

PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

SESSION 2025-2026

17 SEPTEMBRE 2025

AUDITIONS

CONSACRÉES AUX PHÉNOMÈNES DE RADICALISME ET D'AUTO-CENSURE DANS
LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

RAPPORT DE COMMISSION

PRÉSENTÉ AU NOM DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
POUR ADULTES, DE LA PROMOTION DE BRUXELLES ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

PAR MME STÉPHANIE CORTISSE, MME ANNE BARZIN ET M. ERSSEL KAYNAK

TABLE DES MATIÈRES

1	Réunion du 23 avril 2025 - Panel n° 1 : les acteurs de terrain 5	5
1.1	Audition de Mmes Olenka Czarnocki et Coline Everaerts, enseignantes au sein de l'Institut Emile Gryzon..... 5	5
1.2	Échange de vues..... 11	11
1.3	Audition de M. Gauthier De Wulf, détaché pédagogique et secrétaire politique au sein du Forum des Jeunes 18	18
1.4	Audition de Mme Lola Clavreul, directrice de la Fédération des centres pluralistes de planning familial (FCPPF) 21	21
1.5	Audition de M. Bruno Sedran, responsable de direction des équipes mobiles de la Fédération Wallonie-Bruxelles..... 26	26
1.6	Audition de M. Christophe Cavillot, délégué coordonnateur du Service général de pilotage des écoles et des centres PMS 29	29
1.7	Échange de vues..... 31	31
2	Réunion du 21 mai 2025 - Panel n° 2 : les acteurs universitaires et de recherche 42	42
2.1	Audition du Pr José Luis Wolfs, directeur du service des sciences de l'éducation (SSE) de l'Université libre de Bruxelles (ULB)..... 42	42
2.2	Audition de M. François Debras, professeur associé au sein du Centre d'études démocratie de la Faculté de droit, de science politique et de criminologie de l'Université de Liège (ULiège)..... 50	50
2.3	Audition de Mme Jessica Faraci, membre du groupe « Retissons du lien. Penser ensemble pour agir en commun » 58	58
2.4	Audition de M. David D'Hondt, professeur de religion catholique et membre de ChanGements pour l'égalité (CGé) 63	63
2.5	Échange de vues..... 69	69
3	Réunion du 4 juin 2025 - Panel n° 3 : les services de la Fédération Wallonie-Bruxelles 86	86
3.1	Audition de M. Soleyman Laqdim, délégué général aux droits de l'enfant (DGDE), et de Mmes Marie Noël et Christine Roisin, collaboratrices de ce dernier..... 86	86
3.2	Audition de Mme Pascale Genot, membre du Service général de l'inspection (SGI)..... 91	91

3.3	Audition de Mme Sue-Elen Azulay, directrice a.i. du Centre d'aide et de prise en charge de toute personne concernée par le radicalisme et les extrémismes violents (CAPREV).....	97
3.4	Audition de M. Christophe Mélon, administrateur général ff de l'Institut interréseaux de la formation professionnelle continue (IFPC)	102
3.5	Échange de vues.....	106
4	Réunion du 18 juin 2025 - Panel n° 4 : les acteurs hors Fédération Wallonie-Bruxelles	125
4.1	Audition de M. Gert Vercauteren, directeur ad interim de l'Organe de coordination pour l'analyse de la menace (OCAM)	126
4.2	Échange de vues.....	131
4.3	Audition de Mme Karin Heremans, directrice, GO! Koninklijk Atheneum Antwerpen	144
4.4	Échange de vues.....	151
5	Réunion du 2 juillet 2025 - Panel n° 5 : les acteurs culturels et associatifs ..	156
5.1	Audition de M. Jean-Pierre Martin, grand reporter, auteur du livre « Allah n'a rien à faire dans ma classe ».....	156
5.2	Audition de M. Ismaël Saidi, dramaturge, metteur en scène, acteur et auteur de la pièce « Djihad »	159
5.3	Audition de M. Thomas Gillet, administrateur du Centre d'action laïque (CAL).....	162
5.4	Audition de Mme Yasmina Aboudarr, coordinatrice du projet « Debagora »	169
5.5	Audition de Mme Ina Van Looy, directrice du Centre d'éducation à la citoyenneté du Centre communautaire laïc juif David Susskind (CCLJ). 172	
5.6	Échange de vues.....	176
6	Réunion du 17 septembre 2025 - Panel n° 6 : les acteurs de terrain	199
6.1	Audition anonymisée de Mme L., enseignante en Région wallonne	200
6.2	Audition de Mme Fabienne Félix, infirmière et enseignante dans le quatrième degré	217
6.3	Audition de M. Lionel Dohet Eraly, enseignant à l'Athénée royal Andrée Thomas	221
6.4	Audition de Mme Hélène Caels, représentante de l'Association des professeurs de philosophie et citoyenneté (AP.CPC).....	223
6.5	Échange de vues.....	228

7 Glossaire des acronymes 237

Mesdames et Messieurs,

Votre commission de l'Education, de l'Enseignement pour Adultes, de la Promotion de Bruxelles et de la Recherche scientifique, a procédé au cours de ses réunions des 23 avril, 21 mai, 4 juin, 18 juin, 2 juillet et 17 septembre 2025, à des auditions consacrées aux phénomènes de radicalisme et d'auto-censure dans les établissements scolaires (doc. 160 (2025-2026) n° 1).¹

¹ Ont participé aux travaux de la commission :

- Mme Cortisse, M. Janssen, M. Palermo, M. Soupart, Mme Warzée-Caverenne (Présidente)
- Mme De Rodder, M. Dönmez, M. Kaynak
- M. Deneef, M. Jacob, Mme Vandorpe
- M. Bauwens
- Mme Linard

Ont assisté aux travaux de la commission :

- Mme Bernard, M. Dupont, M. Fiévet, M. Maingain, Mme Nikolic, Mme Revelo Paredes, Mme Schepmans, Mme Taquin, membres du Parlement
- Mmes Czarnocki et Everaerts, enseignantes au sein de l'Institut Emile Gryzon
- M. De Wulf, détaché pédagogique et secrétaire politique au sein du Forum des jeunes
- Mme Clavreul, directrice Fédération des centres pluralistes de planning familial (FCPPF)
- M. Sedran, responsable de direction, Equipes mobiles de la Fédération-Wallonie-Bruxelles
- M. Cavillot, délégué coordonnateur du Service de pilotage des écoles et des CPMS
- M. Wolfs, Professeur et Directeur du service des Sciences de l'Education, Université Libre de Bruxelles
- M. Debras, Professeur associé au sein du Centre d'Etudes Démocratie de la Faculté de Droit, de Science politique et de Criminologie de l'ULiège
- Mme Faraci, Membre du collectif « Retissons du lien. Penser ensemble pour agir en commun »
- M. D'Hondt, Professeur de religion catholique, membre du CGé (Changement pour l'Egalité)
- M. Laqdim, Délégué général aux Droits de l'enfant
- Mmes Noël et Roisin, collaboratrices
- Mme Genot, Service général de l'Inspection
- Mme Azulay, Directrice a.i. du CAPREV
- M. Mélon, Administrateur général ff de l'IFPC (Formation continue des enseignants)
- M. Vercauteren, Directeur a.i. de l'OCAM
- Mme Karin Heremans, Directrice GO! - Koninklijk Atheneum Antwerpen
- M. Martin, grand reporter - auteur du livre « Allah n'a rien à faire dans ma classe »
- M. Saidi, dramaturge, metteur en scène et acteur - auteur de la pièce « Djihad »
- M. Gillet, administrateur du CAL (Centre d'action laïque)
- Mme Aboudarr, coordinatrice du projet « Debagora »
- Mme Van Looy, directrice du Centre d'éducation à la citoyenneté du CCLJ (Centre communautaire laïc juif David Susskind)
- Mme Félix, infirmière et enseignante dans le 4^e degré
- M. Dohet Eraly, enseignant Athénée royal Andrée Thomas
- Mme Caels, Association des Professeurs de Philosophie et Citoyenneté (AP. CPC)
- M. Kerckhofs, secrétaire politique du groupe PTB
- Mme Meulder, collaboratrice du groupe MR
- Mme Dethier, collaboratrice du groupe Les Engagés
- M. Ameloot, collaborateur du groupe PS
- Mme Mondo, collaboratrice du groupe PS
- M. Daniele, collaborateur du groupe PTB

Le compte-rendu de ces auditions se retrouve dans le présent rapport.

Les powerpoints et la documentation présentés par les intervenants sont repris dans le doc. 160 (2025-2026) n° 1 (Annexe 1).

Les contributions écrites sollicitées auprès de diverses associations sont reprises dans le doc. 160 (2025-2026) n° 1 (Annexe 2).

Lors de la réunion du mercredi 23 avril, la commission a désigné Mmes Cortisse et Barzin en qualité de rapporteuses. En sa réunion du lundi 19 mai, la commission a décidé, à l'unanimité, de désigner un troisième rapporteur, en la personne de M. Kaynak.

1 Réunion du 23 avril 2025 - Panel n° 1 : les acteurs de terrain

Présidence de Mme Warzée-Caverenne, Présidente

Mme la présidente. – La recrudescence du phénomène religieux, l'extrémisme dans les écoles et l'autocensure pratiquée par certains enseignants sont inquiétants. Ces phénomènes ont été abordés à plusieurs reprises au sein de notre Parlement, notamment en évoquant les outils disponibles pour lutter contre eux.

C'est dans ce contexte que la commission de l'Éducation, de l'Enseignement pour adultes, de la Promotion de Bruxelles et de la Recherche scientifique a décidé d'organiser plusieurs matinées d'auditions consacrées au radicalisme dans les établissements scolaires. Ces auditions ont pour but d'objectiver les réalités sur le terrain, grâce à vos expériences, Mesdames et Messieurs, et d'alimenter notre réflexion.

1.1 Audition de Mmes Olenka Czarnocki et Coline Everaerts, enseignantes au sein de l'Institut Emile Gryzon

Mme Coline Everaerts. – Mesdames et Messieurs les Députés, ma collègue et moi-même sommes professeures d'histoire. Ma collègue enseigne aussi la philosophie et la citoyenneté. Nous enseignons aux élèves de cinquième et sixième année de l'enseignement secondaire à l'Institut Emile Gryzon, à Anderlecht. Il s'agit d'une école technique et professionnelle proposant les options suivantes : restauration, boulangerie-pâtisserie, chocolatier-confiseur-glacier, sommellerie, traiteur-organisateur de banquets et de réceptions, agent en accueil et tourisme, agent d'éducation, aide familial, aide-soignant et agent aux métiers de la prévention et de la sécurité. De nombreuses nationalités et origines différentes sont représentées dans nos classes, aussi bien parmi les professeurs que parmi les élèves.

Je vous remercie pour cette invitation et l'opportunité que vous nous offrez de nous exprimer à propos d'un sujet brûlant. Je vais vous présenter cinq constats

relatifs aux discours radicaux et extrémistes. Ma collègue vous présentera ensuite cinq initiatives prises par notre école pour y répondre.

Avant de commencer, je vous informe qu'afin d'encourager la tolérance, notre école a organisé des heures dites de fourche utile, durant lesquelles certains de mes collègues et moi-même prenons en charge des classes dont le professeur est absent au lieu d'envoyer les élèves à l'étude. Nous animons alors des discussions autour de sujets philosophiques et citoyens. Cela concerne toutes nos classes, de la troisième à la septième année secondaire.

Le premier constat que je voudrais vous présenter est le plus courant et le plus représentatif de nos élèves, à savoir que nous entendons parfois des discours radicaux de la part d'élèves, et ce, indépendamment de leur origine ou de leur religion. Si je devais définir le critère commun des élèves qui tiennent des propos extrêmes, je dirais qu'il s'agit presque toujours de garçons. Il y a plusieurs raisons à cela, à commencer par le sujet évoqué : le plus souvent, il s'agit de l'homosexualité masculine ou du rôle de la femme dans la société.

Par exemple, un élève de troisième année secondaire a dit ceci au sujet d'une personne transsexuelle : « Cela me dégoûte, ces gens. C'est immonde. Ceux-là, il faut les exterminer. Ils devraient être gazés. » Ces propos sont évidemment très violents et préoccupants. Un autre élève de la même année a déclaré : « Si mon fils est pédé, je l'égorge et je le jette dans le canal. » Dans un cours d'histoire sur l'extrême droite, un étudiant a approuvé le retour aux valeurs traditionnelles, à savoir que la femme reste à la maison et ne vote pas. Il a soutenu : « Il y a donc du bon et du mauvais dans l'extrême droite. » Enfin, quand ils s'insultent, les élèves ont souvent recours au bon vieux « sale pédé ».

J'ai observé une chose très positive. Entre la troisième et la septième année secondaire, les discours évoluent vers une plus grande tolérance et acceptation de l'autre. Avec l'âge, la pensée des élèves devient plus nuancée. Lorsqu'ils sont plus jeunes, je dois souvent leur faire prendre conscience de la violence de leurs propos et leur proposer de faire la différence entre exprimer ce qu'ils pensent et insulter tout un groupe de personnes. En septième année secondaire, je n'ai pas le souvenir d'avoir entendu des discours haineux de ce type.

Ensuite, ma collègue et moi-même ne ressentons jamais le besoin de nous autocensurer. Nous pouvons parler de tout avec nos élèves, avec beaucoup d'aisance. Parfois, l'un ou l'autre élève, sans distinction de religion ou d'origine, refuse d'entendre parler de sujets qui sont en désaccord avec ses convictions, comme une sorte de biais de confirmation à l'extrême : « Je ne connais pas telle idée et je ne veux pas en entendre parler. »

Un autre constat ne relève pas de l'extrémisme, mais du vivre-ensemble et des différences culturelles entre l'institution scolaire et certains de nos élèves. Nous rencontrons parfois des difficultés à obtenir leur adhésion pour des sorties ou des voyages scolaires. Ces difficultés sont parfois liées à la tenue vestimentaire. Pour aller à la mer ou à la piscine, certains jeunes, surtout les jeunes filles, n'acceptent pas de mettre un maillot, en raison de leur religion ou de leur morphologie. Pour elles, circuler dans l'espace public sans leur voile peut être compliqué. L'alimentation est aussi parfois problématique, car tous les lieux ne proposent pas de plats halal ou végétariens.

