

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION**

Mention 2nd degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

**MASTER MEEF Histoire-
Géographie**

Titre du mémoire

Les enseignants d'Histoire-Géographie face à
l'urgence de l'actualité : l'exemple des attentats
terroristes en France depuis 2012.

Présenté par **GODEFROY Marylou**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

Maffre, Stéphanie, maîtresse de conférences

Co-directeur-trice de mémoire :

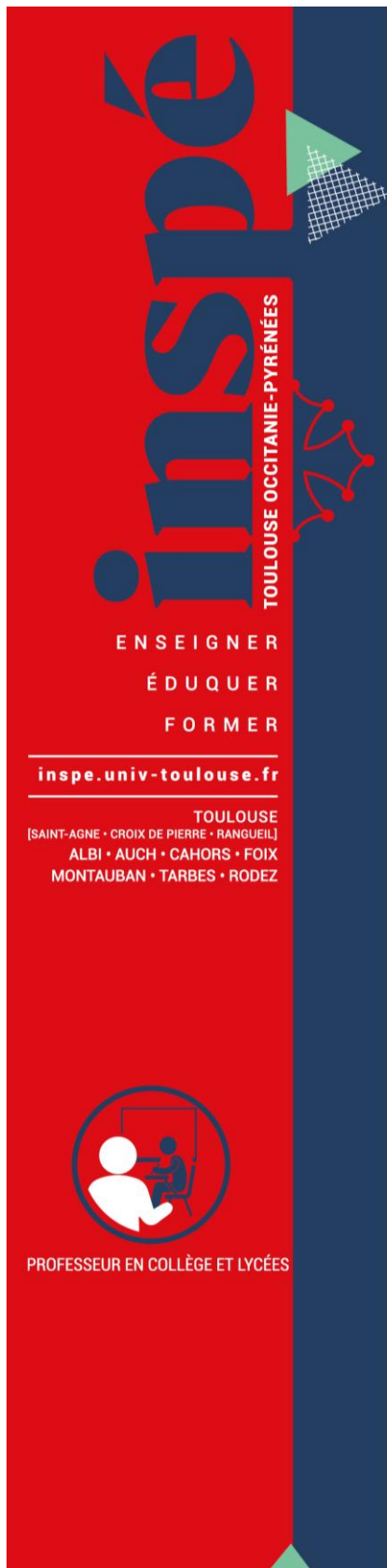
Teychenné, Véronique, enseignante et formatrice INSPE

Membres du jury de soutenance

Maffre Stéphanie maîtresse de conférences

Teychenné Véronique enseignante et formatrice
INSPE

Soutenu le 12 / 06 / 2025



ATTESTATION DE RESPECT DES REGLES ETHIQUES ET DEONTOLOGIQUES DE RECHERCHE

Je soussigné.e : Marylou Godefroy

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : Les enseignants d'Histoire Géographie face à l'urgence de l'actualité : l'exemple des attentats terroristes en France depuis 2012.

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni

copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées

conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

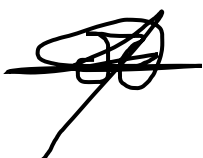
Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("[Prévention du plagiat](#)" via l'ENT - [Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à Toulouse le 01/06/2025

Signature de l'étudiant.e



Remerciements

Je souhaite remercier tout d'abord mes directrice et co-directrice de recherche Stéphanie Maffre et Véronique Teychenné pour leur bienveillance, leur disponibilité et leur accompagnement régulier dans l'élaboration de ce mémoire. Je tiens à témoigner de ma reconnaissance à tous les formateurs INSPE pour leur soutien et leur formation tout au long de ces deux ans de master. Je remercie également profondément les enseignants d'Histoire-Géographie ayant répondu à mon questionnaire de recherche, pour leur confiance et leur aide précieuse. Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciement à Adriane pour ses multiples et éclairantes relectures à chaque étape de ce mémoire de recherche.

Introduction	6
PREMIÈRE PARTIE : Cadre théorique.....	9
I- Notions et concepts.	9
A/ Terrorisme et attentats terroristes.....	9
1) La difficile définition du terrorisme.....	9
2) L'origine française du « terrorisme ».....	12
3) Le terrorisme mondial	15
a. L'émergence du terrorisme mondial.....	15
b. Le djihadisme et l'islamisme.....	16
B/ L'événement, le présentisme, l'histoire du temps présent et la « mémoire collective ».....	20
1) L'événement	20
2) Le présentisme et l'Histoire du très contemporain	21
3) La « mémoire collective », la mémoire, l'oubli et l'histoire	23
II- Didactique et pédagogie pour enseigner les questions socialement vives.....	26
A/ La didactique et la pédagogie	26
B/ Enseigner les questions socialement vives (QSV).....	27
C/ Enseigner l'urgence et l'actualité.	30
III- Les attentats terroristes étudiés.....	32
A/ Les attentats djihadistes.....	33
B/ Les attentats d'extrême gauche et d'extrême droite	39
DEUXIEME PARTIE : Les impacts des attentats terroristes islamistes sur l'École	41
I- L'École, menacée et victime du terrorisme islamiste	41
II- Méthodologie de recherche	44
III- Questions de recherche et hypothèses	44
TROISIEME PARTIE : Le rôle et la didactique de l'enseignant d'Histoire-Géographie dans le post-attentat	46
I- Les enseignants d'Histoire-Géographie se sentent-ils outillés, accompagnés et soutenus à la suite d'un attentat ?.....	46
A/ La perception du soutien de l'administration locale.....	47
B/ La perception du soutien de l'Education Nationale.....	49
II- Le rôle de l'enseignant d'Histoire-Géographie au sein de son établissement est-il redéfini par la survenance d'un attentat ?	55
III- Les enseignants d'Histoire-Géographie se sentent-ils capables de gérer leur classe après un attentat ?	58
A/ Des enseignants démunis à la perspective d'enseigner ?	58
B/ La gestion de classe	61
C/ Le vécu des attentats.....	63
IV- Comment les professeurs d'histoire-géographie enseignent-ils dans l'urgence des attentats ?	

A/ Les enseignants ont-ils échangé avec les élèves à propos des attentats ?.....	65
B/ Le rôle de l'enseignant lorsqu'il aborde le sujet des attentats	69
C/ Le maintien ou la modification de la programmation ?.....	71
D/ Avez-vous organisé des débats en classe autour de la question des attentats ?	74
V- Réponses aux questions de recherche et validité des hypothèses.....	77
Conclusion	78
Bibliographie	80
Ouvrages.....	80
Terrorisme	80
Événement, mémoire et histoire du temps présent	81
Questions socialement vives	81
Didactique et pédagogie	82
Articles	83
Terrorisme	83
Événement, mémoire et histoire du temps présent	83
Questions socialement vives	84
Articles de presse.....	85
Sitographie	86
Annexes.....	89
Questionnaire.....	89
Statistiques issues des réponses au questionnaire	91

Introduction

Le 13 octobre 2023, une intrusion terroriste a été menée au collège Gambetta à Arras, provoquant la mort d'un enseignant, Dominique Bernard. D'après son auteur, cette attaque ne visait pas cet enseignant à l'origine, mais un enseignant d'Histoire-Géographie pour son choix de profession. Cet événement tragique rappelle douloureusement l'assassinat de Samuel Paty, survenu presque 3 ans plus tôt et ayant été jusque-là le paroxysme de la violence terroriste dirigée contre l'École de la République. Il marque également l'échec, ou du moins le recul, de la laïcité à l'école d'après de plus en plus nombreux essayistes, polémistes et acteurs scolaires¹. Il s'agit notamment de la thèse soutenue par un collectif d'enseignants en 2002 dans l'ouvrage *Les Territoires perdus de la République*, qui affirme que certains sujets, comme la laïcité ou le conflit israélo-palestinien, ne sont plus enseignés dans les quartiers défavorisés en raison de la sensibilité et du rejet des élèves (assimilés uniquement à des musulmans par les auteurs, dans une perspective décliniste et stigmatisante)². En réaction, Benoît Falaize a coordonné en 2018 l'ouvrage plein d'espoir *Territoires vivants de la République. Ce que peut l'école : réussir au-delà des préjugés*, soutenant que l'école remplit son rôle, comme ailleurs, dans les établissements d'éducation prioritaire³.

Dans une optique plus personnelle, j'ai vécu les répercussions des attentats en France depuis 2012 sur l'Ecole depuis l'intérieur, c'est-à-dire en tant qu'élève, mais je les envisage désormais en tant que future enseignante. L'assassinat de Dominique Bernard, vécu en tant qu'étudiante de master MEEF, a agi comme un déclic dans mon choix de sujet de mémoire. Dans ce contexte très chargé émotionnellement, renforcé par les mesures de sécurité imposées à l'INSPE, il m'est alors apparu comme une évidence que ce sujet devait être étudié et était essentiel pour ma compréhension du métier d'enseignant d'Histoire-Géographie en 2024-2025. De plus, je suis partie d'un postulat récurrent lors de discussions entre étudiants et avec des enseignants et formateurs : les professeurs d'Histoire-Géographie seraient particulièrement engagés dans le « post-attentat », mais se sentiraient aussi davantage visés par les terroristes. J'ai donc souhaité comprendre si cette affirmation était réelle. C'est pourquoi j'ai décidé, dans le cadre de mon

¹ Emmanuel Saint-Fuscien, *L'école sous le feu. Janvier et novembre 2015* (Paris : Passés composés, 2022), p.9.

² Georges Bensoussan (sous le pseudonyme d'Emmanuel Brenner), *Les Territoires perdus de la République - antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire* (Paris : Éditions Mille et une nuits, 2002).

³ Benoît Falaize, *Territoires vivants de la République. Ce que peut l'école : réussir au-delà des préjugés* (Paris : La découverte, collection Cahier libre, 2018).

mémoire, d'étudier l'impact de tels événements dans le milieu scolaire à travers l'étude de la didactique des enseignants d'Histoire-Géographie lors des attentats.

En outre, il m'est apparu évident qu'il n'était pas matériellement possible d'étudier tous les attentats ayant entraîné des répercussions sur l'école. C'est pourquoi j'ai décidé de débiter mon étude en 2012, lors de la série d'attentats commise par Mohamed Merah dans la région toulousaine. Ce choix correspond aux recherches relatives au terrorisme français, comme celles de J. Raflik, qui considèrent qu'une nouvelle étape du terrorisme français naît à cette date, et n'est toujours pas terminée aujourd'hui (à l'instar du 11 septembre 2001 à l'échelle mondiale). De plus, j'ai décidé de me focaliser sur les attentats ayant directement touchés l'école en son sein (Mohamed Merah, Samuel Paty et Dominique Bernard) et ceux ayant eu des échos médiatiques, politiques et, plus généralement, sociétaux, tels, que l'école a été impactée (janvier 2015 et 13 novembre 2015). Etudier l'enseignement des professeurs d'Histoire-Géographie lors du post-attentat invite à questionner le rapport de ces derniers aux Questions Socialement Vives, et plus précisément à l'urgence de l'actualité. C'est pourquoi mon sujet s'intitule :

Les enseignants d'Histoire-Géographie face à l'urgence de l'actualité : l'exemple des attentats terroristes en France depuis 2012.

Il implique un triple enjeu : le bon fonctionnement de l'école et de la classe lors du post-attentat, la difficulté d'enseignement des Questions Socialement Vives, à travers l'exemple particulièrement urgent des attentats, et le rôle de l'école et de l'histoire dans la société.

De nombreux historiens, sociologues et politologues ont étudié le rapport de l'école aux attentats. Par exemple, l'historienne Jenny Raflik s'est longuement attelée à l'étude du terrorisme mondial et français dans ses ouvrages *Terrorisme et mondialisation. Approches historiques* et *Terrorismes en France. Une histoire XIXe-XXIe siècle*, à l'instar de Marc Hecker et Élie Tenenbaum dans *La guerre de vingt ans. Djihadisme et contre-terrorisme au XXIe siècle*, Gilles Ferragu dans *Histoire du terrorisme* et Cyrille Bret dans *10 attentats qui ont changé le monde, comprendre le terrorisme au XXIe siècle*. L'approche de Patrick Boucheron et Mathieu Riboulet dans leur essai d'histoire du temps présent *Prendre dates. Paris, 6 janvier-14 janvier 2015*, est très différente puisqu'elle se focalise sur les faits et émotions ressenties dans le temps très court de la seconde semaine de janvier 2015, sans analyser le phénomène global du terrorisme. De plus, les ouvrages autobiographiques rédigés par Latifa Ibn Ziaten (mère de l'un des militaires tués par Mohamed Merah) retraçant la mort tragique de son fils et son engagement personnel résilient, prônant le dialogue autour des notions de tolérance et de laïcité avec des

élèves, sont des récits intimes, émotionnels et philosophiques, montrant une autre histoire des attentats de 2012⁴.

D'autre part, ce sujet invite à s'interroger sur les Questions Socialement Vives, dont le terrorisme fait partie, étudiées notamment par Virginie Albe⁵, Sivane Hirsch⁶, Laurence Simonneaux et Alain Legardez⁷. Le difficile retour en classe pour les enseignants après un attentat a déjà été étudié par des nombreux historiens et chercheurs en sciences sociales, comme Benoît Falaize, Vincent Casanova, Sébastien Ledoux, Ismaïl Ferhat, Laurence De Cock⁸ et Emmanuel Saint-Fuscien⁹. En outre, d'autres sources non-littéraires sont mobilisées pour traiter de la question du terrorisme et du post-attentat en classe, comme les articles de presses, les sources institutionnelles (Eduscol, lettre adressée aux enseignants par la ministre de l'Éducation Nationale) et parlementaires (rapport du Sénat) ou encore les blogs d'enseignants (*Café Pédagogique*, *Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie*, *Aggiornamento*). Enfin, l'analyse de mon questionnaire diffusé auprès d'enseignants d'Histoire-Géographie permet de compléter cette étude.

Qu'ils soient perpétrés contre l'École française et ses représentants, contre des personnes de confessions juives ou contre des journalistes et dessinateurs, les actes terroristes et les attentats entraînent des répercussions sociales et médiatiques fortes et retentissantes en France. D'après Cyrille Bret, ils « ont le pouvoir d'infléchir le cours de l'histoire collective. Ces événements inattendus et brutaux créent une fracture dans le cours du temps »¹⁰.

⁴ Latifa Ibn Ziaten, *Mort pour la France* (Paris : Editions Flammarion, 2013) et Latifa Ibn Ziaten, *Dis-nous Latifa, c'est quoi la tolérance ?* (Ivry-sur-Seine : Editions de l'atelier, 2016).

⁵ Virginie Albe, *Enseigner des controverses* (Rennes : Presses universitaires de Rennes, collection Paideia, 2009).

⁶ Sivane Hirsch, « Comment aborder les sujets sensibles en classe ? » (Paris : *Les cahiers de l'IRIPI*, n°4, 2021).

⁷ Alain Legardez, Laurence Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions socialement vives* (Paris : ESF éditeur, 2006).

⁸ Vincent Casanova, Laurence De Cock, « Classes sur le vif. Retours à l'école les 8 et 9 janvier 2015 » (Paris : *Savoir/Agir*, n° 33, 2015), p. 95-101.

⁹ Emmanuel Saint-Fuscien, *L'école sous le feu. Janvier et novembre 2015* (Paris : Passés composés, 2022).

¹⁰ Cyrille Bret, *10 attentats qui ont changé le monde, comprendre le terrorisme au XXI^e siècle* (Paris : Armand Colin, 2020), p.3.

PREMIÈRE PARTIE : Cadre théorique

I- Notions et concepts.

Pour bien comprendre l'impact des attentats terroristes sur l'école française depuis 2012, il est primordial de définir et contextualiser une série de notions relatives au terrorisme et à l'enseignement de questions socialement vives : le terrorisme, le djihadisme, l'événement, le présentisme, l'histoire du très contemporain, la « mémoire collective », les questions socialement vives, l'actualité, l'urgence, la didactique et la pédagogie.

A/ Terrorisme et attentats terroristes.

1) La difficile définition du terrorisme

Tout d'abord, il convient de définir et contextualiser les notions d'attentat et de terrorisme. Un attentat est une « entreprise criminelle perpétrée contre une personne ou contre une communauté, et particulièrement dans un contexte politique »¹¹. Un attentat est un acte, contrairement au terrorisme qui est une idéologie politique se matérialisant notamment par des attentats¹². Le terme d'attentat devient particulièrement intéressant lorsqu'on lui accole le qualificatif de terroriste, dont l'histoire est complexe. En effet, la notion de terrorisme a une particularité : elle ne possède pas de définition internationale universellement admise par les Nations Unies¹³. Malgré des tentatives anciennes de définition (la SDN s'y atèle, sans succès, dès 1937), notamment en 1996 avec la constitution d'une commission de l'Assemblée générale des Nations Unies chargée de le définir, et l'accélération de la demande étasunienne après 2001, aucun consensus n'est trouvé jusqu'à nos jours. Néanmoins, l'ONU parvient à rédiger des listes d'organisations terroristes¹⁴ et à condamner le terrorisme « sous toutes ses formes et manifestations » en 2005. S'il est si difficile de trouver un consensus juridique international, ce n'est pas uniquement par manque de volonté politique, malgré les enjeux géopolitiques sous-

¹¹ CNRTL. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. In : *CNRTL* [en ligne]. Disponible sur : [Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales](https://www.cnrtl.fr/).

¹² Maëlle Bazin, Gilles Ferragu, Claire Sécaïl, « L'attentat, un objet au croisement de l'histoire politique et de l'histoire des médias » (Paris : *Le Temps des médias*, n°32, 2019), p.10.

¹³ Jenny Raflik, *Terrorismes en France. Une histoire XIXe-XXIe siècle* (Paris : Les Éditions du Cerf, 2023), p.8.

¹⁴ Gilles Ferragu, *Histoire du terrorisme* (Paris : Perrin, collection tempus, 2019), p.11.

tendu par cette définition (droit à l'autodétermination¹⁵), mais aussi par difficultés épistémologiques et questionnements philosophiques. Effectivement, le terme terrorisme regroupe des réalités hétéroclites, voire contradictoires, et questionne le monopole de la violence légitime par l'État. Son caractère englobant et ses différentes définitions créent une certaine confusion, diagnostiquée dès 2003 par la docteure en sciences politiques Élise Féron. D'après elle, « ce concept crée une unité artificielle entre des phénomènes en réalité extrêmement hétérogènes »¹⁶.

Cependant, de nombreux États l'ont défini juridiquement afin de pouvoir le condamner. Chaque État valorise et occulte certains de ses aspects afin de mieux convenir aux enjeux du terrorisme présent sur son territoire¹⁷. Par exemple, le droit français le définit depuis 1986¹⁸ comme une « entreprise individuelle ou collective ayant pour but de troubler gravement l'ordre public par l'intimidation ou la terreur »¹⁹. Cette législation est élaborée dans un contexte de vague de terrorisme d'extrême gauche (Action Directe) et par l'augmentation d'attentats commis par le FLNC (Front de libération nationale corse), ayant commis plus de 800 attentats en 1985-1986. En raison de la variété de types de terrorisme dans les années 1980, il est décidé, pour la première fois, de cibler le terrorisme dans sa globalité, et non seulement un groupe défini, comme les anarchistes antérieurement²⁰.

D'autre part, l'émergence d'un intérêt particulier de la recherche scientifique sur cet objet d'étude marque une nouvelle étape de la compréhension du terrorisme. Par exemple, les États-Unis promeuvent les *terrorism studies* dans les années 1970 face à la multiplication du phénomène de détournements d'avion²¹. La recherche française s'est intéressée de manière plus intense à cette question dans les années 2010, une tendance amplifiée à partir de 2015 en raison d'attentats sur son sol. En 1984, lassés par l'absence de définition, deux chercheurs néerlandais, A. Schmid et A. Jongman, ambitionnent d'en créer une en additionnant les différents aspects récurrents recensés entre 1936 et 1981²². Forte intéressante, les limites de cette étude sont sa focalisation sur des définitions principalement anglo-saxonnes. On peut cependant en retenir

¹⁵ Gilles Ferragu, *Histoire du terrorisme* (Paris : Perrin, collection tempus, 2019), p.10.

¹⁶ Élise Féron, « La représentation médiatique du phénomène terroriste : Quelques enseignements du cas nord-irlandais » (Paris : *Topique*, n°83, 2003), p.135.

¹⁷ Gilles Ferragu, *Histoire du terrorisme* (Paris : Perrin, collection tempus, 2019), p.12.

¹⁸ Jenny Raflik, *Terrorismes en France. Une histoire XIXe-XXIe siècle* (Paris : Les Éditions du Cerf, 2023), p.8.

¹⁹ Jenny Raflik, *Terrorisme et mondialisation. Approches historiques* (Paris : Gallimard, 2016), p.25.

²⁰ Jenny Raflik, « La France face au terrorisme d'hier à aujourd'hui » (Paris : *Outre-Terre*, N° 51, 2017), p.205.

²¹ Romain Sèze, Pierre-Alain Clément, « État de littérature. Still routes over roots ? Les introuvables racines du djihadisme français » (Paris : *Critique internationale*, N° 92, 2021), p.174.

²² Jenny Raflik, *Terrorisme et mondialisation. Approches historiques* (Paris : Gallimard, 2016), p.27.

certaines éléments essentiels relatifs à la nature du terrorisme : il s'agit d'une méthode utilisant des actions violentes répétées, dont les victimes ne sont généralement pas les cibles recherchées (cibles symboliques, représentatives de l'État ou choisies au hasard), permettant de générer un message afin de manipuler la cible réelle (le public) à travers la terreur. Les deux chercheurs insistent sur la violence, qu'ils considèrent être la première des caractéristiques du terrorisme, et qu'ils qualifient de « politique », mais aussi de « délibérée, illégale, disproportionnée, répétée et imprévisible »²³. Selon le sociologue Michel Wieviorka, l'usage de cette violence est tellement « effréné », qu'elle mène les terroristes à une perte de contact avec la réalité, qu'il nomme « dé-subjection »²⁴. L'historienne Jenny Raflik ajoute que le terrorisme se définit par un « couple violence-haine »²⁵, c'est-à-dire que la violence des terroristes est certes muée par un projet de renversement du système attaqué, mais aussi par une haine envers ce dernier. Le caractère émotionnel du terrorisme complexifie à la fois sa définition, son étude et sa réception par la société touchée et ses dirigeants politiques. Par exemple, sur le coup de l'émotion provoquée par les commémorations des attentats de janvier 2015, Manuel Valls a prononcé « Expliquer [le terrorisme], c'est déjà vouloir un peu excuser », avant de revenir sur ses propos. Ainsi, pour Élise Féron, « l'investissement affectif et émotionnel dont il fait l'objet court-circuite l'analyse, les médias abordant généralement ce phénomène sur les registres du fantasme, de la menace et de l'imaginaire de l'insécurité »²⁶.

En outre, pour Gilles Ferragu, le terrorisme est une forme de communication visant à provoquer un sentiment de peur dans la société touchée²⁷. Il estime que son étude « sous l'angle de sa réception implique le chercheur en tant que citoyen, comme sujet autant que comme analyste », ce qui explique sa complexité. Le terrorisme s'attaque à des symboles accessibles pour instituer de la terreur en chacun (ce qui le fait apparaître comme une guerre indirecte) et use des médias, par exemple les chaînes d'informations en continue²⁸. De plus, il n'est pas, comme parfois énoncé, une folie sans but, puisqu'il suit une stratégie à long terme, au-delà du seul attentat, en s'appuyant sur les effets de celui-ci à différentes échelles de temps²⁹. Il ne se limite pas à l'attentat comme unique mode d'action, ce qui complexifie la lutte antiterroriste.

²³ Jenny Raflik, *Terrorisme et mondialisation. Approches historiques* (Paris : Gallimard, 2016), p.34-36.

²⁴ Michel Wieviorka, *Face au mal. Le conflit, sans la violence* (Paris : Les Editions Textuelles, 2018), p.36.

²⁵ Jenny Raflik, *Terrorisme et mondialisation. Approches historiques* (Paris : Gallimard, 2016), p.13-15.

²⁶ Élise Féron, « La représentation médiatique du phénomène terroriste : Quelques enseignements du cas nord-irlandais » (Paris : *Topique*, n°83, 2003), p.136.

²⁷ Ferragu Gilles, « Florence Faucher, Gêrôme Truc (dirs), *Face aux attentats*. Paris, Presses universitaires de France, coll. La vie des idées, 2020, 108 pages » (Paris : *Questions de communication*, N° 39, 2021), p.473.

²⁸ *Ibid.* p.68.

²⁹ Jenny Raflik, « La France face au terrorisme d'hier à aujourd'hui » (Paris : *Outre-Terre*, N° 51, 2017), p.212.

Ce qui intéresse particulièrement les chercheurs n'est pas nécessairement l'acte terroriste en soit, mais ses répercussions, sa portée politique, sociale ou symbolique. Il s'agit notamment de l'objet d'étude de Cyrille Bret dans *Dix attentats qui ont changé le monde*³⁰. Le terrorisme a un rapport particulier au symbolique, puisqu'il met en scène la violence jusqu'à en faire un spectacle, afin de faire connaître son combat au public visé³¹ : il s'agit d'une « théâtralisation de l'horreur »³². Même si un nombre de victimes important, comme lors du 13 novembre 2015 à Paris et Saint-Denis, suscite une grande émotion internationale, ce que recherchent les terroristes est le choc dans la société. Cela se traduit notamment par le choix de lieux symboliques et de manières de tuer particulièrement choquante (ceintures explosives ou décapitations).

La définition du terrorisme international proposée par le CNRTL semble pertinente et a donc été retenue dans le cadre de cette étude : le terrorisme désigne l'« ensemble des actes de violence qu'une organisation politique exécute dans le but de désorganiser la société existante et de créer un climat d'insécurité tel que la prise du pouvoir soit possible. ».

2) L'origine française du « terrorisme »

Pour comprendre ce que recouvre la notion de terrorisme actuellement, il faut revenir à son origine française³³. En effet, l'étymologie de terrorisme provient du régime politique français de la Terreur³⁴ (1793-1794), lui-même issu de l'émotion « terreur ». L'étude de cette période est caractérisée par de nombreux débats historiographiques, notamment sur la justification du recours à la violence : l'État a-t-il le monopole de la violence légitime ? Par exemple, l'historienne Sophie Wahnich tente de « comprendre » la terreur plutôt que la reléguer dans le domaine de l'excès, voire du totalitarisme, comme François Furet³⁵, ou, à l'inverse, estimer qu'elle a « sauvé la République »³⁶. D'après elle, « l'entreprise de la Terreur vise à instituer des bornes à l'exception souveraine, à mettre un frein à la violence légitime du peuple

³⁰ Cyrille Bret, *Dix attentats qui ont changé le monde. Comprendre le terrorisme au XXIe siècle* (Paris : Armand Colin, 2020), p.10-11.

³¹ Gilles Ferragu, *Histoire du terrorisme* (Paris : Perrin, collection tempus, 2019), p.23.

³² François Thuillier, Emmanuel-Pierre Guittet, *Homo terrorismus. Les chemins ordinaires de l'extrême violence* (Paris : Temps Présent, 2020), p.67.

³³ Jenny Raflik, *Terrorismes en France. Une histoire XIXe-XXIe siècle* (Paris : Les Éditions du Cerf, 2023), p.7.

³⁴ Gilles Ferragu, *Histoire du terrorisme* (Paris : Perrin, collection tempus, 2019), p.16.

³⁵ François Furet, *La révolution (1770-1814)* (Paris : Hachette, 1988), p.250.

³⁶ Sophie Wahnich, « De l'économie émotive de la Terreur » (Paris : *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. 57^e année, n°4, 2002), p. 889.

et à donner une forme publique et instituée à la vengeance »³⁷. Certes, il s'agit d'une période marquée par sa violence, mais elle répond à un objectif et à un discours. De plus, les faits de violence de la Terreur font l'écho d'une période caractérisée par des émotions exacerbées comme la vengeance.

On trouve une première référence au terme "Terreur" à la fin du XVIIIe siècle pour qualifier ce régime³⁸ : l'émotion de la terreur devient ainsi un phénomène politique, en raison du vécu et du souvenir de cette période. Le terrorisme était donc une « politique autoritaire menée par un gouvernement à l'égard de son peuple ou d'une fraction de celui-ci, afin d'assurer coûte que coûte son pouvoir »³⁹. Cependant, le sens contemporain du terrorisme est inverse, puisqu'il s'agit, dans son acceptation la plus courante, d'une violence dirigée contre l'État par l'un de ses représentants⁴⁰. Ainsi, même si des actes antérieurs au XIXe siècle semblent pouvoir rétrospectivement être définis comme terroristes, notamment les tyrannicides, le manque de volonté de désintégration du système pour l'avènement d'un nouveau empêche de les qualifier ainsi.

Néanmoins, le rapport particulier de la France au terrorisme ne se limite pas à son origine étymologique, puisque ce pays fut touché peu ou prou par tous les types de terrorismes depuis le XIXe siècle⁴¹. On peut donc y distinguer une typologie de terrorisme, qui ne se substituent pas les uns aux autres, même si certains sont plus actifs, plus meurtriers ou plus diffusés médiatiquement. Le terrorisme indépendantiste (basque, corse et breton ⁴²), le terrorisme anarchiste et d'extrême gauche (Action Directe dans les années 1970 et 1980, affaire de Tarnac, etc.), le terrorisme d'extrême droite (Organisation de l'Armée Secrète, Club Charles-Martel, Action des forces opérationnelles), le terrorisme d'importation (comme le Front populaire de libération de la Palestine) et le terrorisme islamiste en sont les principaux types présents en France depuis le XIXe siècle⁴³. D'autres typologies sont proposées, comme celle de la Direction Générale de la Sécurité Intérieure (DGSI)⁴⁴, qui estime que l'apparition du

³⁷ Sophie Wahnich, *La liberté ou la Mort. Essai sur la Terreur et le terrorisme* (Paris : Éditions de la Fabrique, 2003), p.203.

³⁸ Jenny Raflik, « La France face au terrorisme d'hier à aujourd'hui » (Paris : *Outre-Terre*, N° 51, 2017), p.202.

³⁹ Jenny Raflik, *Terrorisme et mondialisation. Approches historiques* (Paris : Gallimard, 2016), p.13.

⁴⁰ Gilles Ferragu, *Histoire du terrorisme* (Paris : Perrin, collection tempus, 2019), p.17-25.

⁴¹ Jenny Raflik, *Terrorismes en France. Une histoire XIXe-XXIe siècle* (Paris : Les Éditions du Cerf, 2023), p.7.

⁴² Jenny Raflik, « La France face au terrorisme d'hier à aujourd'hui » (Paris : *Outre-Terre*, N° 51, 2017), p.203-205.

⁴³ Jenny Raflik, *Terrorismes en France. Une histoire XIXe-XXIe siècle* (Paris : Les Éditions du Cerf, 2023), p.7.

⁴⁴ Ministère de l'Intérieur et des outre-mer. La France face au défi du jihadisme. In : *Direction Générale de la Sécurité Intérieure* [en ligne]. Disponible sur : [La France face au défi du jihadisme | Direction Générale de la Sécurité Intérieure](#) (consulté le 9 juillet 2024).

terrorisme djihadiste dans les années 1990 fait disparaître toutes les autres formes, alors qu'elles sont seulement occultées.

En effet, durant la Guerre d'Algérie, des attentats (considérés comme des actes de résistances ou du terrorisme selon le point de vue) sont commis sur le sol métropolitain français et algérien par l'Organisation de l'Armée Secrète (OAS), favorable au maintien de l'Algérie française, et par le Front de Libération Nationale (FLN), luttant pour l'indépendance algérienne. Des actes terroristes directement liés à cette guerre se poursuivent dans les années suivant l'indépendance algérienne (1962), jusqu'à ce qu'une nouvelle ère du terrorisme français apparaisse en 1985⁴⁵. Quinze attentats commis par le Comité de soutien aux prisonniers politiques arabes (CSPPA) sont recensés entre 1985 et 1986, provoquant la mort de 13 personnes. Puis, en 1995 et 1996, le Front Islamique du Salut et le Groupe Islamique Armé s'attaquent à la France en raison de son soutien au gouvernement algérien dans le cadre de la guerre civile algérienne, faisant 12 morts et plusieurs centaines de blessés (métro parisien, place de l'Étoile, TGV, école juive à Villeurbanne, etc.⁴⁶). De plus, des attentats liés aux conflits balkaniques dans les années 1990 se transposent en France⁴⁷, à l'instar d'attentats liés au conflit israélo-palestinien. Par exemple, le 9 août 1982, un attentat antisémite commis vraisemblablement par des membres du Fatah-Conseil révolutionnaire d'Abou Nidal tue six personnes dans un restaurant situé rue des Rosiers à Paris. D'autre part, l'année 1981 est marquée par une recrudescence des activités terroristes des indépendantistes corses, qui font notamment exploser une bombe dans l'aéroport d'Ajaccio, afin d'atteindre le président Valéry Giscard d'Estaing. Entre 1996 et 2012, les attentats terroristes semblent être un moment terminé, mais la série d'attentats commise par M. Merah à Toulouse et Montauban en 2012 change la donne et réveille les consciences.

