

Animer « des temps de parole » dans les classes primaires après les attentats commis en France : présentation et déclinaison d'une pratique enseignante

Amandine Schmid, Kelly Monachon & Séverine Desponds¹

Les attentats terroristes commis au nom du *jihad* en France en 2015 et 2016 ont été très médiatisés et discutés dans le monde francophone, mettant cette actualité à la portée de jeunes enfants. Quelles peuvent être les réactions des élèves et comment réagissent les enseignant-e-s face à l'actualité ? En se penchant en particulier sur le contexte de l'école primaire, les auteures soulignent que le jeune âge des élèves y rend le traitement de l'actualité violente particulièrement problématique. Grâce à une étude exploratoire par questionnaires et des entretiens compréhensifs menés au sein de deux établissements scolaires en Suisse romande, cet article dresse le portrait d'un geste professionnel de protection que les enseignant-e-s réalisent en animant un « temps de parole » avec les élèves.

Die Terroranschläge, im Namen des Dschihad 2015 und 2016 in Frankreich verübt, wurden in der französischsprachigen Welt stark mediatisiert und diskutiert. Damit erreichte das aktuelle Thema auch die jungen Kinder. Wie könnten Kinder darauf reagieren und wie verhalten sich Lehrpersonen in Bezug auf dieses aktuelle Thema ? Die Autor_innen dieses Beitrags beziehen sich insbesondere auf den Kontext der Primarschule und betonen, dass das junge Alter der Kinder die Bearbeitung von gewalttätigen Ereignissen stark erschwert. Durch eine explorative Studie mittels Fragebögen und Interviews in der Westschweiz zeichnet dieser Artikel das Bild einer professionellen Haltung des Beschützens, welche die Lehrpersonen einnehmen wenn sie erklären, mit den Kindern « darüber zu reden ».

Terrorist attacks committed in the name of *jihad* in France in 2015 and 2016 have been highly mediatised and discussed in the francophone world, bringing the news to the immediate reach of young children. What can be the children's reactions in a school setting and how do teachers handle the news in the classroom? Focusing specifically on the context of primary schools, the authors emphasize that the students' young age makes any handling of violent news particularly difficult. With an exploratory study pursued through questionnaires and comprehensive interviews conducted in the French speaking part of Switzerland, this article brushes the contours of a professional practice of protection consisting in setting up a "time of discussion" with the students.

1 Introduction

A la suite des attentats terroristes perpétrés au nom du *jihad*, en France, en 2015², nous nous étions interrogées sur l'écho qu'ils avaient pu avoir chez les jeunes élèves de notre région, en Suisse romande, et sur le rôle que devraient assumer les enseignant-e-s dans leur classe, au lendemain et dans les jours suivant un tel événement. S'il existe, a priori, un consensus pour affirmer que les élèves des degrés primaires sont trop jeunes pour être confronté-e-s à ce sujet violent, sont-ils et elles pour autant ignorant-e-s de l'actualité ? Comment cela les affecte-t-il en classe ? Quel est l'impact des revendications religieuses des terroristes sur les élèves catégorisé-e-s comme musulman-e-s (par eux et elles-mêmes ou par assignation) ? Et quelles ont été les stratégies des enseignant-e-s face aux réactions des élèves ? Face à ce type d'événements et d'émotions, il nous semblait que nous manquions d'informations sur les réactions des élèves et les pratiques enseignantes. Nous (A. Schmid et K. Monachon) avons donc abordé ces questions générales dans le cadre de notre mémoire de fin d'études en enseignement, en allant à

¹ K. Monachon et A. Schmid se sont intéressées aux réactions des élèves et des enseignant-e-s au lendemain d'une attaque terroriste. Les résultats de leur recherche figurent au complet dans leur mémoire de diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaires et primaires (Monachon & Schmid, 2016). S. Desponds, qui a accompagné la réalisation du mémoire, a synthétisé les résultats pour rédiger cet article.

² Dans le cadre du travail de mémoire susmentionné, nous avons utilisé la définition du terrorisme d'Etienne : le terrorisme est « l'organisation délibérée d'agressions généralement mortelles menées au nom d'une idéologie révolutionnaire, religieuse, ethnique ou politique [...] envers des personnes désarmées en vue de faire pression sur les instances supérieures du groupe auquel appartiennent les personnes agressées. » (2002, p. 87) Sur la notion de *jihad* à travers le temps, voir Abbès (2015).

la rencontre des personnes travaillant dans les établissements scolaires où nous réalisons notre stage, en Suisse romande. Le contexte régional est bien entendu distinct des contextes français où ont été perpétrés les attentats car les élèves de nos établissements scolaires ne connaissaient pas de gens touchés personnellement par ces événements. Pourtant, si les réactions des politiques et des médias locaux ne sont pas les mêmes qu'en France, la proximité géographique, culturelle et linguistique avec ce pays a entraîné une couverture médiatique intense en Suisse (télévision, presse écrite, radio, internet) qui a entretenu une émotion forte dans de nombreux foyers.

Un questionnaire³ a donc été soumis pour savoir dans quelle mesure les écoliers et écolières étaient touché-e-s par le phénomène et pour entrer en contact avec leurs enseignant-e-s et les interroger sur leur expérience. Les données montraient que la discussion était la modalité de travail privilégiée après de tels événements. Dans le cadre de cet article, nous avons cherché à détailler ce que les enseignant-e-s faisaient lorsqu'ils et elles disaient discuter avec leurs élèves après les attentats (ou au sujet du terrorisme). Nous avons pu rencontrer et nous entretenir avec cinq personnes ayant répondu au questionnaire et ayant eu l'expérience d'un incident en classe en lien avec les attentats : trois enseignant-e-s et deux enseignantes stagiaires que nous appellerons Catherine, Mickaël, Nicole, Victoria et Sophie, et leurs propos forment la base de cet article.⁴ En analysant leurs propos, nous pouvons esquisser le portrait d'un *geste professionnel* (Cizeron, 2010)⁵ complexe de protection.