Enfin, notre dernier constat concerne une forme d'incompréhension liée à la religion. Un élève a refusé catégoriquement de parler de ses émotions, estimant que celles-ci n'appartiennent qu'à Allah et qu'il n'a pas le droit de les exprimer. Il arrive aussi qu'un élève pense que la philosophie, la science et la foi sont incompatibles. Mon collègue, professeur de religion islamique, n'a pas pu être présent aujourd'hui, mais si vous en avez la possibilité, son témoignage serait très intéressant à entendre.

Je souligne également que lorsqu'un élève commence un discours haineux, machiste ou homophobe, notamment, les autres élèves de la classe restent rarement sans réaction : le débat est tout de suite lancé et celui qui, au départ, parlait de manière catégorique, finit par adoucir ses propos et tente de sauver les apparences en disant que c'était pour rire, ce qui nous permet alors de différencier l'insulte de la blague.

J'ai cité les exemples les plus choquants dont j'ai été témoin depuis que j'enseigne. Heureusement, durant ces huit années, j'ai surtout eu devant moi des jeunes gens curieux, tolérants et ouverts.

Mme Olenka Czarnocki. – Je poursuis avec la présentation de ce que nous avons mis en œuvre dans notre école dans le but d'éviter au maximum les propos radicaux, cela sans prétention, sans être sûrs du résultat et sans toujours savoir s'il y a un lien de cause à effet entre l'instauration de ces dispositifs et l'amélioration de la situation.

J'approfondirai cinq axes : deux plus institutionnels et les autres liés au travail des professeurs en classe.

La première action est la collaboration entre professeurs, en particulier avec les professeurs de religion et de morale. Les professeurs de religion sont parfois perçus comme ne faisant pas pleinement partie de l'équipe éducative, donnant cours dans des locaux perdus et en fin de journée. Ce n'est pas le cas dans notre école. Cette collaboration donne lieu à des projets, tels que la visite de lieux de culte, et surtout permet de montrer aux élèves que les professeurs se parlent entre eux.

Par exemple, je commence souvent mon cours d'EPC par un cours sur les émotions, les élèves devant apprendre à identifier leurs émotions du moment. Quand

un élève, musulman, m'a dit qu'il ne pouvait pas le faire, car sa religion ne le permettait pas, j'ai alors demandé au professeur de religion islamique si c'était bien le cas. Celui-ci m'a alors expliqué que l'élève n'avait pas compris : s'il ne pouvait pas se laisser emporter par ses émotions, il devait pouvoir les identifier et les nommer. On peut remettre ses émotions à Dieu, mais il n'est pas interdit de les exprimer. Le professeur de religion a donc informé l'élève, qui a alors su que nous avions parlé. Le résultat est que, depuis lors, il n'y a plus de problème ; en cours, l'élève fait part de son émotion et est rassuré. La collaboration entre professeurs est donc positive pour les élèves.

Le deuxième axe, toujours institutionnel, est le système de fourche utile. Quand les élèves ont du temps, nous pouvons nous rendre dans les classes pour dispenser des cours de morale. C'est sans travail écrit, sans points, sans notes. Les élèves sont quelque peu libérés de certaines contraintes du carcan scolaire et ils peuvent se livrer davantage et ils apprécient. Des débats sont menés avec des professeurs qu'ils ne reverront pas. Cela permet de déminer certaines situations. C'est quelque chose qui nous paraît utile à l'école.

Le troisième axe concerne notre posture de professeur, qui est de ne pas rejeter les religions des élèves. Quelles que soient leurs croyances, nous devons les respecter. Je vais vous donner trois exemples que je pratique au cours d'EPC. Au troisième degré, un chapitre s'intitule « Science et expertise ». On y définit la science et la croyance et on établit ce qui les différencie. Dès lors que ces notions sont définies, il n'y a plus de problème. La croyance n'a pas la même exigence que la science, qui repose sur l'expérimentation et la nécessité de la preuve, au contraire de la croyance. Nous pouvons donc croire en Dieu, en des forces surnaturelles ou dans le fait que Dieu a créé l'homme et la femme, tant que cela reste dans le champ des croyances. En revanche, on reconnaît à la science l'exigence de la preuve. Les élèves sont assez rassurés quand nous les autorisons à croire en ce qu'ils veulent.

Un deuxième exemple, en cours d'EPC, concerne les textes philosophiques. Nous travaillons dans l'enseignement qualifiant et il n'est donc pas toujours simple d'amener de grands concepts philosophiques. Il n'empêche, presque chacun des chapitres comporte l'analyse d'un texte philosophique. Il existe même des textes dans lesquels il est fait mention de Dieu. Ainsi, dans le cours sur la vérité, il y a un texte de Descartes sur la nécessité de l'existence de Dieu pour accéder au savoir. Cela perturbe les élèves, parce que certains sont persuadés qu'il y a la religion d'un côté et la philosophie de l'autre, comme si c'était deux champs contradictoires – je pense que ce raisonnement est lié à l'apparition du cours d'EPC. Pourtant, on peut penser philosophiquement l'existence de Dieu. Cette idée les rassure, selon moi.

Un troisième exemple figure dans le chapitre sur la bioéthique, où l'on parle d'euthanasie. Sur ce sujet, j'informe les élèves sur le cadre légal. La loi dépénalisant

l'euthanasie en Belgique est assez géniale sur le plan des croyances. Les gens qui veulent avoir recours à l'euthanasie disposent d'un cadre légal. Ceux qui n'en veulent pas n'y recourent pas. Les médecins qui ne veulent pas pratiquer d'euthanasie, quelle qu'en soit la raison, n'y sont pas contraints. Ceux qui sont d'accord de la pratiquer ont l'autorisation de le faire. C'est une façon de ne pas opposer les croyants et les non-croyants. Il existe une loi, un cadre légal qui permet l'expression de toutes les convictions.

Le quatrième axe est constitué des dispositifs pédagogiques que nous choisissons. Je vous fournis trois exemples que j'utilise en classe. Le premier est celui des dilemmes moraux. Je fais un cours où je demande à chacun l'attitude qu'il adopte face à une situation particulière. Évidemment, il est toujours difficile de choisir, c'est le principe d'un dilemme. Mais les élèves ne sont pas obligés de dire le résultat de leur dilemme. Ils le peuvent, mais ils ne sont pas forcés de donner leur avis. Globalement, au cours d'EPC, je ne demande jamais aux élèves ce qu'ils pensent. Ils peuvent le formuler, mais ne sont pas obligés de le faire. Ce qui est en effet intéressant, c'est de réfléchir à sa pensée. Une fois qu'on a réfléchi à ces dilemmes, on s'interroge : d'où vient ma morale ? Proviend-elle de mes parents ? Trouve-t-elle son origine dans ma religion ou dans mon éducation ? Naît-elle de mes rencontres ? Survient la question suivante : si j'étais né dans une famille avec une autre conviction que la mienne, adhérerais-je à la même religion ? À ce stade, vous l'aurez compris, on commence à interroger le libre arbitre des élèves.

Un deuxième exemple est fourni par les exercices d'argumentation. Si je ne demande pas aux élèves ce qu'ils pensent, en revanche, je leur demande d'argumenter. Ils doivent me donner un argument pour et un argument contre sur un certain sujet, tels que la pizza à l'ananas. Un jour, j'ai demandé à un élève de me donner des arguments pour et contre le port de jupes par les garçons. Cet élève, musulman, qui avait déjà manifesté son rejet de l'homosexualité, m'a indiqué ne pas pouvoir répondre à cette question. J'ai insisté, en lui demandant de me donner des arguments pour et contre, même s'il ne les partageait pas. Finalement, comme argument pour, il m'a dit que les garçons faisaient ce qu'ils voulaient. Je lui ai donc prouvé qu'il avait pu formuler que les garçons avaient cette liberté. De tels exercices permettent l'expression d'une forme de nuance et d'empathie cognitive : même si ce ne sont pas mes idées, je suis capable de penser que l'autre puisse avoir ces idées-là.

Le troisième exemple concerne un sujet très sensible, pas forcément religieux, mais très clivant : la question israélo-palestinienne. Je dis aux élèves qu'avant d'entamer un débat, ils doivent d'abord savoir de quoi ils parlent. On aborde les faits, les dates, la création de l'État d'Israël, les frontières de 1967, les événements du 7 octobre 2023. On explique aussi le cadre légal, en rappelant le droit international, en donnant la définition d'un crime de guerre et d'un crime de génocide. Ensuite seulement, les élèves peuvent poser des questions. Cela fait partie

des dispositifs pédagogiques : il ne faut surtout pas se laisser embarquer dans des débats stériles.

Lors d'un cours sur la recherche d'information en vue de tester l'IA, j'ai volontairement choisi un sujet controversé : l'homosexualité est-elle innée ou acquise ? Certains élèves ont aussitôt répondu : « Pour moi, elle est innée ». Or, je ne demande pas un avis personnel, ce qui n'a aucun sens, mais j'incite les élèves à s'intéresser aux études publiées par des scientifiques qui ont étudié le sujet. On utilise ChatGPT, qui propose un petit résumé, mais ne cite pas ses sources, tandis que Google propose un accès aux différentes études et que Wikipédia présente les références des études citées. L'objectif est de poser un cadre avant de parler de tout et de n'importe quoi.

Le dernier axe consiste à faire appel aux témoignages, qui permettent parfois de déminer des situations. Bien que je n'y recoure pas dans mon école, il est possible de s'adresser à des associations telles que Merhaba ou la Fondation Ihsane Jarfi, créée par le père de ce jeune homme assassiné en raison de son homosexualité. Si je devais faire face à de graves problèmes de rejet de l'homosexualité de la part de la communauté musulmane, je ferais appel au père d'Ihsane pour venir témoigner. À mon sens, tout le monde peut compatir à la souffrance d'un père qui a perdu son fils à cause de son orientation sexuelle.

Chaque année, nous faisons intervenir un témoin de la Shoah, M. Simon Gronowski, qui tient un discours très universel. En général, les élèves lui demandent s'il a la foi. Son discours sur la religion est très ouvert. En effet, il dit avoir perdu la foi à cause de sa déportation et de la mort de sa famille, mais garde un grand respect pour les croyants. Pas un élève ne le rejette. On a tendance à dire que les élèves musulmans n'aiment pas les Juifs. Or, son témoignage fait l'unanimité.

Le dernier type de témoignage auquel nous faisons appel depuis quatre ans est celui des membres du groupe « Retissons du lien ». Chaque année, une femme victime des attentats de Bruxelles de 2016 vient témoigner avec la mère d'un jeune parti en Syrie pour adhérer à l'idéologie djihadiste. Le discours de chacune montre les dégâts du radicalisme violent, de l'extrémisme et du terrorisme, d'une part, sur les victimes et leurs familles, d'autre part, sur les familles et l'entourage des personnes parties rejoindre Daech ou une organisation terroriste, entourage qui vit dans la honte et le rejet. Un témoignage isolé est déjà puissant, mais le fait que ces femmes s'expriment ensemble amplifie leur message : elles montrent que la société n'est pas aussi clivée que ce que l'on veut nous faire croire et qu'ensemble, il est possible de promouvoir le vivre-ensemble.

Nous avons l'espoir et la conviction que l'utilisation de ces cinq axes contribue à réduire les propos radicaux.

1.2 *Échange de vues*

Mme Diana Nikolic (MR). – Mesdames, je vous remercie pour vos présentations et témoignages. Nous avons voulu mener ces auditions à la suite de différents faits d'actualité et de la publication du livre « Allah n'a rien à faire dans ma classe » qui, pour la première fois, se penchait sur le problème en Belgique francophone. Cet ouvrage fait également écho à ce qu'il s'est passé en France, avec les assassinats de Samuel Paty et Dominique Bernard, et l'important travail parlementaire qui a été réalisé sur le sujet. Forcément, ce qui se passe en France rejaillit rapidement en Belgique, car nos deux pays partagent énormément de choses, en ce compris des chaînes de télévision et des médias sociaux.

Je retiens de vos interventions que, si le problème existe, il n'est heureusement pas majoritaire. Loin de moi la volonté de généraliser, mais il est quand même sain de ne pas éluder le radicalisme à l'école. En effet, il est inacceptable, même si un seul établissement ou un seul enseignant y est confronté. Il nous semblait donc indispensable de commencer par recueillir les témoignages du terrain.

Ce qu'il s'est passé en France a eu un impact énorme sur l'opinion publique, mais aussi, je l'imagine, sur les enseignants. Comment avez-vous abordé le sujet entre enseignants à l'école ? En avez-vous discuté avec les élèves ? J'entends que vous abordez énormément de sujets avec eux, sans tabou, grâce à de très intéressants dispositifs. Les avez-vous vous-même développés ? Estimez-vous qu'il existe suffisamment de ressources mises à la disposition des enseignants et des écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles pour aborder tous les sujets sensibles en toute sérénité ?

Le caractère solitaire du métier d'enseignant ressort souvent des rapports et ouvrages. Je vous remercie d'avoir eu la démarche positive et constructive de venir partager avec nous quelques constats, mais j'aimerais surtout savoir comment vous vous prémunissez contre ce problème et comment vous réagissez quand il se présente. Avez-vous réussi à faire face à ce sentiment de solitude qui revient souvent dans les témoignages ? Existe-t-il des espaces de discussion avec des enseignants d'autres écoles et d'autres régions qui vivent peut-être les mêmes problèmes ou d'autres difficultés ?

Vous avez beaucoup parlé de question de principes et de valeurs, de la remise en cause des droits des homosexuels et de l'égalité hommes-femmes. Puisque deux femmes sont face à nous aujourd'hui, j'en profite pour demander si certains propos sont ressentis différemment par une femme enseignante ou par un homme enseignant. Vous l'avez dit, les propos extrêmes, notamment sur la place de la femme, viennent souvent, voire majoritairement des garçons.