⁴⁵ Gérard Chaliand, *Terrorisme et politique* (Paris : CNRS Editions, 2017), p.31.

⁴⁶ Gilles Ferragu, *Histoire du terrorisme* (Paris : Perrin, collection tempus, 2019), p.331.

⁴⁷ Jenny Raflik, « La France face au terrorisme d'hier à aujourd'hui » (Paris : *Outre-Terre*, N° 51, 2017), p.204.

3) Le terrorisme mondial

a. L'émergence du terrorisme mondial

A l'échelle mondiale, les chercheurs estiment que le 11 septembre 2001 marque une césure générale de notre temps, un bouleversement de la nature même du terrorisme⁴⁸. Il y aurait eu un ancien terrorisme local, « économe en vies humaines » et, d'une certaine manière, « compréhensible » pour l'opinion publique, comme le terrorisme indépendantiste basque (ETA) ; s'y serait substitué aujourd'hui un nouveau terrorisme mondialisé, brutal, messianique, disproportionné et ne recherchant que l'anéantissement total de l'ennemi, sans autre stratégie ni but. Il apparaît primordial de nuancer ce propos, comme le font un certain nombre de chercheurs comme François Thuillier et Emmanuel-Pierre Guittet. Cette lecture de l'histoire du terrorisme est à la fois eschatologique (elle sous-entend une progression historique linéaire vers le pire) et réductrice puisqu'elle gomme la profondeur historique et le caractère protéiforme du terrorisme. En effet, son histoire est marquée par une grande variété de natures et une profonde violence, qui ne doit pas être occultée au profit du seul islamisme : il ne faut pas réduire le terrorisme actuel à l'islamisme, ni croire que l'opinion publique comprenait majoritairement l'action d'ETA au Pays basque. De plus, son caractère international n'est pas apparu avec l'émergence du terrorisme islamiste, comme le montre notamment l'exemple du groupe communiste Action Directe qui s'est allié avec d'autres groupes politiquement proches comme la Fraction armée rouge (Allemagne) et les Brigades rouges (Italie)⁴⁹. Cependant, pour Jenny Raflik, un réel changement s'opère en 2001 puisque le terrorisme prend des dimensions planétaires⁵⁰ en s'attaquant aux États-Unis : on passe d'un terrorisme transnational au XIXe siècle, à un terrorisme international dans les années 1970-1980, à un terrorisme global depuis 2001⁵¹. Selon elle, la différence est l'affranchissement de la nationalité des membres d'al-Qaïda, et la non prise en compte des frontières par cette organisation terroriste, qui semble mener une guerre mondiale⁵². Si Jenny Raflik voit un changement radical dans la nature même du terrorisme avec l'émergence d'al-Qaïda sur la scène internationale, elle refuse de parler d'« hyperterrorisme » (contrairement à François Heisbourg⁵³) puisque le terrorisme islamiste

⁴⁸ François Thuillier, Emmanuel-Pierre Guittet, *Homo terrorismus. Les chemins ordinaires de l'extrême violence* (Paris : Temps Présent, 2020), p.17.

⁴⁹ *Ibid.* p.19.

⁵⁰ Jenny Raflik, *Terrorisme et mondialisation. Approches historiques* (Paris : Gallimard, 2016), p.11.

⁵¹ *Ibid.* p.65.

⁵² *Ibid.* p.91-93.

⁵³ Gilles Ferragu, *Histoire du terrorisme* (Paris : Perrin, collection Tempus, 2019), p.480.

n'est pas plus démesuré que les autres, tous caractérisés par l'extrême violence⁵⁴. D'autre part, de nouveaux types de terrorisme sont entrés récemment dans le débat public, comme l'écoterrorisme⁵⁵, défini par le FBI comme « l'usage ou la menace d'utiliser la violence de manière criminelle, contre des victimes innocentes ou des biens, par un groupe d'orientation écologique, pour des raisons politiques liées à l'environnement ».

En outre, le terrorisme est un mode d'action violent qui touche le monde entier, mais davantage les populations africaines, moyen-orientales et sud-asiatique. En effet, malgré les attentats de New York, Londres et Madrid, le pourcentage de victimes occidentales du terrorisme n'est « que » de 2.6% entre 2000 et 2014. De plus, sur la période 2007-2022, le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord, l'Asie du Sud et l'Afrique sub-saharienne sont de loin les espaces géographiques les plus touchés par le nombre d'attentats meurtriers avec respectivement 51 379 morts, 39 246 morts et 35 256 morts. A l'inverse, dans cette même période, pourtant marquée par une recrudescence d'attentats meurtriers notamment en France, l'Europe comptabilise 2 478 morts⁵⁶.

Le terrorisme est donc une réalité multiforme depuis le XIXe siècle, qui ne doit pas être résumé au seul djihadisme, qui monopolise l'attention des médias depuis 2012 en France.

b. Le djihadisme et l'islamisme

Le djihadisme et l'islamisme sont deux termes souvent utilisés de manière interchangeable pour qualifier les attentats menés au nom de l'islam, mais ils n'ont pas la même signification. L'islamisme est une idéologie politique, tandis que le djihadisme est le moyen utilisé pour faire parvenir l'idéologie islamiste au pouvoir.

En 1979, la révolution iranienne, l'invasion de l'Afghanistan par l'URSS et la signature d'accords entre Israël et l'Egypte ont constitué un terreau favorable à l'émergence du djihadisme, liant idéologie politique, fondamentalisme religieux et pratique de la violence⁵⁷. Le djihadisme est une doctrine politique et religieuse prônant la lutte armée au nom d'une

⁵⁴ Jenny Raflik, *Terrorisme et mondialisation. Approches historiques* (Paris : Gallimard, 2016), p.92.

⁵⁵ Jenny Raflik, *Terrorismes en France. Une histoire XIXe-XXIe siècle* (Paris : Les Éditions du Cerf, 2023), p.172.

⁵⁶ Statista Research Department. Nombre de décès cumulés dus à des attentats terroristes dans le monde de 2007 à 2022, par zone géographique. In : *Statista Research Department* [en ligne], 2023. Disponible sur : [Terrorisme : décès cumulés par zone géographique Monde 2007-2022 | Statista](#) (consulté le 15 juillet 2024).

⁵⁷ Gilles Ferragu, *Histoire du terrorisme* (Paris : Perrin, collection tempus, 2019), p.309.

conception fondamentaliste et violente de l'islam⁵⁸. Il s'est développé progressivement depuis la naissance du l'islam au VIIe siècle, même s'il est anachronique de parler de djihadisme à cette époque. En effet, le djihad, signifiant en français « effort sur soi-même », a peu à peu pris le sens de « guerre de conquête au nom d'Allah » contre un adversaire hérétique, infidèle ou apostat, sans abandonner son autre sens de « lutte spirituelle ».

L'idéologie de base du djihadisme est l'islamisme, qui cherche à mettre en place une société plus conforme aux valeurs musulmanes, en termes politiques, sociaux et religieux. Il est intimement lié à la doctrine « salafiste »⁵⁹, datant du XVIIIe siècle⁶⁰, qui est un courant répandu de l'islam sunnite prônant une religiosité de « retour aux racines » en s'inspirant des premiers temps de l'islam⁶¹. L'islamisme est également fondamentalement lié au courant réformateur des Frères musulmans, né en Egypte officiellement en 1940, qui a essaimé cette doctrine dans tout le Moyen-Orient. Par exemple, le théoricien de l'islamisme Sayyid Qutb est issu des Frères musulmans et rédige *Jalons sur la route de l'Islam* (1964), où il décrit sa pensée, une vision duale du monde entre le monde musulman (*Dar al-Islam*) et le monde impie (*Dar al-Kufr*), et justifie le recours à la violence révolutionnaire. Cependant, le salafisme et les Frères musulmans, instigateurs du djihadisme, se distinguent de ce dernier en raison de la place (théoriquement) secondaire qu'ils accordent à la violence. De plus, les revendications des terroristes islamistes ne sont pas uniquement religieuses, mais, avant tout, politiques, ethnoreligieuses, économiques et territoriales⁶². Son principal enjeu en Occident n'est pas de conquérir, comme ce fut le cas d'autres groupes terroristes par le passé, mais de mener un combat contre ce qu'il considère être le « mal », notamment les mœurs occidentales (à travers les intellectuels laïques anti-islamistes par exemple⁶³), les musulmans « apostats » et les Juifs⁶⁴, ce qui équivaut, *de facto*, à contrôler la société et prendre le pouvoir.

Dans les années 1980 émerge le terrorisme islamiste en tant que terrorisme global, aux échos internationaux, mais il n'a ni le monopole du terrorisme, ni celui du terrorisme religieux. La mutation du terrorisme islamiste, en lien avec la révolution iranienne et la guerre Iran-Irak, entraîne des conséquences dans le monde arabo-musulman, notamment en Egypte (assassinat

⁵⁸ Marc Hecker, Élie Tenenbaum, *La guerre de vingt ans. Djihadisme et contre-terrorisme au XXIe siècle* (Paris : Robert Laffont, 2021), p.10.

⁵⁹ Mathieu Guidère, « Petite histoire du djihadisme » (Paris : *Le Débat*, N° 185, 2015), p.37.

⁶⁰ Gilles Ferragu, *Histoire du terrorisme* (Paris : Perrin, collection tempus, 2019), p.312.

⁶¹ Marc Hecker, Élie Tenenbaum, *La guerre de vingt ans. Djihadisme et contre-terrorisme au XXIe siècle* (Paris : Robert Laffont, 2021), p.11.

⁶² Jenny Raflik, *Terrorisme et mondialisation. Approches historiques* (Paris : Gallimard, 2016), p.32.

⁶³ Djemila Benhabib, *Après Charlie. Laïques de tous les pays, mobilisez-vous !* (Paris : H&O éditions, 2016), p.47.

⁶⁴ Michel Wieviorka, *Face au mal. Le conflit, sans la violence* (Paris : Les Editions Textuelles, 2018), p.41.

du président Anouar El-Sadate en 1981). Dans les décennies 1980 et 1990, les réseaux de terrorisme islamiste se mondialisent, notamment après la fin de la lutte armée contre le pouvoir pro-soviétique afghan en 1992, qui a marqué un tournant majeur en faisant office de terre de djihad jusque-là. Au début des années 1990 naît une synthèse du djihadisme et du salafisme, incarnée par Oussama Ben Laden : Al-Qaïda⁶⁵. Cette organisation terroriste a commis des attentats tellement marquants⁶⁶, même avant le 11 septembre 2001, que le terrorisme est assimilé uniquement à Al-Qaïda dans l’imaginaire collectif, depuis 1996. Elle se saisit des codes du terrorisme spectacle, en s’inscrivant dans l’ère d’internet et de la communication planétaire, au point que Gilles Ferragu le décrit ainsi : « Al-Qaida est un cocktail paradoxal de fondamentalisme religieux et de globalisation »⁶⁷. Mais le 11 septembre bouleverse l’histoire mondiale selon un consensus scientifique et dans l’esprit de la société civile, comme un paroxysme et une entrée brutale dans le nouveau millénaire : pour la première fois depuis la Seconde Guerre mondiale, les États-Unis sont touchés sur leur sol.

Malgré un quasi-monopole du djihadisme dans le monde par al-Qaïda depuis les années 1980, une nébuleuse d’organisations djihadistes s’y est substituée cette dernière décennie⁶⁸. Né de l’union des différents groupes djihadistes irakiens en 2006, l’État Islamique en Irak fusionne avec sa branche syrienne en 2013 par l’action de son dirigeant Abou Bakr al-Baghdadi, marquant la naissance de l’État islamique en Irak et au Levant (EI ou Daech)⁶⁹. Le 29 juin 2014, Daech proclame le rétablissement du Califat⁷⁰, ce qui induit la rupture politique et doctrinale avec Al-Qaïda⁷¹. L’État Islamique s’est révélé sur la scène internationale avec une série d’attentats, touchant notamment la France, en 2014-2015, tout en s’emparant d’une grande part des territoires syriens et irakiens (à partir de 2014). En 2011, Al-Qaida perd son chef Oussama Ben Laden, ce qui contribue à faire de Daech la première organisation terroriste islamiste mondiale, à travers une recrudescence du terrorisme antioccidental. Puis, à partir de 2016, l’État Islamique éclipse définitivement Al-Qaïda, au point d’en devenir son nouveau visage⁷².

⁶⁵ Michel Wieviorka, *Face au mal. Le conflit, sans la violence* (Paris : Les Editions Textuelles, 2018), p.318-329.

⁶⁶ Par exemple, en 1998, Al-Qaïda attaque les ambassades américaines de Nairobi et Dar es Salaam, faisant 224 morts.

⁶⁷ Gilles Ferragu, *Histoire du terrorisme* (Paris : Perrin, collection tempus, 2019), p.333-335.

⁶⁸ Jenny Raflik, *Terrorisme et mondialisation. Approches historiques* (Paris : Gallimard, 2016), p.32.

⁶⁹ Gilles Ferragu, *Histoire du terrorisme* (Paris : Perrin, collection tempus, 2019), p.353.

⁷⁰ Gilles Kepel, Antoine Jardin, *Terreur dans l’hexagone. Genèse du djihad français* (Paris : Gallimard, 2015), p.184.

⁷¹ Marc Hecker, Élie Tenenbaum, *La guerre de vingt ans. Djihadisme et contre-terrorisme au XXI^e siècle* (Paris : Robert Laffont, 2021), p.254.

⁷² Gilles Ferragu, *Histoire du terrorisme* (Paris : Perrin, collection tempus, 2019), p.352.

Comme Al-Qaïda, Daech possède une maîtrise et un goût accru pour le spectacle, les réseaux sociaux et la propagande⁷³. Cela lui permet de séduire des jeunes musulmans en désir de djihad via les réseaux sociaux, notamment dans des pays à minorité musulmane comme la France. Daech cherche ainsi à se constituer un « réservoir intérieur » de moudjahidin (« combattants »⁷⁴), tout en stimulant la stigmatisation des musulmans par les populations occidentales, afin qu'ils se sentent rejetés et se radicalisent, dans l'objectif final de déclencher une guerre civile⁷⁵. Daech se caractérise également par sa dimension messianique du djihad (« relatif au messianisme, à la croyance en la venue d'un homme providentiel, d'un salut, en la naissance d'un monde meilleur »⁷⁶, ici, le dirigeant de l'État Islamique est assimilé à un nouveau messie), son hostilité à l'égard des chiïtes (les terroristes de Daech ont une application particulière du sunnisme), son caractère offensif envers l'Occident et ses méthodes particulières de combat et de répression, maniant la terreur. Comme tout terrorisme, sa théâtralisation de l'horreur cherche à déstabiliser et frapper les esprits de ses adversaires⁷⁷, en attaquant des lieux emblématiques à des dates symboliques par exemple⁷⁸. L'État Islamique va plus loin que les autres organisations en prônant le meurtre de tout ceux considérés comme apostats (idéologie du djihadisme takfiriste)⁷⁹ et en multipliant l'usage des attentats suicides (martyrisme)⁸⁰ et les fatwa (par exemple, Salman Rushdie).

Ainsi, il faut non seulement distinguer le terrorisme du djihadisme, qui n'en est qu'une de ses formes, mais également dissocier l'islamisme du djihadisme, comme l'affirme Mathieu Guidère : « l'islamisme ne se confond pas avec le djihadisme : l'un est de nature politique, l'autre est d'essence militaire, même si tous deux possèdent un soubassement religieux et une histoire partiellement commune. »⁸¹.

⁷³ Gérard Chaliand, *Terrorisme et politique* (Paris : CNRS Editions, 2017), p.17.

⁷⁴ Jenny Raflik, *Terrorismes en France. Une histoire XIXe-XXIe siècle* (Paris : Les Éditions du Cerf, 2023), p.185.

⁷⁵ Cyrille Bret, *Dix attentats qui ont changé le monde. Comprendre le terrorisme au XXIe siècle* (Paris : Armand Colin, 2020), p.139.

⁷⁶ CNRTL. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. In : *CNRTL* [en ligne]. Disponible sur : [Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales](https://www.cnrtl.fr/).

⁷⁷ Gérard Chaliand, *Terrorisme et politique* (Paris : CNRS Editions, 2017), p.40-41.

⁷⁸ Cyrille Bret, *Dix attentats qui ont changé le monde. Comprendre le terrorisme au XXIe siècle* (Paris : Armand Colin, 2020), p.140.

⁷⁹ Marc Hecker, Élie Tenenbaum, *La guerre de vingt ans. Djihadisme et contre-terrorisme au XXIe siècle* (Paris : Robert Laffont, 2021), p.247.

⁸⁰ Michel Wieviorka, *Face au mal. Le conflit, sans la violence* (Paris : Les Editions Textuelles, 2018), p.37.

⁸¹ Mathieu Guidère, « Petite histoire du djihadisme » (Paris : *Le Débat*, N° 185, 2015), p.36.

B/ L'événement, le présentisme, l'histoire du temps présent et la « mémoire collective »

Les attentats terroristes sont des événements au sens historique du terme, comme l'affirme Cyrille Bret dans *Dix attentats qui ont changé le monde* : « Les attentats terroristes (...) ont le pouvoir d'infléchir le cours de l'histoire collective : ces événements inattendus et brutaux créent une fracture dans le cours du temps humain. »⁸² Cette notion permet d'expliquer à la fois la particularité sociale des attentats et leur difficulté d'enseignement.

1) L'événement

Un événement est un fait particulier érigé, en raison de l'importance de ses répercussions, « les multiples échos de son après-coup »⁸³, au rang d'événement. Il est fabriqué, consciemment ou non, par nos sociétés⁸⁴. On ne peut qualifier un fait d'événement qu'en connaissant son « après », il est, comme l'écrit l'historien Pierre Laborie, « ce qui advient à ce qui est advenu »⁸⁵. François Dosse considère même que l'événement n'existe que par cet « après », en affirmant qu'intervient un « déplacement de l'approche de l'amont de l'événement vers son aval »⁸⁶. De plus, l'événement, même dans son sens plus classique et individuel de « fait à l'importance particulière », suppose un choc, voire une sidération⁸⁷ ou une aphasie⁸⁸. La charge émotionnelle présente dans la nature même de l'événement et dans ses répercussions, permet de qualifier les attentats terroristes d'événements.

En 1972, l'historien Pierre Nora s'intéresse particulièrement à cette question en annonçant un « retour de l'événement »⁸⁹, qu'il considère intrinsèquement lié à la place prise progressivement par les médias dans la décennie précédente. Il va jusqu'à affirmer que les

⁸² Cyrille Bret, *Dix attentats qui ont changé le monde. Comprendre le terrorisme au XXI^e siècle* (Paris : Armand Colin, 2020), p.3.

⁸³ François Dosse, « Événement », in Claude Gauvard, Jean-François Sirinelli, *Dictionnaire de l'historien* (Paris : éditions PUF, 2015), p.267.

⁸⁴ François Dosse, « L'événement », in Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt, *Historiographies, II. Concepts et débats* (Paris : Folio Histoire, Gallimard, 2010), p.755.

⁸⁵ Pierre Laborie, *Le Chagrin et le Venin* (Paris : Gallimard, collection Folio Histoire), p.55.

⁸⁶ François Dosse, « L'événement », in Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt, *Historiographies, II. Concepts et débats* (Paris : Folio Histoire, Gallimard, 2010), p.744-745.

⁸⁷ François Dosse, « Événement », in Claude Gauvard, Jean-François Sirinelli, *Dictionnaire de l'historien*, (Paris : éditions PUF, 2015), p.267.

⁸⁸ François Dosse, « L'événement », in Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt, *Historiographies, II. Concepts et débats* (Paris : Folio Histoire, Gallimard, 2010), p.755-756.

⁸⁹ Pierre Nora, « L'événement monstre » (Paris : *Communications*, N°18, 1972), pp.162-172.

« divers médias sont devenus maîtres, jusqu'à détenir le monopole des événements »⁹⁰. Cette analyse a un écho particulier aujourd'hui lorsque l'on étudie l'importance des médias dans la vie politique et sociale, d'autant plus lorsqu'un événement dramatique survient, à l'instar d'un attentat terroriste. C'est pourquoi Élise Féron (chercheuse en sciences politiques) affirme que les attentats ont la faculté de « susciter des émotions individuelles et collectives dont les médias se font ensuite les vecteurs et les amplificateurs »⁹¹. Ainsi, à partir de sources, les historiens travaillent sur des faits qui peuvent devenir des événements pour la société, mais ce sont les médias qui « fabriquent » l'événement récent. Ils le façonnent au moment même de son déroulement, alors que ses conséquences ne sont pas encore connues, en relayant des actualités « brûlantes ». La particularité de l'événement n'est pas uniquement qu'il n'existe qu'à travers ses répercussions, mais également son immédiateté et son caractère urgent, rendant difficile son étude libre de tous sentiments⁹².

2) Le présentisme et l'Histoire du très contemporain

Pour François Hartog, l'histoire est divisée en régimes d'historicités, construits par les historiens⁹³, permettant de comprendre le rapport d'une société au temps. Il affirme qu'un troisième régime, le présentisme, naît dans les années 1960 et se substitue aux régimes précédents⁹⁴. Le « présentisme » (ou « court-termisme »⁹⁵) serait intrinsèquement lié à l'événement puisque le monde est sans cesse connecté grâce aux évolutions technologiques. Selon sa théorie, nous nous trouvons toujours dans le présentisme, mais la connexion du monde a changé (en lien avec le passage de la mondialisation à la globalisation) à travers de nouveaux modes de communications autour de l'événement, comme les réseaux sociaux et les chaînes

⁹⁰ François Dosse, « L'événement », in Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt, *Historiographies, II. Concepts et débats* (Paris : Folio Histoire, Gallimard, 2010), p.747.

⁹¹ Élise Féron, « La représentation médiatique du phénomène terroriste : Quelques enseignements du cas nord-irlandais » (Paris : *Topique*, N°83, 2003), p.136.

⁹² François Dosse, « L'événement », in Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt, *Historiographies, II. Concepts et débats* (Paris : Folio Histoire, Gallimard, 2010), p.748.

⁹³ Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt, *Historiographies, II. Concepts et débats* (Paris : Folio Histoire, Gallimard, 2010), p.769.

⁹⁴ Respectivement le régime d'historicité ancien (avant 1789) et le régime d'historicité moderne, ou futurisme (entre 1789 et les années 1960), d'après Jean Leduc, *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures* (Paris : Editions du Seuil, 1999), p.72.

⁹⁵ François Hartog, *Régimes d'historicité, présentisme et expériences du temps* (Paris : Editions du Seuil, 2003), p.13.

d'informations en continu⁹⁶. Dans une société du présentisme, le rôle de l'historien serait de ne pas se laisser submerger par le caractère émotionnel de l'événement et de permettre à la société de prendre du recul en étudiant sa profondeur historique. Mais que peut faire l'historien, ou l'enseignant, lorsqu'il est informé d'un événement au moment même de son déroulement ?

La question du présentisme interroge la discipline de l'« Histoire immédiate », terme conceptualisé dans les années 1990 par Jean-François Soulet et qui n'est plus usité aujourd'hui. On lui préfère la qualification d'« Histoire du temps présent », ou « Histoire du très contemporain », privilégiée par Pierre Laborie⁹⁷. Ce courant historiographique, né à l'issue de la Seconde Guerre mondiale, a la particularité de ne pas posséder de bornes chronologiques figées. En effet, l'histoire du très contemporain traite d'événements à l'échelle d'une vie humaine et s'appuie sur la capacité d'un témoin à partager son vécu. Elle est donc liée à la mémoire, puisqu'elle s'appuie sur cette dernière en tant que source. Plus le temps avance, plus le période d'étude de ce champ disciplinaire se décale vers l'aval, faute de mémoire active. Difficile à étudier en raison du manque de recul temporel nécessaire à l'exercice d'une méthodologie historique, l'Histoire du temps présent a rencontré des difficultés à s'imposer dans le monde universitaire. Pour Henri Rousso, l'histoire « ne peut surgir qu'après le temps de l'oubli, une fois les morts enterrés. »⁹⁸, ce qui explique pourquoi il est complexe d'étudier le présent pour un historien. Dès les années 1960, certains historiens se mobilisent pour ne plus abandonner l'Histoire immédiate aux journalistes, en créant de nouveaux espaces pour cette discipline au sein de l'Université, mais également en publiant des ouvrages relatifs à cette histoire récente, comme la collection *Histoire immédiate* aux Editions Seuil (créée par Jean Lacouture 1963)⁹⁹. De plus, en 1978, François Bédarida crée l'Institut d'Histoire du Temps Présent (IHTP), preuve à la fois du besoin d'étudier des faits récents et de la légitimité accordée à ce champ disciplinaire dans les années précédentes¹⁰⁰. Néanmoins, les événements les plus récents, s'ils peuvent être mobilisés en classe pour aider les élèves à comprendre dans quel monde ils vivent, ne sont pas clairement prévus dans les programmes scolaires d'histoire en raison de leur caractère immédiat. C'est pourquoi, outre l'aspect émotionnel d'un événement présent, il est

⁹⁶ Stéphanie Maffre, « L'histoire et la « didactique de l'urgence » (Toulouse : *Colloque international des didactiques, de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*, 2022), p.7.

⁹⁷ Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt, *Historiographies, I. Concepts et débats* (Paris : Folio Histoire, Gallimard, 2010), p.290.

⁹⁸ Henri Rousso, *La Hantise du passé* (Paris : Editions Textuelles, 1998), p.59.

⁹⁹ Jean Leduc, *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures* (Paris : Editions du Seuil, 1999), p.78.

¹⁰⁰ IHTP. L'institut d'Histoire du Temps Présent. In : Institut d'Histoire du Temps Présent [en ligne]. Disponible sur : [L'Institut d'Histoire du Temps Présent - Institut d'Histoire du Temps Présent \(cnrs.fr\)](https://www.institutdhistoiredutempspresent.fr/) (consulté le 7 avril 2024).

difficile d'enseigner l'immédiat : l'on manque d'un recul nécessaire à l'enseignant d'Histoire-Géographie. Philippe Joutard le théorise dans son article « La tyrannie de l'actualité » en 1990, en affirmant que « tout se passe comme s'il fallait au moins un recul d'une vingtaine d'années pour commencer à passer de la chronique à l'histoire. »¹⁰¹.

3) La « mémoire collective », la mémoire, l'oubli et l'histoire

D'autre part, la question de l'événement, en particulier l'étude d'événements « actuels » dans le cadre d'une Histoire du temps présent, implique de solliciter la notion de mémoire, puisque « l'événement est aussi ce qui ne cesse de renaître de ses cendres, ce qui ne disparaît jamais vraiment : il est ce passé qui ne veut pas passer. »¹⁰². L'expression « mémoire collective » est née de l'ouvrage *Les cadres sociaux de la mémoire*, rédigé par le sociologue Maurice Halbwachs en 1925¹⁰³. Depuis, on lui préfère le terme d'« imaginaires sociaux » car, au sens strict, la mémoire ne peut être qu'individuelle ou assignée à des groupes. Maurice Halbwachs distingue la mémoire individuelle de la mémoire dite collective ou partagée, qu'il nomme « mémoire historique »¹⁰⁴. D'après lui, elle se construit à partir de références culturelles communes, et non à partir d'un « devoir de mémoire » (terme anachronique né dans les années 1990) imposé par l'État, qui ne serait qu'une mémoire institutionnelle. Son analyse est critiquée notamment par l'historien Philippe Joutard.

En France, les années 1970 et 1980 sont marquées par un besoin d'étudier les mémoires de la Seconde Guerre mondiale et de la Guerre d'Algérie¹⁰⁵, c'est pourquoi la notion de « mémoire collective » est remobilisée. Elle réapparaît à l'initiative de Pierre Nora, dans l'article éponyme de la *Nouvelle histoire* de Jacques Le Goff, en 1978¹⁰⁶. Pierre Nora affirme que le phénomène social et culturel de la mémoire collective, apparu dans les années 1970, est « le souvenir ou l'ensemble de souvenirs, conscients ou non, d'une expérience vécue et/ou

¹⁰¹ Philippe Joutard, « La tyrannie de l'actualité » (Paris : *L'Histoire*, N°137, 1990), p.94.

¹⁰² François Dosse, « L'événement », Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt, *Historiographies, II. Concepts et débats* (Paris : Folio Histoire, Gallimard, 2010), p.746.

¹⁰³ Philippe Joutard, *Histoire et mémoires, conflits et alliances* (Paris : La Découverte, « Poche / Sciences humaines et sociales », 2015), p.12.

¹⁰⁴ Maurice Halbwachs, *La Mémoire collective* (Paris : Albin Michel, « Bibliothèque de l'évolution de l'humanité », 1997 (1re éd., Paris, Presses universitaires de France, 1950)), p.99

¹⁰⁵ Maffre Stéphanie, *La trame du passé et les fils de l'histoire. La fabrique du passé à Mazamet : protestants, catholiques et autres. Enjeux historiographiques et mémoriels. XIXe-XXIe siècles* (Paris : Université Paris sciences et lettres, 2019), p.99.

¹⁰⁶ Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt, *Historiographies, II. Concepts et débats* (Paris : Folio Histoire, Gallimard, 2010), p.780.

mythifiée par une collectivité vivante de l'identité dans laquelle le sentiment du passé fait partie intégrante »¹⁰⁷. Cette définition montre que les mémoires collectives, comme les mémoires individuelles, ne sont pas conformes à la réalité mais à des représentations du réel dénaturé par ses propres expériences, connaissances, opinions et émotions, fonctionnant comme un filtre.

La mémoire est donc une représentation du passé, fidèle, ou non, à la réalité. En effet, la « mémoire collective » se base sur des récits et des discours de l'advenu, ce qui diffère de l'histoire. Les discours sur le passé sont propres à une communauté, ils sont une « mise en récit qui finit par se muer en une version officielle »¹⁰⁸, tandis que les récits sur le passé sont personnels, ils sont le « développement oral ou écrit rapportant des faits vrais ou imaginaires ». Cette dernière définition permet de renforcer l'idée que les récits sur le passé ne sont pas toujours scientifiquement fiables, mais une version personnelle, et donc émotionnelle, de l'histoire¹⁰⁹.

D'autre part, Ph. Joutard s'intéresse en particulier à la question de l'oubli. Il analyse nos sociétés modernes comme habitées par la « hantise de l'oubli »¹¹⁰, comme le démontre l'obsession croissante pour la mémoire, à travers la place de la mémoire et de l'histoire dans la culture et les commémorations, mais également à travers les programmes scolaires d'histoire, depuis les années 1980. Il affirme même que la mémoire se substitue de plus en plus à l'histoire dans tous les domaines, même à l'université, ce que fustige une partie des chercheurs. C'est le cas de Pierre Nora, lui-même à l'origine de la dichotomie histoire-mémoire¹¹¹, mais qui finit malgré tout par les confondre¹¹². En outre, le travail de mémoire conduit à se poser la question du droit à l'oubli en ne commémorant pas les événements passés¹¹³. Patrick Boucheron et Mathieu Riboulet font le choix de graver le souvenir des attentats de Charlie Hebdo et de

¹⁰⁷ Pierre Nora, « La mémoire collective », in Jacques Le Goff, *La nouvelle histoire* (Paris : Retz-CEPL, 1978), p.398.

¹⁰⁸ Maffre Stéphanie, *La trame du passé et les fils de l'histoire. La fabrique du passé à Mazamet : protestants, catholiques et autres. Enjeux historiographiques et mémoriels. XIXe-XXIe siècles*, (Paris : Université Paris sciences et lettres, 2019), p.93.

¹⁰⁹ Mais les récits et discours sont aussi des sources historiques, notamment pour l'historien des représentations.