2. Déclinaison d'un geste de protection

2.1 Evaluer les besoins de parler et d'entendre des élèves

Face aux élèves, la première action relevée par les enseignant-e-s consiste à sonder le besoin d'information et d'expression des élèves par rapport à ces événements. En effet,

l'enseignement peut être aussi conçu comme un processus de traitement de l'information et de prise de décisions en classe où le pôle de la dimension relationnelle et de la situation vécue dans un contexte donné avec l'apprenant est aussi important que le pôle du savoir (Altet, 2000, p. 31).

Confronté-e-s à la question « aborderiez-vous les attentats avec vos élèves au lendemain d'une attaque terroriste ? », les enseignant-e-s répondent de façon nuancée : « *c'est à voir* » dit Nicole, « *ça dépend* » réplique Mickaël. Plusieurs enseignant-e-s utilisent de telles expressions indiquant à quel point leur travail face à ce sujet dépend des circonstances particulières du groupe-classe et des besoins des individus qui le composent. La sensibilité et la vulnérabilité des enfants de moins de 13 ans est aussi évoquée par cet enseignant pour justifier cette prudence : « *enfin, c'est tellement moche ce qu'il s'est passé, c'est tellement un truc d'adultes que je n'ai pas envie de leur mettre ça sur les épaules si en fait, eux, ça leur passe au-dessus.* » (Mickaël cité par Monachon & Schmid, 2016, p. 270). Avec des enfants de l'école primaire sans lien direct avec les victimes de l'attentat, l'abord d'un tel sujet n'est donc pas systématique. La plupart des enseignant-e-s interrogé-e-s estiment qu'il est bien dans leur rôle d'aborder de tels événements avec les enfants mais ils et elles conditionnent leur intervention à la parole des élèves.⁶ L'initiative est laissée aux enfants, comme le montrent ces réponses rédigées dans le questionnaire : « *j'en parlerais si le sujet arrive spontanément en classe, mais ne l'amènerais pas* » ; « *j'attendrais que les questions viennent spontanément mais sans leur proposer un temps de parole* » ; « *si un enfant amène le sujet en classe, je me dois de l'aborder* » ; « *cela dépend de la demande* » ; « *j'en parle que si les élèves sont demandeurs* » (Monachon & Schmid, 2016, p. 54 et 146). En la matière, notre questionnaire indique qu'un tiers des classes du cycle 1 (4–8 ans) avait des questions à poser à leur enseignant-e. Quant aux classes du cycle 2 (8-12 ans), leur grande majorité était touchée : les

3 Le questionnaire a été diffusé peu de temps après les fusillades terroristes du 13 novembre 2015, à Paris. Les questions que nous avons posées étaient, par exemple : « suite aux attentats de Paris, les élèves vous ont-ils demandé des précisions ? Si oui, qu'avez-vous expliqué aux élèves, si non, pourriez-vous nous expliquer les raisons qui vous ont freiné ? », le sujet du terrorisme est-il ressorti à l'improvisiste lors de cours sur un autre sujet ? ». Grâce aux réponses des enseignant-e-s, nous avons pu relever la variété des réactions des élèves du primaire en tant que groupe-classe et proposer quelques observations chiffrées.

4 Nous tenons à remercier tout-e-s les enseignant-e-s ayant partagé leur expérience en vue de la réalisation de ce travail.

5 « Que gagne l'analyse lorsqu'on passe du terme de compétence à celui de geste ? Sans doute une inscription plus marquée dans l'ordre de la praxis, de l'agir en situation. [...] Le geste est ainsi chargé du sens vécu de la situation par l'acteur qui le fait. » (Cizeron, 2010, p. 2)

6 Cette démarche contraste avec, par exemple, une démarche de type minute de silence.

élèves avaient des questions et des réactions émotionnelles observables.⁷ Selon nous, cette différence peut être mise en relation avec le stade de développement des enfants, en lien avec la conscience de l'irréversibilité de la mort et « l'émergence du sentiment de sa propre finitude » (Lonetto cité par Bacqué, 2015, p. 411).

Les enseignant-e-s décrivent parfois la façon précautionneuse qu'ils et elles ont développée pour sonder les besoins des élèves et initier la discussion. Dans le cadre d'une classe enfantine, Nicole explique qu'elle poserait une question générale, afin de savoir si ses élèves sont « au courant de ce qu'il se passe », sans entrer davantage dans les détails, ce qui présente l'intérêt de pouvoir proposer un moment de parole à l'enfant qui en aurait besoin sans toutefois inquiéter ceux et celles n'ayant rien entendu (Nicole citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 341). On voit donc ici que le geste de protection commence par préserver les enfants, si possible, de l'information. Cette actualité n'est pas considérée comme une connaissance nécessaire aux élèves par les enseignant-e-s qui déploient des « compétences prudentielles »⁸ liées à la compréhension de la composition et des besoins de la classe.

2.2 Discuter pour réduire l'agitation des élèves excité-e-s

Les enseignant-e-s remarquent également beaucoup d'excitation et de fascination dans les classes au lendemain des attentats de Paris. Décider de parler avec les élèves répond ici à un besoin de gestion de la classe. Par exemple, Catherine raconte qu'un enfant était presque heureux en arrivant, probablement – selon elle – parce qu'il avait quelque chose d'incroyable à raconter et qu'il voulait être le premier à le dire. Elle lie aussi cette excitation, faite de peur et d'angoisse au plaisir de pouvoir raconter quelque chose d'« inhabituel » (Monachon & Schmid, 2016, p. 254).

C'est dans les propos, mais en fait c'est pas une violence ... je pense que c'était plus ... C'était un enfant qui est assez excité [...]. Pis, pis, pis ça fait boum boum, donc il voit un film, y, y... un jeu comme ça, il s'excite la même chose qu'en parlant des attentats [...] (Monachon & Schmid, 2016, p. 248).

