvier. L'objectif est de travailler en équipe pour réaliser un mur du souvenir dans le collège pour rendre hommage aux victimes et défendre les valeurs de la République face au terrorisme.

Pour cela, tu as carte blanche. Affiches, poèmes, dessins, lettres... laisse libre cours à ton imagination !

#### Compétences travaillées :

- Comprendre le sens des symboles de la République
- Travailler en équipe
- Reconnaître les principes et valeurs de la République française et de l'Union européenne
- S'engager dans la réalisation d'un projet collectif
- Expliquer avec des mots simples la fraternité, la solidarité et la liberté

## Mur du souvenir en hommage aux victimes des attentats terroristes de janvier 2015



La République au collège

Il y a deux ans, du 7 au 9 janvier 2015, ont eu lieu des attentats meurtriers qui ont visé le journal *Charlie Hebdo*, des policiers et une supérette *casher* à Paris. En tuant ces caricaturistes, les terroristes ont attaqué la liberté d'expression, une liberté fondamentale proclamée dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen et nécessaire à la démocratie.

Depuis, d'autres attentats terroristes ont touché la France...

La classe de 6<sup>ème</sup> 3 a réalisé ce mur du souvenir pour rendre hommage aux victimes mais aussi pour défendre les valeurs de la République face au terrorisme.

Annexe n°9 : grille d'auto-évaluation des élèves

Grille d'auto-évaluation du groupe : réalisation d'un mur du souvenir pour commémorer les attentats de janvier

<b>Ce que nous avons fait</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
Chacun de nous a participé au travail de groupe		
Nous avons travaillé en équipe en nous respectant les uns les autres		
Nous avons mis en avant les valeurs de la République dans notre travail		
Nous avons compris le sens des principaux symboles républicains et les avons utilisés		
Nous avons présenté un travail soigné et sans faute d'orthographe		
Nous avons fait preuve d'originalité		
Nous avons respecté le thème		

Annexe n°10 : grille d'observation de l'enseignant

Grille d'observation
----------------------

Groupe :

<b>Compétences évaluées</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Tous les élèves ont participé au travail de groupe (3 points)				
Ils ont travaillé en équipe en se respectant les uns les autres (3 points)				
Le thème est respecté (3 points)				
Ils ont compris et utilisé les symboles républicains étudiés en classe (5 points)				
Ils ont proposé un travail soigné et sans faute d'orthographe (3 points)				
Ils ont fait preuve d'originalité (3 points)				

Observations :

Annexe n°11 : Quelques exemples d'affiches réalisées par les élèves pour la cérémonie de commémoration du 11 novembre



11 NOVEMBRE 2017  
HOMMAGE ET MEMOIRE

CEREMONIE  
DE COMMEMORATION  
DE L'ARMISTICE  
1918  
ET HOMMAGE AUX MORTS  
POUR LA FRANCE



Rassemblement  
à 11h00  
Devant la mairie



**VENEZ NOMBREUX**

Annexe n°12: Quelques exemples de travaux en cours de réalisation pour le mur du souvenir