¹¹⁰ Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt, *Historiographies, II. Concepts et débats* (Paris : Folio Histoire, Gallimard, 2010), p.781.

¹¹¹ Sébastien Ledoux, « La mémoire, mauvais objet de l'historien ? » (Paris : *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, N°133, 2017), p.113.

¹¹² Pierre Nora, « Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux », in Pierre Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire* (Paris, Gallimard, « Quarto », 1997), p. 24-25.

¹¹³ Jean Piwnica, *L'histoire : écriture de la mémoire* (Paris : l'Harmattan, 2014), p.23.

l'HyperCacher dans le marbre lorsqu'ils exposent les faits déroulés lors de cette semaine dans leur ouvrage *Prendre date*¹¹⁴.

En outre, les attentats du 11 septembre 2001 ont enclenché une nouvelle étape de la mémoire collective étasunienne et internationale, avec un intense travail de mémorisation dès le lendemain, en raison, outre la violence de l'événement et le nombre de victimes, de l'abondance d'images et sons de l'événement. Sans l'avoir vécu personnellement, le monde entier a désormais ces images de terreur ancrées dans leur mémoire¹¹⁵. De la même manière, M. Riboulet et P. Boucheron parviennent à la conclusion qu'une mémoire commune se constitue en France après les attentats de janvier 2015, en raison de la charge émotionnelle inhérente à l'événement, pourtant non vécu personnellement : « Ce sont des deuils ou des peines privés qui d'ordinaire font cela, ce pli, mais lorsqu'on est des millions à le ressentir ainsi, il n'y a pas à discuter, on sait d'instinct que c'est cela l'histoire »¹¹⁶. Ici, la mémoire et l'histoire se mêlent, le souvenir collectif de l'événement, très chargé émotionnellement, remplace le fait lui-même pour construire l'Histoire. Ce phénomène démontre que des mémoires communes existent lorsque l'on aborde la question des événements historiques, et se déclinent en une infinité de mémoires individuelles. De plus, la mise en place de commémorations immédiates (le 11 septembre devient, en deux mois, le jour du souvenir des victimes des attentats), est une nouveauté qui conforte F. Hartog dans la théorie du présentisme¹¹⁷.

Les attentats terroristes sont donc des événements au sens historique et journalistique du terme. Étant donné l'importance politique, sociale et médiatique de leurs répercussions, ils suscitent la constitution de mémoires communes et individuelles. De plus, pour les enseignants, transmettre les faits relatifs aux attentats, ou leur mémoire, est complexe compte-tenu de la difficulté d'enseigner l'histoire du très contemporain et l'actualité. Les attentats terroristes s'inscrivent alors dans une démarche didactique particulière.

¹¹⁴ Patrick Boucheron, Mathieu Riboulet, *Prendre dates. Paris, 6 janvier-14 janvier 2015* (Paris : Verdier, collection La petite jaune, 2015).

¹¹⁵ Philippe Joutard, *Histoire et mémoires, conflits et alliances* (Paris : La Découverte, « Poche / Sciences humaines et sociales », 2015), p.194.

¹¹⁶ Patrick Boucheron, Mathieu Riboulet, *Prendre dates. Paris, 6 janvier-14 janvier 2015* (Paris : Verdier, collection La petite jaune, 2015), p.7.

¹¹⁷ Philippe Joutard, *Histoire et mémoires, conflits et alliances* (Paris : La Découverte, « Poche / Sciences humaines et sociales », 2015), p.194.

II- Didactique et pédagogie pour enseigner les questions socialement vives

A/ La didactique et la pédagogie

D'après la philosophe Laurence Cornu et le chercheur en sciences de l'éducation Alain Vergnion, la didactique est « l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline »¹¹⁸. Il s'agit donc de la science de la transmission du savoir, en le rendant intelligible aux apprenants. Il est par ailleurs préférable de parler des didactiques, puisque chaque discipline possède sa propre didactique, excepté lorsque l'on se réfère à une discipline ou à un domaine particulier (ici, l'Histoire-Géographie). Terme polysémique, elle désigne également, d'après le *Dictionnaire des termes de l'éducation* de Denis Bon, la science ayant pour objet « l'étude des méthodes, des procédures d'enseignement et d'apprentissage des contenus d'une discipline »¹¹⁹. Elle analyse les rapports entre l'enseignant et l'apprenant, du point de vue de l'enseignant et du champ disciplinaire, contrairement à la pédagogie. En effet, il semble opportun de distinguer ces deux notions, qui sont l'une comme l'autre relatives à la transmission du savoir en direction d'un apprenant¹²⁰. Toujours d'après Denis Bon, la pédagogie est l'ensemble des « pratiques que l'enseignant déploie pour développer des apprentissages précis »¹²¹. Il s'agit d'un terme plus englobant que didactique. La didactique s'intéresse à l'enseignement de la discipline en lui-même, en recherchant les meilleurs moyens d'enseigner le savoir disciplinaire, alors que la pédagogie inclut les relations affectives de la classe, son climat¹²², sa conduite par l'enseignant et l'organisation du travail¹²³. Les termes sont si proches et complémentaires qu'il ne semble pas opportun, ni possible, de n'étudier que l'aspect didactique, puisque la relation avec les élèves est essentielle dans le cadre de cette étude.

Pour le didacticien Michel Develay, la didactique « considère que la particularité des savoirs enseignés détermine les modes d'apprentissage et les modalités d'enseignement particuliers »¹²⁴. On peut donc en conclure qu'enseigner des sujets d'actualité et chargés

¹¹⁸ Laurence Cornu, Alain Vergnion, *La didactique en questions* (Paris : Hachette, 1992), p.10.

¹¹⁹ Denis Bon, *Dictionnaire des termes de l'éducation* (Paris : Editions De Vecchi, 2004), p.42.

¹²⁰ Louis Arenilla, Marie-Claire Rolland, Marie-Pierre Roussel, Bernard Gossot, *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation* (Paris : Bordas, 2007), p.88.

¹²¹ Denis Bon, *Dictionnaire des termes de l'éducation* (Paris : Editions De Vecchi, 2004), p.89.

¹²² Louis Arenilla, Marie-Claire Rolland, Marie-Pierre Roussel, Bernard Gossot, *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation* (Paris : Bordas, 2007), p.88.

¹²³ Laurence Cornu, Alain Vergnion, *La didactique en questions* (Paris : Hachette, 1992), p.10.

¹²⁴ Alain Legardez, Laurence Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (Paris : ESF éditeur, 2006), p.20.

émotionnellement, comme les attentats terroristes, nécessite des choix didactiques distincts des didactiques historique et géographique. En effet, outre le choc des élèves, la transposition didactique de l'enseignant est complexifiée par ses propres émotions et son absence de préparation et de recul propre à une urgence.

B/ Enseigner les questions socialement vives (QSV)

Expliquer les attentats terroristes à l'école s'inscrit dans le traitement des questions socialement vives, qui se distinguent des enseignements « habituels » du fait de leur dimension sensible. D'après Alain Legardez (professeur émérite en Sciences de l'Education)¹²⁵, une QSV est un objet de savoir social ou politique « dont la transposition didactique peut s'avérer particulièrement délicate du fait de leur vivacité sociale »¹²⁶, c'est-à-dire des débats tendus qu'elle provoque au sein de la société. Elle interpelle les pratiques sociales de tous les acteurs scolaires (les élèves, les parents, les enseignants, etc.) en les renvoyant à « leurs représentations sociales et à leur système de valeurs ». En effet, l'absence d'étanchéité entre l'école et la société empêche ses agents et usagers de n'être qu'élèves et enseignants, ils ont une perception du monde et des opinions indépendantes de l'école. Toujours d'après A. Legardez et L. Simonneaux, une QSV suscite des débats, voire des conflits, puisqu'il s'agit d'un enjeu pour une société démocratique caractérisée par sa « diversité idéologique »¹²⁷.

Ces deux chercheurs distinguent trois types de questions socialement vives : les questions « émergentes » (la transidentité par exemple), « latentes » (les attentats terroristes) et « résurgentes » (le conflit israélo-palestinien). Cependant, ce ne sont pas systématiquement les enseignants qui décident d'enseigner une QSV en classe pour respecter le programme, mais l'actualité qui invite les QSV à l'école. Selon eux, ce « degré de vivacité » caractérise son enseignement, ce qui peut être désarçonnant voire inquiétant pour un enseignant non habitué à ce type de contenu. En effet, le caractère exceptionnel de ces questions peut engendrer un risque de mauvaise gestion didactique. Pour lutter contre cela, ils préconisent le renforcement des « interactions pédagogiques », un soin particulier apporté à la problématisation et la

¹²⁵ Alain Legardez, Laurence Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (Paris : ESF éditeur, 2006).

¹²⁶ Virginie Albe, *Enseigner des controverses* (Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2009), p.24.

¹²⁷ *Ibid.* p.9.

construction de « distances » entre le savoir et l'enseignant¹²⁸. Néanmoins, la mise en application de ces conseils nécessite obligatoirement un temps de préparation matérielle et psychologique dont les enseignants disposent rarement à la suite d'un attentat.

Pour la chercheuse en sciences de l'éducation Sivane Hirsch, les thèmes relatifs aux QSV sont « tabous » et ancrés dans « l'actualité », ils suscitent des « débats » et une vision complexe du monde¹²⁹. Ces questions s'intègrent donc dans l'Éducation à la complexité. De plus, si elles compliquent l'analyse des élèves, trois problèmes perturbent également son enseignement. Premièrement, le manque de légitimité sociale de l'école sur ces sujets (selon ses détracteurs qui remettent en cause le degré d'ouverture de l'école aux enjeux sociétaux¹³⁰) implique une « sur-légitimation » par l'enseignant « par rapport aux savoirs scolaires de références »¹³¹, inhérente à son caractère inhabituel. Deuxièmement, une remise en cause de la neutralité politique des acteurs scolaires, alors que la neutralité est une exigence de l'Etat envers ses fonctionnaires, peut être induite par l'étude des QSV. Troisièmement, le manque d'institutionnalisation de ces thèmes, étant des savoirs chauds interdisciplinaires souvent hors programmes, complique son enseignement. Ainsi, cet enseignement est particulier puisqu'il comporte des risques de « dérive normative » (d'après A. Legardez), ou, à l'inverse, « relativiste », c'est-à-dire que l'enseignant ne doit ni tomber dans le politiquement correct, ni dans un repli sur ses propres opinions, mais susciter l'esprit critique chez leurs élèves¹³². Il implique un « investissement personnel lourd, aussi bien de la part des élèves que des enseignants »¹³³ pour éviter tout débordement, puisque ces questions sont politiques. En effet, il ne faut pas occulter que l'enseignant est avant tout un citoyen touché par des événements et ayant un vécu personnel, au même titre que les élèves. L'enseignant a ses propres opinions, qu'il doit, pour respecter son devoir de neutralité, dissimuler à l'école mais dont il ne peut pas toujours totalement s'affranchir. C'est pourquoi Sivane Hirsch affirme que « la sensibilité de la personne qui anime la classe, qui présente le thème étudié, n'est pas moins importante »¹³⁴. Selon Chauvigné et Fabre, « il ne s'agit pas ici seulement de comprendre ou d'expliquer des

¹²⁸ Virginie Albe, *Enseigner des controverses* (Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2009), p.25-26.

¹²⁹ Sivane Hirsch, « Comment aborder les sujets sensibles en classe ? » (Paris : *Les cahiers de l'IRIPI*, N°4, 2021), p.45-46.

¹³⁰ Corrine Bonafoux, Laurence De Cock-Pirrepoint, Benoît Falaize, *Mémoires et histoire à l'école de la République : quels enjeux ?* (Paris : Armand Colin, 2007), p.89.

¹³¹ *Ibid.* p.25.

¹³² Alain Legardez, Laurence Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (Paris : ESF éditeur, 2006), p.28.

¹³³ *Ibid.* p.10.

¹³⁴ Sivane Hirsch, « Comment aborder les sujets sensibles en classe ? » (Paris : *Les cahiers de l'IRIPI*, N°4, 2021), p.45.

faits, des phénomènes ou des événements, mais plutôt d'éclairer, de stimuler des décisions, voire d'inciter à des choix, en faisant toutefois apparaître la complexité des enjeux et les conséquences possibles des différents scénarios décisionnels »¹³⁵. Ainsi, les QSV s'inscrivent parfaitement dans l'Éducation aux Médias et à l'Information et dans l'Éducation à la Complexité.

Les questions socialement vives sont interdisciplinaires, mais concernent en général davantage certaines disciplines scolaires comme la SVT (évolution, contraception, consentement), l'EPS (le rapport au corps), la Géographie (changement climatique) ou l'Histoire (fait religieux, génocides, conflit israélo-palestinien, laïcité). Dans *Sur l'enseignement de l'histoire*, Laurence de Cock analyse l'évolution de l'enseignement de l'histoire en France depuis le XIXe siècle, et affirme que les questions mémorielles (qui sont des QSV), ont une place particulière dans cette matière depuis les années 1990-2000¹³⁶. D'après elle, cette vague mémorielle en classe d'histoire remet en cause la méthodologie et le rôle social de l'historien, puisque le concept même de commémoration en milieu scolaire implique une « injonction au souvenir teinté de morale et d'héroïsation [qui] fonctionne sur le registre du bien et du mal »¹³⁷, théoriquement étranger au travail historique. En effet, la recherche d'une position d'objectivité et de neutralité caractéristique (mais pas exclusive) de la discipline d'Histoire-Géographie, peut sembler difficilement compatible avec l'enseignement des QSV nécessitant controverses et débat. Certes, les programmes actuels d'Histoire-Géographie et d'EMC laissent une place importante au développement de l'esprit critique et au débat¹³⁸, comme le montre l'insistance des ressources Eduscol sur ce point : « Le développement de l'esprit critique est au centre de la mission assignée au système éducatif français »¹³⁹ et « La pratique du débat réglé à privilégier en classe et celle du débat argumenté obéissant à des règles garantissant son cadre démocratique »¹⁴⁰. Néanmoins, comme le démontre cette dernière citation, le débat doit être modéré par l'enseignant, et doit respecter le

¹³⁵ Céline Chauvigné, Michel Fabre, « Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? » (Paris : *Carrefours de l'éducation*, N° 52, 2021), p.19.

¹³⁶ Laurence De Cock, *Sur l'enseignement de l'histoire* (Paris : Editions Libertalia, 2018), p.183.

¹³⁷ *Ibid.* p.185.

¹³⁸ Alain Legardez, Laurence Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (Paris : ESF éditeur, 2006), p.126.

¹³⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Former l'esprit critique des élèves. In : *Eduscol* [en ligne]. Disponible sur : [Former l'esprit critique des élèves | eduscol | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse | Direction générale de l'enseignement scolaire](#) (Consulté le 1 mai 2025).

¹⁴⁰ Eduscol. Le débat (régulé ou argumenté). In : *Ressources enseignement moral et civique* [en ligne]. Disponible sur : [eduscol.education.fr/document/20578/download](#) (consulté le 1 mai 2025).

« cadre démocratique », c'est-à-dire respecter la parole et les arguments de l'autre tant qu'il s'inscrit les valeurs de la République¹⁴¹.

D'autre part, l'enseignement de l'histoire et de l'EMC à l'école implique d'aborder d'autres questions débattues dans la société, comme la géopolitique, la politique, les valeurs de la République ou le fait religieux (notamment étudié par Corinne Bonafoux, Laurence De Cock-Pierrepoint et Benoît Falaize)¹⁴². Cependant, le rôle social (politique et éthique) de l'histoire n'est pas nouveau, en particulier à l'école, pour constituer une culture nationale commune autour d'une mémoire collective, comme l'analyse Patrick Garcia et Jean Leduc avec la formule suivante : « l'instrumentalisation de l'histoire est constitutive de son introduction dans l'enseignement »¹⁴³. D'après A. Legardez et L. Simonneaux, l'enseignement des QSV entre donc directement dans la formation du citoyen, notamment en étant en mesure de développer une « opinion informée » (« être capables de faire des choix en matière de prévention, d'action, d'utilisation et d'être en mesure d'en débattre »)¹⁴⁴.

Les attentats terroristes suscitent des débats politiques et sociaux importants dans la société et sont investis émotionnellement en raison de leur violence, c'est pourquoi ce sont des QSV. Néanmoins, il s'agit d'une question particulière car elles sont actuelles et même urgentes, et envahissent l'école sans que l'institution ne puisse l'empêcher¹⁴⁵.

C/ Enseigner l'urgence et l'actualité.

Les attentats terroristes sont des questions socialement vives car ils suscitent dans un premier temps de la sidération et de la peur au sein de la société, puis font débat : ils sont insérés dans l'actualité la plus récente. En effet, selon le CNRTL, l'actualité désigne des « informations, nouvelles, généralement brèves, récapitulant les principaux événements du moment ». Toujours selon le CNRTL, l'urgence est le « caractère de ce qui est urgent, de ce qui requiert une action, une décision immédiate ». La notion d'urgence est régulièrement associée au vocabulaire

¹⁴¹ Liberté, égalité, fraternité, laïcité et lutte contre les discriminations.

¹⁴² Corinne Bonafoux, Laurence De Cock-Pierrepoint, Benoît Falaize, *Mémoires et histoire à l'école de la République : quels enjeux ?* (Paris : Armand Colin, 2007), p.87.

¹⁴³ Patrick Garcia, Jean Leduc, « Histoire dans l'enseignement secondaire », in Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt, *Historiographies, I. Concepts et débats* (Paris : Folio Histoire, Gallimard, 2010), p.138.

¹⁴⁴ Alain Legardez, Laurence Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (Paris : ESF éditeur, 2006), p.13.

¹⁴⁵ Philippe Meirieu, *Eduquer après les attentats* (Paris : ESF éditeur, 2016), p.220.

médical, c'est pourquoi il semble opportun d'étendre sa définition médicale à ce contexte davantage politique et sociologique. D'après Didier Houssin, l'urgence est :

« une nécessité vécue sous l'emprise du temps et réclamant une réaction vive. L'urgence est en effet une manière d'être qui se distingue de celle de la vie dans l'habitude. La survenue d'un événement, qui tranche et pose ses exigences, est la caractéristique de départ de l'enchaînement qui marque le phénomène de l'urgence. »¹⁴⁶.

Cette définition permet de soulever certaines caractéristiques de l'urgence qui semblent pertinentes. Elle implique l'existence d'un événement hors du quotidien, duquel découle des conséquences. L'urgence est également intrinsèquement liée au temps, puisqu'elle nécessite une rapidité de réaction ou de décision, mais aussi au risque de survenance d'un enchaînement d'événements urgents. Cela correspond parfaitement à l'attentat terroriste en lui-même, puisque les victimes se retrouvent en situation d'urgence et que les décideurs politiques, les autorités et les services médicaux doivent agir de manière immédiate. Pour les historiens et chercheurs en sciences politiques Maëlle Bazin, Gilles Ferragu et Claire Sécaïl, cette urgence bouleverse « ce quotidien synonyme de calme et de sécurité » qui « s'interrompt pour laisser place, un temps, à la stupeur, la sidération, la confusion »¹⁴⁷.

La survenance d'un événement particulier relevant de l'impensable implique parfois de ressentir un état de sidération empêchant l'individu d'agir. En effet, la sidération, qui est une « incapacité momentanée à pouvoir réaliser ce qui arrive à la suite d'un choc »¹⁴⁸ se déclenche lors d'un événement traumatique, tel un attentat, même lorsqu'il n'est pas vécu personnellement. Pour l'anthropologue Emmanuel Meunier, la sidération est un « état d'apathie, d'anesthésie de la pensée et de dissociation émotionnelle qui surgit face à un événement adverse, dangereux et inattendu »¹⁴⁹. Dans le langage courant, le terme sidération, initialement utilisé dans le domaine médical, a pris progressivement le sens de « profonde stupeur » énoncé par E. Meunier, comme le montre les synonymes de « sidération » proposé par le CNRTL : « anéantissement », « dépression » et « langueur ». Il ne s'agit pas d'une émotion, mais d'un état psychologique précédant l'émergence de sentiments comme la tristesse ou la colère. En outre, la sidération se distingue du choc (« émotion violente et inattendue

¹⁴⁶ Didier Houssin, « L'urgence » (Paris : *Les Tribunes de la santé*, N° 13, 2006), p. 33.

¹⁴⁷ Maëlle Bazin, Gilles Ferragu, Claire Sécaïl, « L'attentat, un objet au croisement de l'histoire politique et de l'histoire des médias » (Paris : *Le Temps des médias*, N°32, 2019), p.10.

¹⁴⁸ Institut national du cancer. Sidération. In : *Institut national du cancer* [en ligne]. Disponible sur : [Définition sidération](#) (consulté le 12 décembre 2024).

¹⁴⁹ Emmanuel Meunier, « Sidération », in Nolwenn Lorenzi Bailly, Claudine Moïse, *Discours de haine et de radicalisation* (Paris : ENS Éditions, 2023), p. 184.

pouvant provoquer de grandes perturbations physiques et psychiques chez l'individu »¹⁵⁰) et du traumatisme, ou trauma (les deux termes étant synonyme en psychologie) qui désignent tous deux un « violent choc émotionnel provoquant chez le sujet un ébranlement durable ». En effet, le choc est une émotion, tandis que le traumatisme est un état émotionnel dans lequel un individu est plongé à l'issue d'un événement, à l'instar de la sidération. Ces différents termes caractérisent à la fois le climat général dans lequel est plongé la société française après un attentat (en supposant qu'une société entière puisse ressentir un état commun), ainsi que l'état individuel dans lequel se trouve de nombreux citoyens, comme les élèves et les enseignants. Cela questionne donc l'enseignement dans un contexte de sidération, de choc ou de traumatisme partagé, mais aussi de la didactique dans le moment d'émotion qui lui succède.

Ainsi, la didactique des enseignants confrontés à la question des attentats en classe est urgente. Contrairement à leurs enseignements habituels, ils ne disposent ni de connaissances poussées sur le sujet, ni d'une abondance de ressources, ni de conseils donnés par l'institution à travers les programmes scolaires ou le site Eduscol (ou du moins, très peu). De plus, ils possèdent rarement le temps nécessaire pour se préparer matériellement et psychologiquement aux élèves et à l'enseignement qui doit leur être transmis. C'est pourquoi il est pertinent de qualifier la didactique ayant lieu dans les salles de classe après un attentat terroriste d'urgente, comme l'affirme l'historienne Stéphanie Maffre dans son article « L'histoire et « la didactique de l'urgence » »¹⁵¹. Pour bien comprendre la particularité de cette « didactique de l'urgence », il convient de présenter les attentats terroristes étudiés.

III- Les attentats terroristes étudiés.

Pour comprendre comment enseigner les attentats dans l'urgence de leur survenance, il semble essentiel de présenter les différents attentats terroristes qui se sont déroulés en France depuis 2012, sans prétendre à l'exhaustivité. Cette chronologie débute en 2012 puisque les attaques menées par Mohamed Merah, souvent occultées par les historiens ou politistes, ont constitué une nouvelle étape du terrorisme islamiste en France¹⁵². En effet, selon la DGSI, les

¹⁵⁰ CNRTL. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. In : *CNRTL* [en ligne]. Disponible sur : [Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales](https://www.cnrtl.fr/).

¹⁵¹ Stéphanie Maffre, « L'histoire et la « didactique de l'urgence », *Colloque international des didactiques, de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté* (Toulouse, 2022), p.1.

¹⁵² Romain Sèze, Pierre-Alain Clément, « État de littérature. Still routes over roots ? Les introuvables racines du djihadisme français », (Paris : *Critique internationale*, N° 92, 2021), p.173.

attentats terroristes ont tué 273 personnes entre 2012 et 2024¹⁵³, mais ils n'étaient pas tous islamistes, même s'il s'agit du type de terrorisme le plus meurtrier actuellement. Par exemple, il a provoqué 241 morts et 900 blessés en une dizaine d'attentats entre 2015 et fin 2017¹⁵⁴.

A/ Les attentats djihadistes

Dans un premier temps, il convient donc d'analyser les différents attentats islamistes ayant eu lieu en France lors de la vague terroriste débutée en 2012, en s'appuyant essentiellement sur les travaux de Raflik¹⁵⁵, Bret¹⁵⁶, Eckert et Tannenbaum¹⁵⁷.

Du 11 au 19 mars 2012, Mohamed Merah, le « tueur au scooter », commet une série d'attentat à Toulouse et Montauban, faisant 7 morts et 8 blessés. Le 11 mars, il assassine le maréchal des logis-chef Imad Ibn Ziaten, attiré dans un piège sur un parking toulousain. Il filme son meurtre et le diffuse en direct sur internet, vidéo dans laquelle il justifie son action en représailles à l'engagement de l'armée française en Afghanistan. Le 15 mars, il tue deux autres militaires et blesse gravement un troisième dans la ville de Montauban. Le 19 mars, il tente à nouveau d'attaquer des militaires dans la ville de Toulouse, mais vise finalement une école juive, Ozar-Hatorah, à proximité de son quartier d'origine, où il tue un enseignant et 3 enfants. Les habitants de la région toulousaine vivent cette semaine dans une grande angoisse, en raison de la récurrence des attentats tous les trois jours. Mohamed Merah est repéré dans un appartement du quartier de la Côte Pavée à Toulouse et est tué le 22 mars dans l'assaut du RAID. Pour Gilles Kepel et Antoine Jardin, cette série d'attentats marque une rupture, « la fin de seize ans d'illusions durant lesquels la France s'est crue immune au terrorisme djihadiste sur son sol »¹⁵⁸. L'affaire Mohamed Merah marque également une rupture dans la pratique du terrorisme islamiste en France, puisqu'il cible des objectifs symboliques susceptibles de

¹⁵³ Ministère de l'Intérieur et des outre-mer, L'État de la menace terroriste en France. In : *Direction Générale de la Sécurité Intérieure* [en ligne]. Disponible sur : [L'état de la menace terroriste en France | Direction Générale de la Sécurité Intérieure](#) (consulté le 9 juillet 2024), p.1.

¹⁵⁴ Marc Hecker, Élie Tenenbaum, *La guerre de vingt ans. Djihadisme et contre-terrorisme au XXIe siècle* (Paris : Robert Laffont, 2021), p.267.

¹⁵⁵ Jenny Raflik, *Terrorismes en France. Une histoire XIXe-XXIe siècle* (Paris : Les Éditions du Cerf, 2023).

¹⁵⁶ Cyrille Bret, *Dix attentats qui ont changé le monde. Comprendre le terrorisme au XXIe siècle* (Paris : Armand Colin, 2020).

¹⁵⁷ Marc Hecker, Élie Tenenbaum, *La guerre de vingt ans. Djihadisme et contre-terrorisme au XXIe siècle* (Paris : Robert Laffont, 2021).

¹⁵⁸ Gilles Kepel, Antoine Jardin, *Terreur dans l'hexagone. Genèse du djihad français* (Paris : Gallimard, 2015), p.154.

susciter des réactions (des militaires français, dont un de confession musulmane, et une école juive). De plus, contrairement à ce qu'ont affirmé un certain nombre de médias, notamment BFMTV¹⁵⁹, à propos de ces attentats, Mohamed Merah n'était pas un « loup solitaire ». En effet, d'après le politologue Gilles Kepel, « quel que soit l'enchaînement de causalités qui a conduit aux massacres de mars 2012, il s'est socialisé dans un milieu d'où sont sortis nombre de figures clés du djihadisme français. »¹⁶⁰.

Près de 3 ans après les tueries de Mohamed Merah, une série d'attentats particulièrement marquants pour l'opinion publique française se déroulent à Paris. Le 7 janvier 2015, les frères Chérif et Saïd Kouachi mènent un assaut au siège de l'hebdomadaire satirique Charlie Hebdo, à Paris, au nom d'Al-Qaïda. Cette tuerie fait 11 morts à l'intérieur des locaux, ainsi qu'une douzième victime dans la rue. Le lendemain, le 8 janvier, alors que les frères Kouachi sont en fuite, Amedy Coulibaly, un ancien codétenu de Chérif Kouachi, tue une policière et blesse brièvement un agent de la voirie, à proximité d'une école juive à Montrouge. Le 9 janvier, il prend en otages les employés et les clients (28 personnes) de l'épicerie Hyper Cacher à la porte de Vincennes et tue quatre d'entre eux. Le 8 et 9 janvier, deux chasses à l'homme se déroulent. La première permet de retrouver les frères Kouachi dans une imprimerie de Seine-et-Marne, dont ils avaient pris en otage le directeur. Ils sont finalement abattus le 9 janvier après de longues négociations avec le GIGN, à l'instar du troisième homme recherché, Amedy Coulibaly. Leurs tueries ont fait 17 morts au total et ont provoqué un grand écho en France et dans le monde, comme l'ont montré le déroulement de manifestations historiques. La population française se réunit le 11 janvier 2015 pour soutenir l'une des libertés fondamentales de la nation française, qui fut attaquée le 7 janvier, la liberté d'expression. L'ouvrage de P. Boucheron et M. Riboulet retrace bien cette semaine tragique¹⁶¹. Les journalistes qualifient ces manifestations d'« union sacrée », en référence à l'union de tous les partis politiques français au début de la Première Guerre mondiale, pour faire front commun face au belligérant adverse. Ces attentats terroristes marquent un tournant puisque les trois hommes ne se réclamaient pas de la même organisation terroriste : les frères Kouachi travaillaient pour Al-Qaïda, tandis qu'Amedy Coulibaly agissait pour l'État Islamique. De plus, depuis janvier 2015, tous les

¹⁵⁹ BFMTV. Mohammed Merah : l'itinéraire d'un « loup solitaire ». In : BFMTV [en ligne]. Disponible sur : [Mohammed Merah : l'itinéraire d'un "loup solitaire" \(bfmtv.com\)](http://bfmtv.com).

¹⁶⁰ Marc Hecker, Élie Tenenbaum, *La guerre de vingt ans. Djihadisme et contre-terrorisme au XXI^e siècle* (Paris : Robert Laffont, 2021), p.211.

¹⁶¹ Boucheron Patrick, Riboulet Mathieu, *Prendre dates. Paris, 6 janvier-14 janvier 2015* (Paris : Verdier, collection La petite jaune, 2015).

attentats djihadistes ayant eu lieu en France sont commis par des terroristes se réclamant de l'État Islamique¹⁶².

A partir de janvier 2015, la fréquence des attentats djihadiste s'accélère, jusqu'au paroxysme du vendredi 13 novembre 2015, lorsque Daech commet les attentats « les plus meurtriers en France depuis la Seconde Guerre mondiale »¹⁶³, faisant au total 131 morts et 413 blessés¹⁶⁴. Neuf djihadistes venus de Belgique en voiture, divisés en trois commandos, attaquent trois lieux différents ce soir-là. Deux des membres du premier groupe, conduit par Salah Abdeslam, actionnent leur ceinture explosive à proximité du Stade de France, alors que s'y déroule un match de football amical entre la France et l'Allemagne, en présence du président de la République François Hollande. Puis, le troisième kamikaze actionne sa ceinture explosive à l'extérieur du stade après avoir échoué à y pénétrer, tuant une personne à proximité. Le second groupe mitraille les terrasses de cafés et restaurants du quartier de la République et actionne une ceinture explosive dans le restaurant *Comptoir Voltaire*, faisant au total 39 morts. Enfin, le troisième groupe mène un assaut à la salle de spectacle du Bataclan en ouvrant le feu sur le public, lors du concert du groupe de rock étasunien *Eagle of Death Metal*, auquel assistent 1500 personnes. La tuerie du Bataclan s'achève à la mort de l'un des terroristes grâce à l'action des policiers, mais s'ensuit une prise d'otage des spectateurs, alors que les deux assaillants portent des vestes piégées. L'attentat du Bataclan se termine peu après minuit, lorsque la BRI¹⁶⁵ mène un assaut qui permet d'éliminer les deux hommes. Ce troisième théâtre d'action est le plus meurtrier puisqu'il causera la mort de 90 personnes. Néanmoins, deux terroristes ont pris la fuite, tout comme un dixième homme, Salah Abdeslam, coupable d'avoir conduit trois terroristes au Stade de France. Ils se réfugient dans un appartement à Saint-Denis, jusqu'à ce que le RAID et la BRI mènent un assaut, le 18 novembre, s'achevant par leur mort lors du déclenchement d'une ceinture explosive¹⁶⁶. Salah Abdeslam réussit à rentrer à Bruxelles et n'est arrêté que le 18 mars 2016 par la police belge, non sans avoir participé à organiser un nouvel attentat en Belgique, le 22 mars 2016, faisant 32 morts.