Le rapport parlementaire français défend de façon franche les valeurs de la République, à savoir la liberté, l'égalité, la fraternité et aussi la laïcité. Les valeurs fondatrices de la Belgique francophone ou de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont-elles aussi suffisamment claires et acquises ? Je pense notamment au principe de la laïcité de l'État qui n'existe pas en Belgique en tant que tel. On parle de neutralité, mais la notion de laïcité de l'État déclenche des débats dans la société et dans le monde politique. Les jeunes ont-ils conscience des valeurs qui fondent notre société et que l'école tente de leur transmettre ?

Au-delà de ce qui se passe à l'école, vous est-il déjà arrivé de recevoir ou de ressentir des pressions ou des tentatives de pression de la part de communautés, au sens très large, tant d'une communauté religieuse que d'une nationalité, d'un groupe, d'un groupuscule, autour et en dehors de l'école, qui, de manière directe ou indirecte, essaierait de peser sur les enseignants et les équipes éducatives ?

M. Loïc Jacob (Les Engagés). – Mesdames, je vous remercie pour vos témoignages intéressants et concrets. À titre liminaire, j'aimerais aborder deux éléments.

Tout d'abord, dans vos pratiques pédagogiques, vous essayez de ne pas opposer les uns aux autres. Face au chantier qui se dresse devant nous, il faudra toujours faire preuve de nuance, de pondération et d'objectivité lorsque nous abordons le radicalisme. En tant que députés, nous devons éviter de nous laisser enfermer dans un discours binaire et clivant. Ensuite, vous questionnez vos élèves sur leur libre arbitre; nous devons faire de même en tant que députés pour éviter la subjectivité et de rester dans nos opinions préconçues, dans le but d'aborder les travaux avec toute la neutralité nécessaire.

J'en viens maintenant à mes questions plus précises. Mesdames, vous avez parlé de périodes de fourche utile. De quoi s'agit-il exactement ? Même s'il est toujours compliqué d'obtenir une analyse qualitative, quels résultats observez-vous ?

Vous évoquez les discours radicaux portés par les garçons sur les thématiques de l'homosexualité et de la place de la femme. Ce phénomène existait-il auparavant ou prend-il de plus en plus d'ampleur ? Faites-vous le lien avec un certain discours très masculiniste que nous entendons de plus en plus ?

Sur le vivre-ensemble, les psychologues nous disent que l'école est un lieu d'apprentissage et de socialisation. Vous nous faites part de difficultés à cet égard lors de sorties scolaires, mais comment abordez-vous cette problématique avec les élèves pour faire en sorte que le vivre-ensemble ne soit pas mis à mal ? Enfin, quelle place occupent les défis liés à la radicalité dans votre établissement, en comparaison avec les autres questions que vous avez à traiter au quotidien ?

Mme Dorothee De Rodder (PS). – Nous venons d’assister à une leçon magistrale sur l’importance de la qualité des enseignants. Le professeur ne doit pas remplacer les figures parentales, mais celles-ci sont parfois elles-mêmes démunies. Le professeur peut alors mettre des mots sur certaines incompréhensions ou difficultés et tempérer les personnalités. La construction des adolescents peut être extrêmement compliquée et engendrer des problèmes de tolérance ou de vivre-ensemble jusqu’à un certain âge, mais les exposés qui viennent d’être faits montrent bien que ce tumulte s’estompe vers la fin du parcours secondaire.

Il n’en demeure pas moins que nous avons besoin de professionnels qui maîtrisent la science de l’enseignement et dont la volonté personnelle va au-delà de l’investissement professionnel. La volonté de collaborer avec les autres professeurs et de créer des espaces de discussion représente un modèle transposable aux autres établissements. Du reste, il est important que nous, responsables politiques, exprimions nos opinions et posions nos questions avec nuance. Les amalgames ne bénéficient à personne; nous devons donc éviter de tomber dans la caricature et la stigmatisation.

Madame Everaerts, Madame Czarnocki, pensez-vous que des moyens spécifiques devraient être alloués aux dispositifs favorisant les échanges ? Vous avez notamment indiqué que les sorties scolaires étaient parfois compliquées à organiser. Pensez-vous que la thématique du vivre-ensemble à l’école devrait faire l’objet d’un financement particulier ?

Constatez-vous une évolution dans la pensée des jeunes que vous fréquentez en raison de la présence de plus en plus prégnante de figures d’extrême droite à la tête de gouvernements ? Ce sont des figures dont nous entendons beaucoup parler et qui n’hésitent pas à propager la haine de l’autre sans complexe. De tels discours percolent-ils jusque dans la tête de notre jeunesse ? Ont-ils une influence ?

Mme Bénédicte Linard (Ecolo). – Il est évident que les représentants politiques ici présents ne partagent pas tous l’idée selon laquelle la radicalisation et l’autocensure sont des phénomènes croissants et extrêmement prégnants dans notre société, même si cette dernière se radicalise effectivement de manière générale et que nous devons être attentifs à cette évolution.

Madame Czarnocki, la philosophie que vous avez déployée dans votre établissement est intéressante : chaque chose a sa place et il y a une place pour chaque chose. Chaque élève peut intervenir avec ses convictions, mais a aussi le devoir d’écouter les autres. Il a la liberté de partager son point de vue, mais doit aussi comprendre qu’il en existe d’autres. Ainsi, pour lutter contre des potentiels phénomènes de radicalisation ou de rejet, quels qu’ils soient, vous avez organisé un travail collaboratif d’information et d’apprentissage de l’argumentation, du

dialogue et de l'esprit critique. C'est bien là, à mon sens, que réside la mission des enseignants et des enseignantes.

Quelles seraient les pistes pour généraliser un tel dispositif ? Sans oublier la nature collaborative de votre travail, le cours d'EPC est-il le meilleur canal, voire le seul, pour ouvrir cette dimension ?

Par ailleurs, je ne partage pas l'idée selon laquelle la laïcité n'existe pas en Belgique. La laïcité n'est pas la disparition du fait religieux. En revanche, les enseignants et enseignantes ont un devoir de neutralité. Considérez-vous que vous remplissez ce devoir à travers les méthodes que vous instaurez dans vos écoles, en veillant à un respect mutuel ? Dans votre mission quotidienne, vous manque-t-il des outils, des soutiens ou d'autres moyens pour mener encore mieux votre travail auprès des élèves ?

Mme Alice Bernard (PTB). – Mesdames, je vous remercie d'avoir parlé de votre travail au quotidien avec beaucoup de conviction. Vous avez prouvé qu'il était possible de faire face à certains phénomènes et de répondre aux questions que les jeunes se posent.

Vous êtes confrontées à des phénomènes de radicalisme, ainsi qu'à des propos haineux. Comment les expliquez-vous ? Les motivations sont-elles religieuses ou l'évolution de notre société est-elle en cause ? Des visions du monde de plus en plus radicales sont en effet mises en avant – notamment à travers les positions de certains chefs d'État – et les jeunes peuvent facilement les reproduire en classe.

Par ailleurs, vous avez développé une série d'outils et de dispositifs. Les avez-vous partagés avec d'autres enseignants ou d'autres écoles ? Pensez-vous qu'il soit possible de les généraliser dans tous les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles ? Sachant que l'enseignement manque cruellement de moyens pour fonctionner correctement, quels seraient les moyens nécessaires pour y parvenir ?

Enfin, vous avez mis en œuvre des pratiques au sein même de l'école. Ces pratiques influencent-elles la façon dont les jeunes évoluent une fois sortis de l'école ? Avez-vous l'occasion de dialoguer avec les parents, de les inviter à l'école pour qu'ils puissent aussi poser leurs questions et partager leurs expériences ? Il me semble que c'est une façon de faire évoluer nos jeunes ainsi que les différentes couches de la société à laquelle ils sont confrontés.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Mesdames, vous avez expliqué qu'il vous arrivait de renvoyer les élèves vers les professeurs de religion, afin que ceux-ci leur donnent leur avis sur ce que la religion permet ou pas. Un enseignant nous a expliqué que certains élèves un peu plus radicalisés, influencés par la pensée d'autres, remettaient en question les dires de leur professeur de religion. Nous avons

également parlé des influenceurs sur les réseaux sociaux. En règle générale, le professeur de religion est-il encore et toujours écouté par les élèves ?

Mme Clémentine Barzin (MR). – Mesdames, je vous remercie pour votre présence. Le cours d'EPC est fondamental et je salue votre travail au quotidien. Ce sont aussi les valeurs de base de notre société qui sont en cause, car nous parlons de l'orientation sexuelle de chacune et chacun et de l'égalité entre les femmes et les hommes.

Dans le cadre des cours que vous donnez, devez-vous lutter contre l'influence des réseaux sociaux? Comment réagissez-vous lorsque les jeunes vous assènent des « vérités » colportées sur les réseaux sociaux ? Adoptez-vous une approche spécifique vis-à-vis de ces influenceurs dont la voix porte sur ces réseaux ? Avez-vous constaté une évolution ces dernières années dans le cadre des cours de citoyenneté ? Selon vous, quels sont aujourd'hui les défis à relever dans le cadre de ces cours ?

Mme Coline Everaerts. – Personnellement, je ne souffre pas d'un sentiment de solitude. Ma collègue et moi-même collaborons, soit entre nous, soit avec d'autres collègues ou la direction. Je m'adresse spontanément aux personnes susceptibles de m'aider à résoudre les difficultés auxquelles je suis confrontée dans mon métier, ce qui n'est pas un exercice facile pour tout un chacun. Je m'entends particulièrement bien avec ma collègue directe, mais les choses seraient sans doute différentes si ce n'était pas le cas.

Lorsque j'ai appris la mort de Samuel Paty, je ne me suis pas forcément identifiée à lui, car la possibilité qu'une telle situation se produise avec mes élèves me semble extrêmement improbable. Le respect entre eux et moi est à la fois profond et réciproque. C'est d'ailleurs la première chose que je leur dis lorsque je les rencontre. C'est une bonne base pour pouvoir parler de tout et n'importe quoi et pour éliminer toute autocensure.

Effectivement, il arrive parfois que certains élèves expriment des propos extrêmes concernant la place de la femme ou la communauté des personnes LGBTQIA+. En tant que femme et membre de cette communauté, lorsque j'ai commencé à enseigner, je ne voulais pas parler de ces sujets avec mes élèves. J'avais peur, parce que la société est ce qu'elle est et parce que j'avais, moi aussi, des a priori. Puis un jour, lorsque des élèves m'ont demandé si j'étais mariée ou si j'avais des enfants, j'ai décidé de ne plus leur mentir, car après deux ans d'enseignement, je sentais qu'il y avait un climat de confiance. Je leur ai dit la vérité et il ne s'est rien passé; ils ont simplement été contents pour moi de savoir que j'étais mariée et que j'allais avoir un petit garçon. J'en parle encore parfois, lorsque la conversation s'y prête, et la réaction est la même. C'est comme si je disais que j'ai un mari, sauf que je dis que j'ai une femme. Peut-être pensent-ils quelque chose qu'ils ne me disent pas, mais je pense que le respect est la clé.

Cela fait deux ans que nous organisons des fourches utiles et, dans ce cadre, je parle de tolérance. La question de l'homosexualité revient alors très régulièrement. Lorsque je suis face à des élèves que je ne connais pas, je ne leur dis pas que je fais moi-même partie de la communauté LGBTQIA+, car cela risquerait de biaiser les discussions et ils ne tiendraient pas des propos tels que ceux que j'ai cités plus tôt. Par la suite, je suis assez heureuse de pouvoir leur en parler librement, car ils ont alors un exemple de personne LGBTQIA+ qu'ils n'ont pas envie de détester. Je pense que mes élèves m'apprécient et que cela leur permet de nuancer leur pensée. Par ailleurs, je ne ressens aucune pression particulière dans mon métier. Je me sens droite dans mon enseignement, je suis mon programme et mon instinct, comme la plupart des professeurs.

Quant à l'évolution des propos haineux, en huit ans, j'ai constaté que ceux-ci ont toujours marginalement existé dans les classes, sans augmentation particulière en fonction de l'actualité ou de la montée du radicalisme. J'ai parlé de propos haineux et radicaux, mais pas de radicalisme, car je ne suis pas certaine de pouvoir identifier ce phénomène. Un propos radical n'est pas forcément synonyme de radicalisme; il peut s'agir d'une simple provocation ou d'un test. Le radicalisme est aussi régulièrement abordé dans le cadre du cours d'histoire. Ainsi, dans le chapitre sur la Seconde Guerre mondiale, je traite de la montée des extrémismes pendant l'entre-deux-guerres. J'aborde aussi l'extrême droite d'hier et d'aujourd'hui. Globalement, j'essaie de lier autant que possible mon cours à l'actualité en faisant des comparaisons entre le passé et le présent.

En somme, la radicalité, en particulier les idées d'extrême droite, occupe naturellement une certaine place dans le cours d'histoire. Les élèves ont d'ailleurs globalement une posture assez révoltée lorsque j'aborde de telles notions, ce qui témoigne de leur ouverture d'esprit et de leur esprit critique.

Ce constat me permet d'enchaîner sur les réseaux sociaux. À ce sujet, nous organisons notamment un cours de critique historique et, dans ce cadre, je propose aussi bon nombre d'exercices à partir de documents d'actualité. Les réseaux sociaux sont un sujet récurrent, car les élèves doivent apprendre à démêler le vrai du faux dans toutes les informations auxquelles ils ont accès. Cela concerne aussi les adultes; je leur donne parfois des exemples où je me suis moi-même fait piéger par manque de vérification dans un environnement où les fake news sont en constante augmentation. Je ne dois rien vous apprendre à ce sujet. Quoi qu'il en soit, le cours de critique historique joue un rôle important; les élèves qui arrivent en cinquième ou sixième année sont suffisamment âgés pour faire la part des choses, ce qui leur permet de progresser.

Mme Olenka Czarnocki. – Nous vous avons présenté les choses qui fonctionnent, mais il y en a aussi certaines qui ne fonctionnent pas. À cet égard, je

ne pense pas que notre école soit particulièrement exemplative. D'ailleurs, vous n'aviez probablement jamais entendu parler de notre école avant ce jour. Je me réjouis que vous ayez apprécié nos présentations, mais vous pouvez entendre des témoignages pareils aux nôtres dans chaque école.