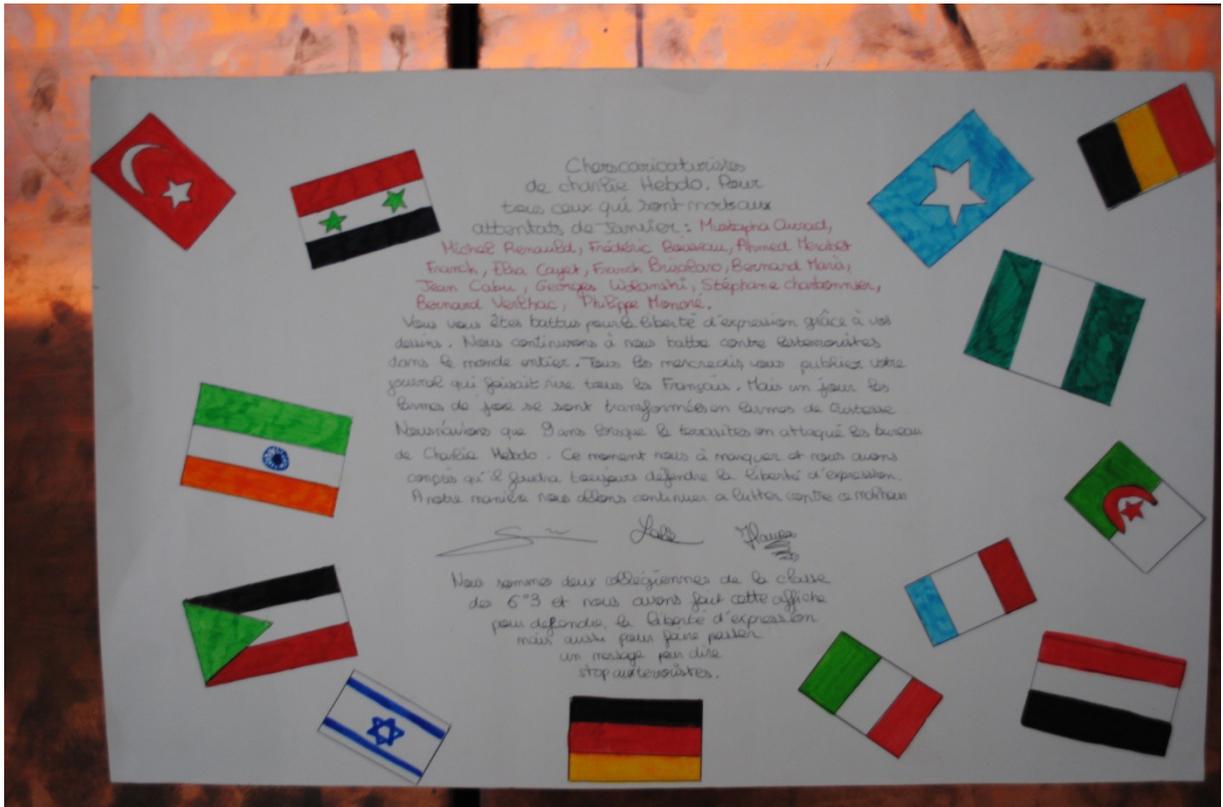
Annexe n°13 : Résultats finaux













PAIX / AMOUR  
ET FRATERNITE  
POUR TOUS LES  
PAYS DU  
MONDE



La liberté pleure

Tolérance

amour

paix

Respect

Amitié

Fraternité

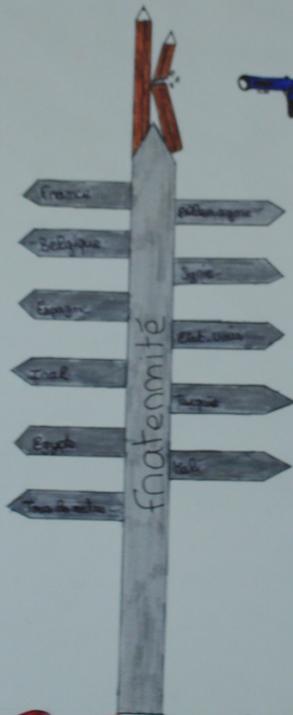




# La fraternité dans le monde

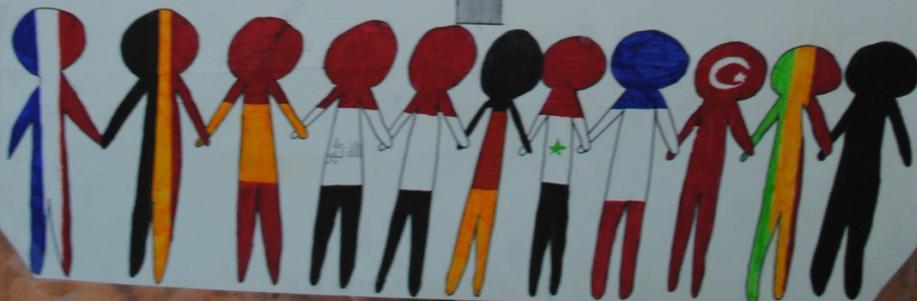
Chaque homme est une création.

Chaque création raconte une histoire.



L'amour vaincra de tout cœur avec le monde. L'amour est plus fort que la haine.

La paix et l'amour sont plus importants que la guerre.



Annexe n°14 : Questionnaire donné aux enseignants

1- Avez-vous déjà abordé la question du terrorisme ou des attentats avec les élèves ? Si oui, à quelle demande répondiez-vous ? (actualité, demande institutionnelle, demande des élèves, etc.)

2- Quelles situations pédagogiques avez-vous (ou auriez-vous) mises en place pour aborder ces questions en classe ?

3- Pensez-vous que le débat soit une activité pertinente pour parler du terrorisme en classe ? Pourquoi ?

4- Quelles précautions prendriez-vous afin de ne pas heurter la sensibilité des élèves ?

5- Vous sentez-vous suffisamment armé(e) pour parler des attentats à vos élèves ? Avez-vous, au cours de votre parcours, été formé(e) d'une quelconque manière pour aborder les questions socialement vives ? (ex: OGM, DD, etc)

6- Appréhendez-vous d'aborder ces questions avec vos élèves ? Si oui, pourquoi ?

7- Quelles difficultés avez-vous rencontré ou imaginez-vous pouvoir rencontrer ?

8- Pensez-vous que la commémoration soit un processus pédagogique pertinent pour aborder la question socialement vive du terrorisme ? Pourquoi ?

Annexe n°15 : Les élèves de 6ème3 à la cérémonie de commémoration du 11 novembre accompagnés du maire de Labarthe-sur-Lèze, d'anciens combattants et de madame Etienne, principale de l'établissement.