¹⁶² Jenny Raflik, *Terrorismes en France. Une histoire XIXe-XXIe siècle* (Paris : Les Éditions du Cerf, 2023), p.201.

¹⁶³ Jean-François Mignot, « Chapitre3 : Les lycéens face aux attentats de 2015 », in Olivier Galland, *La tentation radicale. Enquête auprès des lycéens* (Paris : 2018, PUF), p.3.

¹⁶⁴ Cyrille Bret, *Dix attentats qui ont changé le monde. Comprendre le terrorisme au XXIe siècle* (Paris : Armand Colin, 2020), p.131.

¹⁶⁵ Brigade de recherche et d'intervention.

¹⁶⁶ Marc Hecker, Élie Tenenbaum, *La guerre de vingt ans. Djihadisme et contre-terrorisme au XXIe siècle* (Paris : Robert Laffont, 2021), p.263.

Ce triple attentat du 13 novembre 2015, à Paris et Saint-Denis, provoque un profond choc dans l'opinion publique internationale et dans la société et sphère politique française. François Hollande annonce la mise en place du dispositif d'état d'urgence et déclare qu'« une véritable guerre est menée contre la France »¹⁶⁷, tandis que les médias du monde entier témoignent de leur soutien aux Français. Le fait d'attaquer Paris, le symbole de la liberté, la « capitale des abominations et de la perversion » selon Daech¹⁶⁸, provoque une forte émotion internationale et marque un point culminant des attentats djihadistes en Occident¹⁶⁹. En France, le choc, teinté de tristesse et d'anxiété, est tel que les Français perçoivent un changement d'époque, sans avoir conscience que l'époque a probablement déjà changé depuis l'attaque de Tours jumelles en 2001. Deux caractéristiques de ces attentats provoquent de vives réactions, outre leur ampleur : attaquer « des cibles civiles indifférenciées »¹⁷⁰ (sur les terrasses et dans le public du Bataclan) et voir apparaître, pour la première fois en France, des « kamikazes »¹⁷¹. Pendant les jours qui suivent le 13 novembre, la peur et l'angoisse est généralisée dans la société française, puisque les terroristes semblent prêts à tout, et que tout le monde semble menacé, en particulier dans les espaces publics.

Les attentats du 13 novembre 2015 ouvrent une nouvelle accélération du rythme de survenance d'actes terroristes revendiqués par l'État Islamique en France, à partir de l'année 2016. Les attentats les plus marquants de cette période sont celui d'un chauffeur-livreur en camion sur la promenade des Anglais à Nice (14 juillet 2016) ayant fait 86 morts et 458 blessés¹⁷² et la triple attaque de Trèbes et Carcassonne (menant à la mort d'Arnaud Beltrame) le 24 mars 2018. Ils s'insèrent parfaitement dans la stratégie de Daech de tuer de n'importe quelle manière (à l'aide d'un véhicule ou d'une arme blanche) ce qui permet d'instaurer un climat de terreur dans lequel la menace semble être omniprésente.

Mais la France a aussi été secouée par des attaques en milieu scolaire, comme celle ayant tué Samuel Paty le vendredi 16 octobre 2020¹⁷³. Cet enseignant d'histoire-géographie du

¹⁶⁷ Jenny Raflik, *Terrorismes en France. Une histoire XIXe-XXIe siècle* (Paris : Les Éditions du Cerf, 2023), p.202.

¹⁶⁸ Marc Hecker, Élie Tenenbaum, *La guerre de vingt ans. Djihadisme et contre-terrorisme au XXIe siècle* (Paris : Robert Laffont, 2021), p.262.

¹⁶⁹ Gil Delannoi, « Un an après Charlie » (Paris : *Commentaire*, N° 153, 2016), p.98.

¹⁷⁰ Jean-François Mignot, « Chapitre3 : Les lycéens face aux attentats de 2015 », in Olivier Galland, *La tentation radicale. Enquête auprès des lycéens* (Paris : 2018, PUF), p.3.

¹⁷¹ Marc Hecker, Élie Tenenbaum, *La guerre de vingt ans. Djihadisme et contre-terrorisme au XXIe siècle* (Paris : Robert Laffont, 2021), p.262.

¹⁷² Jenny Raflik, *Terrorismes en France. Une histoire XIXe-XXIe siècle* (Paris : Les Éditions du Cerf, 2023), p.203.

¹⁷³ Marc Hecker, Élie Tenenbaum, *La guerre de vingt ans. Djihadisme et contre-terrorisme au XXIe siècle* (Paris : Robert Laffont, 2021), p.354.

collège du Bois-d'Aulne à Conflans-Sainte-Honorine a été décapité devant son établissement par Abdoullakh Anzorov qui lui reprochait d'avoir montré, dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique, des caricatures de Mahomet¹⁷⁴. Samuel Paty avait reçu précédemment des menaces extrêmement violentes sur les réseaux sociaux, par le biais desquels son assassin a découvert son existence et son « méfait »¹⁷⁵. Les faits remontent aux 5 et 6 octobre 2020, lorsque Samuel Paty décide de montrer des caricatures publiées dans *Charlie Hebdo* pour traiter de la question de la liberté d'expression avec ses élèves de 4^e¹⁷⁶. Il propose aux élèves qui se sentiraient « choqués » par les images qui seront diffusées de sortir ou de fermer les yeux, sans préciser aucunement qu'il s'adresse aux élèves de confessions musulmanes comme l'a prétendu une élève. Celle-ci, on l'apprit six mois plus tard, n'était pas présente, mais elle rapporta des faits mensongers (elle aurait été exclue du cours car musulmane) à son père, proche du militant islamiste Abdelhakim Sefrioui. Son père porte plainte contre l'enseignant et entame une campagne de diffamation extrêmement violente sur les réseaux sociaux, en mentionnant le nom de Samuel Paty et celui de son établissement. Le 16 octobre, Abdoullakh Anzorov passe à l'acte, il paye un groupe de collégiens pour qu'ils lui désignent Samuel Paty et l'assassine à coup de couteau avant de le décapiter¹⁷⁷. La BAC est alertée par la présence d'un corps décapité à proximité du collège par des policiers municipaux, et parvient à abattre le terroriste. Dans la semaine qui a précédé sa mort, Samuel Paty avait porté plainte pour diffamation et alerté sa direction. Le référent laïcité de l'inspection académique chargé de l'affaire considère que Samuel Paty a fait une « erreur », en préparant ce cours qui l'a mené à la mort « en laissant penser qu'un critère religieux pouvait induire des activités pédagogiques différentes pour une même classe », alors qu'il a vraisemblablement créé une séance conforme aux principes de la République¹⁷⁸.

Sa mort a eu un retentissement important dans la société française pour trois raisons : elle survient moins d'un mois après l'attaque des anciens locaux de Charlie Hebdo (25 septembre 2020), elle vise un enseignant de l'École publique à proximité de son établissement pour avoir exercé son métier, et elle est d'une violence inouïe. Pour une partie de l'opinion publique et certains journalistes ou polémistes (comme Djemila Benhabib, David Di Nota ou

¹⁷⁴ Catherine Kintzler, « À la mémoire de Samuel Paty, professeur (Paris : *Humanisme*, N° 329, 2020), p.97.

¹⁷⁵ Marc Hecker, Élie Tenenbaum, *La guerre de vingt ans. Djihadisme et contre-terrorisme au XXI^e siècle* (Paris : Robert Laffont, 2021), p.357.

¹⁷⁶ Anne Simonin, « L'affaire Samuel Paty » (Paris : *L'Histoire*, mensuel 488, 2021).

¹⁷⁷ Catherine Kintzler, « David di Nota, *J'ai exécuté un chien de l'enfer. Rapport sur l'assassinat de Samuel Paty*. Paris, Le Cherche-midi, 2021, 160 pages ; 16 € » (Paris : *Humanisme*, N° 334, 2022), p. 113-115.

¹⁷⁸ Stéphane Simon, *Les derniers jours de Samuel Paty : Enquête sur une tragédie qui aurait dû être évitée* (Paris : Plon, 13 avril 2023).

Stéphane Simon) la mort de Samuel Paty marque le paroxysme de l'échec de la laïcité à l'école¹⁷⁹. Son assassinat est devenu une QSV en raison du renforcement des débats relatifs à la laïcité à l'école et à la place de l'islam dans la société française. De plus, les universitaires ne sont pas unanimes sur cette affaire, ce qui en fait également une controverse scientifique. Par exemple, le *Printemps Républicain* (association visant « à promouvoir le commun et la laïcité dans le paysage politique français ») soutient la thèse que « sans ces complicités, sans cette lâcheté de certains, sans ces manquements, Samuel Paty serait peut-être encore en vie aujourd'hui »¹⁸⁰, contrairement à l'*Observatoire de la laïcité* et la *Ligue de l'enseignement*. En outre, la presse est également divisée autour de la question des « fautes » de Samuel Paty et de la laïcité à l'école. Par exemple, *Franc-Tireurs* titre « génération endoctrinée », tandis que *Marianne* soutient la thèse de la grande part de responsabilité de l'Etat dans cet assassinat, au contraire de *Libération* et du *Monde*. En outre, le retentissement de la mort de Samuel Paty dans le monde enseignant a donné lieu à création du prix Samuel Paty en 2021¹⁸¹, porté par l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie, remis aux projets de classe défendant les « principes et valeurs démocratiques »¹⁸².

Pour finir, l'assassinat de Dominique Bernard, professeur de lettres du lycée Gambetta-Carnot, à Arras le 13 octobre 2023, rappelle celui de Samuel Paty¹⁸³. Le terroriste, Mohamed Mogouchkov (Etat Islamique), a blessé trois personnes avant de tuer à l'arme blanche son ancien enseignant de français, alors qu'il s'interposait pour protéger les élèves. Selon un témoin, le terroriste cherchait à tuer un professeur d'histoire-géographie, à l'instar de Samuel Paty. Néanmoins, il avoue lors de l'enquête qu'il a visé Dominique Bernard en raison de la discipline qu'il enseignait, car elle transmet « la passion, l'amour, l'attachement de la démocratie, des droits de l'homme », qu'il exècre¹⁸⁴.

¹⁷⁹ Emmanuel Saint-Fuscien, *L'école sous le feu. Janvier et novembre 2015* (Paris : Passés Composés, 2022), p.9.

¹⁸⁰ Printemps Républicain. Samuel Paty : au-delà du souvenir et du deuil, le combat. In : *Printemps Républicain* [en ligne]. Disponible sur : [Samuel Paty : au-delà du souvenir et du deuil, le combat — Printemps Républicain \(printempsrepublicain.fr\)](https://printempsrepublicain.fr/samuel-paty-au-delà-du-souvenir-et-du-deuil-le-combat)

¹⁸¹ Ismaïl Ferhat, Sébastien Ledoux. *Une école sous le choc ? Le monde enseignant après l'assassinat de Samuel Paty* (Bordeaux : Le bord de l'eau, 2024), p.5.

¹⁸² APHG, Prix Samuel Paty session 2024-2025 : comment s'inscrire ? [en ligne]. Disponible sur : [PRIX SAMUEL PATY SESSION 2024-2025 : COMMENT S'INSCRIRE ? - Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie](https://aphg.org/prix-samuel-paty-session-2024-2025-comment-sinscrire) (consulté le 29 mai 2025).

¹⁸³ Florence Traullé, « Attentat d'Arras : la mort de Dominique Bernard, un professeur de lettres respecté, qui « prenait à cœur son travail » » (Paris : *Le Monde*, 2023).

¹⁸⁴ France info. Attentat d'Arras : l'assaillant Mohamed Mogouchkov affirme qu'il visait précisément Dominique Bernard [en ligne]. In : France info. Disponible sur : [Attentat d'Arras : l'assaillant Mohamed Mogouchkov affirme qu'il visait précisément Dominique Bernard.](https://www.franceinfo.fr/actualites/attentat-darras-l-assaillant-mohamed-mogouchkov-affirme-qu-il-visait-precisement-dominique-bernard_6022024.html), 6/02/2024.

L'analyse de ces différents attentats terroristes islamistes commis depuis 2012 en France permet de comprendre quelles sont les cibles privilégiées de l'État Islamique¹⁸⁵ : les personnes de confessions juives (Toulouse, Sarcelles, Hyper Cacher), les symboles catholiques (père Hamel, cathédrale de Paris, basilique de Nice), les forces de l'ordre (près de la moitié des attentats islamistes) et les journalistes et enseignants (Charlie Hebdo, Samuel Paty, Dominique Bernard). Ces derniers sont visés car ils sont le symbole d'un modèle social et politique démocratique et laïque où la liberté d'expression est garantie. Cependant, les cibles sont également indifférenciées, afin d'instaurer un climat de terreur dans la société entière¹⁸⁶.

B/ Les attentats d'extrême gauche et d'extrême droite

Si le terrorisme islamiste est sans conteste le plus meurtrier en France depuis 2012¹⁸⁷, il n'est pas leur seul à survenir sur le sol français. Cette vague de terrorisme islamiste a contribué à faire passer « au second plan » les autres types de terrorisme¹⁸⁸.

La majorité des attentats d'extrême droite sont déjoués ces dernières années en France, contrairement à l'échelle mondiale, mais il est pertinent d'en retenir quelques-uns. En 2012, l'ancien militaire Christophe Lavigne lance un cocktail molotov contre la mosquée de Libourne, sans faire de victimes¹⁸⁹. En juin 2018, 14 personnes sont mises en examen pour leur appartenance à un groupuscule qui se prépare au « grand remplacement », nommé Action des forces opérationnelles (AFO) et qui auraient planifié des attaques contre des personnes musulmanes¹⁹⁰. Le 28 octobre 2019, un ancien candidat du Front National tente d'incendier la mosquée de Bayonne et blesse deux personnes avec son arme à feu. Selon le rapport du parquet général de Paris de 2021, publié par Mediapart, plusieurs assassinats terroristes ont été déjoués depuis 2017, notamment ceux de Jean-Luc Mélenchon, Christophe Castaner et Emmanuel Macron¹⁹¹. Plusieurs groupuscules d'extrême-droite à caractère islamophobe sont créés à partir de 2012 (surtout après 2015), à la suite des attentats islamistes, cherchant à compenser les

¹⁸⁵ Jenny Raflik, *Terrorismes en France. Une histoire XIXe-XXIe siècle* (Paris : Les Éditions du Cerf, 2023), p.205.

¹⁸⁶ Gilles Kepel, Antoine Jardin, *Terreur dans l'hexagone. Genèse du djihad français* (Paris : Gallimard, 2015), p.16.

¹⁸⁷ Jenny Raflik, *Terrorismes en France. Une histoire XIXe-XXIe siècle* (Paris : Les Éditions du Cerf, 2023), p.299.

¹⁸⁸ *Ibid.* p.149.

¹⁸⁹ *Ibid.* p.180.

¹⁹⁰ Marc Hecker, Élie Tenenbaum, *La guerre de vingt ans. Djihadisme et contre-terrorisme au XXIe siècle* (Paris : Robert Laffont, 2021), p.361

¹⁹¹ Jenny Raflik, *Terrorismes en France. Une histoire XIXe-XXIe siècle* (Paris : Les Éditions du Cerf, 2023), p.180.

« défaillances » du système judiciaire français. Europol recense 8 attaques depuis 2006 en France, mais les chiffres sont probablement plus élevés puisqu'ils dépendent des données transmises par chaque État. Certains groupuscules tentent d'attaquer des synagogues ou la communauté juive en générale. Plus récemment, des attentats terroristes d'extrême droite ont été commis en France, par exemple le meurtre du fidèle musulman Aboubakar Cissé dans une mosquée de la Grand-Combe le 25 avril 2025, par un homme ayant proféré des propos islamophobes. Ainsi, les cibles privilégiées du terrorisme d'extrême droite en France sont les Juifs et les musulmans.

En outre, des incendies revendiqués par l'extrême-gauche sur la plateforme Indymédia ont eu lieu dans les régions de Grenoble, Limoges, Puy-de-Dôme, Ardèche et Paris, en 2016. Ces incendies ciblent les forces de l'ordre, les églises, les médias, les entreprises privées et les municipalités, afin de contester le système capitaliste. Cependant, l'absence de victimes (même si un attentat ne fait pas nécessairement de victimes) et d'un groupe clairement identifié comme terroriste remet en cause de caractère terroriste de ces actes¹⁹².

Pour conclure, étant donné que la majorité des attentats terroristes en France depuis 2012 sont perpétrés par des individus ou groupes djihadistes et que leur médiatisation est plus importante, il semble utile de n'étudier que ce type d'attentat dans le cadre de cette étude. De plus, les attentats de Mohamed Merah en 2012, ceux commis contre Charlie Hebdo et l'Hyper Cacher en janvier 2015, ceux du 13 novembre 2015 à Paris et Saint-Denis, celui commis contre Samuel Paty en 2020 et celui ayant mené à la mort de Dominique Bernard en 2023, semblent être les plus pertinents à étudier. En effet, les trois premiers ont été particulièrement retentissants médiatiquement parlant et abondamment discutés à l'école. Les assassinats de Samuel Paty et Dominique Bernard ont non seulement été commis à proximité ou en milieu scolaire, mais ont aussi été dirigés contre des enseignants en raison de leur profession. C'est pourquoi il est primordial d'étudier leur impact sur l'école, en particulier sur les enseignants d'Histoire-Géographie. Ainsi, **la posture et les choix didactiques de l'enseignant d'Histoire-Géographie sont-ils redéfinis par l'urgence de l'actualité, en particulier les attentats, depuis 2012 ?**

¹⁹² Jenny Raflik, *Terrorismes en France. Une histoire XIXe-XXIe siècle* (Paris : Les Éditions du Cerf, 2023), p.167-169.

DEUXIEME PARTIE : Les impacts des attentats terroristes islamistes sur l'École

I- L'École, menacée et victime du terrorisme islamiste

Les attentats terroristes ont toujours un impact considérable sur l'école. En effet, il n'existe pas de frontière imperméable entre l'école et la société, les établissements scolaires étant continuellement imprégnés par le monde « de l'extérieur », à travers les activités et sociabilités extra-scolaires de ses membres, et par la présence de plus en plus accrue et constante des réseaux sociaux dans le quotidien des enseignants et des élèves. C'est pourquoi, même si les attentats ne touchent pas systématiquement l'école, elle est nécessairement impactée, à l'instar de tout autre territoire de la société, comme le résume la formule de Cyrille Bret : « La violence terroriste est devenue une expérience personnelle, vécue – directement ou indirectement – par chacun d'entre nous. »¹⁹³.

Depuis 2012, des terroristes djihadistes menacent et prennent l'école pour cible. En effet, le 7^e numéro de la revue francophone numérique de Daech *Dar-Al-Islam* titré « La France à genou » appelle en décembre 2015 à « combattre et tuer tous ces corrupteurs », en l'occurrence, les enseignants et les assistantes sociales¹⁹⁴. Ainsi, pour l'État Islamique, l'École laïque française est l'ennemie de la religion musulmane, il se doit donc de « protéger » les enfants de ses « déviances » et « méfaits », notamment la transmission de savoirs historiques, scientifiques et philosophiques contraires à sa vision du monde. Il cible en particulier les valeurs de la République, et le principe de laïcité, en s'attaquant par exemple à la Charte de la laïcité¹⁹⁵. Cet appel, initialement né sur les réseaux sociaux le 30 novembre, est largement diffusé et commenté dans les sphères médiatiques, faisant du danger hypothétique pour l'école une préoccupation nationale. De plus, les attentats commis en milieu scolaire montrent que la menace qui pèse sur l'école par le djihadisme est réelle, surtout à partir de 2015. Néanmoins, l'attaque de Mohamed Merah contre l'école Ozar Hatorah le 19 mars 2012 n'a été considérée comme un attentat qu'à partir de 2015, à la lumière des attentats de Charlie Hebdo et de l'Hyper Cacher. En effet, le climat d'angoisse et de terreur caractéristique des années 2015-2016, en

¹⁹³ Cyrille Bret, *Dix attentats qui ont changé le monde. Comprendre le terrorisme au XXI^e siècle* (Paris : Armand Colin, 2020), p.6.

¹⁹⁴ Emmanuel Saint-Fuscien, *L'école sous le feu. Janvier et novembre 2015* (Paris : Passés Composés, 2022), p.71.

¹⁹⁵ *Ibid.* p.72-75.

raison de l'enchaînement d'attentats en France, a permis de réévaluer ce « fait divers » en attentat. Le meurtre de Samuel Paty le 19 octobre 2020, décapité pour avoir exercé sa profession d'enseignant, aggrave le climat d'angoisse¹⁹⁶.

La menace était, dans l'esprit d'un nombre croissant d'enseignants, tellement grande que ce meurtre paraissait inévitable, comme le montre la réédition de l'ouvrage « décliniste »¹⁹⁷ *Les territoires perdus de la République* en 2015¹⁹⁸. Cependant, à défaut de statistiques relatives à la peur des enseignants à la perspective de la survenance d'un nouvel attentat en milieu scolaire, l'étude de SynLab sur le stress des usagers scolaires effectuée en 2022 peut être mobilisée. Elle montre que 80% des enseignants interrogés souffrent d'un « épuisement émotionnel moyen ou fort », même si les causes ne sont pas toutes liées à la crainte d'un attentat¹⁹⁹. Néanmoins, l'étude qualitative de Sébastien Ledoux sur les émotions à l'école après les attentats de janvier et novembre 2015 montre que les enseignants expriment avant tout avoir ressenti un choc, de la sidération, de l'indignation, de la tristesse et de la peur²⁰⁰. Mais l'angoisse ambiante touche aussi les élèves, notamment en 2015, comme le prouvent les études de Alice Simon auprès d'une classe d'élève de CM2 à propos de l'attentat de Charlie Hebdo²⁰¹, de la Dgesco sur la place des émotions à l'École²⁰², de Sébastien Ledoux déjà citée et d'Emmanuel Saint-Fuscien qui compare les émotions des élèves et des enseignants en janvier et en novembre 2015²⁰³. Ces études montrent que les émotions ressenties par les élèves sont hétérogènes et dépendent de l'individu et du contexte : ils ressentent de la sidération, de la peur, de la tristesse, de la colère, de l'indignation, du malaise, du ressentiment, du choc, et parfois, ce qui est difficile à gérer pour un enseignant en raison du décalage émotionnel, de la « compréhension ». De plus, A. Simon

¹⁹⁶ Emmanuel Saint-Fuscien, *L'école sous le feu. Janvier et novembre 2015* (Paris : Passés Composés, 2022), p.195.

¹⁹⁷ Benoît Falaize, *Territoires vivants de la République. Ce que peut l'école : réussir au-delà des préjugés* (Paris : La découverte, collection Cahier libre, 2018).

¹⁹⁸ Mais la publication de l'ouvrage *Territoires vivants de la République*, sous la direction de Benoît Falaize en 2018, montre que la thèse de l'impossibilité d'enseigner certains sujets (comme la laïcité) dans les quartiers défavorisés, soutenue dans *Les territoires perdus de la République*, n'est pas unanimement partagée par la communauté éducative.

¹⁹⁹ Marine Portex, Hélène Romano, Fernando Núñez-Regueiro. Enquête Synlab sur la santé mentale à l'école. In : *Ecoluma (Synlab)* [en ligne]. 2022. Disponible sur : [SynLab-synthèse-enquête-scientifique-santé-mentale.pdf](#) (consulté le 10 septembre 2024).

²⁰⁰ Sébastien Ledoux, « La place des émotions à l'École après les attentats de 2015 » (Paris : *Diversité*, N°195, 2019), p. 101-107.

²⁰¹ Alice Simon, « L'attentat de Charlie Hebdo du point de vue d'élèves dits « musulmans ». Étude sur l'action politique de l'école. » (Paris : Agora débats/jeunesses, N° 78, 2018), p.23-40.

²⁰² Sébastien Ledoux, « La place des émotions à l'École après les attentats de 2015 » (Paris : *Diversité*, N°195, 2019), p. 101-107.

²⁰³ Emmanuel Saint-Fuscien, *L'école sous le feu. Janvier et novembre 2015* (Paris : Passés composés, 2022).

et E. Saint-Fuscien analysent chez les élèves une crainte de l'augmentation des stigmatisations envers les personnes considérées comme musulmanes après les attentats de janvier 2015.

Même si elle n'est pas directement attaquée, l'école est endeuillée en novembre 2015, puisque 27 des victimes sont issus du monde enseignant. De plus, certains établissements de région parisienne ont été confinés ou ont entendu des sirènes, ce qui a provoqué une grande peur parmi les enfants et enseignants concernés²⁰⁴. Le climat national de terreur pousse le gouvernement à prendre une série de mesures de sécurisation (circulaire « mesures de sécurité dans les écoles et établissements scolaires après les attentats du 13 novembre 2015 ») : il met en place un Plan particulier de mise en sûreté (PPMS) dès le 25 novembre et demande notamment aux chefs d'établissements de collaborer avec les forces de l'ordre. De plus, les voyages scolaires sont annulés selon les consignes de l'Education Nationale du 14 novembre, ce qui, pour Emmanuel Saint Fuscien, instaure un climat « d'anormalité » chez les élèves, tout comme le plan Vigipirate dans leur quotidien extrascolaire²⁰⁵. L'appel au meurtre des enseignants deux semaines après les attentats d'Ile-de-France rend la menace contre l'école plus grande aux yeux du ministère²⁰⁶, qui renforce ses mesures à chaque attentat. Le climat d'angoisse est aggravé par la mise en place d'exercices de confinement dans les établissements exigé par le PPMS, et la démultiplication des exercices de sécurité après l'attentat du 14 juillet 2016 à Nice²⁰⁷.

Cependant, il ne faut pas oublier que des attentats en milieu scolaire sont relativement rares en proportion du nombre total d'attentats. En effet, « seuls » les attentats du 19 mars 2012 (Ozar Hatorah), du 19 octobre 2020 (Samuel Paty) et du 13 octobre 2023 (Dominique Bernard) ont eu lieu dans un établissement scolaire ou à proximité, sur 49 attentats islamistes commis en France depuis 2012. Mais l'accélération du nombre d'attentats en milieu scolaire (2 entre 2020 et 2023) rendent légitimes les inquiétudes ressenties par la communauté éducative. En outre, il ne faut pas nier l'attrait de l'État Islamique pour cette cible qui représente à la fois l'État français et des valeurs et principes contraires à l'islamisme radical (laïcité), et suscite assurément un écho médiatique de grande ampleur, compte-tenu de la charge émotionnelle d'un infanticide.

²⁰⁴ Emmanuel Saint-Fuscien, *L'école sous le feu. Janvier et novembre 2015* (Paris : Passés composés, 2022). p.127.

²⁰⁵ *Ibid.* p.136.

²⁰⁶ *Ibid.* p.99.

²⁰⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Instruction relative au renforcement des mesures de sécurité et de gestion de crise applicables dans les écoles et les établissements scolaires. In : *Eduscol* [en ligne]. Disponible sur : [Instruction relative au renforcement des mesures de sécurité et de gestion de crise applicables dans les écoles et les établissements scolaires | Ministère de l'Education Nationale](#) (consulté le 25 septembre 2024).

Par exemple, l'enlèvement de 110 collégiennes à Dapchi, au Nigéria, par Boko Haram le 19 février 2018 a eu un retentissement international considérable²⁰⁸.

II- Méthodologie de recherche

Afin de comprendre l'évolution (ou non) de la posture et des choix didactiques des enseignants d'Histoire-Géographie lors du post-attentat, j'ai choisi de diffuser un questionnaire de recherche auprès d'enseignants d'Histoire-Géographie, ayant enseigné lors d'au moins un des attentats retenus. Ces professeurs sont volontaires, anonymes, de tous âges, genres et type d'établissement (IPS, collège/lycée, situation géographique). Ce questionnaire permet d'analyser leur ressenti et leurs actions effectuées dans le temps court. En outre, j'ai choisi de diffuser un questionnaire plutôt que de mener des entretiens pour obtenir davantage de réponses afin d'augmenter la fiabilité de mon enquête. Ce protocole de recueil de données semblait également plus réalisable dans le temps qui m'était imparti. De plus, l'analyse des réponses à la fois quantitatives et qualitatives renforce la qualité de l'enquête, puisque les réponses rédigées permettent d'éclairer les statistiques obtenues. Enfin, ce questionnaire a été réalisé sur le logiciel *LimeSurvey* afin de multiplier son potentiel de diffusion grâce au numérique. Il a été diffusé durant le mois de décembre 2024 auprès des enseignants d'histoire-géographie de l'académie de Toulouse via des réseaux de connaissances. Il a également été intégré à la lettre de décembre 2024 des adhérents de *l'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie* Midi-Pyrénées.

III- Questions de recherche et hypothèses

A l'aide de mon questionnaire, j'ai cherché à comprendre si la posture et les choix didactiques de l'enseignant d'Histoire-Géographie furent redéfinis par l'urgence de l'actualité, en particulier les attentats, depuis 2012. Pour y répondre, j'ai orienté mes questions de recherche vers 4 aspects.

En premier lieu, je me suis demandé si les enseignants d'Histoire-Géographie se sentent outillés, accompagnés et soutenus par leur direction et par l'Éducation Nationale à la suite d'un

²⁰⁸ Emmanuel Saint-Fuscien, *L'école sous le feu. Janvier et novembre 2015* (Paris : Passés composés, 2022), p.70.

attentat. J'émet l'hypothèse que les enseignants se sont sentis davantage démunis (peu outillés, accompagnés et soutenus) en 2012 et en janvier 2015, qu'en novembre 2015, 2020 et 2023. Je suppose également qu'ils se sont sentis davantage soutenus par leur direction d'établissement que par l'institution Education Nationale qu'elle représente.

En second lieu, j'ai cherché à comprendre si le rôle de l'enseignant d'Histoire-Géographie au sein de son établissement (auprès des élèves, des autres enseignants et de sa direction) a été redéfini par la survenance d'un attentat, si les enseignants ont rencontré des difficultés particulières avec leurs collègues et leur direction. J'émet l'hypothèse que les enseignants d'Histoire-Géographie, en raison de leurs connaissances et compétences particulières supposées, ont été davantage sollicités par leur direction, leurs collègues et les élèves pour éclairer les adolescents sur les attentats, leurs enjeux et leurs conséquences.

Dans un troisième temps, je me suis intéressée à la gestion de classe : les enseignants d'Histoire-Géographie se sentent-ils capables de gérer leur classe et les questionnements de leurs élèves après un attentat ? J'émet l'hypothèse que les enseignants d'Histoire-Géographie ont rencontré des difficultés personnelles à gérer leur classe et à aborder la question des attentats face aux élèves en raison de son caractère urgent et socialement vif. Je suppose que les élèves ont également eu des réflexions et des comportements inhabituels dans les premières séances suivantes l'attentat.

Enfin, je me suis questionnée quant à l'enseignement concret délivré par ces enseignants d'Histoire-Géographie dans l'urgence des attentats. Doivent-ils adopter une didactique particulière ? Cette didactique répond-elle aux besoins des élèves et aux demandes de l'institution ? J'émet l'hypothèse que les enseignants d'Histoire-Géographie ont dû adopter une didactique particulière pour traiter de la question des attentats en classe, mais que leurs choix ont été très hétérogènes. Ils ont probablement peu utilisé les outils proposés par les sites académiques, Eduscol et le réseau Canopé, mais ont majoritairement organisé des débats et des dialogues en classe.

TROISIEME PARTIE : Le rôle et la didactique de l'enseignant d'Histoire-Géographie dans le post-attentat

Avant d'analyser les données recueillies, il convient d'avertir des multiples biais limitant la fiabilité de l'enquête. En effet, de nombreux répondants n'enseignaient pas lors de certains attentats en raison d'arrêt maladie, de retraite, de reconversion professionnelle ou n'étaient pas encore enseignants, ce qui complique l'analyse de l'évolution de la perception et de la réaction des enseignants selon les attentats. De plus, l'ancienneté de certains faits, notamment les attentats de 2012, a pu en altérer le souvenir, potentiellement biaisé et reconstruit par celui des attentats suivants (2015, 2020 et 2023). Plusieurs répondants ont d'ailleurs affirmé ne pas se souvenir d'avoir abordé le sujet des attentats de 2012 en classe²⁰⁹. L'origine géographique et le mode de diffusion, via le site de l'APHG Midi-Pyrénées notamment, doit aussi être pris en compte puisque les répondants sont probablement nombreux à enseigner en région Occitanie. Ils sont également majoritairement enseignants en zone urbaine, ce qui peut être expliqué par la diffusion via des connaissances enseignantes toulousaines²¹⁰. Néanmoins, le nombre de réponses complètes (45) et la diffusion du questionnaire à l'échelle nationale via le site de l'APHG permet d'affirmer que cette enquête évalue des tendances, sans prétendre à l'exhaustivité.