Mickaël rapporte cette observation :

Certains ont l'air de trouver ça super cool, ils ont entendu parler de mitraillette, de sang, enfin pour eux, c'est GTA donc ... génial. Tout ce qu'il s'est passé, c'est : « ouais ! » enfin ... ils n'aimeraient pas que ça leur arrive, ils se rendent compte que les gens sont vraiment morts, « mais quand même c'était des gars avec des mitraillettes, quoi » (Mickaël, cité par Monachon & Schmid, 2016, p. 297).

L'enseignant rattache cette fascination au lendemain des attentats à celle que les enfants éprouvent pour la mort :

Ouais, c'est ... je savais qu'il y avait un côté hypnotisant, fascinant à la violence. Bah quand on dit aux enfants, je sais pas moi... euh ... on raconte que ... euh ... je sais pas ... que le non-respect des consignes peut amener à un drame, par exemple, à un accident, ou même à la mort, bah tout de suite : « wah ... à la mort ! » Enfin, ils aimeraient pas mourir, mais quand même, on leur a dit qu'ils pouvaient mourir donc : « wahhh », ils sont au taquet, pour entendre ce qu'on a à dire. Mais c'est pas parce qu'on leur a collé l'angoisse et puis que d'un coup, ils sont traumatisés. En général, ils trouvent ... ils ont plutôt envie de savoir : « et pis comment on peut mourir exactement ... », et puis « ah, bon ! » [...] (Mickaël, cité par Monachon & Schmid, 2016, p. 298).

Les enseignant-e-s expliquent cette excitation de différentes façons : elle peut se présenter sous forme de fascination pour la similitude entre des jeux vidéo, des films et la vraie vie, mais encore par l'ambiguïté que l'être humain éprouve face à la mort. Ils et elles évoquent l'impossibilité *de facto* de pouvoir enseigner avant d'avoir réduit l'excitation des enfants. « *Tant qu'on n'avait pas posé à plat ce qui s'était passé, tant qu'on en avait pas parlé. C'était impossible de continuer...* » (Nicole citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 311). Les enfants avaient donc une attente et un besoin de verbaliser l'état de leur connaissance et leur incompréhension face à ces meurtres collectifs médiatisés. Sophie décrit une atmosphère « électrique » et des bagarres inhabituelles et sans fondement dans sa classe. En effet, dans un cas, suite à la distribution d'une fiche d'information pour enfant téléchargée sur internet et

7 Sur les six enseignant-e-s du cycle 1 (4–8 ans) ayant répondu à la question « avez-vous observé des réactions d'élèves ? », deux personnes ont expliqué que les élèves avaient beaucoup de questions à poser et quatre ont constaté que leurs élèves semblaient dans l'ensemble indifférent-e-s aux événements : « *L'un a dit : [...] "ouais, y a eu beaucoup de violence", puis il a fait : "ouais", puis il est passé à autre chose, quoi. Je pense vraiment qu'ils se posent pas encore ce genre de question.* » (Monachon & Schmid 2016, p. 106) En revanche, sur les dix-huit enseignant-e-s du cycle 2 (8–12 ans) ayant répondu à la même question, seul-e-s trois estiment que leurs classes ont semblé indifférentes. Les enseignant-e-s ont également rapporté des réactions de tristesse (1 classe), d'inquiétude (5 classes), d'excitation (3 classes), voire de stress (1 classe). Une enseignante fait remarquer que le sujet est largement débattu à la récréation entre les élèves et les questions en classe sont nombreuses (Monachon & Schmid, 2016, p. 316). En outre, douze enseignant-e-s parmi les trente-six ayant renvoyé le questionnaire (tous cycles confondus) ont affirmé que leurs élèves avaient eu des questions spécifiques suite aux attaques perpétrées en 2015, à Paris, que ce soit des questions quant au slogan « Je suis Charlie » (4 classes), quant aux attentats du 13 novembre (1 classe) ou de manière générale sur les événements (7 classes).

8 Nous empruntons cette expression à F. Lantheaume (2009).

d'une divergence sur la définition de ce qu'est un terroriste, une bagarre a éclaté : « *Mais c'était violent. Il y en a un qui était griffé et qui saignait, il y a un autre qui avait l'œil bleu, enfin vraiment ... c'était violent.* »⁹ (Monachon & Schmid, 2016, p. 351–352).

Face à l'excitation, la modalité préférée pour répondre aux questions des enfants est celle du « temps de parole » ou de la « discussion ».¹⁰ Interrogé-e-s à ce sujet, certain-e-s enseignant-e-s ayant répondu au questionnaire et n'ayant pas eu besoin réellement de traiter le sujet avec leurs élèves proposeraient ces temps de parole à des moments précis, soit en début de matinée au lendemain de l'attaque, soit lors du cours d'Éthique et cultures religieuses, le cours spécifique dédié à l'enseignement du fait religieux et à la morale laïque en Suisse romande. Un-e autre, plus réservée sur la nécessité d'aborder ce sujet avec les élèves, explique qu'il ou elle proposerait un temps de parole pendant la journée qui suit, mais pas directement en début de matinée, afin de ne pas donner trop d'importance à l'événement.

2.3 Rassurer les enfants montrant des signes d'inquiétude... sans mentir

Plusieurs élèves, d'après les enseignant-e-s interrogé-e-s par questionnaires et par entretiens, montrent des signes observables d'inquiétude. Ils et elles peuvent également chercher à cerner l'inquiétude des adultes et les interroger pour évaluer le danger que représentent les attentats de Paris pour leur vie.¹¹

Puis donc en l'occurrence, si, si ... après des attentats, il y a beaucoup d'angoisse chez les enfants. Ils ont ... une question qui revient souvent c'est : « Mais chez nous ça va pas arriver ... hein ?! On est à l'abri ?!! ». Pis bah, ils ont besoin d'entendre que oui et non (Mickaël cité par Monachon & Schmid, 2016, p. 275).

Une autre enseignante témoigne :

j'ai un enfant dont les parents étaient à Paris [pour leurs loisirs]... mais [...] ils ne se sont pas aperçus de, de ce qu'il s'était passé. Mais enfin, il y avait une angoisse latente qu'un de mes parents pourrait être là-dedans» (Catherine citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 233).