Je prendrai un exemple concret de ce qui ne marche pas. Notre école a une cellule anti-harcèlement qui agit notamment à travers des interventions et de la prévention. Il y a quelques mois, nous avons projeté le film « TKT » à des élèves de troisième, quatrième et cinquième années secondaires. Ce film traite du harcèlement d'une jeune fille à la suite d'un changement de compagnon. Si, de prime abord, la projection s'est bien déroulée et a permis de susciter de l'empathie chez les jeunes, nous avons également constaté des remarques injurieuses de la part de certains élèves, qui pensaient que la jeune fille méritait le traitement dont elle faisait l'objet. Nous nous sommes alors rendu compte qu'il n'était peut-être pas opportun de cibler les élèves de troisième année secondaire.

Si nous pensons être suffisamment outillés, nous estimons qu'un outil doit néanmoins être encore développé : le recours à l'associatif. Il y a en effet beaucoup d'associations qui proposent des activités ou des actions sur le sujet, mais ces dernières sont souvent méconnues du monde de l'enseignement. C'est regrettable.

Par rapport à l'autocensure, vous aurez compris que nous ne la pratiquons pas. Je me suis personnellement posé cette question après l'assassinat de Samuel Paty. Par exemple, lorsque j'enseigne la Shoah, les élèves apprennent à critiquer les documents historiques. La plupart des documents sont fiables, mais l'un d'entre eux est une vidéo négationniste, dont je connais le caractère illégal. Je prends alors de multiples précautions en expliquant à mes élèves la matière que nous allons analyser, les raisons pour lesquelles nous la visionnons et la méthode selon laquelle nous allons la décortiquer ensemble. Ils ont une feuille à remplir. Au début, ils devaient la remplir eux-mêmes. Désormais, pour me protéger, j'ai déjà rempli certaines cases, notamment avec la mention « Attention ! Vidéo négationniste », afin de bien faire comprendre la démarche dans laquelle je m'inscris lorsque je traite de sujets aussi sensibles.

Je terminerai mon intervention par le mot « confiance » : nous avons confiance en nous, en nos élèves et nos élèves ont confiance en nous et nous avons une relation de confiance qui se noue avec la direction. C'est la raison pour laquelle nous sommes présentes aujourd'hui. Ici, nous ne donnons pas notre avis; à l'image de ce que nous faisons en classe, nous vous donnons des faits, des constats et nous partageons nos expériences. Ensuite, à vous d'en faire ce que vous voulez. Ainsi, nous ne répondrons pas à quelques-unes des questions que vous avez posées, également pour laisser la place aux autres intervenants.

1.3 Audition de M. Gauthier De Wulf, détaché pédagogique et secrétaire politique au sein du Forum des Jeunes

M. Gauthier De Wulf. – Mesdames et Messieurs les Députés, je vous remercie d’avoir invité aujourd’hui le Forum des Jeunes, qui est, par le décret du 3 mai 2019 instaurant un forum des jeunes de la Communauté française, le porte-parole officiel des jeunes âgés de 16 à 30 ans. Comme je le dis souvent lorsque je présente mon institution, le Forum des Jeunes ne s’exprime en général que sur des sujets sur lesquels il a réalisé des consultations de grande ampleur, avec les 1 000 répondants que nous impose ce décret.

Ces consultations nous permettent ensuite de rendre des avis officiels, soit de notre propre initiative, soit parce que le gouvernement ou le Parlement nous en a fait la demande. Or, sur le sujet spécifique qui nous occupe aujourd’hui, nous n’avons pas fait de consultation. Cependant, nous avons choisi de nous exprimer aujourd’hui, parce que plusieurs de nos travaux nous permettent une approche de la thématique sous-jacente sur les défis fondamentaux du vivre-ensemble. Je suis d’ailleurs heureux de m’être rendu compte que certains des propos que je vais tenir maintenant font directement écho à ceux tenus par les deux enseignantes qui m’ont précédé.

Je développerai mon intervention en trois temps. Tout d’abord, le propos se fera général et évoquera ce que nous observons, dans notre pratique quotidienne, sur l’état d’esprit des jeunes d’aujourd’hui. Ensuite, je me référerai à des réactions lorsque nous avons créé le mémorandum « Être Jeune en 2023 ». Enfin, je terminerai avec une approche de terrain, puisque le Forum des Jeunes propose de nombreuses animations en milieu scolaire, dans des écoles très diversifiées. Les animations donnent souvent un aperçu précis de l’état d’esprit des jeunes sur diverses thématiques.

Quel est donc l’état d’esprit des jeunes que nous rencontrons ? Sans euphémisme, ces derniers peinent à trouver des raisons de s’enthousiasmer. La somme des crises traversées depuis la pandémie de la Covid-19, d’ordre sanitaire, géopolitique, énergétique, financière et environnementale, déstabilise profondément les jeunes. Ils éprouvent énormément de difficultés à percevoir ce que nous pourrions appeler un Récit de société, avec un grand R. Les marches pour le climat ont exprimé in illo tempore le souhait d’un nouveau récit, mais nous savons tous qu’il peine à émerger pour diverses raisons. Il serait intéressant de les évoquer, mais ce n’est pas le but de cette audition. Je ne résiste toutefois pas à l’envie de répéter l’un des mantras du Forum des Jeunes : ce nouveau récit devrait intégrer les jeunes dans son élaboration.

Pour en revenir au débat du jour, ce qui est inquiétant est que cette perte de sens et de repères peut s’avérer être une fragilisation. Elle peut conduire à une

adhésion des jeunes à des récits de société structurés qui sont parfois toxiques. Il en est ainsi des discours extrémistes, y compris religieux. Le discours religieux, de tous bords, peut confiner à l'extrémisme. Oui, le discours extrême est préjudiciable aux jeunes. Il convient sans cesse de le dénoncer et – veuillez pardonner cet oxymore – de défendre la nuance avec radicalité. Le Forum des Jeunes observe par ailleurs que le fait religieux parle aux jeunes. Ils sont plus nombreux qu'avant à demander un baptême tardif. Même le carême semble retrouver sa vigueur aux côtés du ramadan. C'est ce que nous avons constaté dans notre mémorandum « Être jeune en 2023 ».

C'est la première fois que le fait religieux apparaît de manière si nette dans nos travaux. Je vous cite les paroles d'un jeune pour illustrer cette tendance : « La religion est un pilier dont je ne peux pas me passer, la religion c'est un mur fondateur dans ma vie. Et donc c'est certain que si je me passe de cet aspect-là, tout s'écroule parce que je place ma confiance en Dieu et tout ce que j'ai dans ma vie fait partie de ce que Dieu me donne. Donc, je ne peux pas me passer de ma religion, parce que tout pourrait s'écrouler là ».

Comme souvent, les propos des jeunes sont contrastés, mais pleins de sagesse. Je vous donne un exemple de ce contraste. Un jeune témoigne : « Pour moi, la meilleure solution, ça aurait été de ne jamais faire des cours de religion à l'école. Celui qui a envie d'être religieux, il achète la Bible, il achète le Coran, c'est assez simple. Mais le simple fait de vouloir quand même enseigner la religion, pour moi, ça crée des différences. » En guise de réponse, une autre jeune propose : « C'est mieux d'avoir des cours de religion à l'école, pour comprendre les autres religions, pour comprendre les autres opinions. Parce que moi, je suis musulmane et je voudrais aussi en apprendre sur les religions chrétiennes, parce que ce n'est pas la même chose que moi et j'aimerais apprendre. Il faudrait pouvoir en apprendre sur toutes les religions qui existent à l'école. »

Il n'appartient pas au Forum des Jeunes de dire s'il faut réformer les cours de religion ou les supprimer. Je veux juste témoigner de cette réalité : le fait religieux revient dans les références des jeunes, parce qu'ils y trouvent le récit dont je parlais tout à l'heure, sans que cela pose le moindre problème. Il me paraît important que les responsables politiques tiennent un discours nuancé, mais clair sur ce sujet. Cette clarté doit transcender les différences entre les réseaux. La question n'est pas tant de savoir si, pour paraphraser un titre accrocheur, mais critiquable, Allah a – ou non – sa place dans les classes, mais plus globalement quelle place Dieu doit avoir en dehors d'une analyse historique du fait religieux.

Je rappelle encore une fois ce qui importe vraiment : il faut débusquer tous les discours qui mènent à la stigmatisation, à la discrimination, à l'exclusion et à la haine. Un exemple précis va vous montrer clairement que ces discours excèdent la question du religieux. Dans plusieurs rencontres récentes du Forum des Jeunes, avec

soit des centres d'études des partis, soit des députés, le Forum a été questionné sur sa vision de la montée des discours masculinistes chez les jeunes. Voilà un autre exemple de transversalité des discours nauséabonds. Le masculinisme trouve ses racines dans de nombreux discours virilistes qui ont notamment pour effet de nuire aux droits des femmes. Il est tout de même éclairant de se rendre compte que le roman « La Servante écarlate » de Margareth Atwood, qui donne une image effrayante de ce qu'est une société masculiniste, est interdit dans les États-Unis de Donald Trump. Il faut donc lutter énergiquement contre les discours gavés de testostérone crétine, quelle que soit leur origine, y compris politique. La série « Adolescence », diffusée sur Netflix, est d'ailleurs un bon outil pour en parler. Là sont les dangers des discours de ce genre. Prétendre qu'un homme, un vrai, doit être écrasant et qu'une femme doit éviter les couleurs vives et plutôt s'habiller en beige et blanc pour se faire oublier sont de réels dangers, toutes convictions philosophiques confondues.

Les sources de radicalisation sont nombreuses. Elles peuvent être religieuses, elles peuvent s'ancrer dans l'extrémisme politique – vous en êtes parfaitement conscients –, mais aussi dans des convictions ultraconservatrices qui viennent s'implémenter dans de nombreux aspects de la vie. À ce propos, pour finir sur une note pragmatique, je voudrais réaliser une évocation de nos expériences d'animation.

Ces animations sont importantes, car elles offrent aux jeunes des occasions rares de s'exprimer très librement sur des questions de société. Dans nos animations, il nous arrive d'aborder des problématiques complexes, comme l'euthanasie, la liberté d'expression ou de conscience, l'égalité de genre, devant tous les publics. Et nous n'observons jamais de choc frontal, de montée en vrille dans des propos scandalisés ou dangereux. Bien sûr – et c'est tant mieux –, nous recueillons des propos variés autour des balises éthiques, mais cela n'a jamais donné lieu à des scènes violentes.

Cependant, nous observons des phénomènes qui, même s'ils ne sont pas fréquents, nous interpellent. J'en citerai deux. Le premier pose la question de la vérité. Les théories complotistes sont parfois bien réelles chez les jeunes et bien ancrées, par exemple sur le côté « faussement démocratique » des élections. Tout devient relatif et l'esprit critique se fige parfois en entendant des déclarations à l'emporte-pièce face auxquelles il n'est pas toujours évident, pour les animateurs, de réagir. Le second phénomène a trait à la liberté d'expression. Les jeunes – à vrai dire, pas seulement eux – ne connaissent pas toujours les limites de cette liberté et croient que, sans le droit de tout dire, on n'a plus que le droit de ne rien dire. C'est peut-être ici la promotion aveugle de la liberté individuelle qui doit être remise en question.

Dans ces deux domaines, les réseaux sociaux ont évidemment une responsabilité. Ils excellent à porter des discours qui simplifient le monde à l'extrême et ruinent l'argumentation développée chez pas mal de jeunes. Le Forum des Jeunes constate l'existence problématique de réseaux, mouvements, idéologies qui visent à déformer l'esprit des jeunes. Nous sommes conscients que la jeunesse d'aujourd'hui est mise en danger par ces discours, particulièrement dans un contexte sociétal fragile où l'on a l'impression que le discours extrême polarisé a de plus en plus droit de cité.

Le Forum croit au mérite des espaces de parole organisés de manière sécurisée et sécurisante comme partie de la solution. Les tiers lieux sont par exemple des espaces nécessaires pour créer des rencontres, retisser du lien, discuter et extraire les jeunes de certains entre-soi délétères. Le secteur de la jeunesse offre de tels tiers lieux et, je viens de l'apprendre, cela arrive aussi dans l'enseignement, avec ces fameuses fourches utiles qui ont été évoquées par mes prédécesseuses. Il faut aussi cesser de dire que les jeunes sont les adultes de demain et les considérer comme des personnes qu'il faut simplement guider, éduquer, protéger et punir si nécessaire. Les jeunes et de plus en plus les très jeunes ont besoin d'être entendus pour ce qu'ils sont aujourd'hui et pas demain. Ne pas leur donner des espaces de parole ou des espaces de participation réelle, c'est risquer l'émergence d'une participation de transgression qui risque d'aller jusqu'à la tentation radicale voire, dans les pires des cas, terroriste.

Finalement, la lutte contre les extrémismes doit dépasser la lutte contre le seul islamisme radical. De nombreuses idéologies sont susceptibles de nuire à la jeunesse. Les oppositions à la liberté de pensée, au vivre-ensemble et à la démocratie, existent au travers de nombreuses idéologies présentes dans notre société. En désigner une seule, quelle qu'elle soit, c'est ne voir qu'une partie du problème. La jeunesse est forte et reste prête à s'engager pour des causes nobles, à condition de lui offrir l'opportunité de s'exprimer dans une société ouverte, mais vigilante.

1.4 Audition de Mme Lola Clavreul, directrice de la Fédération des centres pluralistes de planning familial (FCPPF)

Mme Lola Clavreul. – En tant que représentante d'une fédération de centres de planning familial, je me fais la porte-parole des professionnels de ces centres, qui peuvent être confrontés à des situations particulières en milieu scolaire, notamment dans le cadre des animations sur l'EVRAS. Ces animations peuvent susciter des crispations, des débats houleux, voire le retrait des enfants de l'école le jour où elles ont lieu.

La question des sujets à aborder ou ne pas aborder et des manières de les aborder afin de susciter une participation paisible des élèves est au cœur des

réflexions de notre fédération et de celles des différents centres, encore plus à la suite de la vive polémique sur l'EVRAS de la rentrée scolaire 2023.