I- Les enseignants d'Histoire-Géographie se sentent-ils outillés, accompagnés et soutenus à la suite d'un attentat ?

J'émet l'hypothèse que les enseignants se sont sentis davantage démunis (peu outillés, accompagnés et soutenus) en 2012 et en janvier 2015, qu'en novembre 2015, 2020 et 2023. Je suppose également qu'ils se sont sentis davantage soutenus par leur direction d'établissement que par l'institution Education Nationale.

²⁰⁹ Cf *Figure 16* (p.92).

²¹⁰ Cf *Figure 21* (p.93).

A/ La perception du soutien de l'administration locale

A la question « Sur une échelle de 1 à 5 (1 étant « pas du tout » et 5 étant « oui fortement »), vous êtes-vous senti soutenu et accompagné par votre direction lors de ces attentats ? », les répondants ont eu la possibilité de détailler leur réponse. Cela leur a permis de justifier leur réponse numérique par des arguments reposant sur leurs expériences en classe. Par exemple, certains répondants déplorent la mise en œuvre irréfléchie des demandes ministérielles : « Application aveugle des directives ministérielles ». De la même manière, des répondants regrettent la gestion et la communication jugées mauvaises par la direction : « Je regrette qu'on ait décidé de communiquer auprès des élèves trop rapidement, sans informations fiables sur les motivations de l'acte terroriste » (à propos de l'attentat d'Arras). Le rôle spécifique attribué aux enseignants d'histoire-géographie dans leur établissement à la suite d'un attentat est très largement décrié dans les réponses reçues, mais seront traitées dans un second temps²¹¹. Certains d'entre eux vont même jusqu'à dénoncer un abandon total de la direction de leur établissement après les différents attentats terroristes : « Je me suis sentie davantage démunie au fil des années notamment pour Dominique Bernard. Nous avions le sentiment que notre direction s'en fichait totalement. Depuis, nous n'avons plus de minute de silence, plus de réunion entre collègues pour en parler, juste un mail du chef d'établissement pour nous dire qu'on a le droit d'en parler en classe ou pas. C'est compliqué de s'investir sur des sujets sensibles quand on se sent seul à le faire dans un établissement. » ; « Manque total d'implication du principal lors du temps d'échanges entre collègues prévus. Aucun cadre posé. ». Ce dernier témoignage relatif à l'attentat d'Arras permet de montrer l'évolution du soutien perçu de la direction, puisque l'enseignant déplore un manque de soutien dès 2012 (« Aucun soutien de ma hiérarchie sur les questions d'antisémitisme »), qui perdurent en 2015 et 2023 (« Seule face aux élèves, hiérarchie "pas de vagues" qui laissait passer des propos et comportements inacceptables » ; « Minute de silence collective perturbée par certains élèves. Aucune sanction à l'époque »). De plus, l'analyse des expériences enseignantes met en avant une surreprésentation des anecdotes relatives à 2023, probablement en raison d'un sentiment de lassitude (un énième attentat, qui plus est touchant l'École) et de la proximité temporelle de l'attentat (dernier en date). À l'inverse, l'action de l'administration de l'établissement est perçue comme positive dans certaines réponses : « Réunion de tous les enseignants d'hg suite à des menaces sur l'une de nos collègues. Organisation de formations à l'interne sur la laïcité ».

²¹¹ Cf p.55.

Ainsi, l'analyse qualitative des expériences et impressions confiées par les enseignants interrogés tend à confirmer l'hypothèse selon laquelle ils se sentiraient très majoritairement isolés, abandonnés et peu soutenus par la direction de leur établissement dans le post-attentat. De la même manière, l'étude d'Emmanuel Saint-Fuscien menée auprès d'enseignants à propos des attentats de 2015 détermine que 31% d'entre eux « critiquent de manière négative leur chef d'établissement », principalement en raison de leur absence de soutien et d'accompagnement, contre 11% qui vantent leur bonne gestion²¹². Cependant, les problèmes personnels et professionnels avec la direction, indépendamment du contexte d'attentat (mais qui peuvent être aggravés ou cristallisés par celui-ci) sont décrits dans certains témoignages de mon enquête, ce qui limite la fiabilité de ces derniers. Mais ce qui est mesuré ici n'est pas la réalité de directions d'établissements défaillantes ou non durant les attentats, mais le ressenti des enseignants quant à son action (gestion, communication, application consciencieuse des demandes ministérielles, etc.). L'objectif était donc de libérer la parole des enseignants ayant mal vécu cette période notamment en raison de l'action de leur direction, mais aussi de comprendre pourquoi et de mesurer si tous les enseignants d'Histoire-Géographie déplorent cette gestion. C'est pourquoi l'analyse quantitative est pertinente pour compléter l'analyse qualitative en évaluant le pourcentage de répondants se sentant soutenus par leur direction après un attentat.

Sur une échelle de 1 à 5 (1 étant « pas du tout » et 5 étant « oui fortement ») vous êtes-vous senti soutenu et accompagné par votre direction ?

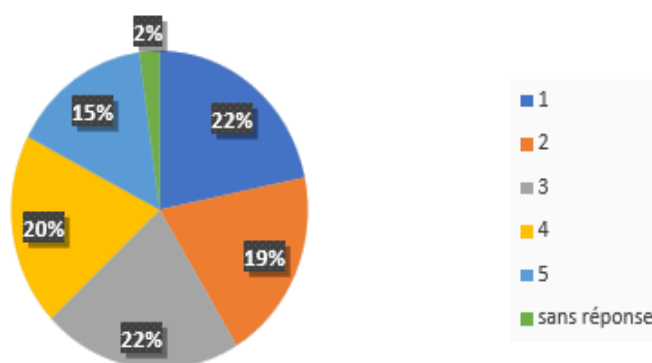


Figure 1

L'analyse quantitative des données contredit l'impression « d'abandon général » générée par les réponses détaillées. Elle démontre une hétérogénéité des réponses avec environ 1/5 pour chacune d'entre elles, allant de « pas du tout [soutenu et accompagné] » à « oui

²¹² Emmanuel Saint-Fuscien, *L'école sous le feu. Janvier et novembre 2015* (Paris : Passés Composés, 2022), p.112.

fortement ». La différence entre les réponses qualitatives et quantitatives peut être expliquée par le fait que seules les personnes déplorant une situation négative de relation avec la direction, en s'appuyant sur leur expérience, ont détaillé cette réponse, c'est-à-dire les personnes ayant répondu « 1 » ou « 2 ». Ainsi, les enseignants n'affirment pas massivement s'être sentis peu soutenus et accompagnés par leur direction, ce qui infirme partiellement mon hypothèse.

B/ La perception du soutien de l'Education Nationale

Après avoir répondu à une question relative au soutien de leur direction d'établissement perçu par les enseignants, les interrogés ont répondu à la question suivante : Sur une échelle de 1 à 5 (1 étant « pas du tout » et 5 étant « oui fortement »), vous êtes-vous senti soutenu et accompagné par l'Education Nationale (ressources disponibles, circulaires, déclarations médiatiques) ?

Sur une échelle de 1 à 5 (1 étant « pas du tout » et 5 étant « oui fortement ») vous êtes-vous senti soutenu et accompagné par l'Education Nationale (ressources disponibles, circulaires, déclarations médiatiques) ?

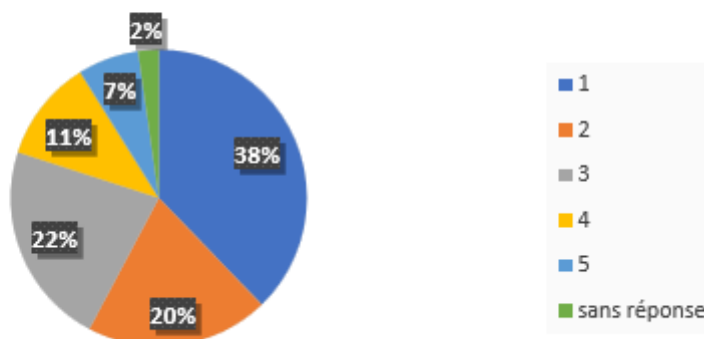


Figure 2

L'analyse de ce graphique démontre un sentiment général d'abandon ressenti par les enseignants interrogés, puisque plus de la moitié d'entre eux (58%) ne se sont pas du tout (réponse « 1 ») ou peu (réponse « 2 ») sentis soutenus et accompagnés par l'Éducation Nationale. Des enquêtes scientifiques et des sites associatifs d'enseignants comme l'*Aggiornamento* ou le *Café Pédagogique* ont évoqué les « manquements » du ministère, en raison d'annonces perçues comme creuses et non liées aux besoins immédiats²¹³. De plus, selon

²¹³ Servane Marzin. Y'en a beaucoup des comme vous ? In : *Aggiornamento hist-geo* [en ligne]. Disponible sur : [novembre | 2015 | Aggiornamento hist-geo](#) (consulté le 25 juillet 2024).

un panel de 2000 étudiants interrogés par la Cour des comptes dans un enquête relative à l'attractivité du métier d'enseignant, le « manque de soutien de l'institution » est le 4e aspect considéré comme « le plus difficile » dans cette profession, et ce, hors du contexte d'attentat²¹⁴. Néanmoins, l'enquête ayant été menée en 2022, il est vraisemblable que les attentats ayant eu lieu dans les années précédentes aient pu impacter les réponses des étudiants quant au soutien institutionnel. En outre, Emmanuel Saint-Fuscien, dans son analyse comparée des répercussions des attentats de janvier et novembre 2015 sur l'École, insiste sur l'efficacité accrue de la « mobilisation administrative » en novembre, par rapport à janvier²¹⁵. En effet, après l'attentat du 13 novembre, les enseignants reçoivent une lettre de soutien spécifique, distincte de celle des autres membres de la communauté scolaire, reconnaissant la complexité de l'échange futur avec les élèves, alors qu'ils avaient été peu considérés en janvier. De plus, la ministre Najat Vallaud-Belkacem annonce la mise en ligne de ressources spécifiques. Toujours d'après Saint-Fuscien, la question de la « relation entre les enseignants et leur administration au regard des attentats », notamment de la minute de silence, est la plus préoccupante pour les enseignants interrogés, avec près de 30% des réponses²¹⁶. Près de 50% des répondants « émettent un avis déprécié ou très déprécié sur la mobilisation de la haute administration »²¹⁷. Ils reprochent au ministère d'avoir trop peu agi, ou, au contraire, d'avoir trop exigé (minute de silence par exemple), mais ils sont unanimes quant à sa bonne réaction en termes de sécurité. Il évoque aussi une augmentation de la consultation des circulaires ministérielles par les enseignants après les attentats du 13 novembre, ce qui montre la grande préoccupation des enseignants quant aux conseils de leur administration au lendemain d'un événement tragique²¹⁸.

Ainsi, factuellement, des annonces et circulaires sont publiées, ce qui empêche d'affirmer que l'institution serait objectivement immobiliste. Mais les réponses reçues démontrent qu'une large partie des enseignants ne se sentent pas soutenus et ont l'impression que l'Éducation nationale n'apporte pas les réponses attendues aux problématiques rencontrées : « La certitude que nos institutions ne nous soutiendront pas... » ; « La demande de l'institution était aussi très orientée sur la laïcité ou la liberté d'expression ce que les élèves n'ont pas toujours compris » ; « un ministère qui ne réagit pas comme il faut... » ; « Echange

²¹⁴ Ipsos. Facteurs d'attractivité et de rejet du métier d'enseignant chez les étudiants. In : *Cour des comptes* [en ligne]. Disponible sur : ccomptes.fr/sites/default/files/2023-10/20230201-enquete-Ipsos-2022-devenir-enseignant-recrutement-formation-initiale-enseignants.pdf (consulté le 10 avril 2025).

²¹⁵ Emmanuel Saint-Fuscien, *L'école sous le feu. Janvier et novembre 2015* (Paris : Passés Composés, 2022), p.95.

²¹⁶ *Ibid.* p.106.

²¹⁷ *Ibid.* p.111.

²¹⁸ *Ibid.* p.108.

bridé par le ministère en raison des injonctions fortes ». Cette impression d'absence de soutien de l'institution est caractéristique de la dégradation des rapports entre les enseignants et le ministère d'après l'enquête menée par Éric Debarbieux et Benjamin Moignard en 2022²¹⁹.

La confrontation de ce graphique (figure 2) et du précédent (figure 1) permet d'affirmer que les enseignants se sont sentis davantage soutenus et accompagnés par leur direction que par le ministère de l'Éducation Nationale. En effet, la surreprésentation de la réponse « 1 » dans ce graphique, contrairement au précédent, démontre un large sentiment d'incompréhension, voire d'abandon, ressenti par les enseignants interrogés envers le ministère. Ils décrivent en particulier leur incompréhension quant à des demandes ministérielles considérées comme des injonctions déconnectées de la réalité et subies par l'établissement dans sa globalité, à l'instar des minutes de silence²²⁰. Ainsi, les enseignants interrogés se sont en effet sentis davantage soutenus par leur direction que par l'institution.

D'autre part, l'utilisation des ressources préconisées par l'Éducation nationale peut être analysée en tant que marqueur de l'accompagnement perçu de l'institution par les enseignants. C'est pourquoi les réponses aux questions « Avez-vous consulté et utilisé des ressources disponibles sur Eduscol, les sites académiques ou le réseau Canopé ? » et « Avez-vous consulté et utilisé d'autres ressources ou outils, comme des blogs, des sites internet, des comptes sur les réseaux sociaux, le site APHG, le Café Pédagogique, etc. ? » sont mobilisées ici.

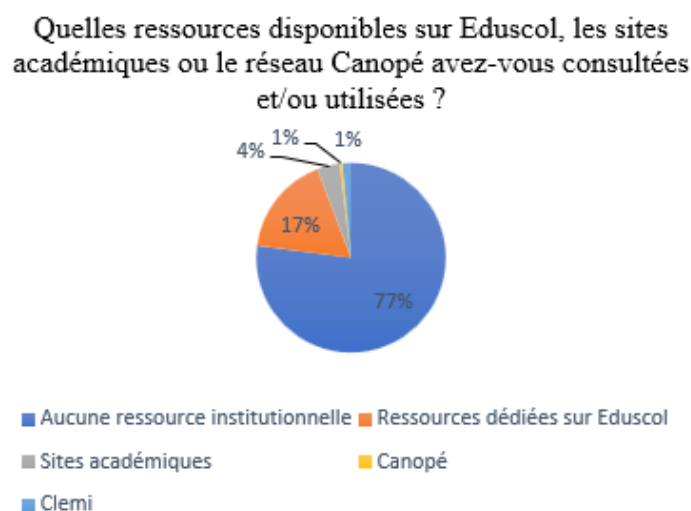


Figure 3

²¹⁹ Éric Debarbieux, Benjamin Moignard, *A l'école de la défiance* (Paris : Autonomie de solidarité laïque, 2022).

²²⁰ Sébastien Ledoux. Une communauté éducative à l'épreuve des attentats. Les minutes de silence de 2015 en milieu scolaire. In : *Carrefours de l'éducation* [en ligne]. 2023. Disponible sur : [Une communauté éducative à l'épreuve des attentats. Les minutes de silence de 2015 en milieu scolaire | Cairn.info](https://www.cairn.info/Une-communauté-éducative-à-l'épreuve-des-attentats-Les-minutes-de-silence-de-2015-en-milieu-scolaire.htm) (consulté le 10 décembre 2024).

Quelles autres ressources ou outils, comme des blogs, des sites internet, des comptes sur les réseaux sociaux, le site APHG, le Café Pédagogique, etc. avez-vous consultés et/ou utilisés ?

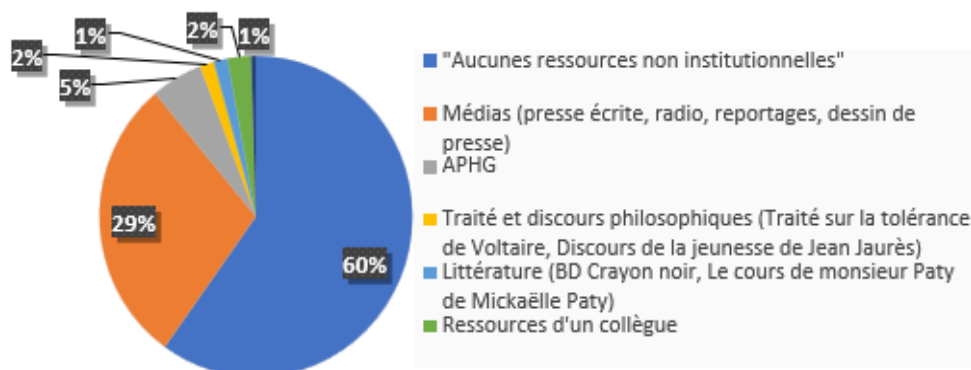


Figure 4

L'analyse de ces deux graphiques permet d'observer une surreprésentation de la non-utilisation de ressources, qu'elles soient académiques et institutionnelles (77%) ou non-officielles (60%). Plusieurs hypothèses peuvent être mises en avant pour expliquer ces chiffres très élevés, en particulier concernant les ressources officielles. D'une part, le manque de ressources existantes en 2012, en raison de la réapparition du phénomène terroriste à grande échelle en France, est une première explication, mais valable uniquement pour les attaques de Mohamed Merah : « Il n'y avait rien à l'époque ». En effet, à partir de janvier 2015, l'Éducation Nationale met en ligne des conseils pour chaque attentat, notamment sur le site Eduscol, mais ces ressources ne sont pas toujours connues par les enseignants, et peuvent être considérées comme inadaptées à la réalité du terrain²²¹. Par exemple, la page du site Eduscol « Accueillir les élèves après un événement traumatique », mise à jour en octobre 2024 détaille des propositions plus ou moins concrètes en listant les « principes pour accueillir la parole des élèves » comprenant notamment « accueillir l'expression de l'émotion des élèves », « rassurer les élèves » et « ne pas hésiter à différer la réponse pédagogique ». Ainsi, parmi les ressources institutionnelles et académiques utilisées par les enseignants après un attentat, Eduscol est le plus cité (17%) avant les sites académiques (4%), ce qui correspond aux ressources numériques officielles les plus consultées par les enseignants habituellement²²². De la même manière, une part minoritaire des enseignants interrogés a utilisé le réseau de formation des enseignants

²²¹ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Accueillir les élèves après un événement traumatique. In : *Eduscol* [en ligne]. Disponible sur : [Accueillir les élèves après un événement traumatique | eduscol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco](#) (mis à jour en octobre 2024) (consulté le 10 novembre 2024).

²²² Canopé. Les pratiques numériques des enseignants. In : *Canopé* [en ligne]. Disponible sur : [\[Infographie\] Les pratiques numériques des enseignants - Réseau Canopé](#) (consulté le 10 mars 2025).

missionné par l'Éducation Nationale Canopé, qui a mis en ligne un dossier après l'attentat de Arras intitulé « Accompagner la communauté éducative après un évènement violent »²²³.

D'autre part, dès 2015, parfois même dès 2012, les associations d'enseignants s'emparent elles aussi de la problématique du manque de ressources adaptées aux besoins des professeurs après un attentat, en premier lieu, *l'Association des Professeurs d'histoire et de géographie*²²⁴. On peut par ailleurs supposer que certains enseignants ont pu avoir l'impression de pouvoir parler du terrorisme dans le contexte vif d'un attentat sans ressources nouvelles (institutionnelles ou non). Dans leur ouvrage *Une école sous le choc ? Le monde enseignant après l'assassinat de Samuel Paty*, Ismaïl Ferhat et Sébastien Ledoux évoquent ainsi une « autonomisation pédagogique » des enseignants par rapport au ministère de l'Éducation Nationale à travers leur refus d'utilisation des ressources proposées, à savoir la *Lettre aux instituteurs et institutrices* de Jean Jaurès²²⁵. Le refus des ressources institutionnelles serait donc à la fois un choix pédagogique et le témoignage d'un ressentiment, voire d'un rejet, du ministère, dans le contexte troublé des attentats. Pour finir, de nombreux enseignants ont décidé de ne pas aborder le sujet des attentats pour des raisons diverses (peur, incertitudes scientifiques ou didactiques, rejet des QSV²²⁶) et n'ont donc probablement pas consulté les ressources existantes.

Néanmoins, le second graphique (figure 4) témoigne d'une utilisation non négligeable de la presse et des médias (29%), ce qui est aussi démontré par l'enquête menée par l'APHG en 2015²²⁷. L'usage de la presse comme outil didactique est préconisé par l'Éducation Nationale, mais ce n'est pas forcément la raison pour laquelle elle a été massivement mobilisée. En effet, les enseignants d'histoire-géographie s'informent particulièrement via la presse écrite ou la radio, ce qui s'insère dans leur enseignement de l'esprit critique et d'une méthode

²²³Canopé. Accueillir la parole des élèves après les attentats terroristes. In : *Canopé* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/actualites/actualite/accueillir-la-parole-des-eleves-apres-les-attentats-terroristes.html> (consulté le 10 avril 2025)

²²⁴ APHG. Des propositions pour enseigner après les attentats. In : APHG [en ligne]. Disponible sur : https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjkl9DA_t_iMAxWfU6QEHB6NCKUQFnoECBgQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.aphg.fr%2FDes-propositions-pour-enseigner-apres-les-attentats&usq=AOvVaw2fbfnBchdLswytsF8Pp1jV&opi=89978449 (consulté le 10 avril 2025)

²²⁵ Ismaïl Ferhat, Sébastien Ledoux. *Une école sous le choc ? Le monde enseignant après l'assassinat de Samuel Paty* (Bordeaux : Le bord de l'eau, 2024), p.58.

²²⁶ Cf Figure 9, p.65.

²²⁷ APHG. Enquête de l'APHG après les attentats de janvier 2015. In : APHG [en ligne]. Disponible sur : [Enquête de l'APHG après les attentats de janvier 2015 - Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie](#) (consulté le 10 avril 2025). L'enquête met en avant l'utilisation par les enseignants des caricatures tirées de la presse écrite, notamment de Charlie Hebdo.

scientifique basée sur la recherche et l'analyse de sources fiables et dans l'Éducation aux médias et l'information (intégrée au programme d'EMC depuis 2024). Ce rapport à l'information et à la désinformation est essentiel lors du post-attentat à cause de la multitude d'informations, justes comme erronées, diffusées dans les médias en raison du caractère urgent, émotionnel et politique de l'événement. L'article Eduscol « Accueillir les élèves après un événement traumatique » cherche notamment à « éviter la désinformation et la diffusion d'images à contenus violents » en faisant « jouer à l'école son rôle éducatif permettant aux élèves de construire un regard éclairé sur les faits quelle qu'en soit la nature ou la violence »²²⁸. La seconde ressource non-institutionnelles la plus utilisée par les répondants est le site de l'APHG (4%), ce qui s'explique logiquement par la diffusion du questionnaire sur le site de l'APHG Midi-Pyrénées. D'autres ressources utilisées de manière récurrentes sont d'ordre littéraire et philosophique, en particulier la bande dessinée *Crayon Noir* (à propos de Samuel Paty), très diffusée dans les médias et les ressources numériques enseignantes²²⁹, et le *Discours à la Jeunesse* de Jean Jaurès, préconisé par l'EN et publié sur le site de l'APHG²³⁰.

Pour nuancer ce propos, il est aussi pertinent de s'interroger sur le fait que le sentiment d'être soutenu ne provient pas exclusivement des ressources institutionnelles et académiques proposées, mais d'autres facteurs comme les annonces ministérielles et la mise en place de protocoles spécifiques, voire la refonte plus globale du système éducatif. Ainsi, les enseignants interrogés semblent avoir connaissances des outils existants, officiels ou non, en période de crise, mais ne pas toujours les trouver pertinents ni adaptés à la situation.

Pour conclure, les répondants se sentent peu soutenus, outillés et accompagnés en période d'attentat, que ce soit par leur direction d'établissement ou l'Éducation Nationale. L'évolution de ce sentiment d'abandon, ou du moins d'être démunie, est peu notable entre 2012 et 2023, contrairement à ce que j'avais supposé. De plus, les enseignants d'Histoire-Géographie se sentent davantage soutenu par leur direction que ce que j'avais présupposé, avec des réponses relativement hétérogènes même si une part importante d'entre eux déplore le « pas de vague »

²²⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Accueillir les élèves après un événement traumatique. In : *Eduscol* [en ligne]. Disponible sur : [Accueillir les élèves après un événement traumatique | eduscol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesc](#) (mis à jour en octobre 2024) (consulté le 10 novembre 2024).

²²⁹ L'usage pédagogique de la bande dessinée *Crayon Noir* est notamment préconisé par l'APHG, le CLEMI, Le Café Pédagogique ou encore le site de l'académie de Versailles.

²³⁰ APHG. « Le discours à la jeunesse » de Jean Jaurès (1903). In : *APHG* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.aphg.fr/Le-Discours-a-la-Jeunesse-de-Jean-Jaures-1903> (consulté le 10 avril 2025).

qui serait le cadre d'action des chefs d'établissement, et ce, pour chaque attentat. Au contraire, ils se sentent globalement bien plus soutenus par leur direction que par l'Éducation Nationale, institution qui suscite une certaine méfiance, jugée créatrice « d'injonctions » par une part non négligeable des répondants. Néanmoins, les réponses peuvent être biaisées pour de nombreux facteurs, notamment le fait que les questions relatives au soutien perçu de la direction et de l'institution s'enchaînent, invitant à une comparaison entre ces deux niveaux hiérarchiques.

II- Le rôle de l'enseignant d'Histoire-Géographie au sein de son établissement est-il redéfini par la survenance d'un attentat ?

J'émet l'hypothèse que les enseignants d'Histoire-Géographie, en raison de leurs connaissances et compétences particulières supposées, ont été davantage sollicités par leur direction, leurs collègues et les élèves pour éclairer les adolescents sur les attentats, leurs enjeux et leurs conséquences.

En introduction à cette étude, j'avais évoqué une supposition récurrente lors d'échanges avec des étudiants et enseignants, selon laquelle les enseignants d'Histoire-Géographie seraient davantage engagés dans le post-attentat au sein de leur établissement que leurs homologues d'autres disciplines. Afin de répondre à ce questionnement, j'ai choisi d'interroger les enseignants sur trois aspects à travers la question suivante : « Avez-vous eu l'impression que vous étiez traité et sollicité différemment en raison de votre qualité d'enseignant d'histoire-géographie par les autres enseignants, par la direction de l'établissement [et] par les élèves ? ».

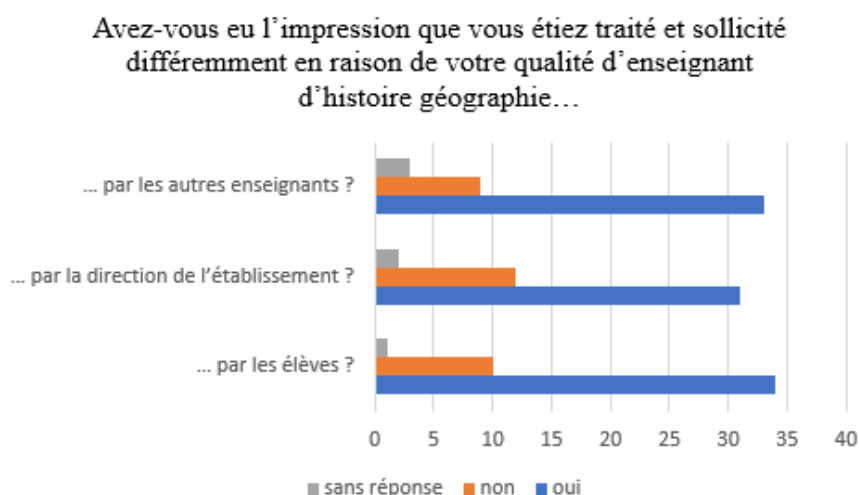


Figure 5

En analysant ce graphique, on observe que les données recueillies sont similaires pour les trois sous-questions, à savoir le sentiment d'être considéré différemment par sa direction, les autres enseignants et les élèves. En effet, dans les trois cas, plus de 30% des enseignants déclarent avoir été traités et sollicités différemment en raison de leur profession (« oui ») et environ 10% l'excluent (« non »). Cependant, ces données n'illustrent que la perception des répondants, parfois justifiée par des expériences, et non pas les actions réelles des autres acteurs scolaires. Néanmoins, on peut supposer que les enseignants d'Histoire-Géographie sont assez peu biaisés sur cette question et sont davantage guidés par leurs expériences ou celles confiées par des collègues, que par un stéréotype récurrent postulant qu'ils seraient les seuls en charge de la communication post-attentat avec les élèves. Afin d'expliquer ces chiffres élevés, il faut d'abord se questionner quant aux raisons poussant la communauté éducative à octroyer un rôle particulier à ces enseignants.

Tout d'abord, l'histoire, la géographie et l'EMC²³¹ sont des disciplines évoquant davantage l'actualité et les questions socialement vives que les autres, mais ne sont pas les seules (l'EPS, la SVT et la philosophie étant aussi particulièrement concernées). L'habitude de confier ces questions à ces enseignants, en raison notamment de l'hypothèse précédente, peut aussi être évoquée, étant donné qu'elle perdure depuis 2001 jusqu'à ne plus être remise en question par la direction et les autres enseignants : « On sollicite tjs les professeurs d'HG pour aborder ces sujets avec les élèves... » ; « Elle [la direction] s'est tournée vers nous chaque année pour organiser les journées d'hommage ». La confiance en la solidité des connaissances scientifiques et des compétences de recherche sur l'actualité et en l'aptitude des enseignants d'histoire-géographie à évoquer des thèmes sensibles peut aussi être une explication, comme l'évoque certains répondants : « Vous, vous allez pouvoir nous expliquer [selon un élève] ». De nombreux enseignants affirment que la demande d'explications émanant des élèves, orientée uniquement vers leur enseignant d'Histoire-Géographie, est la principale raison de leur évocation des attentats en classe : « Certains élèves avaient besoin de réponses, ne savaient pas vraiment ce qui s'était passé » ; « C'était nécessaire et une demande des enfants » ; « Je ne savais pas comment aborder le sujet au début mais mes terminales sont ceux qui l'ont abordé. ».

De la même manière, de nombreux témoignages évoquent l'impression que leur direction leur aurait imposé un rôle dépassant leurs prérogatives, contrairement aux autres enseignants : « J'ai eu l'impression qu'on comptait sur les profs d'histoire-géo pour neutraliser

²³¹ L'EMC n'est pas officiellement confié aux enseignants d'Histoire-Géographie au lycée. Tous les professeurs sont donc susceptibles de l'enseigner. Au collège, les horaires d'EMC sont joints à ceux d'Histoire-Géographie.

tout conflit potentiel » ; « Il y avait plus d'attentes vis-à-vis de nous sur quoi dire aux élèves » ; « Direction démunie et qui nous voyait comme des ressources ». Le sentiment de subir l'imposition d'un rôle particulier au sein de l'établissement est extrapolé par les demandes de la direction et des enseignants dirigées uniquement envers les enseignants d'Histoire-Géographie, en particulier en termes de formations des autres enseignants : « Le 20 novembre 2015, le principal du collège m'a demandé de faire une mise au point scientifique sur le terrorisme islamiste à destination des collègues. ».

La récurrence de ce type de demandes après chaque attentat, d'après plusieurs témoignages, met en exergue une certaine lassitude des enseignants d'histoire-géographie, qui subiraient une « double peine » : leur propre douleur et sidération doivent être conciliées avec l'exercice de leur métier face aux élèves, tout en supportant l'imposition d'un rôle et d'une charge particulière au sein de l'établissement, pour combler les insuffisances de l'administration et des autres enseignants. Les témoignages relatifs au comportement des autres enseignants sont particulièrement parlants : « Nous étions les spécialistes de l'éducation civique donc les collègues se sont déchargés sur nous pour encadrer les élèves face à ces événements. D'autant que l'accumulation des attentats a banalisé les réactions des collègues et certains se sont totalement désintéressés voire détournés de la question » ; « Tu comprends je ne suis pas à l'aise avec ce sujet » ; « moi les caricatures je ne saurai pas les défendre » ; « Beaucoup nous disent que nous sommes les seuls à pouvoir expliquer ».