D'autres enfants souhaitent fuir ou se cacher : une élève voulait fuir au Portugal, son pays d'origine, parce qu'elle pensait être plus en sécurité là-bas (Monachon & Schmid, 2016, p. 365). Nous pouvons donc faire le constat que l'impact des attaques terroristes est réel pour de nombreuses et de nombreux élèves qui craignent d'être victimes à leur tour, eux et elles-mêmes ou leur famille. Les enfants cherchent à se rassurer en s'adressant aux enseignant-e-s. Par exemple, Victoria, enseignante novice, a été interrogée par ses élèves sur ses propres émotions et relève que ce moment est difficile à gérer :

en fait c'est déstabilisant ... quand ils m'ont demandé si j'avais pas peur, je m'y attendais pas. Donc ça, euh ... je savais pas si je devais leur dire oui ou non, enfin. Si je leur dis oui, après ils paniquent. Si tu leur dis non, c'est pas forcément vrai non plus, enfin c'est quand même ... ouais donc c'était un peu ... (Victoria citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 367).

Face à cette inquiétude des élèves, Nicole estime que le premier geste à avoir est de « prendre sur soi » pour calmer les élèves, leur laisser du temps pour « digérer » la nouvelle et les rassurer, afin qu'ils et elles se sentent en sécurité à l'école. De même, il lui paraît important qu'un-e enseignant-e ne montre pas son inquiétude aux enfants (Monachon & Schmid, 2016, p. 336). L'enseignant-e doit alors trouver les bons mots afin de rassurer, sans toutefois leur mentir, ni se mentir à lui ou elle-même – le compromis entre ces trois éléments pouvant parfois être difficile à atteindre. Les professionnel-le-s évoquent rarement des principes directeurs pour mener une telle discussion, excepté Catherine qui évoque, dans un climat chargé d'émotions, une posture spécifique de l'enseignant-e expérimenté-e, mélange de neutralité et d'authenticité : « *dès le moment où on ne prend pas parti où on reste dans l'objectivité, dans le neutre... on est tranquille. Être vrai, être neutre et être... voilà* » (Catherine, citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 246).

⁹ Le psychologue Tom Van der Voort a démontré que des programmes télévisés (tels que des films ou des dessins animés) dans lesquels la violence et la cruauté semblent réalistes, restent impunies et injustifiées affectent beaucoup les enfants, les révoltent et peuvent contribuer à ce qu'ils et elles acquièrent des attitudes agressives (Van der Voort, 1986 repris par Decnaeck, 1998, p. 42).

¹⁰ Nous avons proposé, dans le questionnaire, quelques propositions de dispositifs qui pourraient être choisis par l'enseignant-e afin d'entreprendre une discussion avec les élèves. Quatorze enseignant-e-s sur trente-six proposeraient un temps de parole pendant lequel l'enseignant-e répondrait aux questions des élèves.

¹¹ Rappelons cependant que, selon les enseignant-e-s, tous les élèves ne donnent pas de signes d'anxiété et certain-e-s vivent même les événements avec un certain détachement.

Le groupe-classe a également un rôle à jouer : Catherine compare l'attention, le silence, l'écoute de chacun-e, l'esprit de cohésion et les fortes émotions qui accompagnent une discussion sur des attentats, à ceux observés lorsqu'une élève de la classe avait annoncé à ses camarades que ses parents se séparaient. Ainsi, lors de ces moments de partage, les élèves se réconfortent (Monachon & Schmid, 2016, p. 243–244). A travers ces propos, nous pouvons voir que la discussion découle de l'expression des émotions par les élèves. Elle permet au groupe d'exister et crée un moment de partage et de cohésion qui rassure.

2.4 « Eclairer » les enfants interloqués

Au lendemain d'attentats, il semble qu'il ne soit pas suffisant de tenir des propos rassurants. Les enseignant-e-s remarquent qu'il est aussi nécessaire de donner des « explications », transmettre des informations à certain-e-s élèves pour répondre à des demandes de connaissances mais aussi pour corriger des amalgames ou des incompréhensions plus générales. Parler permet alors d'*éclairer* l'élève :

Mais de toute manière, il faut en parler. On ne peut pas passer outre le sujet. [...]. Parce que ces enfants-là, ils ont ... c'est des éponges, donc ils prennent tout ce qu'on leur dit dans les médias, ils ont besoin d'explications, il ne faut pas qu'ils restent sur des ... mauvaises impressions [...]. Je pense que c'est notre devoir que nous prenions le temps d'éclairer l'enfant, de répondre aux questions de l'enfant (Nicole citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 317).

Premièrement, les enseignant-e-s transmettent des informations qu'ils et elles estiment être factuelles. Pour s'informer sur le sujet, ils et elles utilisent des sources médiatiques. Par exemple, Catherine propose un article dénué de gros titre sensationnel, qu'elle laisse à la portée des élèves. Ces informations complémentaires sont déposées intentionnellement au coin du bureau, à disposition des enfants ayant encore des questions (Monachon & Schmid, 2016, p. 240). Les professionnel-le-s sont ambivalent-e-s vis-à-vis de ces sources médiatiques car ils et elles les dénoncent. La cause de l'anxiété de certain-e-s élèves est attribuée « aux médias » par une enseignante : « Moi je trouve que les médias font beaucoup, beaucoup de mal » (Catherine citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 252).¹²

Mais les explications données visent surtout à éclairer les enfants sur l'interprétation qu'il faudrait donner du terrorisme commis au nom du *jihad*. Dans les discussions que les enseignant-e-s mènent, le terrorisme est présenté en termes de « méchanceté » et d'idiotie, en dissociant les actes perpétrés de la religion. Par exemple, dans ce contre-exemple faisant référence aux croisades :

Ils sont chargés de haine et puis ils font des choses mal, au nom d'une religion qui dit, justement, de ne pas tuer donc ... puis j'essaie de faire adhérer les enfants, c'est un peu du, de la manipulation positive, mais de les faire adhérer à l'idée que ouais, faut être bête quelque part pour se dire à la fois, je sais pas, chrétien puis aller tuer quelqu'un, au nom de Dieu. Alors que, justement, il a dit de ne pas le faire donc ! (Mickaël, cité par Monachon & Schmid, 2016, p. 275).