Je vous ferai d'abord part d'un échange que j'ai eu il y a quelques mois avec un professeur d'EPC, anciennement professeur de religion, qui travaille dans une école secondaire de Molenbeek-Saint-Jean. Notre rencontre avait pour objectif d'élaborer un projet ambitieux d'EVRAS au sein de l'établissement. Une des remarques de ce professeur m'a particulièrement marquée. Il m'a demandé quels étaient les espaces et les temps que chaque élève pouvait mobiliser pour la construction de sa vie intérieure. Quels sont les espaces, les lieux, les temps qui sont propices à parler de soi, à développer son identité en tant qu'être humain et que futur citoyen ? Quels sont les lieux qui permettent de se questionner de manière collective sur les sujets d'identité, de croyance, de conviction, en confrontant ses idées avec celles des autres ? « Qui suis-je ? Quelle est ma place dans cette société ? Quels sont mes repères, les modèles qui m'inspirent et auxquels j'aimerais ressembler ? » Si on peut se poser ces questions tout au long de sa vie, on se les pose avec davantage d'acuité lors de l'adolescence.

Or, les adolescents et adolescentes ne bénéficient pas des mêmes chances d'aborder ces questions. Si certains ont la chance de pouvoir en discuter ouvertement avec leurs familles et sont libres de prendre des orientations dans la vie, qu'elles soient professionnelles, religieuses, relationnelles et autres, ce n'est malheureusement pas le cas de tout le monde. Des espaces ont été pensés dans le milieu scolaire pour donner partiellement de la place à ces questionnements, tels que les animations EVRAS ou les cours d'EPC. Cependant, ces espaces sont sans doute trop marginaux pour avoir un réel effet de levier à une époque où les questions identitaires prennent de l'ampleur et la société est de plus en plus polarisée.

Je rappelle que l'EVRAS a fait l'objet d'une polémique déclenchée par des mouvements conspirationnistes, mais aussi religieux, alimentée par différents réseaux et ayant abouti à l'incendie de plusieurs écoles à la rentrée scolaire 2023. Sur le terrain, nous avons été confrontés à différentes problématiques, de la part d'élèves, mais aussi d'adultes. Nous sommes ainsi régulièrement alertés sur le fait que certaines écoles, notamment issues du réseau libre catholique, imposent à leurs élèves la présence d'acteurs qui délivrent un discours culpabilisant sur la vie relationnelle, affective et sexuelle. Cela se produit soit dans le cadre des cours de religion, soit lors des séances d'EVRAS, en contournant l'accord de coopération du 7 juillet 2023 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française relatif à l'adoption d'un outil de soutien à la généralisation de l'EVRAS.

Ainsi, selon plusieurs témoignages, le Groupe Croissance, une ASBL d'inspiration catholique, continue à intervenir dans les écoles et à tenir auprès des jeunes un discours d'éloge de l'abstinence, de dénigrement de l'homosexualité, de

rejet de la masturbation et de condamnation absolue de l'avortement, considéré comme un crime. D'autres interventions nous ont été rapportées, notamment par un enseignant qui évoque des animations de l'Institut européen de bioéthique, une instance qui tiendrait des réquisitoires manipulateurs contre les pratiques de procréation médicalement assistée. L'un des derniers articles publiés en ligne par cet institut s'intitule « L'avortement, entre droit fondamental et crime contre l'humanité ». Cela vous donne une idée de la teneur des propos.

Un dernier témoignage est celui d'une mère qui nous a contactés, car sa fille, en cinquième année secondaire, a été interrogée en cours de religion sur la base d'un article traitant de la reconnaissance avant la naissance et des premières conversations avec le fœtus. Sa fille a été interrogée avec les questions suivantes : « Pourquoi peut-on dire que le fœtus est déjà un être humain à part entière ? D'après Diane Drory, le fœtus est surtout fragile aux non-dits. Explique ». Encore une fois, l'élève est en cinquième année secondaire...

Du côté des parents, dans tous les réseaux confondus, nous avons assisté à quelques tentatives d'intimidation lors des réunions de parents. Le mot est sans doute un peu fort; peut-être s'agissait-il davantage de l'expression d'une colère et/ou d'une incompréhension. Dans l'immense majorité des cas, ces tensions ont été rapidement apaisées, notamment après quelques discussions organisées.

En ce qui concerne les élèves, voici quelques exemples de problèmes que l'on peut rencontrer au cours des animations: des discours dénigrants concernant les femmes, parfois repris par les jeunes filles elles-mêmes; des propos homophobes violents; le rejet de la possibilité d'avoir des relations amoureuses en-dehors de la communauté d'appartenance; des malaises ou des protestations si on montre, par exemple, des planches anatomiques du corps humain, en primaire comme en secondaire; une attitude de défiance ou de rejet de l'animation en ne participant pas ou en se tournant sensiblement pour montrer son désaccord et sa non-participation; enfin, une absence volontaire à l'animation, surtout sur demande des parents.

Ces formes de contestation sont rarement à l'origine de gros incidents lors des animations. Néanmoins, ce n'est pas parce que ces incidents ne surviennent pas durant l'animation que des discussions plus ou moins animées n'ont pas lieu dans les cours de récréation ou sur les réseaux sociaux et, donc, sans contrôle et sans accompagnement pédagogique par un encadrant. Ces contestations peuvent être liées à des ancrages religieux, mais aussi à des discours machistes, voire masculinistes. Pour rappel, ces derniers touchent un large public, notamment grâce aux contenus d'influenceurs aux discours violemment sexistes.

Il faut faire attention au fait que certaines attitudes ou certains propos que l'on pourrait considérer comme extrêmes proviennent parfois des adultes travaillant ou non au sein de l'école. J'en ai donné des exemples. En ce qui concerne les élèves, il

faut distinguer ce qui relève de l'extrémisme – religieux ou non – et ce qui relève de la provocation propre à l'adolescent. Il faut donc se garder d'être trop prompt à juger.

À l'adolescence, l'identité est en pleine construction, organisation ou reconfiguration. Les adolescents se questionnent sur ce qu'ils veulent devenir et sur les modèles à suivre. Pour conclure cette partie, je cite une ancienne animatrice EVRAS, Colette Bériot, qui a travaillé sur les questions d'interculturalité dans le cadre de ces animations : « Comment naviguer entre des modèles familiaux, des modèles amicaux, des modèles de l'école, de la télévision, d'internet et au sein d'une société qui promeut une référence unique à l'argent et à la réussite et qui, de surcroît, entretient l'illusion des satisfactions immédiates, du tout, tout de suite ? ».

Plusieurs principes appliqués par les animateurs et animatrices EVRAS permettent, sinon de prévenir les crispations sur certains sujets, au moins de remettre un peu de liant dans les groupes animés. Premièrement, il convient de construire, en préambule des animations avec les élèves, un cadre clair qui permette la discussion, le débat, voire le conflit, et évidemment pas la violence. Chacun et chacune peut s'exprimer, parler de soi, être en désaccord, mais cela doit se faire dans un respect mutuel.

Deuxièmement, travailler en amont sur sa posture et ses contenus d'animation constitue un principe de base de l'animation EVRAS. Pour un animateur, pratiquer l'autocensure en craignant que ses propos se retournent contre lui et surveiller, voire mesurer ceux-ci, par souci de neutralité ou volonté de prendre soin des élèves dans toutes leurs composantes humaines, sont deux choses différentes. Dans le premier cas, l'animateur est dans la crainte; dans le second, il fait preuve de respect et en donne donc l'exemple.

Troisièmement, il s'agit de mettre les questions culturelles au centre. En effet, il n'est pas possible pour les élèves de se détourner de tout ce qui les constitue à l'entrée de l'école. Adopter une posture qui reconnaît la pluralité et la diversité et questionner avec curiosité les jeunes sur les normes de leur culture d'appartenance permet de les valoriser et de faire en sorte qu'ils et elles se sentent acteurs et pas seulement récipiendaires de l'animation. Adopter une telle posture, c'est faire en sorte que l'élève ne se sente pas mis en situation de déloyauté par rapport à sa famille ou à son groupe social.

Quatrièmement, il convient d'aborder les sentiments d'injustice liés à des pratiques abusives, racistes et stigmatisantes, et de prendre en compte la blessure morale de certains élèves à se savoir ou se découvrir membres d'un groupe social stigmatisé et discriminé qui vaut assignation d'identité et destine parfois à des filières scolaires dévalorisées et à des professions particulières, notamment précaires. À ce sujet, je vous recommande les travaux de Fabienne Brion, notamment l'article

« Des jeunes filles à sauver aux jeunes filles à mater : identité sociale et islamophobie ».

Cinquièmement, une partie de l'animation EVRAS peut se faire en non-mixité. Cela permet de favoriser la prise de parole, même si le contrôle social reste présent.

Sixièmement, il importe de répondre de manière pédagogique à la provocation. En effet, celle-ci met l'adulte en demeure de réagir. De sa réaction va dépendre soit une suite constructive, soit une escalade dans la violence. Sans réaction ou si la réponse est répressive ou arbitraire, l'adulte laisse et confirme le jeune dans sa toute-puissance. Dans ce dernier cas de figure, ce qui n'est au départ qu'un appel peut se transformer en comportement violent et/ou destructif. Il s'agit de poser la question de ce qui nous rassemble et nous lie, d'amener les élèves à prendre conscience qu'il y a un plus petit dénominateur commun, une base commune même quand on paraît très différent.

Par ailleurs, travailler à développer l'esprit critique et les capacités des jeunes à intervenir dans leur propre vie contribue à favoriser le lien, à améliorer leur compréhension de leur propre construction identitaire et des appartenances de chacun et chacune. Cela permet également d'amener les jeunes à se rendre compte qu'ils et elles ont des vulnérabilités, que ces dernières peuvent être exploitées par des personnes qui ne sont pas toujours bien intentionnées, mais aussi qu'ils et elles ont des ressources. Cela permet de sortir d'une approche moralisante pour aller vers la démarche émancipatrice qui est celle de l'EVRAS.

Il est évidemment très ambitieux de chercher à aborder ces différents points dans des temps qui restent très réduits, étant donné qu'on est sur une base minimale de quatre heures d'EVRAS sur tout le parcours scolaire... Ces points permettent toutefois d'assouplir les pensées trop circulaires, d'amener davantage de flexibilité là où les pensées extrêmes – qu'elles soient religieuses, politiques ou complotistes – proposent des cadres rigides et enfermants.

Une piste de travail serait de renforcer les temps d'EVRAS, de généraliser les cours d'EPC à tous les réseaux d'enseignement et également d'améliorer l'EAM. Nous avons d'ailleurs été plusieurs à aborder la question des réseaux sociaux. Il me semble également essentiel de renforcer des dispositifs extrascolaires, tels que les mouvements de jeunesse, les clubs sportifs, les services d'AMO, les maisons de jeunes, les centres de jeunes, etc. Ces institutions sont tout à fait à même d'accompagner les jeunes dans ces différents parcours.

Enfin, j'attire votre attention sur l'importance de ne pas générer des paniques morales sur la base de phénomènes qui sont bien réels, mais minoritaires, et pour lesquels les opérateurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont déjà largement

actifs. Plus on alimente les paniques morales, plus on risque de stigmatiser des communautés et de renforcer certains phénomènes.

1.5 Audition de M. Bruno Sedran, responsable de direction des équipes mobiles de la Fédération Wallonie-Bruxelles

M. Bruno Sedran. – Le Service des équipes mobiles de l'enseignement obligatoire, qui existe depuis 20 ans, n'a pas été créé spécifiquement pour la gestion des problématiques de radicalisation et de polarisation au sein des établissements de la Communauté française. C'est un service offert par le pouvoir régulateur, à savoir la DGEO. Il est composé d'agents issus en partie du monde de l'enseignement – des chargés de mission – et d'autres qui ont des fonctions et formations diverses – anthropologues, anciens journalistes, psychologues ou encore spécialistes en aide à la jeunesse. Il est construit sur la base de la gestion de crise. Les établissements scolaires ont été, à une certaine époque, victimes de violence. Le service est donc une réponse à cela. Il s'agit d'aider et de soutenir les établissements scolaires qui ont été victimes de situations problématiques en leur sein.

Sur cette base, en 2016, nous avons reçu une mission de prévention de la radicalisation au sein des établissements scolaires de l'ensemble du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pour rappel, en 2015, un attentat a eu lieu dans les locaux de « Charlie Hebdo ». Les équipes mobiles ont alors été mobilisées en Belgique. En effet, nous avons fait face à des crises dans de nombreux établissements. Par exemple, un enseignant portait un badge avec le slogan « Je suis Charlie ». En réponse à ce badge, certains élèves avaient mis en avant le slogan « Nous ne sommes pas Charlie ». Une escalade avait eu lieu entre l'enseignant et les élèves; le cours n'avait pas pu continuer. Le travail des équipes mobiles consistait à gérer cette escalade comme une crise spécifique. Néanmoins, il n'était pas encore question de prévention de la radicalisation à ce moment. Au fur et à mesure, nous avons réfléchi à une méthode. À cette époque, l'émotion était grande : après l'attaque contre « Charlie Hebdo » sont intervenus les attentats de Paris.

Nous avons reçu la mission de travailler sur la prévention. Pour ce faire, nous avons observé le travail effectué dans d'autres pays. Nous avions l'habitude de gérer les crises, mais il convenait, avant tout, de répondre à cette question : qu'est-ce qu'un élève radicalisé ?

Les demandes de l'époque étaient d'avoir un outil permettant deux choses. La première était de repérer les élèves radicalisés, à la manière d'un test Covid-19 qui dirait simplement si l'élève est positif ou négatif à la radicalisation. La seconde était de savoir comment réagir si l'élève était « testé positif ». L'outil avait pour vocation de rassurer, mais n'allait rien dire sur la prévention qu'il convenait d'organiser.

Force fut de constater qu'un tel outil n'existe pas. Une évaluation est nécessaire, sur place. Évaluer le degré de radicalisation sur la base de certains constats est difficile. Nous nous sommes penchés sur plusieurs outils et nous avons pu créer un outil plus spécifique, car nous travaillions majoritairement avec les signalements d'enseignants inquiets. Notre outil s'est donc construit sur les inquiétudes et il porte bien son nom : l'échelle d'inquiétude.