Ainsi, comme je l'avais supposé, les enseignants interrogés ont l'impression de jouer un rôle spécifique au sein de leur établissement, déterminé par l'ensemble de la communauté éducative, en raison des matières qu'ils enseignent et des compétences qu'elles supposent. Cependant, donner du sens aux élèves et, surtout, partager les valeurs de la République à l'École sont des compétences communes à tous les enseignants, comme indiqué dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation²³².

²³² Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. In : *Éducation.gouv* [en ligne]. Disponible sur : [Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation | Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche](#) (consulté le 6 avril 2025)

III- Les enseignants d'Histoire-Géographie se sentent-ils capables de gérer leur classe après un attentat ?

J'émet l'hypothèse que les enseignants d'Histoire-Géographie ont rencontré des difficultés à gérer leur classe et à aborder la question des attentats face aux élèves en raison de son caractère urgent et socialement vif. Je suppose que les élèves ont également eu des réflexions et des comportements inhabituels dans les premières séances suivants l'attentat.

A/ Des enseignants démunis à la perspective d'enseigner ?

Entre l'annonce d'un attentat et l'arrivée en classe des enseignants, le temps de réflexion et d'organisation avant d'échanger avec les élèves est variable. La différence de temps de réflexion, mais aussi du degré d'émotions personnelles, a une incidence directe sur le sentiment d'être plus ou moins démuni à la perspective d'enseigner. Par exemple, certains des attentats étudiés, comme celui d'Arras en 2023, ont eu lieu sur le temps scolaire, ce qui implique que les enseignants ont pu apprendre, via les réseaux sociaux, les événements dans leurs établissements, avant d'entrer en classe. Au contraire, les attaques du 13 novembre 2015 ont eu lieu un vendredi, laissant le weekend entier aux enseignants pour s'organiser (ce qui ne rend pas nécessairement la tâche moins ardue). Afin de mesurer ce sentiment, j'ai demandé aux enseignants : Sur une échelle de 1 à 5 (1 étant « pas du tout » et 5 étant « oui fortement »), vous êtes-vous senti démuni à la perspective d'enseigner après un attentat ?

Sur une échelle de 1 à 5 (1 étant « pas du tout » et 5 étant « oui fortement ») vous-êtes-vous senti démuni à la perspective d'enseigner après un attentat ?

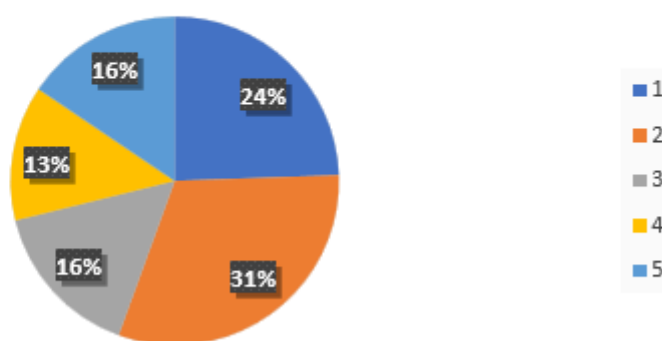


Figure 6

Les données recueillies permettent d'affirmer que 55% des répondants affirment se sentir « démunis » (31% de réponse « 2 ») ou « fortement démunis » (24% de réponse « 1 ») à la perspective d'enseigner à la suite d'un attentat. Cette majorité peut être causée par la forte émotion inhérente aux attentats, particulièrement mise en avant par les enseignants interrogés, comme l'indique la figure 15²³³. En effet, pour enseigner sereinement, les professeurs doivent dépasser leur état de choc et de sidération, ce qui prend du temps, avant de pouvoir reprendre une activité aussi quotidienne que leur profession, d'autant plus lorsqu'elle est elle-même attaquée (assassinats de Samuel Paty et Dominique Bernard). Mais enseigner après un attentat implique d'être constamment ramené à cette situation de crise en raison des questions potentielles des élèves, des discussions en salle des professeurs, des demandes institutionnelles et de la direction, des discussions privées et des informations diffusées sur internet et dans les médias. L'impression de méconnaissances de enjeux sous-tendus par les événements, c'est-à-dire la sensation d'un manque de connaissances scientifiques, mais aussi la peur des difficultés pédagogiques potentielles, en termes de gestion de classe, sont aussi des facteurs à prendre en compte pour expliquer ces résultats.

A l'inverse, 16% ne se sentent « pas du tout démunis » (réponse « 5 »), ce qui invite à nuancer le propos selon lequel les enseignants sont tous démunis dans cette période, caractérisée par son exceptionnalité. Ce pourcentage peut être expliqué par l'habitude d'aborder la question des attentats en classe après en avoir parlé plusieurs fois, voire par la lassitude des enseignants après un énième attentat, qui refusent d'en parler une nouvelle fois. De plus, la certitude d'avoir les compétences didactiques et scientifiques requises pour aborder ce sujet avec ses classes peut aussi l'expliquer.

D'autre part, il est pertinent de mesurer l'évolution de ce malaise à la perspective d'enseigner selon les 5 attentats étudiés. 62% des répondants, c'est-à-dire la majorité, ont été davantage démuni après l'assassinat de Samuel Paty que pour tous les autres attentats, et aucun n'a répondu avoir été davantage mal à l'aise en 2012 que dans les attentats suivants²³⁴. Cette surreprésentation de l'assassinat de Samuel Paty peut être expliquée par les points communs entre cet enseignant et les répondants. En effet, plusieurs d'entre eux ont exprimé une identification à Samuel Paty, en raison de son métier d'enseignant d'Histoire-Géographie et de

²³³ Cf Figure 16, p.92.

²³⁴ Cf Figure 15, p.91.

similitudes plus personnelles, comme le facteur générationnel²³⁵ : « Difficultés particulières après Samuel Paty, étant donné qu'il s'agissait comme moi d'un enseignant d'histoire-géographie » ; « J'ai été démuni suite à l'assassinat de S. Paty. Sans doute parce que je m'y suis identifié. » ; « Je m'identifie énormément à S Paty. Age, formation, façon d'enseigner. ». L'impact direct de l'exercice de son métier d'enseignant comme mobile d'assassinat accroît la peur des enseignants pour eux-mêmes, et donc leur identification à ce dernier : « Ça a augmenté avec le temps. Samuel Paty a été un tournant. Nous sommes devenus des cibles, nous aussi... ». De plus, l'important écho médiatique et la proximité temporelle (4 ans) de sa mort expliquent également la surreprésentation de son assassinat dans les réponses recueillies. À l'inverse, l'absence de réponses relatives à 2012 peut être expliquée par l'ancienneté des faits (certains répondants n'enseignaient pas encore et d'autres s'en souviennent mal), à l'exception des enseignants de la région toulousaine, pour qui le deuil est toujours vif : 6 répondants mettent en avant cette proximité géographique comme facteur aggravant.

Pour se sentir moins démuni à la perspective d'enseigner après un attentat, l'Éducation Nationale (via le site Eduscol notamment), les Académies (via leurs sites académiques) et des associations d'enseignants (comme l'APHG) ont mis à disposition des ressources scientifiques et didactiques à destination des professeurs. Par exemple, le dossier mis en ligne sur le site *Géoconfluences* en novembre 2015 classe de manière thématique des « ressources scientifiques à même d'aider à la réflexion des professeurs de géographie sur les enjeux majeurs soulevés par ces attentats » accessibles sur internet²³⁶. Il ne s'agit pas de ressources utilisables avec les élèves sans adaptation didactique (travaux de Jacques Lévy²³⁷, Gilles Kepel²³⁸, Antoine Garapon²³⁹ et Philippe Rekacewicz²⁴⁰ notamment), mais elles sont utiles aux enseignants pour

²³⁵ Ce sentiment de proximité avec Samuel Paty est également repéré et étudié par Ismaïl Ferhat et Sébastien Ledoux dans *Une école sous le choc ? Le monde enseignant après l'assassinat de Samuel Paty* (Bordeaux : Le bord de l'eau, 2024), p.67.

²³⁶ Marie-Christine Doceul. Pour contribuer à la réflexion après les attentats du 13 novembre 2015. In : *Géoconfluence* [en ligne]. Disponible sur : <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/actualites/eclairage/pour-contribuer-a-la-reflexion-apres-les-attentats-du-13-novembre-2015/> (consulté le 14 avril 2024).

²³⁷ Jacques Lévy. Paris (Monde) : géographies du 13 novembre 2015. In : *EspacesTemps.net* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.espacestems.net/articles/paris-geographies-13-novembre-2015/> (consulté le 14 avril 2024).

²³⁸ Gilles Kepel. De quoi le 13.11.2015 est-il le nom ? In : *Diploweb* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=JDZ2o8lzbFQ> (consulté le 14 avril 2024).

²³⁹ Antoine Garapon. De la terreur au terrorisme. In : *La pensée de midi* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-la-pensee-de-midi-2010-2-page-185.htm> (consulté le 14 avril 2024).

²⁴⁰ Philippe Rekacewicz. Terrorisme, insurrection ou résistance : cartographier et nommer « l'internationale djihadiste ». In : *visionscarto.net* [en ligne]. Disponible sur : <http://visionscarto.net/djihadisme-international> (consulté le 14 avril 2024).

se mettre à jour au niveau scientifique afin de se sentir moins démuni à la perspective d'enseigner après les attentats.

B/ La gestion de classe

Mesurer les éventuelles évolutions du climat et de la gestion classe par les professeurs entre les enseignements « quotidiens » et les séances post-attentat semble primordial afin de comprendre l'usage d'une didactique particulière. C'est pourquoi j'ai demandé aux enseignants interrogés : Avez-vous ressenti des difficultés à gérer votre classe en termes de discipline dans les cours post-attentats ?

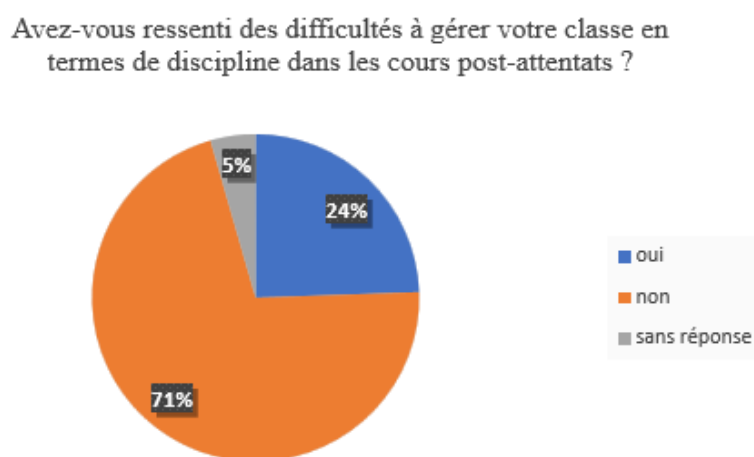


Figure 7

Ce graphique montre que 71% des enseignants interrogés affirment ne pas avoir ressenti de difficultés en termes de gestion de classe (« non »), et seulement un quart (24% de « oui ») confient avoir été mis en difficulté. Ainsi, les enseignants interrogés sont davantage confiants que ce que j'avais supposé, mais plusieurs facteurs et biais peuvent pousser des enseignants ayant eu des difficultés à les dissimuler, de manière consciente ou non. En effet, il n'est pas forcément aisé, même en restant anonyme, d'assumer rencontrer des problèmes de gestion de classe, en particulier en ayant beaucoup d'expérience d'enseignement. Néanmoins, il semble vraisemblable que la majorité de ces 71% de « non » ait véritablement rencontré peu de difficultés. La maîtrise scientifique, l'expérience didactique et l'instauration d'une relation de confiance avec la classe, permettant l'octroi de l'autorité enseignante par les élèves, ont pu limiter les problèmes de gestion de classe, même dans ce contexte exceptionnel. L'enquête menée par l'APHG auprès de 147 enseignants cherchant à mesurer la réaction des élèves et les

réponses enseignantes après les attentats de janvier 2015 démontre elle aussi une gestion de classe habituelle, avec peu de perturbations²⁴¹.

Cependant, les enseignants ayant rencontrés des difficultés sont unanimes quant à sa cause, les incidents lors des minutes de silence : « Refus de la minute de silence par une élève devant le reste de la classe ». En effet, l'imposition d'une minute de silence en classe (parfois organisée dans la cour selon les établissements) est un facteur externe à la classe et inhabituel qui n'est pas toujours bien compris par les élèves, et avec laquelle les enseignants ne sont pas toujours sereins. Des « incidents » perturbant la minute de silence ont été largement documentés dans la littérature scientifique²⁴² (notamment le sociologue spécialiste de la laïcité Jean Baubérot) et décrié dans les médias (comme le Figaro²⁴³) et par les politiciens de tout bord (Benoît Hamon, Manuel Valls, Éric Ciotti²⁴⁴, Florian Philippot et la commission d'enquête sénatoriale du 22 janvier 2015²⁴⁵). Ces derniers accusent l'école d'avoir échoué à « rendre ses élèves suffisamment républicain » pour préserver la société de la violence perpétrée par l'extrémisme islamiste, puis de ne pas avoir su empêcher des adolescents de perturber le rituel commémoratif national. Cette théorie de « culpabilité scolaire »²⁴⁶, faisant une corrélation simpliste entre « échec de la laïcité à l'école » et « survenance d'attentats islamistes » doit être largement questionnée. La thèse défendue suppose que l'ampleur du danger qui pèse sur la société se traduirait par ces subversions du deuil national par certains élèves. La ministre Najat Vallaud-Belkacem évoque 70 cas initialement, avant d'étendre à 200 incidents le 14 janvier²⁴⁷, un nombre qui semble insignifiant compte-tenu du nombre total d'élèves en France, mais qui est assimilé à de l'apologie du terrorisme et de l'incitation à la haine par les médias, par exemple

²⁴¹ APHG. Enquête de l'APHG après les attentats de janvier 2015. In : APHG [en ligne]. Disponible sur : [Enquête de l'APHG après les attentats de janvier 2015 - Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie](#) (consulté le 10 avril 2025).

²⁴² Gérôme Truc. Ce que les attentats font aux sociétés : enquêtes de terrain et études de cas. In : *Ethnologie Française*, JSTOR [en ligne].

²⁴³ Pauline Verduzier, Caroline Beyer. Charlie Hebdo : ces minutes de silence qui ont dérapé dans les écoles. In : *Le Figaro* [en ligne]. Disponible sur : [Charlie Hebdo : ces minutes de silence qui ont dérapé dans les écoles](#) (consulté le 6 juillet 2024).

²⁴⁴ Anne Le Hars. Incidents pendant la minute de silence : E. Ciotti souhaite supprimer les allocutions. In : *France3-région, franceinfo* [en ligne]. Disponible sur : [Incidents pendant la minute de silence: E.Ciotti souhaite supprimer les allocutions](#), (consulté le 6 juillet 2024).

²⁴⁵ Commission d'enquête sénatoriale sur « le fonctionnement du service public de l'éducation, sur la perte de repères républicains que révèle la vie dans les établissements scolaires et sur les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur profession ».

²⁴⁶ Emmanuel Saint-Fuscien, *L'école sous le feu. Janvier et novembre 2015* (Paris : Passés Composés, 2022), p.24.

²⁴⁷ *Ibid.* p.26.

le *NouvelObs* (concernant la minute de silence pour Samuel Paty)²⁴⁸. Ces perturbations de la minute de silence marqueraient une fracture de la société entre ceux qui partagent le deuil national, et ceux qui ne le partagent pas. Elles marqueraient aussi une fracture au sein de l'école puisqu'il s'agirait d'une remise en cause du pacte éducatif selon lequel les élèves accordent du respect et de l'autorité à leur professeur.

Néanmoins, ce portrait bien négatif des perturbations à la minute de silence doit être remis dans le contexte du monde adolescent. En effet, non seulement les adolescents sont caractérisés par leur remise en cause du monde adulte à travers de multiples contestations, mais ils sont aussi dans une phase d'apprentissage de la gestion des émotions. Ces perturbations sont donc, sauf quelques cas d'élèves proches de la radicalisation islamiste ou soumis aux pressions familiales, une matérialisation de la peur de l'élève qui se trouve encore dans le temps de l'émotion qui suit l'événement²⁴⁹. Ces incidents ont été insupportables pour les enseignants concernés car ils étaient eux-mêmes dans le temps de l'émotion, d'autant plus qu'ils s'assimilaient davantage aux dessinateurs de *Charlie Hebdo* que les élèves pour des raisons notamment générationnelles²⁵⁰. De plus, les termes « perturbations » ou « incidents » sont englobants et ne précisent aucunement sa nature. Il s'agissait parfois d'un simple refus de dire « Je suis Charlie », vu comme une injonction par des adolescents rejetant l'autorité enseignante, d'après la chercheuse Victorine Michalon-Brodeur²⁵¹. En outre, ces incidents sont difficilement quantifiables, mais il est certain qu'il ne fut pas exclusivement le fait d'élèves approuvant les actions des frères Kouachi et d'Amedy Coulibaly²⁵².

C/ Le vécu des attentats

Avant toute analyse de données, il est important de rappeler que le fait d'avoir mal vécu la période des attentats n'est pas forcément lié à des difficultés d'enseignement, mais

²⁴⁸ L'Obs avec AFP. Minute de silence pour Samuel Paty : deux collégiens poursuivis pour apologie du terrorisme. In : *nouvelobs* [en ligne]. Disponible sur : [Minute de silence pour Samuel Paty : deux collégiens poursuivis pour apologie du terrorisme](#). (consulté le 6 juillet 2024).

²⁴⁹ Emmanuel Saint-Fuscien, *L'école sous le feu. Janvier et novembre 2015* (Paris : Passés Composés, 2022), p. 188.

²⁵⁰ *Ibid.* p.123.

²⁵¹ Victorine Michalon-Brodeur, « Le rôle de l'école face à la radicalisation violente : risques et bénéfices d'une approche sécuritaire. » *Éducation et francophonie* (volume 46, numéro 2, automne 2018), p.239.

²⁵² Emmanuel Saint-Fuscien, *L'école sous le feu. Janvier et novembre 2015* (Paris : Passés Composés, 2022), p.122.

potentiellement à des raisons personnelles, ou en lien avec le contexte politique et social mais sans lien direct avec le fait de l'enseigner.

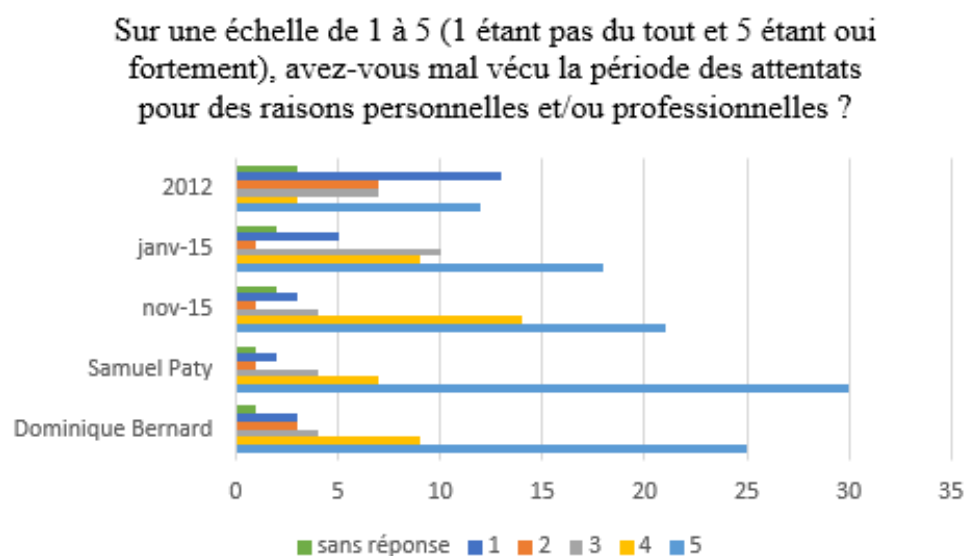


Figure 8

Ce graphique permet de montrer qu'à l'exception de 2012 (attentats particuliers, plus anciens et aux répercussions davantage régionales), tous les attentats étudiés ont été majoritairement mal vécu (entre 7 et 14% de réponse « 4 ») et, surtout, très mal vécu (entre 18 et 30% de réponse « 5 »). L'assassinat de Samuel Paty est là encore davantage mal vécu que les autres attentats, avec 30% de réponse « 5 », ce qui est lié à l'identification des répondants à cet enseignant en raison de sa discipline et des circonstances de sa mort. A l'inverse, les « sans réponse » sont parfois le fait de professeurs n'enseignant pas encore, ou n'enseignant plus, lors des attentats étudiés.

Pour conclure, l'analyse des données recueillies permet d'affirmer que la majorité des enseignants interrogés se sentent capables de gérer leur classe et les questionnements des élèves après un attentat. Avant d'enseigner, ils sont davantage à se sentir prêt que ce que j'avais supposé. Ils ont rencontré peu de difficultés didactiques et de gestion de classe, à l'exception des certains cas isolés de perturbations lors des minutes de silence, qui est une demande extérieure au fonctionnement habituel de la classe. Malgré cela, les périodes d'attentats sont globalement mal vécues par les enseignants, mais peut-être davantage en tant que citoyen qu'en tant qu'enseignant.

IV- Comment les professeurs d'histoire-géographie enseignent-ils dans l'urgence des attentats ?

J'émet l'hypothèse que les enseignants d'Histoire-Géographie ont dû adopter une didactique particulière pour traiter de la question des attentats en classe, mais que leurs choix ont été très hétérogènes. Les outils institutionnels (sites académiques, Eduscol, réseau Canopé) ont probablement peu été mobilisés par ces enseignants, au contraire du dialogue et du débat.

A/ Les enseignants ont-ils échangé avec les élèves à propos des attentats ?

Afin de comprendre les choix didactiques adoptés par les enseignants à la suite des attentats, il faut préalablement déterminer s'ils ont échangé avec leurs classes. C'est pourquoi la première question à laquelle ils ont dû répondre est la suivante : « A la suite des attentats entre 2012 et 2023, en avez-vous discuté avec vos élèves ? ».

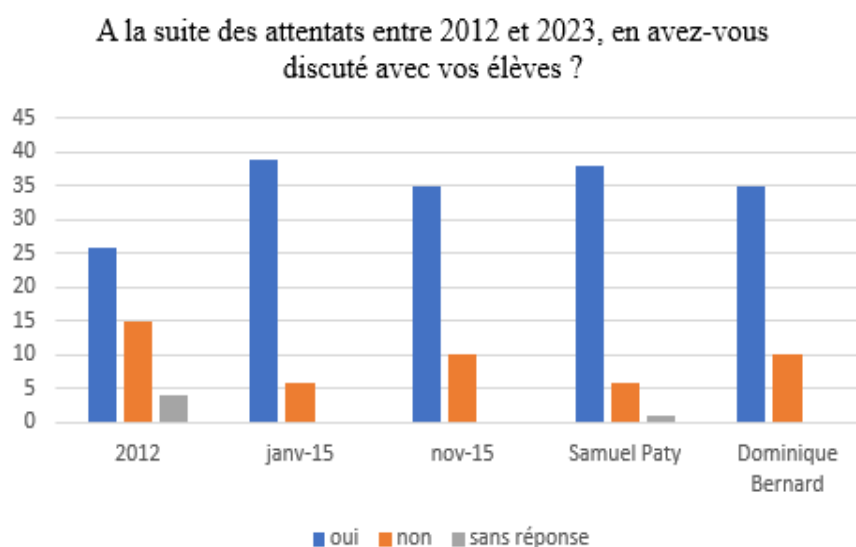


Figure 9

D'après ce graphique, la majorité des enseignants interrogés ont échangé avec les élèves concernant les attentats, après chacun d'entre eux : entre 35 et 40% de « oui » pour les attentats de janvier et novembre 2015 et pour les assassinats de Samuel Paty et Dominique Bernard. Ici encore, l'attentat de 2012 fait figure d'exception en raison du plus faible nombre de réponses. En effet, beaucoup d'enseignants disent ne pas s'en souvenir ou ne pas enseigner à cette date, mais les réponses « oui » sont tout de même supérieures aux réponses « non », à l'instar des autres attentats. On observe également une hausse des réponses « non » en 2023, ce qui signifie

que des enseignants ayant échangé avec leurs élèves pour les autres attentats ne l'ont pas fait en 2023, et/ou que les nouveaux enseignants en 2023 n'ont pas souhaité parler de ce sujet aux élèves. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer cette évolution. D'une part, la baisse des demandes des élèves, qui eux aussi peuvent « s'habituer » à l'enchaînement d'attentats ou ne pas en avoir connaissances, peut être un facteur explicatif : « Une certaine lassitude des élèves, pour qui ces attentats sont intégrés comme possible. ». D'autre part, la lassitude des enseignants ayant déjà échangé avec leurs élèves lors des attentats précédents peut l'expliquer également : « Une habitude d'évoquer ces questions-là avec les élèves s'est malheureusement installée ». Le sentiment d'injonction ministérielle menant à un refus d'en parler en classe est aussi cité par les enseignants : « Un ministère qui ne réagit pas comme il faut... ». Enfin, la trop grande charge émotionnelle induite par l'échange avec les élèves, renforcée par l'assassinat d'un second enseignant dans son établissement par un terroriste djihadiste 3 ans après Samuel Paty, est aussi une piste vraisemblable : « Cela a ravivé le souvenir de l'assassinat de Samuel Paty » ; « Volonté de ne pas se laisser imposer un carcan pour ne pas revivre ce qui avait été imposé pour Samuel Paty ».

Parmi les enseignants n'ayant pas abordé le sujet des attentats lors de leur survenance, la majorité d'entre eux affirment ne pas enseigner à cette époque, être absents ou en arrêt²⁵³. Les attentats du 7 et 9 janvier 2015 semblent particuliers puisque 100% de ceux n'ayant pas échangé avec les élèves sur ce sujet disent ne pas encore enseigner, ce qui signifie que tous les enseignants qui en ont eu l'occasion ont parlé avec leurs classes. On peut expliquer cette unanimité par le grand choc produit par ces attentats dans la société (question de la liberté d'expression) et parmi les enseignants, qui furent les premiers d'une accélération des attaques terroristes islamistes en France. Néanmoins, plusieurs enseignants mettent en avant la forte charge émotionnelle comme argument pour ne pas échanger avec les élèves sur ce sujet. En effet, une enseignante interrogée n'a pas échangé avec les élèves en novembre 2015, en 2020 et en 2023 car elle se jugeait « trop sensible », tandis qu'une autre n'a pas discuté de ce sujet en 2020 et 2023 car il s'agissait d'un sujet jugé « trop personnel ». Enfin, deux autres enseignantes affirment ne pas avoir échangé avec eux pour des raisons émotionnelles : « Trop difficile émotionnellement » et « Trop d'émotions ».

En outre, les enseignants ayant échangé avec leurs élèves ont pu exprimer s'ils se sentaient sereins pour le faire : Vous êtes-vous senti à l'aise pour échanger ?

²⁵³ Cf Figure 16, p.92.

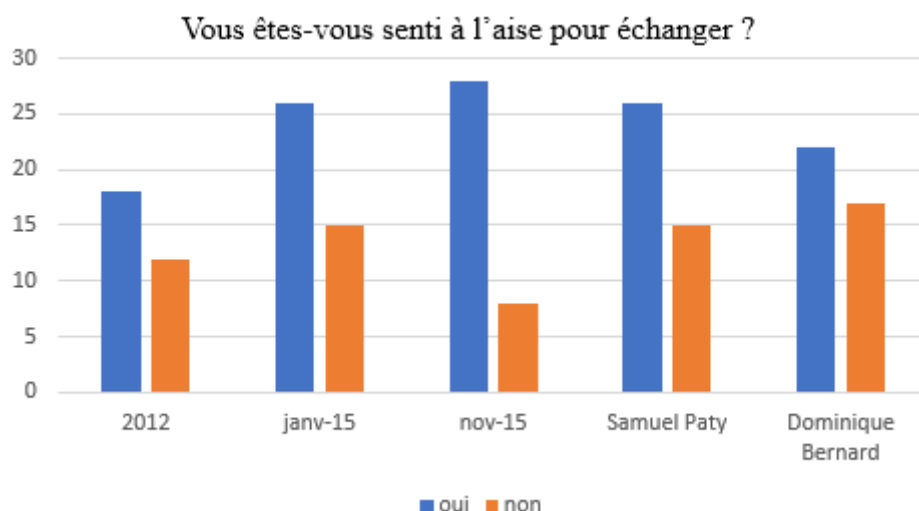


Figure 10

Même si les réponses sont assez hétérogènes, ce graphique montre que les enseignants se sentent davantage à l'aise que mal à l'aise pour enseigner après un attentat. Pour certains d'entre eux, comme celui d'Arras, l'écart entre les « oui » (22%) et les « non » (17%) s'amointrit, ce qui peut s'expliquer pour les raisons déjà citées, et par l'évolution sociale et politique de la France. Pour un professeur, le fait d'enseigner peut être vécu comme un retour à la « normalité quotidienne » après un événement tragique, ce qui a pu pousser certains enseignants à répondre « oui ». De plus, certains répondants ont mis en avant l'enseignement de l'Histoire-Géographie, de l'HGGSP et de l'EMC, dont les programmes incluent des questions socialement vives et des questions d'actualité, pour justifier leur aise pour enseigner : enseigner le terrorisme ne serait finalement pas très différent qu'enseigner la génocide des Juifs et des Tsiganes, la Guerre d'Algérie, le conflit israélo-palestinien ou le changement climatique, étant donné que ce sont toutes des questions socialement vives. Ainsi, les enseignants sont davantage à l'aise pour enseigner que ce que j'avais présumé.

A l'inverse, les enseignants affirmant ne pas se sentir à l'aise pour aborder cette question en classe ont aussi pu justifier ce sentiment : Si non, pour quelles raisons ?

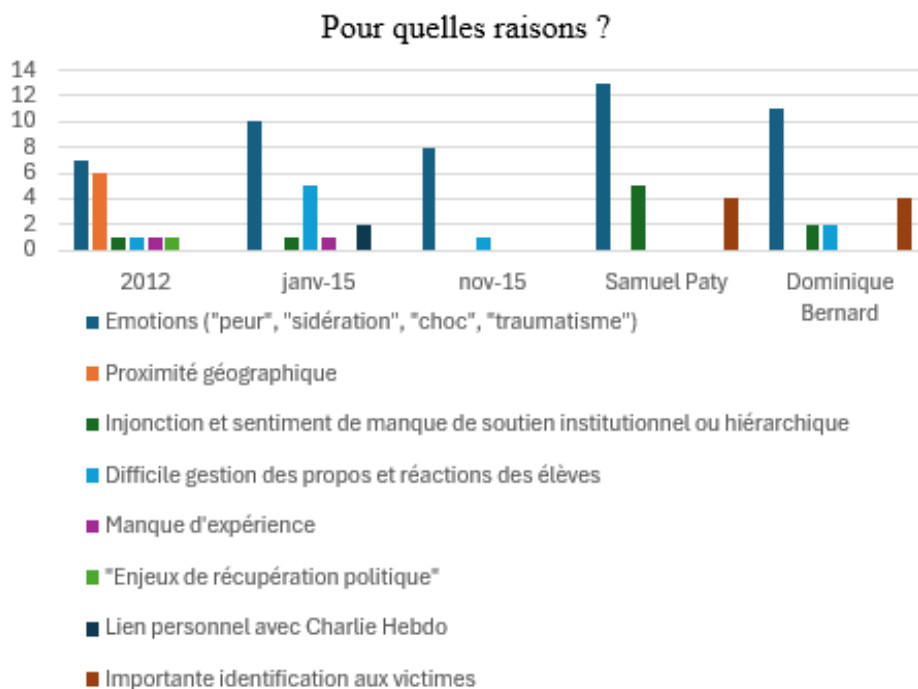


Figure 11

L'analyse des données recueillies sur cette question permet de remarquer une surreprésentation du vocabulaire des émotions, ce qui semble évident étant donné qu'il s'agit d'une question socialement vive investie émotionnellement. Les termes récurrents sont relatifs au choc (« sidération », « choc », « traumatisme ») et à la peur (surtout pour Samuel Paty), qui sont des émotions habituellement ressenties lors d'événements dramatiques. Néanmoins, d'autres facteurs sont mis en avant par les enseignants, notamment la proximité géographique, puisque les répondants sont en partie enseignants en région toulousaine (en raison de la diffusion du questionnaire sur le site de l'APHG Midi-Pyrénées), en Île-de-France (en 2015) et près de Conflans Saint-Honorine (en 2020). Ce facteur géographique est par ailleurs très développé par Emmanuel Saint-Fuscien, qui fait une typologie des émotions des élèves et enseignants « selon un critère de distance des lieux des attentats »²⁵⁴. La difficile gestion de classe en raison de l'enseignement d'une QSV est aussi mise en avant, mais les réponses recueillies à ce propos démontrent peu de difficultés rencontrées²⁵⁵. L'enjeu de récupération politique, inhérent aux QSV, est évoqué dans peu de réponses, à l'instar du manque d'expérience des nouveaux enseignants. Enfin, l'identification aux victimes (pour Samuel Paty et Dominique Bernard) et le sentiment d'injonction de l'Education Nationale sont également

²⁵⁴ Emmanuel Saint-Fuscien, *L'école sous le feu. Janvier et novembre 2015* (Paris : Passés Composés, 2022), p.126.