Pour les enseignant-e-s, ces discussions sont en accord avec les programmes. Ils et elles mentionnent que de nombreux savoirs et savoirs-faire prévus par le plan d'études sont concernés par la discussion autour de tels événements : « *en même temps, c'est faire du français, c'est faire de l'actualité, c'est ... il y a plein de compétences transversales dans ce genre de discussion, donc je ne pense pas qu'on casse beaucoup le programme* » (Nicole, citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 342). Mickaël abonde dans le même sens :

Déjà, de base, je considère que ... faut se dire qu'on n'est pas là que pour leur apprendre des savoirs, mais aussi des postures, de prendre du recul, analyser, se poser des questions, ... quand on leur dit qu'il faut être curieux, ce n'est pas seulement pour les maths, quoi, c'est aussi pour ce genre de question-là, en fait. [...] Parce que l'école, bon ça c'est dans le plan d'études, [...] est censée participer activement au développement de la personnalité de l'individu adulte, du citoyen [...] (Monachon & Schmid, 2016, p. 273–274).

Il ajoute que cela permet aussi de régler des conflits : « *c'est notre métier de gérer les conflits, les ... et leur apprendre à le faire eux-mêmes* » (Monachon & Schmid, 2016, p. 275). Ainsi, les discussions autour du terrorisme

¹² Dans ses recherches, Maguy Chailley, docteure en sciences de l'éducation, assure du reste que la compréhension de la télévision dépend de l'âge : « La télévision peut être une source importante d'accès aux savoirs. Mais jusqu'à dix ans les compétences nécessaires à la compréhension et à l'utilisation des informations ne sont pas encore bien établies » (Chailley, 1986 repris par Decnaeck, 1998, p. 27).

sont surtout envisagées par les professionnel·le·s interrogé·e·s comme l'occasion de travailler des compétences transversales ainsi que le vivre-ensemble. En revanche, les savoirs sur les religions sont surtout mobilisés, et donc instrumentalisés, en faveur du vivre-ensemble, comme le suggère le chapitre suivant. En effet, les enseignant·e·s semblent considérer de leur devoir d'instruire les enfants sur l'interprétation correcte, pacifique, à donner aux événements. L'enseignement d'une séquence sur le *jihad* armé, les caricatures ou le terrorisme ne leur semble adaptée ni aux besoins, ni à l'âge des élèves.

2.5 Reprendre la parole pour changer les propos stigmatisants – et autres tactiques

Après les attentats perpétrés sur les tours jumelles du *World Trade Center* de New York en 2001, une recherche menée dans une école new yorkaise a mis en lumière les amalgames que les élèves faisaient entre terroristes et musulman·e·s (Kromidas, 2004). Nous nous demandions si l'effet serait identique dans notre échantillon de Suisse romande. Les amalgames semblent rares.¹³ Mickaël rapporte ne pas avoir rencontré de tels amalgames car, selon lui, les élèves prennent la diversité des origines comme un fait connu et en déduisent la diversité d'opinions religieuses.

Bah je pense qu'elle est perçue ... euh ... ils perçoivent la diversité ... euh ... au niveau de l'apparence, ils perçoivent la diversité culturelle, ils savent très bien que lui parle arabe et puis que lui parle albanais et puis voilà. Puis ils perçoivent la diversité religieuse, mais ... ouais, j'ai l'impression qu'ils font moins, justement, de pack clé en main pour mépriser des gens (Monachon & Schmid, 2016, p. 269).

Dans l'école de Victoria, l'ensemble des enfants auraient déjà entendu parler de ce qu'est un amalgame (Monachon & Schmid, 2016, p. 368). Cette affirmation renvoie à un travail de prévention en amont réalisé dans son établissement.

Cependant, Catherine rapporte des propos jugés inacceptables tenus en classe sur le sujet, au lendemain des attentats de Paris. Un des élèves se réjouit de la mort des terroristes ainsi :

Hum ... Voilà. Alors il est arrivé, mais déjà dans la colonne, on les fait mettre, quand ça sonne, ... on les fait mettre en colonne. Et puis tout de suite, lui qui n'est pas un calme, m'a dit : « vous avez entendu Madame, ce qu'il s'est passé à Paris vendredi ? C'est bien fait, y en a trois qui ont pétié avec eux, bah voilà ». Puis certains étaient choqués en disant : « mais euh ... ». Je lui ai dit : « mais comment est-ce que tu peux dire que c'est bien fait ? Tu verrais quelqu'un sauter... » – [l'élève] « Ouais, mais parce qu'ils voulaient faire du mal à autant de monde. » [...] là, je leur ai dit : « essayez aussi de voir, moi je pense que c'est pas à eux qu'on doit, à qui on doit réfléchir, c'est à la situation, puis peut-être aussi à ceux qui ont perdu quelqu'un alors qu'ils avaient rien fait quoi ! Mais ça c'est, ça c'est important quoi. » Et puis tout de suite, il a dit : « ouais, mais c'étaient des musulmans. » J'ai dit : « moi j'aimerais bien que tu ne dises pas ça » et, tout de suite, j'ai dévié sur les trois religions, enfin les grandes religions (Monachon & Schmid, 2016, p. 233–234).

L'enseignante, expérimentée, rapporte son choc à l'entendre : « *hummm je veux dire, là j'ai eu la réaction d'un enfant qui m'a "gloup"*. » L'onomatopée exprime le trouble de l'enseignante qui juge ce moment « rude », notamment parce qu'elle pense à son autre élève issue d'une famille musulmane et qui pourrait être blessée par la remarque (Monachon & Schmid, 2016, p. 228). Sa première action est d'exprimer son désaccord avec ce qu'a dit l'élève, de demander à l'élève de ne pas prononcer de telles paroles. Elle propose aussi aux élèves de dévier leur intérêt des agresseurs vers les victimes (hommage). L'enseignante estime qu'il est préférable que les enfants comprennent les élans de solidarité. Selon elle, cela leur serait plus profitable que de leur expliquer des faits macabres (Monachon & Schmid 2016, p. 89).