Je reprends l'exemple de l'enseignant qui portait le badge « Je suis Charlie » et des élèves qui affirmaient ne pas être Charlie. La question importante pour les acteurs du monde de l'éducation était de demander à l'élève qui disait « Je suis Charlie ! » ou à l'élève qui affirmait ne pas être Charlie s'il en était bien certain. Leur travail devait donc permettre aux élèves qui affichaient une forme de radicalité dans leurs propos de se remettre en question.

Il est important de maintenir le lien entre l'élève et l'école et entre la famille et l'école. Notre public est composé d'enseignants et de directions d'écoles, mais également d'élèves en situation d'obligation scolaire. Dans certaines situations, la tentation a été de renvoyer ces élèves; or, les spécialistes de la radicalisation estiment que c'est la pire chose à faire. En effet, une telle réaction fait le lit de l'extrémisme : l'élève est renvoyé dans la rue ou, pire encore, derrière son écran où il passe sa journée à « s'autoformer » sur les réseaux sociaux, tels que YouTube. L'intérêt est donc de maintenir l'élève au sein de l'école.

Il faut évidemment soutenir les établissements scolaires et les enseignants qui sont parfois confrontés à des phénomènes de polarisation ou qui ne savent pas comment gérer le dialogue avec un élève, un débat ou d'autres situations très inquiétantes. C'est là toute la force des équipes mobiles. Dans ces situations généralement complexes, il faut s'entourer de différents opérateurs qui travaillent à différents niveaux. Le travail de ces équipes consistera à analyser le niveau adéquat d'intervention auprès d'un élève : travail individuel ou collectif avec un groupe-classe; travail de coaching de l'enseignant qui a besoin de soutien; travail plus général de prévention au sein de l'établissement scolaire pendant toute une année scolaire. Il appartient aussi aux équipes mobiles de déterminer quels sont les meilleurs opérateurs pour ce travail.

Le travail des équipes mobiles consiste à déterminer ce niveau d'intervention et les meilleurs opérateurs pour intervenir. En Fédération Wallonie-Bruxelles, nous avons la chance de pouvoir nous appuyer sur le secteur de l'aide à la jeunesse, notamment les services AMO. Il existe aussi des institutions spécifiquement consacrées à ce sujet, comme la Direction CiMÉDÉ qui travaille sur les questions de formation, d'information et d'animation. Nous pouvons collaborer avec elle si un enseignant a besoin de soutien ou de formation sur certains sujets. S'il est nécessaire

de fournir un accompagnement individuel à une famille ou un parent confronté à la radicalisation, nous pouvons faire appel au CAPREV.

Au fil du temps, les situations ont changé. Au tout début, on nous appelait le plus souvent pour fournir des informations. Les gens ne savaient pas ce qu'était la radicalisation. Au fur et à mesure des reportages, documentaires, lectures et articles scientifiques qui ont paru, les gens ont eu besoin de moins en moins d'informations et de plus en plus d'accompagnement sur la gestion des situations de ce type.

À l'époque, en 2017-2018, les situations que nous rencontrions étaient très diverses et très variées. Il était notamment question de jeunes ayant des velléités de partir sur des zones de conflits. Dans quelques cas, nous sommes intervenus pour éviter les départs de ces jeunes. Nous étions aussi confrontés à des formes de polarisation : un jeune très charismatique qui, pour simplifier, avait une figure de recruteur, retournait la classe contre les enseignants.

Parfois, la situation n'a rien à voir avec le radicalisme, mais relève en fait du harcèlement à l'école. Un jour, nous avons été sollicités pour intervenir auprès d'une jeune qui était pointée du doigt comme radicalisée. Elle portait le voile au sein de son établissement et a été dénoncée à la police comme radicalisée. Après avoir réalisé une analyse complète, l'équipe a dressé un constat sans appel : ce n'était en rien une situation de radicalisation. La seule conclusion était que cette jeune fille était victime de harcèlement au sein de son établissement scolaire.

Le travail des équipes mobiles est varié et permet de travailler réellement sur la problématique. Dans le dernier cas que j'ai cité, nous n'avions pas affaire à du radicalisme, mais à du harcèlement. Le travail sur le harcèlement constitue d'ailleurs une manière de prévenir toute forme de radicalisme. Le harcèlement scolaire peut constituer le terreau d'une forme de radicalisme. Il est donc important de toujours s'interroger sur l'évaluation et aussi sur le soutien.

Nous nous retrouvons souvent devant des directions ou des enseignants qui vivent des situations difficiles, comme un décès au sein de l'établissement, des phénomènes de harcèlement, des difficultés de gestion des équipes éducatives. Les équipes mobiles vont alors tenter de gérer ces problématiques et de travailler à différents niveaux afin d'accompagner les équipes éducatives, les directions et les enseignants.

Le radicalisme constitue une partie de notre travail. Depuis 2017-2018, nous avons reçu 144 demandes liées à ce phénomène. Il peut s'agir de demandes de groupe-classe, de demandes d'information ou de demandes liées à des situations de harcèlement potentiel.

Ces demandes sont complexes et exigent à chaque fois une évaluation. Elles nécessitent de ne pas créer des automatismes ou des raccourcis, mais plutôt

d'apporter une solution permettant de soutenir les équipes éducatives. Le constat que nous faisons, c'est que, dans certains établissements scolaires, il n'y a pas toujours de cohésion au sein des équipes. Il y a des tensions et des situations difficiles à gérer, qui se répercutent également sur le vécu des élèves. Travailler sur les questions liées au décrochage scolaire, c'est également travailler sur le climat scolaire et soutenir les enseignants et la direction. La prévention est un champ permettant d'évaluer chaque situation au cas par cas, de garder une ouverture d'esprit et de prendre chaque situation à part entière afin de déterminer les éléments de prévention qui pourront être instaurés au sein de l'établissement scolaire, au bénéfice de l'élève, de l'équipe éducative et de la direction.

1.6 Audition de M. Christophe Cavillot, délégué coordonnateur du Service général de pilotage des écoles et des centres PMS

M. Christophe Cavillot. – Pour aborder la place de la radicalisation et de l'autocensure dans les établissements scolaires, je contextualiserai mes propos et j'évoquerai les données que j'ai employées pour tâcher de trouver des réponses aux questions qui m'ont été adressées. Cela me permettra aussi de nuancer mes constats.

Contrairement aux équipes mobiles, le service que je dirige est totalement nouveau. Il n'existait pas avant 2019. Ce service est chargé de contractualiser les plans de pilotage. Un plan de pilotage est un plan stratégique dans lequel l'école se définit des objectifs pour les six prochaines années, à partir des défis auxquels elle est confrontée. Les défis identifiés par les écoles sont précisément les sources d'informations que j'ai utilisées.

Un plan de pilotage s'appuie sur deux grandes parties. La première est un état des lieux, qui se fonde sur des indicateurs chiffrés que les services du gouvernement produisent, ainsi que sur des enquêtes internes que les écoles adressent aux enseignants, aux parents et aux élèves. Ces enquêtes mettent en lumière des problématiques prégnantes et constantes. L'école doit aussi se raconter au détour d'une quinzaine de thématiques qui retracent les initiatives et les actions menées au quotidien par les enseignants. Parmi ces thématiques, deux sont particulièrement liées au sujet abordé aujourd'hui. La première est l'éducation à la citoyenneté, à la santé, aux médias et à l'environnement. La deuxième concerne la prévention et la prise en charge des discriminations et des violences. C'est dans ces thématiques des états des lieux des 2 715 écoles qui disposent d'un plan de pilotage que je suis allé chercher des informations.

Au-delà de l'identification des forces, des faiblesses, des défis et de leurs causes, la deuxième grande partie du plan de pilotage se compose des objectifs et du plan d'action. Au départ de cette analyse, les écoles négocient, avec le Service de pilotage des écoles et des centres PMS, des objectifs à poursuivre et des cibles à atteindre au

cours des six années. En règle générale, les écoles identifient trois à cinq objectifs à partir desquels elles déterminent un certain nombre d'actions. Au total, on estime à environ 60 000 le nombre d'actions établies par les écoles pour leur cycle de pilotage. Nous sommes également partis à la recherche d'informations liées à la radicalisation parmi ces actions.

Au-delà de cette analyse théorique, la deuxième grande source d'informations dont nous disposons sont les nombreuses interactions que les DCO et les DZ ont avec les écoles : un contrat d'objectifs ne se signe pas et ne s'analyse pas dans un bureau sombre, mais en concertation avec les acteurs à la manœuvre. Une première rencontre a lieu au début du cycle de pilotage, suivie de rencontres après trois années, lors de l'évaluation intermédiaire, pour s'assurer que le contrat est bien mis en œuvre et que de nouveaux défis ne sont pas venus perturber à ce point la vie de l'école qu'il soit nécessaire de changer le plan d'action, voire les stratégies employées. En moyenne, trois à six rencontres sont organisées par école lors de cette évaluation intermédiaire. Partant du principe que 1 000 écoles ont déjà traversé leurs trois premières années, nous estimons entre 3 000 et 4 000 le nombre de rencontres sur le terrain, ce qui nous fournit les témoignages assez probants de nombreux DCO.

Cette montagne de données ne peut évidemment pas être parcourue en un temps record. Nous avons donc utilisé l'outil numérique BusinessObjects pour faire des extractions en partant de mots clés. J'ai donc ainsi introduit un certain nombre de mots clés pour explorer les thématiques et les objectifs et j'ai sollicité les témoignages de DCO.

Le plan stratégique sur six années que constitue le plan de pilotage n'est pas nécessairement une réponse à une crise ou à un phénomène unique qui apparaît en classe. Il se profile au départ de la culture de l'école et des problèmes qui apparaissent en fil rouge. En faisant ces extractions, nous avons découvert dans les thématiques quatorze occurrences au total qui portent sur les termes « radicalisation » ou « radicalisme ». Il ne faut toutefois pas en tirer la conclusion que seules quatorze écoles ont fait face à ces problèmes; cela signifie plutôt que ces quatorze écoles ont identifié de façon très claire le problème dans leur école.

Ce problème a été abordé dans les thématiques selon les trois types d'actions menées. Tout d'abord, il y a les actions de prévention destinées aux enseignants, telles que les interventions d'associations ou de formateurs pour éclairer les problèmes de radicalisation ou de radicalisme. Le terme « autocensure » n'est jamais apparu dans nos recherches. Les interventions des équipes mobiles sont également ressenties comme une ressource pertinente et utile.

Ensuite, il y a des actions au bénéfice des élèves, telles que des films, des pièces de théâtre ou des conférences. Ces vecteurs sont souvent porteurs. En outre, ces actions sont souvent menées avec des élèves, dans l'enseignement primaire et

secondaire. Par ailleurs, par rapport à la dispersion géographique, nous n'avons pas vraiment noté d'épicentre du phénomène. Un seul élément m'a interpellé : la Wallonie picarde semble surreprésentée par rapport aux autres Régions.

Enfin, un troisième type d'actions consiste en des programmes auxquels les écoles souscrivent : des initiatives organisées par les communes ou des partenariats avec les services de police locale qui disposent de cellules anti-radicalisation.

En ce qui concerne les objectifs spécifiques déterminés par les écoles et les plans d'action, aucune école n'a indiqué lutter contre la radicalisation. Une action dans une école aborde cette thématique. L'action s'intitule « Instaurer une formation et/ou une information pour les enseignants et les élèves sur les réseaux sociaux, l'EAM, le radicalisme, le harcèlement, la démocratie ». Je ne dis pas que la question ne se pose pas. Toutefois, dans les plans stratégiques, les écoles ne mentionnent pas ces éléments comme des problèmes prégnants et constants.

D'après les 88 DCO qui sont en contact avec les écoles, à aucun moment une école n'a eu besoin de recadrer son plan de pilotage pour intégrer des éléments relatifs à la radicalisation. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas eu de problèmes, mais cela veut dire qu'ils ont été réglés autrement que par l'activation du plan de pilotage, qui doit d'abord permettre à l'école d'apporter une contribution significative à l'amélioration du système éducatif à travers sept grands objectifs, le dernier étant l'amélioration du climat scolaire. C'est dans ce dernier axe qu'il est possible de trouver des actions et des objectifs en lien avec la radicalisation.

Pour conclure, nous disposons d'énormément d'informations qui témoignent d'une activité intense des écoles concernant l'EPC et la prévention contre le harcèlement. De nombreuses actions font toutefois davantage partie du quotidien des établissements que d'un plan stratégique en réponse à des problèmes de fond.

1.7 Échange de vues

M. Ibrahim Dönmez (PS). – Monsieur De Wulf, je vous remercie d'être présent aujourd'hui et je vous félicite pour le memorandum. Vous avez rencontré des centaines de jeunes, cela fait partie de vos missions. Lors de ces rencontres, les problématiques du radicalisme se sont présentées sous différentes formes. On a beaucoup l'occasion de parler de radicalisme islamiste pour le moment.

À quelle fréquence apparaissent les différents types de radicalisme que vous avez observés ? Comment se manifestent-ils ? Observez-vous une recrudescence des propos radicaux ou des sujets dorénavant tabous ? Estimez-vous que l'école offre actuellement des lieux d'expression adéquats pour aborder des sujets plus sensibles ? Les enseignants sont-ils armés pour aborder les sujets de ce type ? Quelles sont les demandes des jeunes ?

Mme Dorothée De Rodder (PS). – Mesdames et Messieurs les intervenants, je vous remercie pour la justesse, la pédagogie et la force de vos discours, qui nous permettent de comprendre votre quotidien.

Madame Clavreul, je vous invite à suivre les discussions qui ont lieu lors des réunions de la commission de l'Éducation. Le sujet sensible de l'EVRAS revient régulièrement dans les débats, alors qu'il devrait faire consensus. Une évaluation des différents dispositifs est prévue d'ici peu. Cela étant, vous avez été exhaustive sur votre vécu. Je suis très étonnée d'entendre que des écoles catholiques accueillent des intervenants qui sont contre l'IVG et qui culpabilisent la jeunesse.

Comment évaluez-vous le dispositif EVRAS dans son ensemble ? Que souhaiteriez-vous améliorer ? Quelles seraient vos propositions pour le faire évoluer ?

M. Ersel Kaynak (PS). – Je remercie les intervenants pour la qualité et l'intérêt des exposés. Ces derniers ont été très enrichissants et nous en sommes pleinement reconnaissants.