²⁵⁵ Cf Figure 7, p. 61.

cités par les enseignants. Ainsi, la charge émotionnelle de l'événement est le facteur le plus mis en avant par les répondants, qui rencontrent davantage de difficultés à mettre la distance nécessaire entre le fait enseigné et soi-même, probablement en raison de l'urgence et de la nature de la cible des attentats.

Ainsi, la majorité des enseignants interrogés ont échangé avec leurs élèves à propos des attentats, ce qui confirme mon hypothèse. Cependant, ils se sont sentis assez à l'aise pour le faire, ce que je n'avais pas supposé. Ceux qui se sont sentis peu à l'aise mettent majoritairement en avant les difficultés émotionnelles qu'ils ont ressenties.

B/ Le rôle de l'enseignant lorsqu'il aborde le sujet des attentats

Afin de mesurer la manière d'aborder la question des attentats en classe, j'ai demandé aux enseignants d'analyser leur rôle à partir d'une liste de verbes d'action : Comment analysez-vous votre rôle durant ces moments de classe ?

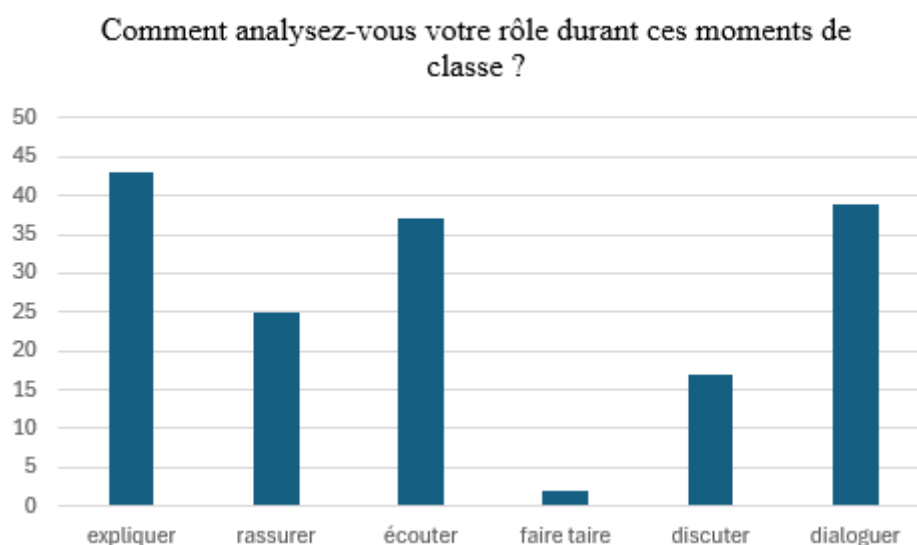


Figure 12

Ce graphique montre que les verbes les plus récurrents sont respectivement « expliquer », « dialoguer » et « écouter », et que l'expression « faire taire » n'est utilisée qu'une fois, probablement par provocation d'après les autres réponses de l'enseignant concerné. Pour nuancer et différencier les différents termes, il convient de les définir à l'aide de CNRTL. Le terme le plus récurrent, expliquer, signifie « faire comprendre », « éclaircir », « rendre compréhensible », « faire connaître la raison de quelque chose », ce qui coïncide avec la définition d'enseignement (pratique visant à transmettre des compétences à un élève). En effet,

un enseignant cherche à donner du sens aux faits scientifiques inaccessibles en l'état aux élèves, à travers une phase d'adaptation des sources puis une transposition didactique. Ainsi, la proximité étymologique entre le terme « expliquer » et la transmission des savoirs et des méthodes, qui est au cœur du métier d'enseignant, permet de comprendre qu'il soit le verbe le plus cité par les enseignants interrogés. D'autre part, dialoguer (« communiquer en manière de dialogue avec quelqu'un, converser », « confronter deux ou plusieurs points de vue sur un sujet ») et écouter (« prêter attention à ce qu'on entend », « accueillir avec faveur, en donner sa confiance et son adhésion à ce qu'on entend ») sont les deux autres termes les plus cités, probablement en raison de leur connotation positive. En effet, « expliquer », « dialoguer » et « écouter » supposent l'existence d'un échange libre où l'élève aurait toute liberté d'exprimer ses pensées et questionnements, et où l'enseignant lui laisserait la parole avant de lui apporter des explications. Cette démarche est d'ailleurs préconisée dans l'article *Accueillir les élèves après un événement traumatique*, disponible sur Eduscol : « Accueillir l'expression de l'émotion des élèves », « faire jouer à l'école son rôle éducatif en permettant aux élèves de construire un regard éclairé sur les faits quelle qu'en soit la nature ou la violence »²⁵⁶. Le terme rassurer (« redonner à quelqu'un la tranquillité d'esprit, la confiance (par des actes, une attitude) ») est le 4^e plus cité, puisqu'il implique que les élèves ont besoin d'être rassurés (peur, angoisse, stress), ce qui n'est toujours le cas. « Rassurer les élèves » est d'ailleurs le second principe pour accueillir la parole des élèves dans l'article précédemment cité. Le terme discuter (« Débattre de, s'entretenir de », « Soutenir une discussion », « S'entretenir librement, bavarder ») est moins cité, probablement en raison de sa connotation moins formelle, plus approprié aux conversations entre pairs qu'aux échanges entre élèves et professeurs. Enfin, le verbe faire taire (« Interrompre quelqu'un », « Imposer silence à une personne qui pleure ou qui crie », « Empêcher quelqu'un de s'exprimer, le réduire au silence ») n'est cité que par un enseignant, puisqu'il n'est pas approprié aux besoins d'expression et de compréhension des élèves dans ce contexte, et n'est pas recommandé par l'Éducation Nationale²⁵⁷.

²⁵⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Accueillir les élèves après un événement traumatique. In : *Eduscol* [en ligne]. Disponible sur : [Accueillir les élèves après un événement traumatique | eduscol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco](#) (mis à jour en octobre 2024) (consulté le 10 novembre 2024).

²⁵⁷ *Ibid.*

C/ Le maintien ou la modification de la programmation ?

Étudier le maintien ou la modification de la programmation des enseignants après un attentat est essentiel afin de comprendre les choix didactiques adoptés. En effet, la programmation est la planification des enseignements pour une période donnée (en général, l'année scolaire) où l'on détermine les compétences à acquérir étape par étape. Laissez les élèves s'exprimer et leur apporter des connaissances scientifiques et des pistes de réflexion sur la question des attentats au début d'une séance n'est pas une modification de la programmation, contrairement à l'introduction d'une ou plusieurs séances dédiées, pouvant s'inscrire ou non dans les programmes scolaires. Afin de comprendre si les enseignants ont fait le choix d'une modification de la programmation ou de l'introduction d'un temps d'échange ponctuel autour de la question des attentats, je leur ai posé la question suivante : Avez-vous modifié votre programmation afin d'inclure une réflexion sur les attentats ?

Avez-vous modifié votre programmation afin d'inclure
une réflexion sur les attentats ?

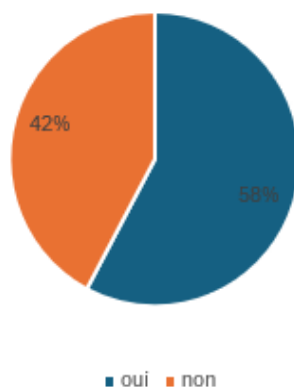


Figure 13

Ce graphique permet de montrer que les enseignants ont été plus nombreux à modifier leur programmation (58%) qu'à la maintenir (42%). Néanmoins, le fait de ne pas introduire de changement dans sa programmation ne signifie pas ne pas y avoir dédié un temps. De plus, la question ainsi posée peut générer une confusion chez les répondants, pour qui l'expression « modifié la programmation » peut recouvrir plusieurs acceptions, notamment concernant l'introduction d'un temps d'échange durant une séance ou une partie de séance. En outre, les enseignants interrogés ont pu justifier leur choix de modification ou non de leur programmation. Ceux qui ont choisi de la modifier insistent sur le fait qu'il s'agit d'un événement incontournable aux dimensions politiques, sociales et médiatiques et induisant des questions

essentielles pour la vie en société des élèves, futurs citoyens, comme la liberté d'expression : « OUI car cette actualité est grave, il est important de reposer les événements, les contextualiser et les expliquer avec rigueur au plus grand nombre, dans une nécessité de consolider les valeurs de l'Ecole républicaine laïque, gratuite tout comme ce qui constitue le vivre ensemble. » ; « Quel intérêt de reprendre le programme classique, là où nous en étions... Pour quoi faire ? ». Pour eux, il faut bouleverser sa programmation pour mettre l'accent sur la dimension civique de l'école, dont le partage des valeurs de la République est la première des missions²⁵⁸, et la première des compétences des enseignants²⁵⁹. La modification de la programmation prend plusieurs formes selon les enseignants : l'introduction de plusieurs séances dédiées (« Les cours suivant les attentats ont été entièrement consacrés aux questions des élèves. »), pouvant s'intégrer dans les programmes (« la liberté d'expression et les caricatures en EMC ») ou non, ou la mise en place d'une séance ou séquence récurrente pendant plusieurs années (« Oui pendant 3 ans après la mort de Samuel Paty (jusqu'à cette année), une séance spéciale ce jour-là. Et un devoir maison sur les dessins de presse en 3e devenu systématique »).

A l'inverse, les enseignants affirmant ne pas modifier leur programmation argumentent principalement que les programmes permettent déjà d'évoquer le sujet, donc il n'est pas utile de la changer : « Ces questions sont abordées en Term HGGSP et en EMC. » ; « Il y a de nombreuses entrées en HG, HGGSP et EMC qui permettent de traiter du terrorisme (clairement explicité dans certains niveaux de programme). » ; « Les programmes permettent de parler de l'islamisme. ». Cet appui sur les programmes d'histoire et d'EMC est également mis en avant dans l'enquête de l'APHG de 2015, expliquant que les enseignants se réfèrent « aux caricatures de la Révolution, à l'Affaire Dreyfus, aux Lumières, notamment Voltaire, aux grands textes concernant les Droits de l'Homme (DDHC, DUDH), à la laïcité, à la Séparation de 1905, aux constitutions de 1946 et 1958, à la géopolitique du Moyen-Orient. »²⁶⁰.

En premier lieu, dans le programme d'histoire de 4^e, le Thème 1 « Le XVIII^e siècle. Expansions, Lumières et révolutions », plus précisément le 3^e point à développer « La

²⁵⁸ Code de l'éducation, article L111-1 : « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. ».

²⁵⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. In : *education.gouv* [en ligne]. Disponible sur : [Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche](#) (consulté le 6 avril 2025)

²⁶⁰ APHG. Enquête de l'APHG après les attentats de janvier 2015. In : *APHG* [en ligne]. Disponible sur : [Enquête de l'APHG après les attentats de janvier 2015 - Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie](#) (consulté le 10 avril 2025).

révolution française et l'Empire : nouvel ordre politique et société révolutionnée en France et en Europe » permet de montrer que les valeurs de la République sont en partie héritées de la Révolution Française et d'évoquer la Terreur, qui est la période politique ayant donné lieu au néologisme « terrorisme ». A cette occasion, il peut être pertinent de lier ces deux termes afin de donner des clés de compréhension aux élèves sur l'actualité, en veillant à ne pas tomber dans l'anachronisme²⁶¹. Les programmes de 3^e et de Terminale invitent à développer notamment l'étude de cas de 11 septembre 2001 pour mettre en avant les nouveaux enjeux du monde après 1989²⁶². Il s'agit du seul attentat clairement nommé dans les programmes et les ressources d'accompagnement en histoire. Dans le programme de Terminale technologique, cet attentat est l'un des sujets d'étude au choix, et, en Terminale générale, il fait même l'objet d'un point de passage et d'ouverture, ce qui signifie qu'il est obligatoire pour les professeurs de l'enseigner.

D'autre part, la spécialité HGGSP permet d'éduquer les élèves à la défense et à l'esprit critique, notamment à l'aide du Thème 4 de Première « S'informer : un regard critique sur les sources et modes de communication », dont un jalon est dédié aux théories du complot. De plus, le Jalon 2 « Le modèle de Clausewitz à l'épreuve des « guerres irrégulières » : d'Al Qaïda à Daech » (Thème 2, Axe 1) de Terminale HGGSP donne l'occasion de davantage développer les enjeux géopolitiques du terrorisme islamiste, en prenant les attentats français comme exemple ou étude de cas.

Enfin, les nouveaux programmes d'EMC (qui reprennent largement les anciens programmes entrés en vigueur en 2015) intègrent l'Éducation aux Médias et à l'Information et des thématiques liées à celle des attentats. Ces nouveaux programmes, entrés progressivement en vigueur à partir de 2024, cherchent à « former les élèves à l'exercice et à une conscience claire de leur citoyenneté »²⁶³. En 6^e, les élèves étudient la laïcité, ce qui peut être mis en lien avec les attentats islamistes en raison de son aspect religieux. En 5^e, il faut enseigner aux élèves la lutte contre l'antisémitisme, ce qui peut permettre d'évoquer des attentats ciblant des communautés juives, comme l'attaque d'Ozar Hatorat ou la prise d'otage de l'Hyper Cacher.

²⁶¹ La Révolution française est de nouveau étudiée en classes de Première générale (« L'Europe face aux révolutions ») et de Première technologique (« L'Europe bouleversée par la Révolution française (1789-1815) »), d'après le BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019 et le BO spécial n° 8 du 25 juillet 2019.

²⁶² Thème 2 de 3^e « Le monde depuis 1945 » (sous-thème « Enjeux et conflits dans le monde après 1989 »), Thème 4 de Terminale générale « Le monde, l'Europe et la France depuis les années 1990, entre coopérations et conflits » (Chapitre 1 « Nouveaux rapports de puissance et enjeux mondiaux ») et Thème 2 de Terminale technologique « Du monde bipolaire au monde multipolaire ».

²⁶³ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Ressources d'accompagnement pour l'enseignement moral et civique aux cycles 2, 3 et 4. In : *Eduscol* [en ligne]. Disponible sur : [Ressources d'accompagnement pour l'enseignement moral et civique aux cycles 2, 3 et 4 | eduscol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco](#) (consulté le 1 mai 2025).

L'année de 4^e se focalise notamment sur la liberté d'expression et la défense, deux thématiques permettant de mobiliser les attentats en tant qu'études de cas, tout comme le programme de 3^e qui s'appuie sur le rôle des médias, sur l'information et le complotisme. Le programme de lycée général et technologique implique d'évoquer la presse, les médias, la liberté d'expression, la laïcité, l'antisémitisme, la défense et l'esprit critique.

Ainsi, ce sujet peut être abordé dans plusieurs parties du programme d'histoire, d'EMC et d'HGGSP, mais la question du terrorisme n'est pas abordée directement durant chaque année de 6^e, du cycle 4 et du lycée. Cela signifie que le fait de se limiter aux programmes laisse de côté certains niveaux, alors que la question est essentielle et doit être évoquée plus ou moins en profondeur avec chaque élève, de tout âge. C'est pourquoi Emmanuel Saint-Fuscien insiste sur « l'impératif du hors-programme »²⁶⁴.

D'autre part, certains enseignants évoquent l'existence d'un projet à l'échelle de l'établissement, sur le temps court ou long, pour expliquer le maintien de leur programmation : « Par contre depuis on insiste ++ sur la laïcité et l'éducation aux médias dans mon établissement » ; « Travail collectif au sein de l'établissement avec des temps banalisés à l'échelle du collège depuis Charlie hebdo. ».

D/ Avez-vous organisé des débats en classe autour de la question des attentats ?

Le débat est un outil didactique dont l'usage est de plus en plus préconisé par l'Éducation Nationale depuis 2015²⁶⁵, en particulier en EMC. Il s'agit d'une « discussion entre différentes personnes sur une question controversée où chacune doit savoir maîtriser sa parole, laisser la place à celle de l'autre, comprendre son point de vue même quand elle ne le partage pas et chercher à convaincre en argumentant »²⁶⁶. Outre imposer l'organisation d'une minute de silence, en janvier comme en novembre 2015, ainsi qu'après les assassinats de Samuel Paty et Dominique Bernard, le ministère demande de mettre l'accent sur le dialogue et le débat avec les élèves. En effet, ces deux démarches permettent de laisser les élèves s'exprimer librement pour ensuite mieux leur faire comprendre les enjeux des événements et désamorcer les

²⁶⁴ Emmanuel Saint-Fuscien, *L'école sous le feu. Janvier et novembre 2015* (Paris : Passés Composés, 2022), p.159.

²⁶⁵ *Ibid.* p.169.

²⁶⁶ Eduscol. Le débat (réglé ou argumenté). In : *Ressources enseignement moral et civique* [en ligne]. Disponible sur : eduscol.education.fr/document/20578/download (consulté le 1 mai 2025).

« incidents ». C'est pourquoi, j'ai questionné les enseignants sur leur utilisation ou non de cet outil : « Avez-vous organisé des débats en classe autour de la question des attentats ? ».

Avez-vous organisé des débats en classe autour de la question des attentats ?

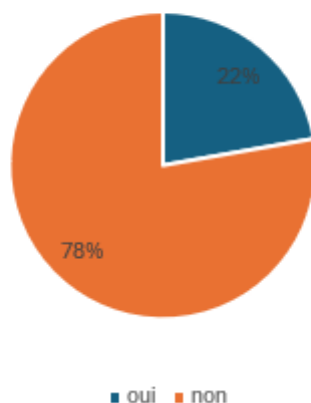


Figure 14

Ce graphique permet de montrer qu'une très grande majorité d'enseignants (78%) n'a pas utilisé le débat comme pratique pédagogique pour aborder la question des attentats. Les témoignages recueillis pour justifier ce choix sont extrêmement tranchés, certains enseignants sont mêmes scandalisés par l'idée même de débattre sur ce sujet : « Surtout pas ! Le débat n'est pas le bon format pédagogique pour aborder ces événements » ; « Le terme débat ne me semble pas approprié car il n'y a pas à débattre du bienfondé ou non de tels actes. Mais un temps d'échange, d'écoute et d'argumentation oui notamment sur la question centrale des libertés. » ; « Non. A mon sens, aux lendemains d'attentats, il ne s'agit pas de débattre mais de rappeler les valeurs et principes fondamentaux de la République française, notamment pour des collégiens dont j'ai pu constater que les repères ont tendance à se troubler dans ces circonstances. » ; « Non, drôle d'idée même. Rappeler que l'apologie du terrorisme est interdit en France oui en revanche ça a été nécessaire. ». Ce contraste peut être expliqué par la charge émotionnelle de l'événement (nombre de mort, personnes ciblées, manière de tuer), l'idée que l'on ne peut pas débattre de la mort et la peur de perdre le contrôle de la classe. Les études menées par Emmanuel Saint-Fuscien démontre une très importante utilisation du débat, davantage que dans mon enquête : « les débats eurent lieu massivement »²⁶⁷. De la même manière, l'enquête de l'APHG évalue que des débats ont été organisés dans presque toutes les classes étudiées, à l'initiative

²⁶⁷ Emmanuel Saint-Fuscien, *L'école sous le feu. Janvier et novembre 2015* (Paris : Passés Composés, 2022), p. 173.

des enseignants et des élèves, et ont suscité des réactions émotionnelles (« Émotion, choc, incompréhension, besoin d'explications ») de la part de la majorité des élèves²⁶⁸.

Ainsi, les enseignants interrogés sont assez radicaux dans leur opinion entre le refus total d'envisager la pratique du débat dans ce contexte, et le fait de reconnaître son utilité pédagogique potentielle. Si le débat peut être l'un (mais pas forcément le meilleur) des outils didactiques utilisés pour aborder cette question en classe, il doit être extrêmement cadré et réglé par l'enseignant, comme indiqué dans les ressources de l'Éducation Nationale²⁶⁹. Ces réponses m'ont surprise car j'avais supposé que les enseignants seraient davantage à avoir utilisé le débat et je n'avais pas anticipé leur rejet total de cet outil dans ce contexte. Selon le politologue Pascal Tozzi, les démarches de débat et dialogue sont appropriées mais ne parviendront pas seules à résoudre le problème de radicalisation islamiste, contrairement à l'amélioration du système scolaire²⁷⁰.

Pour conclure, les enseignants d'Histoire-Géographie ont majoritairement choisi d'échanger avec leurs élèves en classe à la suite des attentats, et ont été davantage à l'aise pour le faire que ce que j'avais supposé. De plus, les choix didactiques qu'ils ont adopté sont variés et semblent répondre aux demandes et besoins des élèves. En effet, ils se sont principalement orientés vers le dialogue, l'écoute et l'explication, ce qui correspond aux conseils institutionnels. Néanmoins, ils ont assez peu utilisé les ressources institutionnelles, contrairement aux ressources informelles telles que le site de l'APHG. En outre, ils ont été nombreux à modifier leur programmation pour y intégrer des temps dédiés aux échanges relatifs aux attentats, ou à l'insérer dans le programme d'Histoire, EMC ou HGGSP selon les niveaux. Cependant, ils ont été assez peu à choisir le débat en tant que stratégie et outil didactique, contrairement à ce que j'avais supposé, et sont nombreux à revendiquer son rejet dans le contexte du post-attentat.

²⁶⁸ APHG. Enquête de l'APHG après les attentats de janvier 2015. In : APHG [en ligne]. Disponible sur : [Enquête de l'APHG après les attentats de janvier 2015 - Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie](#) (consulté le 10 avril 2025).

²⁶⁹ Eduscol. Le débat (réglé ou argumenté). In : *Ressources enseignement moral et civique* [en ligne]. Disponible sur : [eduscol.education.fr/document/20578/download](#) (consulté le 1 mai 2025).

²⁷⁰ Pascal Tozzi, *La non-violence face au terrorisme. Une alternative pour rompre la spirale de la violence ?* (Paris : Editions Charles Léopold Mayer, 2019).

V- Réponses aux questions de recherche et validité des hypothèses

La diffusion et l'analyse de ce questionnaire avait pour objectif de comprendre l'évolution, voire la redéfinition, de la posture et des choix didactiques des enseignants d'Histoire-Géographie lors des périodes post-attentats. Premièrement, les enseignants interrogés semblent se sentir globalement peu soutenus, outillés et accompagnés par leur direction d'établissement et par l'Éducation Nationale, et ce sentiment évolue peu au fil des attentats. Ils se sentent néanmoins davantage soutenus par leur administration locale que ce que j'avais supposé, contrairement à l'administration nationale. De plus, la majorité des enseignants interrogés déplorent que leur rôle au sein de l'établissement, auprès des élèves et vis-à-vis des autres enseignants et de leur direction, est particulier. En outre, contrairement à mes suppositions initiales, la majorité des répondants se sont sentis prêts pour enseigner et capables de gérer leur classe, mais ont mal vécu les périodes d'attentats. Enfin, comme supposé, les enseignants ont majoritairement choisi d'échanger avec leurs élèves après les attentats, mais ont peu utilisé les ressources institutionnelles. Cependant, ils se sont davantage orientés vers le dialogue que vers le débat en tant qu'outil didactique. Ainsi, la majorité de mes hypothèses est avérée, à l'exception du soutien perçu de la direction et de l'utilisation du débat.

Conclusion

Pour conclure, les attentats terroristes islamistes sont des événements caractérisés par une importante violence suscitant des émotions et des répercussions politiques, médiatiques et sociétales. Il s'agit d'un sujet de société grave, urgent et difficilement contournable pour les membres de la communauté éducative, étant donné qu'il s'invite à l'École sous forme d'une question socialement vive. Son enseignement est complexe, comme chaque QSV et questions d'histoire du temps présent, mais est peut-être davantage brûlant en raison de son caractère urgent. C'est pourquoi il implique des choix didactiques particuliers, qui ont pu être étudiés à l'aide de la diffusion d'un questionnaire de recherche. Ces choix sont à la fois variés dans leur forme (dialogue de quelques minutes, débat réglé par l'enseignant, séance dédiée s'appuyant sur des documents divers, notamment des caricatures, séquence d'EMC repensée, projet interdisciplinaire à l'échelle de l'établissement) et tranchés (rejet total du débat, refus d'évoquer le sujet en classe par peur, sidération ou opinion). De plus, le contexte particulier des attentats induit une redéfinition de la posture de l'enseignant d'Histoire-Géographie au sein de sa classe (le sachant qui peut expliquer cette situation complexe aux élèves) et de son rôle au sein de l'établissement, qui lui est imposée par un quasi-consensus de la communauté éducative.

En outre, les hypothèses que j'avais émises ont été majoritairement validées, ou partiellement validées, excepté au sujet de l'utilisation du débat, dont je n'avais pas anticipé le rejet total par de nombreux enseignants. Néanmoins, je regrette de ne pas avoir davantage axé mon questionnaire sur les choix didactiques concrets des répondants, dont les réponses sont malheureusement peu précises et limitent la formulation de conclusions claires sur ce point. De plus, le manque de réponses et le manque de temps dont j'ai disposé ont limité la fiabilité de cette enquête, même si elle ne prétend pas à l'exhaustivité. En effet, une plus longue diffusion en ligne permettant la récolte de davantage de réponses, une plus longue période d'analyse de données et l'organisation d'un temps dédié à des entretiens individuels auraient probablement significativement enrichis cette étude. De plus, je regrette que les paramètres personnels (genre, âge) et professionnels (relatifs à l'établissement) des répondants soient peu significatifs, ne permettant donc pas d'ajouter une analyse fine sur ce point. Je suppose que cette enquête pourrait être poursuivie et largement enrichie par l'augmentation de la précision des questions

et du nombre de répondants, comme l'ont précédemment effectué des historiens et chercheurs en sciences sociales, politiques et de l'éducation²⁷¹.

Ainsi, ce mémoire de recherche m'a permis de mieux comprendre les choix didactiques, la posture et le rôle des enseignants d'Histoire-Géographie au sein de leur classe et de leur établissement dans le temps court du post-attentat depuis 2012. J'ai pu davantage appréhender la réalité de cette profession en période exceptionnelle et apprécier les témoignages parfois touchants, l'adaptabilité et la résilience des enseignants interrogés. Il m'a poussé à m'interroger plus fortement sur les choix didactiques pour lesquels j'opterai si, malheureusement, ce type d'événements venait à se produire dans le futur.

²⁷¹ Cf les travaux d'Emmanuel Saint-Fuscien, Gêrôme Truc, Ismaïl Ferhat, Benoît Falaize, Sébastien Ledoux et de l'APHG notamment.

Bibliographie

Ouvrages

Terrorisme

Benhabib Djemila. *Après Charlie. Laïques de tous les pays, mobilisez-vous !*. Paris : H&O éditions, 2016.

Boucheron Patrick, Riboulet Mathieu. *Prendre dates. Paris, 6 janvier-14 janvier 2015*. Paris : Verdier, 2015 (collection La petite jaune).

Bret Cyrille. *10 attentats qui ont changé le monde, comprendre le terrorisme au XXI^e siècle*. Paris : Armand Colin, 2020.

Chaliand Gérard. *Terrorisme et politique*. Paris : CNRS Editions, 2017.

Ferragu Gilles. *Histoire du terrorisme*. Paris : Perrin, 2019 (collection tempus).

Hecker Marc, Tenenbaum Élie. *La guerre de vingt ans. Djihadisme et contre-terrorisme au XXI^e siècle*. Paris : Robert Laffont, 2021.

Ibn Ziaten Latifa. *Dis-nous Latifa, c'est quoi la tolérance ?* Ivry-sur-Seine : Editions de l'Atelier, 2016.

Ibn Ziaten Latifa. *Mort pour la France*. Paris : Flammarion, 2013.

Kepel Gilles, Jardin Antoine. *Terreur dans l'hexagone. Genèse du djihad français*. Paris : Gallimard, 2015.

Raflik Jenny. *Terrorismes en France. Une histoire XIX^e-XXI^e siècle*. Paris : Les Éditions du Cerf, 2023.

Raflik Jenny. *Terrorisme et mondialisation. Approches historiques*. Paris : Gallimard, 2016.

Simon Stéphane. *Les derniers jours de Samuel Paty : Enquête sur une tragédie qui aurait dû être évitée*. Paris : Plon, 2023.

Thuillier François, Guittet Emmanuel-Pierre. *Homo terrorismus. Les chemins ordinaires de l'extrême violence*. Paris : Temps Présent, 2020.

Tozzi Pascal. *La non-violence face au terrorisme. Une alternative pour rompre la spirale de la violence ?* Paris : Editions Charles Léopold Mayer, 2019.

Truc Gérôme. *Sidérations*. Paris : Presse Universitaire de France, 2016.

Wieviorka Michel. *Face au mal. Le conflit, sans la violence*. Paris : Les Editions Textuelles, 2018.

Wahnich Sophie. *La liberté ou la Mort. Essai sur la Terreur et le terrorisme*. Paris : Éditions de la Fabrique, 2003.

Événement, mémoire et histoire du temps présent

Bloch Marc. *L'étrange défaite*. Paris : Franc-Tireur, 1946.

Delacroix Christian, Dosse François, Garcia Patrick et Offenstadt Nicolas (dir.). *Historiographies, I Concepts et débats*. Paris : Gallimard, 2010 (folio histoire).

Delacroix Christian, Dosse François, Garcia Patrick et Offenstadt Nicolas (dir.). *Historiographies, II Concepts et débats*. Paris : Gallimard, 2010 (folio histoire).

Dosse François. Événement, In : Gauvard Claude, Sirinelli Jean-François. *Dictionnaire de l'historien*. Paris : éditions PUF, 2015.

Garapon Antoine. *Peut-on réparer l'histoire. Colonisation, esclavage, shoah*. Paris : Editions Odile Jacob, 2008.

Halbwachs Maurice. *La Mémoire collective*. Paris : Presses universitaires de France, 1950.

Hartog François. *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris : Seuil, 2003.

Joutard Philippe. *Histoire et mémoires, conflits et alliances*. Paris : La Découverte, 2015 (« Poche / Sciences humaines et sociales »).

Laborie Pierre. *Le Chagrin et le Venin*. Paris : Gallimard, 2014 (folio Histoire).

Leduc Jean. *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*. Paris : Editions du Seuil, 1999.

Le Goff Jacques. *Histoire et mémoire*. Paris : Gallimard, 1988 (folio histoire).

Maffre Stéphanie. *La trame du passé et les fils de l'histoire. La fabrique du passé à Mazamet : protestants, catholiques et autres. Enjeux historiographiques et mémoriels. XIXe-XXIe siècles*. Paris : Université Paris sciences et lettres, 2019.

Nora Pierre. *Les lieux de mémoires*. Paris : Gallimard, 1997 (collection Quarto).

Nora Pierre. La mémoire collective. In : Le Goff Jacques. *La nouvelle histoire*. Paris : Retz-CEPL, 1978.

Piwnica Jean. *L'Histoire : écriture de la mémoire*. Paris : l'Harmattan, 2014.

Rousso Henry. *La Hantise du passé*. Paris : Editions textuel, 1998.

Questions socialement vives

Albe Virginie. *Enseigner des controverses*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2009.