Puis, Catherine tient des propos alternatifs à ceux de l'élève, fondés dans les savoirs scolaires sur les religions pour corriger l'interprétation donnée des événements: Catherine, Mickaël et Nicole utilisent une tactique de relativisation. En comparant terrorisme islamique et croisades, ils redistribuent la culpabilité et tentent d'empêcher une hiérarchisation des traditions religieuses et des communautés.

Puis je leur ai dit : « bah, euh ... aujourd'hui bah vous pensez que c'est peut-être les musulmans là », mais j'ai dit : « vous savez si on regarde l'histoire ... il y a juste les bouddhistes où il y a jamais eu quelque chose. Mais les chrétiens n'ont pas toujours été ... » (Catherine citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 234–235).

13 Les amalgames ne concernent pas que les religions : les délinquant·e·s ont été comparé·e·s aux terroristes par un·e élève. Un·e enfant a en effet pris peur que son grand frère, qui côtoie une jeune fille qui vend de la drogue, devienne un terroriste: « J'ai dit : 'alors non ! On peut être délinquant, mais tous les délinquants ne deviennent pas des terroristes' » (Monachon & Schmid, 2016, p. 239). L'enseignante rejette la fausse information donnée par l'élève et introduit de la nuance dans les catégories de personnes (ici, les délinquant·e·s). Elle transmet des faits qui apportent également un contexte (adolescence).

[...] je leur parle des croisades en leur disant, bah voilà : « des chrétiens à une certaine époque, ils se sont dit, comme ça, qu'ils avaient le droit d'aller tuer tout le monde parce que, parce que ... c'est notre terre, c'est la terre de Jésus, ... vous pensez quoi de ça ? » (Mickaël cité par Monachon & Schmid, 2016, p. 290).

Moi personnellement, je suis athée, donc voilà. Mais je pense que l'histoire des religions est extrêmement importante justement pour tout l'historique qu'il y a derrière. Parce que malheureusement, il y a eu pas mal de guerres, à cause de toutes les religions (Nicole, citée par Monachon & Schmid, 2016, p. 319–320).

Catherine ne se contente pas de construire une équivalence entre les traditions religieuses dans leur rapport à la violence mais elle s'attelle aussitôt à montrer que cette violence n'est pas représentative. Sur le moment, elle a recours à des analogies, en s'appuyant sur les connaissances des élèves et le travail en cours pour désamorcer les amalgames et pour expliquer l'existence même des terroristes. L'enseignante va chercher une feuille avec 100 petits carrés dessinés qu'elle a utilisée pour un enseignement de géographie, en lien avec l'eau.

Puis je leur ai dit : « Bah ça c'est, ... si je prends les musulmans [montre les 97 carrés coloriés en bleu qui représentent les 97% d'eau salée] ... bah, ça c'est peut-être les terroristes [montre les 3 carrés, représentant les 3% d'eau douce]. » « C'est, ça serait intéressant que vous entendiez aussi des musulmans parler de ce qu'il s'est passé là. Parce que, ils disent qu'ils ne sont pas d'accord avec ça. C'est une partie des musulmans ! » ... Puis là j'ai aussi dit : « mais si ... si dans votre famille, il y en a un qui fait une bêtise, est-ce que tout le monde est puni ? ... Bah non ! Donc c'est la famille des musulmans et puis il y en a quelques-uns qui réagissent comme ça. Mais on ne doit pas dire : c'est les musulmans ! Ça non, c'est pas correct » (Monachon & Schmid, 2016, p. 235).

Pour demander à ses élèves de ne pas être injuste envers une communauté entière, Catherine utilise ici un travail réalisé en géographie avec ses élèves, puis une analogie entre communauté religieuse et famille pour leur faire comprendre ce qu'est un amalgame et l'injustice qui en résulte. Dans ces moments d'enseignement improvisés, on peut observer la créativité didactique des enseignant-e-s. Mickaël, par exemple, utilise le dessin :

Je fais une paire de bonshommes bâtons côte à côte, un petit peu espacés, et puis je fais une flèche qui va de l'un à l'autre et de l'autre à l'un. Et puis je leur dit : « cette flèche ... dans cette flèche, on charge ce qu'on veut comme munition, donc soit on envoie de la colère, de la violence, de la mort, des trucs pas cool. Soit on envoie des choses positives. Et ce qu'on envoie d'une façon ou d'une autre, en général ça nous revient sous la même forme » (Monachon & Schmid, 2016, p. 83).

La façon ludique dont il présente les choses permet aux enfants de s'identifier aux bonshommes. Le choix des mots n'est pas anodin, il utilise des termes utilisés par les enfants de sorte qu'ils puissent facilement se représenter ce qui pourrait transiter par les flèches.

Enfin, pour lutter contre les amalgames, les enseignant-e-s comptent sur le travail réalisé en amont des problèmes. Par exemple, Catherine utilise la méthode « Ni hérisson, ni paillason »¹⁴ au long de l'année scolaire pour travailler le développement du respect avec les enfants. Elle fait également remarquer le côté bénéfique de l'ouverture à d'autres religions que le christianisme, dans la discipline d'*Éthique et cultures religieuses*. Elle approuve l'évolution de cette discipline, car désormais, selon elle, il y a la possibilité d'explorer d'autres religions, alors que dans le passé, selon ses propos, le cours se cantonnait à Jésus et à la Bible (Monachon & Schmid, 2016, p. 253). Elle juge que pour parler du respect et des valeurs, cette discipline est idéale (Monachon & Schmid, 2016, p. 229).