## Bibliographie

### Ouvrages généraux

- BEITONE Alain, DECUGIS Marie-Ange, DOLLO Christine, RODRIGUES Christophe, *Les sciences économiques et sociales*, Paris, de Boeck Supérieur, 2004
- GALICHET François, *L'école, lieu de citoyenneté*, Paris, ESF, 2005
- GONNET Jacques, *De l'actualité à l'école*, Paris, Armand Colin, 1995
- GONNET Jacques, *Le journal et l'école*, Paris, Casterman, 1978
- JOUTARD Philippe, *La mémoire collective*, in DELACROIX Christian, *Historiographies, II. Concepts et débats*, Paris, Seuil, 2010
- LE GOFF Jacques, *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, 1988
- MARTINETTI François, *Les valeurs de la République*, Paris, Canopé, 2016
- MOUGNIOTTE Alain, *Les débuts de l'instruction civique en France*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1991

### Les questions socialement vives

#### Ouvrages :

- ALBE Virginie, *Enseigner des controverses*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009
- BOUDON Raymond, *Le juste et le vrai : études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*, Paris, Fayard, 1995
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, L'Harmattan, 1995
- LEGARDEZ Alain et SIMONNEAUX Laurence (2004). « Les conditions de la discussion dans l'enseignement des questions socialement vives », dans M. TOZZI et R. ETIENNE (dir.), *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherche*, Paris, L'Harmattan, p. 95-119.
- LEGARDEZ Alain et SIMONNEAUX Laurence (dir.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Paris, Educagri, 2011

- LEGARDEZ Alain et SIMONNEAUX Laurence (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF, 2006
- MCCULLY Alan, *Teaching Controversial Issues in a Divided Society : learning from the Northern Ireland*, Londres, Prospero, 2005
- SIMONNEAUX Laurence, « Les savoirs « chauds », entre science et valeurs », in Astolfi J.- P. (dir.) : *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Paris, ESF, 2003
- WELLINGTON Jerry, *Controversial Issues in the Curriculum*, New York, Simon and Schuster Education, 1986
- WOLFGANG Berg, GRAEFFE Leena, HOLDEN Cathie, *Teaching Controversial Issues: an European Perspective*, Londres, London Metropolitan University, 2003

### Articles

- BEITONE Alain, « Enseigner des questions socialement vives : Note sur quelques confusions », in *INRP APRIEF.7e Biennale de l'éducation et de la formation, avril 2004* [en ligne]
- CHEVALLARD Yves, « Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui », *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille, octobre 1997
- INRP, *L'enseignement des "questions vives" : lien vivant, lien vital, entre école et société ?*, *Lettre d'information de la VSI*, n° 27, mai 2007, 18 p [en ligne]
- SIMONNEAUX Laurence, « L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable », *Pour*, n°198, 2008, p.226

### Actes de colloque

- ALPE Yves, « L'épistémologie des savoirs scolaires et la formation des enseignants », in *Actes du 2<sup>e</sup> Colloque International Recherche(s) et formation des enseignants*, IUFM de Grenoble, février 1998
- ALPE Yves et LEGARDEZ Alain, « Questions socialement vives, enjeux sociaux et didactiques : la création d'un enseignement d'éducation civique, juridique et sociale en France », in *Actes du 13<sup>e</sup> Congrès International « La recherche en éducation au service du développement des sociétés »*, Université de Sherbrooke, Québec, juin 1999

- ALPE Yves, « Quelle(s) légitimité(s) pour les savoirs scolaires sur la société : questions socialement vives, rapports aux savoirs et stratégies didactiques », Document de travail, IUFM d'Aix-Marseille, novembre 1999
- ALPE Yves, « Les savoirs scolaires sont-ils « spécifiques » ? L'exemple des savoirs issus des sciences sociales dans les disciplines d'enseignement » Intervention lors du colloque « Les politiques des savoirs », Lyon, 28-29 juin 2001
- BEITONE Alain, « L'ECJS : enseignement ou éducation », Intervention au stage du Plan National de Formation, Lyon, 15 décembre 1999
- LEGARDEZ Alain et ALPE Yves, « La construction des objets d'enseignement scolaires sur des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulation des savoirs », communication au 4ème Congrès de l'AECSE, Lille, 5, 6, 7 et 8 septembre 2001\*

#### Ressources Eduscol :

- « Attentat contre Charlie Hebdo : une attaque contre la liberté », 9 janvier 2015 [en ligne]
- « Commémorer les attentats de 2015 », 26 janvier 2016, [en ligne]
- « Savoir accueillir la parole d'un élève après un attentat », 23 août 2016, [en ligne]

#### **Aborder le terrorisme en classe**

- BENHABIB Djemila, *Après Charlie*, H&O, Paris, 2016
- LAMOUREUX Marie, *Je ne capitule pas*, Don Quichotte, Paris, 2015
- MEIRIEU Philippe, *Éduquer après les attentats*, Paris, ESF, 2016