Bensoussan Georges (sous le pseudonyme d'Emmanuel Brenner). *Les Territoires perdus de la République - antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*. Paris : Éditions Mille et une nuits, 2002.

Bonafoux Corinne, De Cock-Pierrepoint Laurence, Falaize Benoît. *Mémoires et histoire à l'école de la République : quels enjeux ?* Paris : Armand Colin, 2007.

Debarbieux Éric, Moignard Benjamin. *A l'école de la défiance*. Paris : Autonome de solidarité laïque, 2022.

De Cock Laurence. *Sur l'enseignement de l'histoire*. Paris : Editions Libertalia, 2018.

Falaize Benoît. *Territoires vivants de la République. Ce que peut l'école : réussir au-delà des préjugés*. Paris : La découverte, 2018 (collection Cahier libre).

Ferhat Ismaïl, Ledoux Sébastien. *Une école sous le choc ? Le monde enseignant après l'assassinat de Samuel Paty*. Bordeaux : Le bord de l'eau documents, 2024.

Ledoux Sébastien. *Le « devoir de mémoire » à l'école*. Paris : Editions Universitaires Européennes, 2011.

Ledoux Sébastien. *Le devoir de mémoire. Une formule et son histoire*. Paris : CNRS Editions, 2016.

Legardez Alain, Simonneaux Laurence. *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions socialement vives*. Paris : ESF éditeur, 2006.

Martinetti François. *Les valeurs de la République*. Paris : Réseau Canopé, 2016.

Meirieu Philippe. *Eduquer après les attentats*. Paris : ESF éditeur, 2016.

Mignot Jean-François. Chapitre 3 : Les lycéens face aux attentats de 2015. In : Galland Olivier. *La tentation radicale. Enquête auprès des lycéens*. Paris : PUF, 2018.

Saint-Fuscien Emmanuel. *L'école sous le feu. Janvier et novembre 2015*. Paris : Passés composés, 2022.

Tutiaux-Guillon Nicole. Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : entre opportunités et résistances. In : Audigier François, Sgard Anne, Tutiaux-Guillon Nicole. *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutations. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances*. Paris : De Boeck Supérieur, 2015, p.139-150.

Didactique et pédagogie

Arenilla Louis, Rolland Marie-Claire, Roussel Marie-Pierre, Gossot Bernard. *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Paris : Bordas, 2007.

Bon Denis. *Dictionnaire des termes de l'éducation*. Paris : Editions De Vecchi, 2004.

Cornu Laurence, Vergnion Alain. *La didactique en questions*. Paris : Hachette, 1992.

Articles

Terrorisme

Bazin Maëlle, Ferragu Gilles, Sécaïl Claire. L'attentat, un objet au croisement de l'histoire politique et de l'histoire des médias. In : *Le Temps des médias*. 2019, n°32.

Delannoi Gil. Un an après Charlie. In : *Commentaire*. 2016, n°153, p. 97-102.

Féron Élise. La représentation médiatique du phénomène terroriste : Quelques enseignements du cas nord-irlandais. In : *Topique*. 2003, n°83.

Ferragu Gilles, Faucher Florence, Truc Gérard (dir.). Face aux attentats. Paris : Presses universitaires de France, coll. La vie des idées, 2020, 108 pages. In : *Questions de communication*. 2021/1, n° 39, p.473-474.

Guidère Mathieu. Petite histoire du djihadisme. In : *Le Débat*. 2015/3, n° 185.

Jouan Marlène. Politique du deuil : entre reconnaissance et invisibilisation. Réfléchir avec Judith Butler sur le deuil public après les attentats du 13 novembre 2015. In : *Raison publique*. 2017/1, n°21, p. 113-152.

Kintzler Catherine. À la mémoire de Samuel Paty, professeur. In : *Humanisme*. 2020/4, n° 329.

Kintzler Catherine. David di Nota, *J'ai exécuté un chien de l'enfer. Rapport sur l'assassinat de Samuel Paty*. Paris, Le Cherche-midi, 2021, 160 pages. In : *Humanisme*. 2022/1, n° 334, p. 113-115.

Raflik Jenny. La France face au terrorisme d'hier à aujourd'hui. In : *Outre-Terre*. 2017/2, n° 51.

Sèze Romain, Clément Pierre-Alain. État de littérature. Still routes over roots ? Les introuvables racines du djihadisme français. In : *Critique internationale*. 2021/3, n° 92.

Truc Gérard. Ce que les attentats font aux sociétés : enquêtes de terrain et études de cas. In : *Ethnologie Française, JSTOR*. 2019, vol. 49, n°1, p.5-19.

Wahnich Sophie. De l'économie émotive de la Terreur. In : *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. 2002, 57^e année, n°4, p. 889-913.

Événement, mémoire et histoire du temps présent

Goetschel Pascale, Granger Christophe. L'événement, c'est ce qui advient à ce qui est advenu... Entretien avec Pierre Laborie. In : *Sociétés et Représentations*. 2011, n° 32, p. 162-181.

Houssin Didier. L'urgence. In : *Les Tribunes de la santé*. 2006, vol. 4, n° 13.

Joutard Philippe. La tyrannie de l'actualité. In : *l'Histoire*. 1990, n°137.

Ledoux Sébastien. La mémoire, mauvais objet de l'historien ? In : *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*. Janvier-mars 2017, n° 133, p.113-128.

Nora Pierre. L'événement monstre. In : *Communications*. 1972, n°18, p. 162-172.

Vincent-Buffault Anne. Penser l'indifférence à l'événement. In : *Nouvelle revue de psychosociologie*. 2019, n°19, p. 93-103.

Questions socialement vives

Cantos Elisa. La nécessité de rendre hommage à Samuel Party en élémentaire : intérêt pédagogique ou propagande républicaine ? In : *essai et débat, mouvement.info*. 2023.

Casanova Vincent, De Cock Laurence. Classes sur le vif. Retours à l'école les 8 et 9 janvier 2015. In : *Savoir/Agir*. 2015, n° 33, p. 95-101.

Chauvigné Céline, Fabre Michel. Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? In : *Carrefours de l'éducation*. 2021, n° 52, p. 15-31.

Dubois Arnaud, Sambe Mariama. Accueillir les élèves après les attentats. In : *Revue Projet*. 2019, n° 352, p. 28-32.

Hirsch Sivane. Comment aborder les sujets sensibles en classe ? In : *Les cahiers de l'IRIPI*. 2021, n°4.

Ledoux Sébastien. La place des émotions à l'École après les attentats de 2015. In : *Diversité*. 2019, n°195, p. 101-107.

Sébastien Ledoux. Une communauté éducative à l'épreuve des attentats. Les minutes de silence de 2015 en milieu scolaire. In : *Carrefours de l'éducation* [en ligne]. 2023. Disponible sur : [Une communauté éducative à l'épreuve des attentats. Les minutes de silence de 2015 en milieu scolaire | Cairn.info](#) (consulté le 10 décembre 2024).

Lorcerie Françoise, Moignard Benjamin. L'école, la laïcité et le virage sécuritaire post-attentats : un tableau contrasté. In : *Sociologie*. 2017, vol. 8, n° 4.

Maffre Stéphanie. L'histoire et la « didactique de l'urgence. In : *Colloque international des didactiques, de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*. 2022, p. 133.144.

Michalon-Brodeur Victorine. Le rôle de l'école face à la radicalisation violente : risques et bénéfices d'une approche sécuritaire. In : *Éducation et francophonie*. Automne 2018, vol. 46, n° 2.

Pache Alain, Rouiller Sybille. Comment parler en classe des attentats contre Charlie Hebdo ? In : *Prismes*. 2015, n° 21, p.33-34.

Saint-Fuscien Emmanuel. Au-delà de la minute de silence ? L'hommage aux morts des attentats de 2015 en milieu scolaire. In : *Sensibilités*. 2020, n° 8, p. 78-88.

Simon Alice. L'attentat de Charlie Hebdo du point de vue d'élèves dits « musulmans ». Etude sur l'action politique de l'école. In : *Agora débats/jeunesses*. 2018, n° 78, p. 23-40.

Omano Hélène. Intervenir lors d'un événement traumatique en milieu scolaire. In : *Le Journal des psychologues*. 2007 ? n° 5, p.54-58.

Portex Marine, Romano Hélène, Núñez-Regueiro Fernando. Enquête Synlab sur la santé mentale à l'école. In : Ecolhuma (Synlab) [en ligne]. 2022. Disponible sur : [SynLab-synthèse-enquête-scientifique-santé-mentale.pdf](#) (consulté le 10 septembre 2024).

Wieviorka Michel. 33 ans après la première affaire du foulard : où en est la laïcité en France ? In : *French Cultural Studies*. 2023, 34(3).

Articles de presse

Ayad Christophe. Attaque de Saint-Etienne-du-Rouvray : un verdict mesuré, des peines de huit et à treize ans de prison pour les trois accusés présents. In : *Le Monde*. 20 mars 2022.

Décugis Jean-Michel, Pham-Lê Jérémie. Explosion à Lyon : les déclarations ambiguës du « terroriste à vélo ». In : *Le Parisien*. 28/05/2019.

Décugis Jean-Michel, Pham-Lê Jérémie et Sterlé Carole. Attaque près des anciens locaux de Charlie Hebdo : ce que l'on sait. In : *Le Parisien*. 25 septembre 2020.

Franceinfo. Ce que l'on sait sur l'attaque du commissariat de la Goutte-d'Or à Paris. In : *Franceinfo.fr*. 07/01/2016.

Franceinfo avec AFP. Ce que l'on sait du meurtre d'un couple de policiers dans les Yvelines. In : *Franceinfo.fr*. 14/06/2016.

Franceinfo. Condé-sur-Sarthe : le détenu retranché dans la prison a été neutralisé. In : *Franceinfo.fr*. 05/03/2019.

Franceinfo. Yvelines : une attaque au couteau tue une fonctionnaire de police. In : *Franceinfo.fr*. 23/04/2021.

Franceinfo. « Couchez-vous, je vais vous tuer ! » : un terroriste sème la mort dans l'Aude. In : *Franceinfo.fr*. 24/03/2018.

Franceinfo. Ce que l'on sait de l'attaque au couteau qui a fait un mort et deux blessés samedi soir à Paris, et du suspect placé en garde à vue [archive]. In : *francetvinfo.fr*. 3 décembre 2023.

Le Figaro. Nice : en 2015, un terroriste attaquait trois soldats au couteau. In : *Le Figaro*. 15/07/2016.

Le Hars Anne. Incidents pendant la minute de silence : E. Ciotti souhaite supprimer les allocations. In : *France3-région.franceinfo* [en ligne]. Disponible sur : [Incidents pendant la minute de silence: E.Ciotti souhaite supprimer les allocations](#) (consulté le 6 juillet 2024).

Le Monde avec AFP. Attentat de Strasbourg : le parquet requiert trente ans de réclusion contre le principal accusé. In : *Le Monde*. 2 avril 2024.

L'Obs avec AFP. Minute de silence pour Samuel Paty : deux collégiens poursuivis pour apologie du terrorisme. In : *nouvelobs* [en ligne]. Disponible sur : [Minute de silence pour Samuel Paty : deux collégiens poursuivis pour apologie du terrorisme](#) (consulté le 6 juillet 2024).

Le Parisien. Militaires agressés à Paris : les précédentes attaques contre les forces de l'ordre. In : *Leparisien.fr*. 3 février 2017.

Le Parisien. Il tire sur un policier pendant sa garde à vue. In : *leparisien.fr*. 10 avril 2017.

Petitjean Sophie. Procès du Musée juif de Bruxelles : Nemmouche reconnu coupable de quatre assassinats terroristes. In : *Le Monde*. 7 mars 2019.

Seckel Henri. Militaires attaqués à Nice en 2015 : trente ans de prison pour Moussa Coulibaly. In : *Le Monde*. 12 décembre 2019.

Traullé Florence. Attentat d'Arras : la mort de Dominique Bernard, un professeur de lettres respecté, qui « prenait à cœur son travail ». In : *Le Monde*. 14 octobre 2023.

Verduzier Pauline, Beyer Caroline. Charlie Hebdo : ces minutes de silence qui ont dérapé dans les écoles. In : *Le Figaro* [en ligne]. Disponible sur : [Charlie Hebdo : ces minutes de silence qui ont dérapé dans les écoles](#) (consulté le 6 juillet 2024).

Sitographie

Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie. Des propositions pour enseigner après les attentats. Hommage national après les attentats du 13 novembre 2015. In : *APHG* [en ligne], 2015. Disponible sur : [Des propositions pour enseigner après les attentats - Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie](#) (consulté le 10 février 2024).

Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie. Enquête de l'APHG après les attentats de janvier 2015. In : *APHG* [en ligne]. Disponible sur : [Enquête de l'APHG après les attentats de janvier 2015 - Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie](#) (consulté le 10 avril 2025).

Canopé. Accueillir la parole des élèves après les attentats terroristes. In : *Canopé* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/actualites/actualite/accueillir-la-parole-des-eleves-apres-les-attentats-terroristes.html> (consulté le 10 avril 2025)

Canopé. Comment gérer le retour en classe après l'attentat du vendredi 13 octobre ? In : *Réseau Canopé* [en ligne], 2023. Disponible sur : [reseau-canope.fr/actualites/actualite/comment-gerer-le-retour-en-classe-apres-lattentat-du-vendredi-13-octobre.html](https://www.reseau-canope.fr/actualites/actualite/comment-gerer-le-retour-en-classe-apres-lattentat-du-vendredi-13-octobre.html) (consulté le 10 février 2024).

Canopé. Les pratiques numériques des enseignants. In : *Canopé* [en ligne]. Disponible sur : [\[Infographie\] Les pratiques numériques des enseignants - Réseau Canopé](#) (consulté le 10 mars 2025).

CNRTL. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. In : *CNRTL* [en ligne]. Disponible sur : [Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales](#).

De Cock Laurence, Casanova Vincent (coord.). Charlie et les autres : entrer dans la boîte noire des classes. In : *Aggiornamento hist-geo* [en ligne]. Disponible sur : [L'école, Charlie et les autres : entrer dans la boîte noire des classes | Aggiornamento hist-geo](#) (consulté le 10 décembre 2023).

Doceul Marie-Christine. Pour contribuer à la réflexion après les attentats du 13 novembre 2015. In : *Géoconfluence* [en ligne]. Disponible sur : <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/actualites/eclairage/pour-contribuer-a-la-reflexion-apres-les-attentats-du-13-novembre-2015> (consulté le 14 avril 2024).

Eduscol. Le débat (réglé ou argumenté). In : *Ressources enseignement moral et civique* [en ligne]. Disponible sur : eduscol.education.fr/document/20578/download (consulté le 1 mai 2025).

Garapon Antoine. De la terreur au terrorisme. In : *La pensée de midi* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-la-pensee-de-midi-2010-2-page-185.htm> (consulté le 14 avril 2024).

IHTP. L'institut d'Histoire du Temps Présent. In : Institut d'Histoire du Temps Présent [en ligne]. Disponible sur : [L'Institut d'Histoire du Temps Présent - Institut d'Histoire du Temps Présent \(cnrs.fr\)](https://www.ihp.fr/) (consulté le 7 avril 2024).

Ipsos. Facteurs d'attractivité et de rejet du métier d'enseignant chez les étudiants. In : *Cour des comptes* [en ligne]. Disponible sur : [ccomptes.fr/sites/default/files/2023-10/20230201-enquete-Ipsos-2022-devenir-enseignant-recrutement-formation-initiale-enseignants.pdf](https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2023-10/20230201-enquete-Ipsos-2022-devenir-enseignant-recrutement-formation-initiale-enseignants.pdf) (consulté le 10 avril 2025).

Kepel Gilles. De quoi le 13.11.2015 est-il le nom ? In : *Diploweb* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=JDZ2o8lzbFQ> (consulté le 14 avril 2024).

Lévy Jacques. Paris (Monde) : géographies du 13 novembre 2015. In : *EspacesTemps.net* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.espacestemp.net/articles/paris-geographies-13-novembre-2015/> (consulté le 14 avril 2024).

Marzin Servane. *Y'en a beaucoup des comme vous ?* In : *Aggiornamento hist-geo* [en ligne]. Disponible sur : [novembre | 2015 | Aggiornamento hist-geo](https://www.aggiornamento-hist-geo.fr/2015/11/novembre-2015/) (consulté le 25 juillet 2024).

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Accueillir les élèves après un événement traumatique. In : *Eduscol* [en ligne]. Disponible sur : [Accueillir les élèves après un événement traumatique | eduscol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco](https://www.eduscol.education.fr/44/accueil-les-eleves-apres-un-evenement-traumatique) (mis à jour en octobre 2024). (Consulté le 10 novembre 2024).

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Instruction relative au renforcement des mesures de sécurité et de gestion de crise applicables dans les écoles et les établissements scolaires. In : *Eduscol* [en ligne]. Disponible sur : [Instruction relative au renforcement des mesures de sécurité et de gestion de crise applicables dans les écoles et les établissements scolaires | Ministère de l'Education Nationale](https://www.eduscol.education.fr/44/instruction-relative-au-renforcement-des-mesures-de-securite-et-de-gestion-de-crise-applicables-dans-les-ecoles-et-les-etablissements-scolaires) (consulté le 25 septembre 2024).

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. In : *Éducation.gouv* [en ligne]. Disponible sur : [Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation | Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche](https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education) (consulté le 6 avril 2025).

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Ressources d'accompagnement pour l'enseignement moral et civique aux cycles 2, 3 et 4. In : *Eduscol* [en ligne]. Disponible sur : [Ressources d'accompagnement pour l'enseignement moral et civique aux cycles 2, 3 et 4 | eduscol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco](#) (consulté le 1 mai 2025).

Ministère de l'Intérieur et des outre-mer. La France face au défi du jihadisme. In : *Direction Générale de la Sécurité Intérieure* [en ligne]. Disponible sur : [La France face au défi du jihadisme | Direction Générale de la Sécurité Intérieure](#) (consulté le 9 juillet 2024).

Ministère de l'Intérieur et des outre-mer. L'État de la menace terroriste en France. In : *Direction Générale de la Sécurité Intérieure* [en ligne]. Disponible sur : [L'état de la menace terroriste en France | Direction Générale de la Sécurité Intérieure](#) (consulté le 9 juillet 2024).

Musée-mémorial du terrorisme. De l'émotion à l'enseignement, appréhender les récents attentats en France. In : *Musée-mémorial du terrorisme* [en ligne], 2023. Disponible sur : [Ressources pédagogiques | Musée-Mémorial du terrorisme](#) (consulté le 10 juillet 2024).

Rekacewicz Philippe. Terrorisme, insurrection ou résistance : cartographier et nommer « l'internationale djihadiste ». In : *visionscarto.net* [en ligne]. Disponible sur : <http://visionscarto.net/djihadisme-international> (consulté le 14 avril 2024).

Statista Research Department. Nombre de décès cumulés dus à des attentats terroristes dans le monde de 2007 à 2022, par zone géographique. In : *Statista Research Department* [en ligne], 2023. Disponible sur : [Terrorisme : décès cumulés par zone géographique Monde 2007-2022 | Statista](#) (consulté le 15 juillet 2024).

Annexes

Questionnaire

1. A la suite des attentats entre 2012 et 2020, en avez-vous discuté avec vos élèves ? Si non, pourquoi ? Si oui, vous êtes-vous senti à l'aise pour aborder ce sujet ? Pourquoi ?

Attentat	Avez-vous échangé avec les élèves ? (oui/non)	Si non, pourquoi ?	Vous êtes-vous senti à l'aise pour échanger ? (oui/non)	Pour quelles raisons ?
Toulouse et Montauban (2012, M. Merah)				
Charlie Hebdo et Hyper Cacher (janvier 2015)				
Bataclan, terrasses parisiennes et Saint-Denis (13 novembre 2015)				
S. Paty (2020)				
D. Bernard (2023)				

2. Comment analysez-vous votre rôle durant ces moments de classe ?

- Expliquer
- Rassurer
- Écouter
- Faire taire
- Discuter
- Dialoguer

3. Sur une échelle de 1 à 5 (1 étant « pas du tout » et 5 étant « oui fortement ») vous êtes-vous senti démunis à la perspective d'enseigner après un attentat ? Ce sentiment a-t-il changé selon les attentats ? Si oui, précisez en quoi et quand.

4. Avez-vous ressenti des difficultés à gérer votre classe en termes de discipline dans les cours post-attentats ? Si oui, lors de quels attentats (entre 2012 et aujourd'hui), et comment ?

5. Avez-vous modifié votre programmation afin d'inclure une réflexion sur les attentats ?

6. Quelles ressources disponibles sur Eduscol, les sites académiques ou le réseau Canopé avez-vous consultées et/ou utilisées ? Quelles autres ressources ou outils, comme des blogs, des sites internet, des comptes sur les réseaux sociaux, le site APHG, le Café Pédagogique, etc. avez-vous consultées et/ou utilisées ? (précisez dans le tableau si vous n'en avez pas utilisé).

Attentat	Ressources institutionnelles/académiques utilisées	Autres ressources et outils utilisés
Toulouse et Montauban (2012, M. Merah)		

Charlie Hebdo et Hyper Cacher (janvier 2015)		
Bataclan, terrasses parisiennes et Saint-Denis (13 novembre 2015)		
S. Paty (2020)		
D. Bernard (2023)		

7. Avez-vous organisé des débats en classe autour de la question des attentats ?

8. Sur une échelle de 1 à 5 (1 étant « pas du tout » et 5 étant « oui fortement ») vous êtes-vous senti soutenu et accompagné par votre direction ?

9. Sur une échelle de 1 à 5 (1 étant « pas du tout » et 5 étant « oui fortement ») vous êtes-vous senti soutenu et accompagné par l'Education Nationale (ressources disponibles, circulaires, déclarations médiatiques) ?

10. Avez-vous eu l'impression que vous étiez traité et sollicité différemment en raison de votre qualité d'enseignant d'histoire géographie...

	Oui/non	Anecdotes éventuelles
... par les élèves ?		
... par la direction de l'établissement ?		
... par les autres enseignants		

11. Sur une échelle de 1 à 5 (1 étant pas du tout et 5 étant oui fortement), avez-vous mal vécu la période des attentats pour des raisons personnelles et/ou professionnelles ?

Attentat					
Toulouse et Montauban (2012, M. Merah)	1	2	3	4	5
Charlie Hebdo et Hyper Cacher (janvier 2015)	1	2	3	4	5
Bataclan, terrasses parisiennes et Saint-Denis (13 novembre 2015)	1	2	3	4	5
S. Paty (2020)	1	2	3	4	5
D. Bernard (2023)	1	2	3	4	5

12. Si vous le souhaitez, vous pouvez confier des expériences supplémentaires vécues dans votre établissement autour de la question des attentats.

Vous êtes :

- Une femme
- Un homme
- Autre

Votre âge :

Votre établissement (si vous n'enseigniez pas à cette date, précisez-le) :

	Type d'établissement : collège, lycée général et technologique, lycée professionnel, ou autre.	Situation géographique de l'établissement : zone rural, périurbaine, urbaine, ou autre.	IPS de l'établiss ement :
Actuellement, vous enseignez :			
En 2012, lors des attentats de M. Merah, vous enseigniez :			
En janvier 2015, lors des attentats de Charlie Hebdo et de l'Hyper Cacher, vous enseigniez :			
En novembre 2015, lors des attentats du Bataclan, des terrasses parisiennes et de Saint- Denis, vous enseigniez :			
En 2020, lors de l'assassinat de S. Paty, vous enseigniez :			
En 2023, lors de l'assassinat de D. Bernard, vous enseigniez :			

Statistiques issues des réponses au questionnaire

Ce sentiment a-t-il changé selon les attentats ?

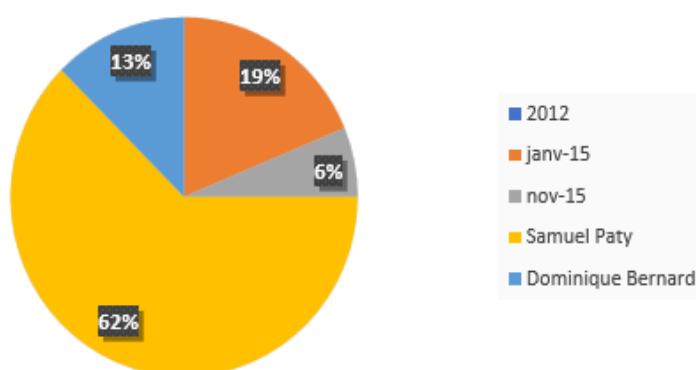


Figure 15

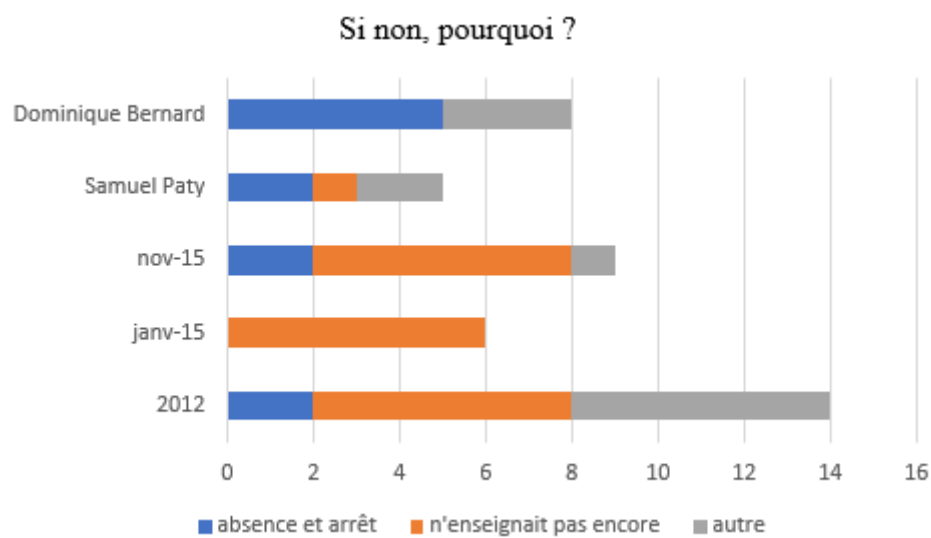


Figure 16

Répartition des répondants par genre

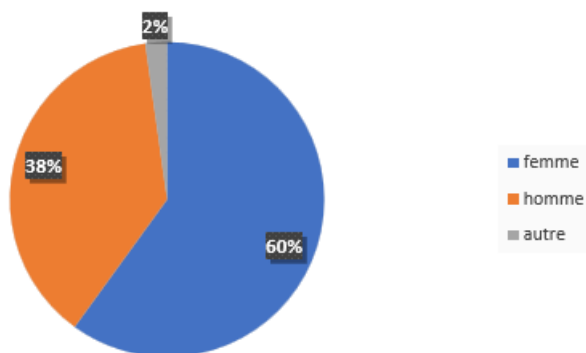


Figure 17

Répartition des répondants par âge

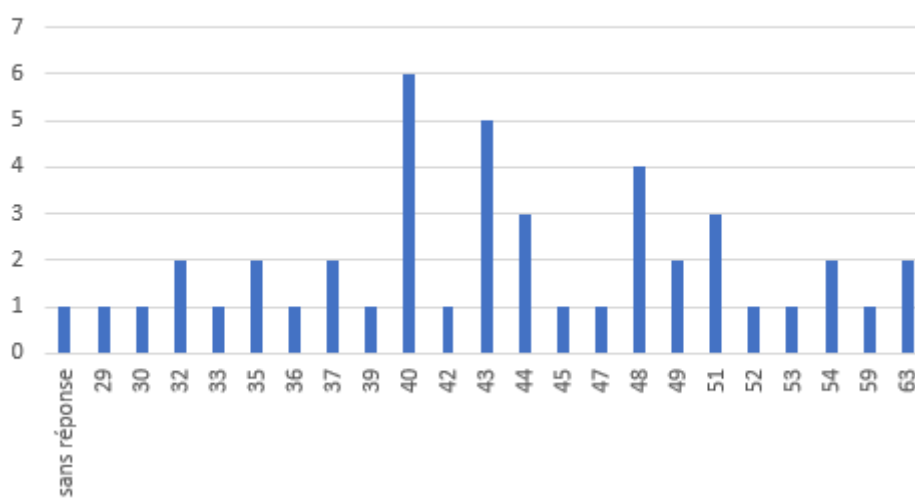


Figure 18

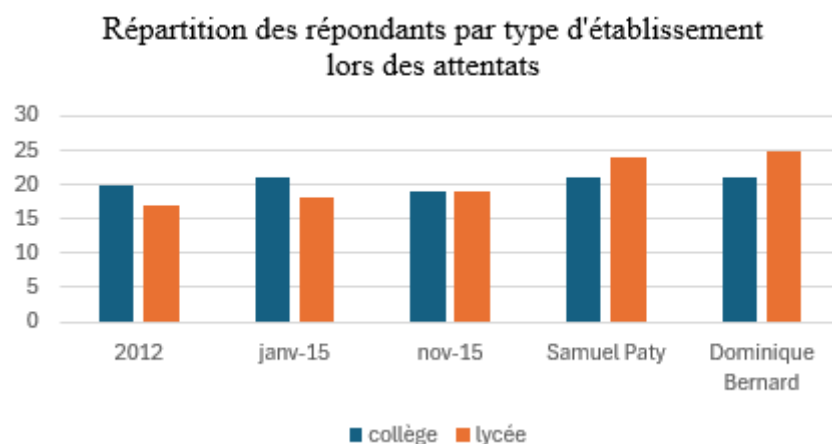


Figure 19

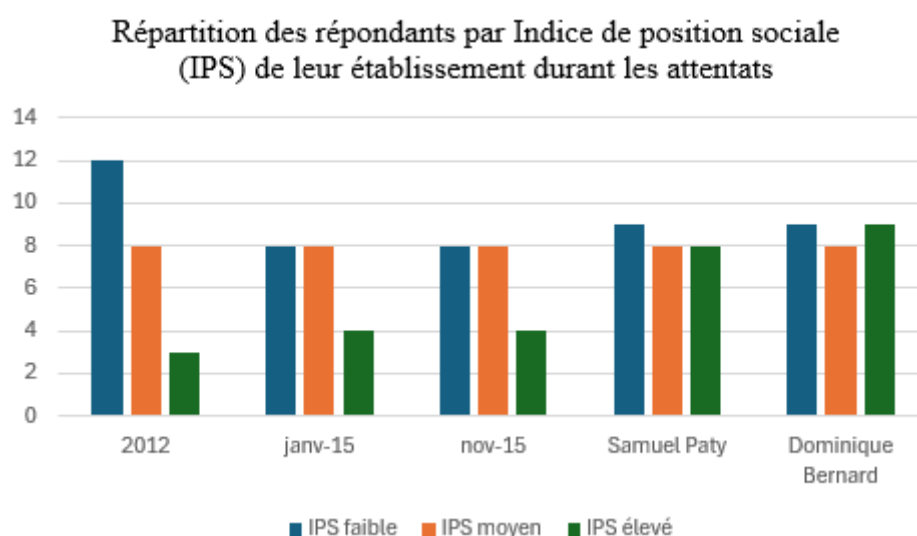


Figure 20

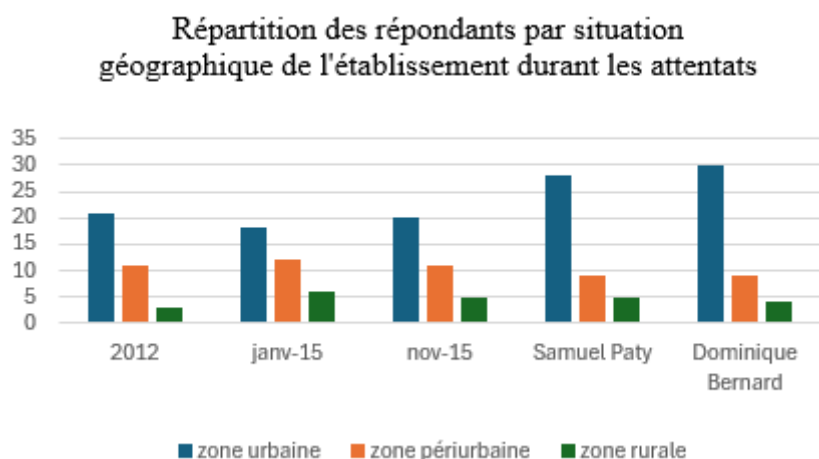


Figure 21