D'autres questions résultent d'amalgames présents dans l'environnement social de l'élève. Lorsque l'élève répète les propos de ses parents, la situation est plus délicate. Lors d'un cours de musique, Victoria reçoit la question suivante :

Et puis vu qu'on parlait des enfants pauvres, etc. il y a un élève qui m'a demandé d'un coup : « est-ce que c'est vrai qu'il y a des immigrés qui arrivent en Suisse pour faire du terrorisme ? », tout en ajoutant que c'est son papa qui le lui a dit (Monachon & Schmid, 2016, p. 375).

Non parce que là je peux être jugeante si je lui demande d'où ça vient. S'il me dit euh... « c'est mon papa, on en

¹⁴ L'enseignante fait référence à un kit conçu par l'association *Graines de paix* et le *Centre pour l'action non-violente*, deux associations suisses romandes engagées dans l'éducation à la paix.

a discuté avec mon papa », les autres, ils pensent quoi du papa ? C'est pas important. L'important c'est que lui fasse un chemin et puis voilà [...] (Monachon & Schmid, 2016, p. 256).

Face à ces propos de parents rapportés, la première parole à gérer par les enseignant·e·s semble donc être la leur. L'enseignant·e doit garder privé ce qu'il ou elle pense, afin de ne pas créer un conflit de loyauté chez l'enfant. L'enseignante justifie son action de la sorte : elle n'est pas là pour dire ce qui est juste ou faux à la maison, mais se doit d'apporter un discours qui permette aux enfants de réfléchir (Monachon & Schmid, 2016, p. 231).

2.6 Inclure tous les enfants dans la conversation pour éviter l'exclusion

La préoccupation majeure des enseignant·e·s face aux amalgames faits entre islam et terrorisme semble bien de protéger les élèves musulman·e·s ou identifié·e·s comme tel·le·s du sentiment d'exclusion, voire de l'exclusion elle-même. Catherine pense en effet qu'il est du devoir de l'enseignant·e de protéger les enfants qui seraient attaqué·e·s à cause du terrorisme en étant associé·e·s à celui-ci (Monachon & Schmid, 2016, p. 228). Les enfants sont-ils et elles affecté·e·s par les propos de leurs camarades ou par l'actualité ? Il est difficile de le mesurer avec nos entretiens mais les enseignant·e·s interrogé·e·s relatent quelques observations qui nous indiquent que certains enfants l'ont été. Une petite fille se replie en se prostrant, en faisant un petit « ouuh », lorsque son camarade de classe tient les propos mentionnés plus haut : « *elle s'est bien rendue compte que ... bah que c'était un petit peu ... sa culture qu'on allait, qu'on escamotait quoi, qu'on égratignait [...] elle s'est sentie un petit peu immanquablement ... que c'était les musulmans.* » Il semble donc important pour Catherine « d'aller chercher » cette petite fille et de lui donner la parole, ce qui raffermirait l'appartenance de l'enfant au groupe-classe. Elle exprime sa crainte de l'exclusion sociale : « *il ne faut pas les mettre au ban.* » Cependant, l'enseignante commence par prendre la parole elle-même car elle estime que l'enfant visée par l'amalgame n'a pas à porter le fardeau de cet événement, ni à en porter la responsabilité. Elle insiste sur l'importance de ne pas laisser les élèves concerné·e·s gérer seul·e·s les accusations dont ils ou elles pourraient faire l'objet (Monachon & Schmid, 2016, p. 247).

Un autre type de réaction, isolé dans l'échantillon et vécu dans le cadre de l'enseignement spécialisé, témoigne des dégâts que les attentats rapportés par les médias peuvent susciter chez des élèves. Ainsi, un élève de 12 ans s'est senti mis à l'index :

Par rapport à ce qui avait été fait, par rapport à tous ces... ces morts, il avait vu les informations à la télé. Puis c'est un enfant qui est très vite ... très vite touché par... les choses qui l'entourent par toute l'actualité, par tout ce qui pourrait être guerre ou voilà, c'est normal. Mais lui, vraiment particulièrement. Hum ... Bah il vient aussi d'ex-Yougoslavie, du Kosovo, il a vécu un peu par ses, ... à travers ses parents tout ce conflit. Pis c'est vrai, il se sent très concerné par la situation. Et là, l'attentat de Paris, il était avec son grand-père venu du Kosovo, ils ont vu tout ça à la télé ensemble, c'est vrai que ça l'a, ... on va dire, anéanti de voir que, bah, sa religion finalement, la religion de son grand-père, de ses parents, ... ça peut mener à des choses comme ça. [...]. C'est aussi vraiment comme si on pointait le doigt sur lui. Voilà, puis il a dit « j... » ... il a répété plusieurs fois « mais c'est pas moi qui ai fait ça, c'est pas moi qui ai fait ça » (Monachon & Schmid, 2016, p. 311).

Selon Nicole, la peur du jugement des autres bloquait ce garçon. Elle avance que la discussion en classe a permis de rassurer l'enfant :

je vais dire que, vu qu'on en a parlé tout de suite, ça l'a rapidement, on va dire, désangoissé dans un premier temps parce qu'il a vu qu'on ne mettait pas le doigt sur lui, qu'on ne lui disait pas : « ouhh, mais t'es un musulman ... ». Enfin, voilà, et lui c'est vraiment de ça qu'il avait peur, du jugement des autres (Monachon & Schmid, 2016, p. 316).

On peut voir avec ces extraits d'entretiens que les attentats ont, dans certaines classes, un impact réel sur des enfants musulman·e·s ou considérés comme musulman·e·s qui subissent directement ou indirectement l'amalgame entre terrorisme et islam suscité par les attentats commis au nom du *jihad*. Les enseignant·e·s interrogé·e·s se montrent sensibles à l'émotion que peuvent ressentir les enfants et au risque de discrimination sociale qu'ils et elles encourent. Le temps de parole semble, pour elles et eux, réinstaurer l'appartenance de ces élèves minoritaires au groupe des élèves de la classe et jouer en ceci un rôle essentiel dans un geste de protection.¹⁵

¹⁵ Cependant, il faut rappeler que ces enseignant·e·s ont été sélectionné·e·s pour avoir rapporté l'observation d'un incident dans leur classe lié aux attentats. Il n'est pas possible d'élargir le constat à l'ensemble des enseignant·e·s.