Monsieur Cavillot, concernant les plans de pilotage, qu'est-ce qui a été instauré pour remplir l'objectif d'amélioration du climat scolaire ? Il s'agit d'un axe de travail très important pour les enseignants et les directions. Comment le radicalisme est-il abordé dans ce cadre ? Vous avez parlé de quelques occurrences issues de vos analyses, mais pourriez-vous nous fournir davantage de précisions ? Qu'a-t-il été mis en œuvre dans les écoles ayant exprimé cette préoccupation ?

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Je souhaiterais entendre les intervenants qui ne se sont pas prononcés sur la question précise de l'autocensure. Ce terme n'est peut-être pas utilisé par les enseignants eux-mêmes, mais il fait référence au fait d'éviter d'aborder certains sujets de peur de froisser les élèves. Avez-vous des constats à partager à ce sujet ?

Ce phénomène d'autocensure a été objectivé. Ma collègue a parlé d'études menées en France, mais des études ont aussi été menées en Belgique. Selon une étude du CAL, 28 % des enseignants ont parfois évité un sujet ou limité le champ de réflexion d'un sujet afin d'éviter toute complication ultérieure et 12 % des enseignants l'ont fait souvent. Durant la précédente législature, à la demande de mon groupe, la ministre Désir a également demandé au SGI de mener une étude à ce sujet. La méthode était différente de celle du CAL. Sur les 2 289 enseignants qui ont accepté de répondre à l'enquête, 152 ont déclaré s'autocensurer, soit 6,6 %.

Cette thématique est donc bien quantifiée, mais, au-delà des chiffres, il serait intéressant d'entendre des témoignages et de savoir quels sont les sujets sur lesquels les enseignants s'autocensurent.

Monsieur Sedran, pouvez-vous dire, sans citer les écoles, de quels types d'établissements émanent les principales problématiques ? Y a-t-il une distinction entre les réseaux ? Constatez-vous plus de problèmes à Bruxelles qu'en Wallonie ? Constatez-vous plus de problèmes dans certaines grandes villes ou bien la situation est-elle identique partout ?

Enfin, quasiment personne n'a parlé du CAPREV, alors que cet organisme prend en charge les cas de radicalisme. Quels sont les liens entretenus par chacun d'entre vous avec le CAPREV ? Faudrait-il modifier votre manière d'interagir avec cet organisme ?

Mme Alice Bernard (PTB). – Monsieur De Wulf, vous insistez beaucoup sur l'importance de partir des jeunes tels qu'ils sont maintenant, de leurs paroles. Vous avez dit aussi, dans vos différentes interventions, que le radicalisme n'était pas la problématique la plus courante. Malgré cela, y a-t-il des formes particulières de radicalisme qui vous frappent et vous incitent à essayer de réfléchir à des interventions possibles ?

Madame Clavreul, la question de l'EVRAS est assez sensible et suscite de nombreuses réactions ces derniers mois. Nous avons entendu les réactions de parents et de groupes extérieurs à l'école, mais, chez les jeunes, quelles sont les réactions les plus courantes ? Est-il fréquent qu'un élève désapprouve le contenu de l'animation ? Dans ce cas, peut-on considérer que cet élève est en train de se radicaliser ? Comment intervenez-vous ? Il est important que l'élève se sente respecté, tout en évoluant et en apprenant des choses.

Monsieur Sedran, vos équipes interviennent en cas de crise, tandis que vous, Monsieur Cavillot, vous intervenez dans la construction des plans de pilotage. Vos services interagissent-ils ? Si oui, comment ?

Je vous remercie pour les chiffres que vous avez apportés, Monsieur Cavillot. Il est compliqué d'en obtenir et il serait intéressant de trouver un moyen d'objectiver les phénomènes de radicalisme ou radicalisation dans les écoles.

M. Alain Deneef (Les Engagés). – Mesdames et Messieurs, je vous remercie pour vos interventions qui créent un kaléidoscope d'impressions dans une matière inévitablement complexe.

Concernant les équipes mobiles, Monsieur Sedran, vous avez parlé de 144 demandes d'intervention pour radicalisme. Quel pourcentage un tel chiffre représente-t-il dans le nombre total de vos interventions ? Quels sont les autres motifs d'intervention ? Vous avez cité le harcèlement, mais il y en a certainement d'autres. Quel est le poids relatif de chaque type d'opération ?

Monsieur Cavillot, vous avez évoqué la collaboration avec les cellules de la police locale. De quoi s'agit-il ? Comment le partenariat s'organise-t-il ? En quoi la police doit-elle intervenir dans une école, en dehors de cas de violences graves ?

Mme Diana Nikolic (MR). – Messieurs Sedran et Cavillot, les interventions des équipes mobiles sont-elles uniquement effectuées à la demande ou le sont-elles aussi de manière proactive lorsque vous identifiez une zone ou une école à risque ? Avez-vous des contacts avec les pouvoirs organisateurs, les villes et communes ? Ceux-ci peuvent-ils aussi faire appel à vos services ou à d'autres parties prenantes ?

Ensuite, comment vos agents experts sont-ils formés ? En faisant des recherches sur le sujet, j'ai découvert l'existence du réseau européen RAN, dont le groupe de travail « RAN EDU » propose aux enseignants et au secteur éducatif des outils et moyens pour détecter et aborder les phénomènes de radicalisation. Travaillez-vous avec ce réseau ?

Les formations données par le RAN sont-elles proposées aux écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles ? Identifiez-vous des besoins de formation et d'outils à développer au bénéfice des écoles et des acteurs dans ou autour des écoles pour mieux prévenir et identifier les phénomènes de radicalisation et aussi aborder la lutte contre la radicalisation ?

Mme Bénédicte Linard (Ecolo). – À l'issue de ces auditions, je ne cache pas que le titre même de celles-ci était un point de questionnement au sein de ce Parlement. Ces auditions ont été organisées à la suite d'un vote de la majorité contre l'opposition. Tous les témoignages exprimés aujourd'hui laissent quand même penser que si la société se radicalise d'une manière ou d'une autre pour une série de raisons, le radicalisme à l'école n'a rien de spécifique, et c'est encore moins le cas de l'autocensure.

On aurait dû ajouter un point d'interrogation derrière cette question : y a-t-il un radicalisme particulier dans les écoles ? Y a-t-il de l'autocensure dans les écoles ? Vos réponses ont permis de nuancer un propos présenté comme une affirmation, alors qu'il aurait dû être libellé sous forme de question.

De toutes vos interventions, je retiens que la logique de prévention, de dialogue et d'écoute prévaut dans chacune de vos activités. Cela apparaît être la clé de la construction d'une société et je n'en suis guère étonnée. L'école est un lieu spécifique où l'on rencontre un public jeune et c'est aussi la clé des actions à mener auprès de ce public et des équipes qui les encadrent. Les témoignages relatent les outils qui portent leurs fruits et amènent énormément de bonnes choses face à des jeunes à qui on ne donne pas suffisamment la parole. Si on les écoutait un peu plus, nous aurions moins de préjugés et d'a priori sur ce qu'ils vivent, font et pensent au quotidien.

Au-delà de mes remerciements sur le fait d'avoir replacé ces questions en perspective, pensez-vous qu'il faut amplifier l'EVRAS dans les écoles ? Hier, en commission, on m'a affirmé qu'il n'y avait pas de demande des acteurs de terrain à ce sujet. Des moments comme les cours d'EPC doivent-ils être amplifiés dans les écoles ?

Face aux quelques cas de potentielle radicalisation que vous identifiez a priori – je vous remercie d'avoir dit qu'elle n'était pas liée uniquement à une religion –, un travail de concertation entre l'OCAM, la police et l'école est-il une solution ? C'est une proposition du gouvernement. En quoi cela peut-il être utile pour faire face aux potentielles radicalisations qui existent dans notre société et qui se retrouvent parfois à l'école ?

Mme Lola Clavreul. – Madame De Rodder, une évaluation est en cours sur les améliorations qui pourraient être apportées à l'EVRAS. Depuis 2023, l'EVRAS est activée sur deux champs : d'une part, le tronc commun qui est de la responsabilité des enseignants et, d'autre part, les opérateurs labélisés dont font partie les centres de planning familial. Nous suggérons trois améliorations: proposer des formations renforcées pour les enseignants qui peinent à développer des contenus d'EVRAS dans leur programme de cours déjà chargé; favoriser les collaborations entre les opérateurs internes et externes à l'école, par exemple entre les services PSE et les centres de planning familial ou d'autres opérateurs labélisés récemment; enfin, augmenter le nombre de périodes consacrées à l'EVRAS, car les quatre périodes actuelles ne sont qu'un point de départ. Nous avons calculé que les élèves qui poursuivent une scolarité complète suivent entre 16 000 et 17 000 périodes à l'école; les quatre périodes d'EVRAS sont donc une goutte d'eau dans l'océan.

Madame Cortisse, vous avez cité l'étude du CAL de 2021 qui mentionne l'autocensure. Il faut faire attention à l'interprétation des réponses, c'est d'ailleurs signalé dans l'étude en question. Le fait de s'autocensurer n'est pas nécessairement négatif. Le sondage du CAL souligne l'hypothèse que l'autocensure est un levier positif, car elle pousse à s'informer davantage sur le sujet, elle invite les enseignants à aborder moins frontalement certains sujets et à se montrer les plus neutres possibles. Il ne faut pas se contenter des chiffres; il faut aussi aller voir les hypothèses d'explication sous-jacentes.

L'autocensure est un point abordé dans le « Baromètre du respect », qui a été envoyé à un grand nombre d'enseignants. J'ai été un peu surprise et interpellée lors de cette audition par la différence entre les chiffres présentés sur le nombre d'interventions et nos conclusions qui résultent de l'accumulation de témoignages. Je suis dès lors allée lire les comptes rendus du « Baromètre du respect ». Madame Nikolic, vous avez mentionné le livre « Allah n'a rien à faire dans ma classe ». J'ai suivi attentivement les débats qui ont fait suite à la parution de ce livre, qui ont été

organisés notamment par le Centre Jean Gol et lors desquels M. Bouchez a expliqué que, sur les 10 000 personnes qui avaient répondu au « Baromètre du respect », 70 % s'étaient déjà autocensurées; cela ferait donc 7 000 enseignants qui s'autocensurent dans leur pratique.

D'abord, les chiffres ne sont pas tout à fait corrects, car je suis allée les vérifier dans le compte rendu du « Baromètre du respect » : c'est en fait 62 % des répondants qui répondent positivement à la question de l'autocensure. Mais en plus, la question est formulée ainsi : « Au cours des cinq dernières années, combien de fois avez-vous été confrontés à de l'autocensure ? » Vous admettez que ce n'est pas une question très précise. Cela peut donc porter quelque peu à confusion. En tout cas, il paraît un peu rapide de déduire que 6 200 enseignants s'autocensurent et s'interdisent d'aborder certains sujets par peur de représailles de la part des élèves ou des parents.

Je souhaitais aussi aborder les travaux du CAPREV. Plusieurs services existent déjà en Fédération Wallonie-Bruxelles : les équipes mobiles; la CiMéDé, qui est un centre de ressources et qui possède un axe consacré à la prévention de la polarisation, de la radicalisation et des extrémismes violents; la CNAPD ou la SAVE. Le site www.extremismes-violents.cfwb.be présente les services spécialisés de différentes communes. Ces services sont-ils bien connus des écoles ? J'ai été surprise par la différence entre les chiffres présentés.

Madame Bernard, en ce qui concerne les réactions des jeunes, la COCOF effectue une surveillance des actions anti-EVRAS. Il convient toutefois de préciser que les réactions anti-EVRAS viennent plus souvent de l'entourage des jeunes et de certains réseaux et non des jeunes eux-mêmes. Les réactions sont souvent influencées par ce qui est dit dans la famille. J'aimerais toutefois nuancer en disant que cela reste marginal. Il y a eu plus de réactions lors de l'adoption de l'EVRAS en 2023.

Enfin, il n'est pas toujours évident de qualifier les situations. Un élève qui s'insurge devant une animation, car ses parents lui ont dit que c'était mal, est-ce une situation de radicalisation ? Il est déjà arrivé qu'une jeune fille fasse un malaise en classe après avoir vu des planches anatomiques et après avoir reçu des explications sur le cycle menstruel. Est-ce de la radicalisation ? Lorsqu'un élève défend que l'homosexualité est un péché, est-ce une situation de radicalisation ou de la provocation ? Est-ce plutôt un élève qui se situe par rapport au groupe dans lequel il se trouve ? Les situations sont complexes et exigent beaucoup de finesse pour rebondir lors des animations. Le travail d'animateur est un travail d'équilibriste. Il convient de ne pas foncer tête baissée dans des explications trop rapides.

Madame Linard, je pense en effet qu'il faut amplifier l'EVRAS. Les quatre périodes sont insuffisantes. Nous sommes coincés, alors que nous avons envie de proposer un espace de parole et d'échange d'où les élèves partiraient avec des outils et de quoi alimenter leur construction en tant que jeune, comme l'a relevé le Forum

des Jeunes, mais aussi en tant que futur adulte. Il est impossible de réaliser tout cela en quatre périodes. Il faut aller plus loin et je vous encourage à développer ce dispositif.

Mme Diana Nikolic (MR). – Je voudrais réagir par rapport à des propos qui m’ont été prêtés. Je fais référence au livre « Allah n’a rien à faire dans ma classe » des journalistes Jean-Pierre Martin et Laurence D’Hont. Ces journalistes ont mené une enquête auprès d’écoles et d’enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Je n’ai cité ni Georges-Louis Bouchez ni les chiffres du « Baromètre du respect ». Comme les débats sont publics et retransmis, je trouve utile de préciser que j’ai uniquement fait référence au livre précité qui est l’œuvre de journalistes

Mme la présidente. – Ce sera noté dans le compte rendu.