3 Conclusion

La discussion menée par les enseignant·e·s avec leurs élèves semble pour elles et eux aller de soi. En effet, la communication est à la base de ce métier et le rythme des interactions est soutenu, quelle que soit l'activité réalisée avec les élèves. En d'autres termes, il est « normal » de parler avec les enfants après de tels événements, si cela s'avère nécessaire. Néanmoins, à l'issue de ce parcours, nous avons pu mettre en valeur la complexité de cette simple activité, en particulier lorsque s'expriment des propos stigmatisants ou que les élèves ont peur. Si les enseignant·e·s mettent en œuvre, dans un premier temps, une « compétence prudentielle » en observant la vivacité du sujet pour la classe, ils animent ensuite, en fonction des besoins, des temps d'échange qui sont, dans une certaine mesure, improvisés en fonction des réactions des élèves. Bien qu'improvisés, ces temps assument plusieurs intentions, souvent de façon quasi simultanée : information, éducation, censure de propos, reformulation, détournement de l'attention vers des contenus positifs, etc. La conversation remplit donc plusieurs rôles, de la gestion de classe à la transmission de savoirs, de la consolation à l'éducation. Par exemple, face aux propos stigmatisants, les enseignant·e·s ne font pas qu'échanger avec les élèves, ils et elles instruisent et éduquent en prenant la parole pour former par des propos moraux valorisant la paix. Ils et elles cherchent notamment à donner une nouvelle interprétation des événements, en présentant des faits qui apportent de la nuance et sont susceptibles de modifier la représentation du rapport entre religion(s) et usage de la violence. Mais surtout, les actions des enseignant·e·s s'articulent autour d'une priorité qu'ils et elles partagent : protéger leurs élèves. Par l'échange de paroles, ils et elles contribuent à procurer à leurs élèves destabilisé·e·s, voire apeuré·e·s, un sentiment de sécurité et s'efforcent en particulier de protéger les élèves musulman·e·s de la stigmatisation. Ce geste professionnel de protection, qui s'exprime principalement par une modalité, « le temps de parole », recèle une complexité que nous avons souhaité souligner dans cet article. Il semble que le savoir d'expérience soit déterminant dans une gestion complexe du temps de parole et que l'enseignement de la culture religieuse soit instrumentalisé par les enseignant·e·s qui privilégient l'éducation au vivre-ensemble face à ce sujet sensible et en particulier dans leur réponse immédiate aux événements.



A propos des auteures

Amandine Schmid et **Kelly Monachon** ont obtenu un bachelors en enseignement de la Haute école pédagogique du canton de Vaud en 2016. Elles sont les auteures d'un mémoire de fin d'études sur l'enseignement en classes primaires au lendemain d'attentats médiatisés, complété par des recommandations destinées aux enseignant·e·s vaudois·e·s. Actuellement, elles enseignent à des élèves de 3–4P en Suisse romande.

amandine.schmid2@gmail.com

Séverine Desponds est historienne des religions et chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud pour la didactique de l'éthique et cultures religieuses.

severine.desponds-meylan@hepl.ch

Références

- Abbès, M. (2015). Réflexion sur la guerre en Islam. *Extrême-Orient Extrême-Occident*, 38(1), 219–233.
- Altet, M. (2000). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser, Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 27–40), 3^{ème} éd. Bruxelles : De Boeck.
- Anzieu-Premmereur, Ch. (2002). Après le 11 septembre à New York, des enfants.... *Champs psychosomatique*, 28, 55–67. DOI : 10.3917/cpsy.028.0055
- Bacqué, M.-F. (2015). Une pédagogie de mort et de la perte à l'école : écouter, parler, représenter. Dans Ch. Fawer Caputo & M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* (p. 35–51). Bruxelles : De Boeck.
- Cizeron, M. (2010). Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse. Dans M. Cizeron et N. Gal-Petitfaux (dir.), *Analyse des pratiques : expérience et gestes professionnels* (p. 257–268). Clermont-Ferrand : Presses de l'université Blaise Pascal. <hal-00811926>
- Cortes, S., Schechter, D., First, E., Anzieu-Premmereur, Ch. et Steinberg, Z. (2002). Réflexion sur l'intervention de crise auprès des enfants de New York après l'explosion du World Trade Center. *Psychothérapie* 22(3), 143–152. DOI : 10.3917/psys.023.0142
- Decnaeck, S. (1998). *Les enfants et la télévision. Résultats et tendances de la recherche*. Genève : Département de l'Instruction publique.
- Etienne, J. (2002). Note sur l'éthique face au terrorisme. *Revue théologique de Louvain* 33(1), 85–89.
- Kromidas, M. (2004). Learning War/Learning Race. Fourth-grade Students in the Aftermath of September 11th in New York City. *Critique of Anthropology*, 24(1), 15–33.
- Meirieu, Ph. (2016). *Eduquer après les attentats*. Paris : ESF.
- Monachon, K. et Schmid, A. (2016). *Comment traiter les attaques terroristes commises au nom de la religion dans l'enseignement ? Analyse des représentations et des expériences d'enseignant-e-s vaudois-e-s* (mémoire de diplôme). Lausanne : Haute école pédagogique vaudoise.
- Lantheaume F. (2009). Fait colonial et religion dans les programmes et les manuels scolaires. Dans D. Borne, B. Falaize (dir.), *Religion et colonisation* (p. 256–262). Paris : L'Atelier.
- Lurçat, L. (1990). Impact de la violence télévisuelle. *Enfance*, 43(1–2), 167–171.
- Lurçat L. (1989). *Violence à la télé : l'enfant fasciné*. Paris : Syros alternative.
- Rousseau, C. (2008). Terrorisme et santé mentale des enfants. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56(4–5), 199–205. DOI : 10.1016/j.neurenf.2008.04.017
- Van der Voort, T. H. A. (1986). *Television Violence : A Child-Eyes View*. Amsterdam : North Holland.