M. Bruno Sedran. – Concernant les 144 interventions liées au radicalisme, je ne suis pas en mesure de dire de quels types d’établissements ou de quelles régions elles proviennent. Nous ne disposons pas de ces statistiques, car nous intervenons à la demande des établissements scolaires. Ce sont les pouvoirs organisateurs, ou les directions avec l’accord des pouvoirs organisateurs, qui peuvent faire une demande d’intervention de la part des équipes mobiles. Nous ne proposons pas spontanément d’intervention, étant donné que les écoles ne sont pas tenues de déclarer les événements ou incidents qui ont eu lieu en leur sein. Nous n’intervenons qu’à partir du moment où une demande est formulée; la demande débouche sur une analyse de la situation par nos agents qui dressent une sorte de plan d’action adapté. Ce plan d’action sera ensuite proposé à la direction de l’école ou aux pouvoirs organisateurs en fonction de la personne compétente pour gérer la demande. Les pouvoirs organisateurs sont donc toujours à la manœuvre.

Il m’est possible de vous fournir les chiffres de l’année passée : pour l’année scolaire 2023-2024, il y a eu 22 demandes liées à la prévention de la radicalisation et 123 demandes concernant des incidents critiques – soit une situation urgente, comme un décès, un suicide ou un accident grave dans une école, soit un phénomène à forte résonance médiatique de manière générale. Les équipes mobiles travaillent également sur l’absentéisme et les décrochages scolaires. Elles ont ainsi traité 1 753 dossiers sur cette thématique durant l’année scolaire 2023-2024. Quant aux situations de crise qui sont liées à des processus en cours – conflit, harcèlement, etc. –, 422 dossiers ont été traités, ce qui fait un total de 2 320 situations variées qui ont été traitées par les 26 agents des équipes mobiles pour l’année scolaire 2023-2024.

J’ai également parlé du CAPREV, l’un des partenaires avec lequel on travaille, à l’instar de la CiMÉDé. En effet, en Fédération Wallonie-Bruxelles, chaque opérateur a une offre différente. Nous travaillons donc avec ces deux intervenants en fonction des situations. S’il faut accompagner spécifiquement une famille, comme cela a déjà été le cas, c’est le CAPREV qui l’encadre et qui l’accompagne pour les

problématiques de radicalisation au sein de la cellule familiale. Les équipes mobiles ne font pas de suivi en tant que tel des personnes. C'est donc bien un partenariat qui est noué avec le CAPREV.

Pour ce qui concerne CiMédé, les équipes mobiles ne dispensent pas de formations aux enseignants ou aux équipes éducatives, mais proposent des modules et de l'information aux établissements scolaires qui en font la demande.

Il y a plusieurs formations destinées aux équipes mobiles, notamment des formations pour ceux qui travaillent au sein de la cellule d'intervention prioritaire. Cette cellule est compétente pour les situations urgentes et elle planche sur la prévention de la radicalisation. Une des formations est celle proposée par le service d'intervention psychosociale urgente de la Croix-Rouge; elle permet de savoir comment gérer les incidents critiques et l'accompagnement social qui doit suivre.

Les agents des équipes mobiles ont également reçu une formation à de communication de crise dispensée par le Centre fédéral de crise, ainsi que des formations visant à aborder différentes situations de coaching. Ces outils leur permettent d'accompagner une direction d'école ou un enseignant dans la gestion de telle ou telle situation difficile. Ils ont reçu des formations grâce au support et au soutien de la CiMédé en termes de prévention de la radicalisation ainsi que sur le phénomène de la radicalisation en tant que tel. De plus, ils ont reçu une formation dispensée par la police sur la gestion et la prévention des situations amok.

Viennent s'ajouter toute la formation et le savoir-faire des équipes mobiles. La formation continue aborde depuis une vingtaine d'années des thématiques parfois spécifiques, en fonction de l'actualité, avec des outils qui concernent, par exemple, le harcèlement. Il n'y a pas de formation initiale pour devenir agent d'équipe mobile, contrairement à d'autres métiers comme celui de médiateur scolaire. Un ensemble de formations servent à construire une identité professionnelle en lien avec les outils que nous avons développés au fil du temps. L'objectif est de donner une spécificité à l'intervention des équipes mobiles dans les établissements scolaires, en collaboration avec les centres PMS.

Concernant le RAN, soit le groupe de recherche européen sur la question de la prévention et de la radicalisation, j'ai participé à plusieurs groupes de travail proposant des ateliers liés à l'éducation. Là aussi, un certain nombre d'éléments ont été transmis aux agents des équipes mobiles, en fonction de l'adaptation à la réalité du pays. La situation en France, liée à l'histoire, à la politique et à l'organisation du système éducatif français, est complètement différente de la situation en Belgique. L'objectif est donc de s'inspirer et non de copier purement et simplement les outils utilisés au Canada, en France ou en Finlande. Il faut bien comprendre pourquoi ces pays proposent ces outils, en fonction des réalités auxquelles ils sont confrontés, et réfléchir à l'intérêt de ces outils pour la Belgique. C'est aussi tout le travail des

équipes mobiles que de réfléchir à cette articulation quand des choses viennent de l'étranger, et ce, afin de ne pas opérer un copier-coller, qui serait certes facile, mais probablement pas du tout efficace.

J'en reviens à la spécificité des équipes mobiles. Ces dernières ne se baladent pas avec une baguette magique et encore moins avec une boîte à outils de laquelle elles pourraient tirer le même outil pour chaque situation. Elles travaillent plutôt avec du sur-mesure, en fonction des réalités du terrain, des écoles et des équipes éducatives. En effet, la réalité d'une école dans un grand centre urbain n'est pas la même que celle d'une petite école rurale. Il faut donc aussi comprendre la « psychologie » de l'institution scolaire afin d'adapter les outils à la réalité de l'école et qu'elle puisse s'en saisir. Il n'est donc pas du tout dans l'idée des équipes mobiles d'apporter des solutions toutes faites à des situations données, mais plutôt de réaliser, pour chaque situation, un travail sur mesure de qualité.

Les collaborations avec l'OCAM existent déjà. Cet organe analysant la menace dans un certain nombre de domaines, il arrive, plusieurs fois par an, qu'il nous donne un feedback sur un phénomène, soit à son initiative, soit à notre demande. Son analyse est intéressante et permet de prendre du recul sur les situations que nous rencontrons. L'OCAM nous consulte également parfois pour savoir si nous avons d'autres demandes ou reçu d'autres feedbacks concernant certains phénomènes; je pense notamment aux situations liées à l'EVRAS.

Nous travaillons également avec l'OCAM dans des situations très précises. En effet, les écoles dans lesquelles un jeune est suivi peuvent être appelées au sein d'une CSIL. Les équipes mobiles peuvent y représenter l'école, à sa demande, pour organiser les outils de prévention en rapport avec la situation vécue au sein de l'établissement scolaire. Il s'agit d'une véritable collaboration avec l'école et aussi parfois avec d'autres services de prévention qui peuvent apporter un soutien au bénéfice du jeune.

M. Christophe Cavillot. – Pour ce qui est de l'objectif d'amélioration du climat scolaire, je précise que 82 % des écoles ont mentionné un objectif à ce sujet dans leur plan de pilotage. Cela signifie – que ce soit à travers l'EVRAS, le harcèlement ou la radicalisation – que la question du vivre-ensemble dans le cadre scolaire est un sujet d'actualité. Ce sujet n'est pas un problème, mais il prend autant de place que le développement des compétences et des savoirs, qui représente le premier objectif choisi par les écoles.

Quant aux actions menées par les écoles, il s'agit en règle générale d'actions de prévention telles que le projet « FRERO'S » à Mouscron ou le projet européen « Stronger Together », mis en œuvre à Etterbeek. Les écoles utilisent toute une série de programmes afin de développer la conscience, d'identifier les signes de radicalisation et d'intervenir préventivement. Les écoles se saisissent de tous les

médias possibles pour informer les élèves, que ce soit dans le cours d'EPC ou dans d'autres matières comme le cours de français, durant lequel on peut diffuser un film tel que « Le ciel attendra » ou assister à une pièce de théâtre comme « Mon Fils ce Démon ».

Tous ces vecteurs permettent de libérer la parole, ce qui nécessite de former les enseignants, qui ne sont pas nécessairement outillés dès le départ. La formation sur ces questions doit également être préventive, même si, dans certaines situations, l'intervention est urgente. Dans beaucoup d'écoles, il importe davantage de recourir à une pyramide d'interventions face au phénomène, en identifiant des logiques de formations et d'outils qui peuvent être distribués, partagés et pris en main par les enseignants en fonction du contexte, en montant dans les strates en fonction de la difficulté : faire appel à des ASBL, à des services de la Fédération Wallonie-Bruxelles ou intégrer cela directement dans le plan de pilotage.

En discutant avec les écoles, on constate que ce qui manque peut-être encore, c'est une vue claire des possibilités et la manière de prendre les choses en main dès le début, avant qu'il soit trop tard, en intégrant ces questions dans le quotidien des établissements.

Quant à la collaboration entre les équipes mobiles et le Service de pilotage des écoles et des centres PMS, elle existe bel et bien, mais elle est davantage activée dans les écoles en écart de performance, qui font face à un niveau d'absentéisme très élevé et pour lesquelles les équipes mobiles et les services de médiation sont des ressources offertes en priorité pour lutter contre ces phénomènes.

Enfin, l'intervention de policiers est une démarche des écoles, qui peut survenir dans le cadre d'autres problématiques comme les assuétudes. Il s'agit en général d'un agent qui délivre des messages de prévention et informe les élèves dès l'enseignement fondamental et non d'une intervention policière dans l'enceinte de l'école.

M. Gauthier De Wulf. – Lors des animations du Forum des Jeunes, nous n'avons jamais été confrontés à un radicalisme militant, qui s'oppose à nos interventions. En revanche, le phénomène est plus insidieux : une logique radicale qui percole parfois dans les modes d'expression et de pensée des jeunes. Ceux-ci évoluent dans un monde qui leur est de plus en plus présenté comme binaire : le bien et le mal, ce qui est permis ou interdit, etc. Donald Trump est le champion de la logique binaire, exprimant des simplismes avérés. Il n'utilise jamais des mots de plus de trois syllabes. Une telle logique finit par faire croire aux jeunes que le monde est binaire et que cette façon de penser est normale. Cela peut conduire au radicalisme, qui équivaut au massacre de la nuance.

Dans nos animations, nous tentons de lutter contre cette binarité du discours, qui est parfois typique du discours politique – et il ne faut pas toujours aller aux

États-Unis pour observer ce phénomène. Il nous paraît essentiel de ramener de la nuance dans tous les propos auxquels les jeunes sont confrontés.

L'école est un lieu adéquat pour lutter contre toutes les radicalisations, notamment l'appauvrissement de la réflexion. L'école peut se permettre des initiatives comme celle des enseignantes Coline Everaerts et Olenka Czarnocki, car c'est un lieu crucial pour développer de tels projets.

Les établissements scolaires ne doivent pas non plus oublier que le secteur de la jeunesse, auquel j'appartiens, propose une quantité d'outils. Il y a peu existait encore la Plateforme Jeunesse Enseignement. Aujourd'hui, il n'y a plus que son fantôme qui erre dans les couloirs de la Fédération. Les membres de la plateforme ne se réunissent plus, alors qu'elle permettait de mettre en relation l'énorme secteur de l'enseignement et celui plus modeste de la jeunesse. Le secteur de la jeunesse dispose d'outils sur les thématiques de la nuance, du radicalisme et de la démocratie, auxquels les écoles pourraient recourir, comme le font encore certaines. Le secteur de la jeunesse ne doit toutefois pas se mettre au service de l'enseignement, il a bien d'autres actions à mener, mais ces outils existent.

Madame Linard, il faudrait en effet développer le cours d'EPC, en veillant à deux points. Tout d'abord, l'enseignement libre catholique ne propose pas un tel cours. Il faut donc se demander comment il aborde le thème de la citoyenneté. Ensuite, il ne faudrait pas « encommissionner » la citoyenneté dans le cours d'EPC. La citoyenneté est transversale à tous les cours d'histoire et pas seulement. Il y a parfois un réflexe des enseignants à renvoyer certains sujets au cours d'EPC pour les évacuer.

À propos d'intervention du secteur de la jeunesse, l'un des problèmes de l'école est le temps et la pression des programmes sur les enseignants. Pourtant, il y a du temps disponible : les fameux « jours blancs », qui peuvent être du temps gagné – et non du temps perdu comme certains s'acharnent à le dire – pour toute une série d'interventions extérieures, de débats avec les élèves, etc. Certaines écoles l'ont bien compris et font appel, par exemple, au Forum des Jeunes pendant ces journées.

Enfin, l'une des demandes des jeunes à l'égard de l'école est notamment de renforcer l'apprentissage de l'art de la parole. L'école est le temple de l'écrit. Pour beaucoup d'enseignants, laisser les élèves parler, c'est perdre son temps. Or, c'est tout à fait l'inverse. Les jeunes demandent concrètement qu'on leur réapprenne à argumenter autrement que de manière binaire. Cette revalorisation de l'art oratoire est urgente pour défendre la citoyenneté.

Mme la présidente. – Mesdames, Messieurs, je vous remercie pour vos contributions dans le cadre de ces auditions. Elles nous permettront de nourrir notre réflexion et les travaux portant sur le radicalisme dans l'enseignement. Certes, tout

le monde ne dispose pas des mêmes chiffres, mais le problème existe bel et bien. Grâce au travail que vous réalisez sur le terrain, vous désamorcez une série de problèmes.

Nous connaissons actuellement une pénurie d'enseignants. Mesdames, vous nous avez livré des témoignages d'enseignants motivés. Si de tels témoignages étaient diffusés au quotidien sur nos écrans de télévision, cela susciterait des vocations bien utiles.

2 Réunion du 21 mai 2025 - Panel n° 2 : les acteurs universitaires et de recherche

Mme la présidente. – Nous poursuivons notre cycle d'audition consacré au phénomène de radicalisme et d'autocensure dans l'enseignement. Aujourd'hui, lors de ce deuxième panel, nous entendons les acteurs universitaires et de la recherche.

2.1 Audition du Pr José Luis Wolfs, directeur du service des sciences de l'éducation (SSE) de l'Université libre de Bruxelles (ULB)

Voir powerpoint et documentation, doc. 160 (2025-2026) n° 1 (Annexe 1), à partir de la page 3 à 76

M. José Luis Wolfs. – J'ai intitulé mon exposé « Opposition d'élèves à des savoirs scolaires ou à des règles du vivre-ensemble et autocensure d'enseignants et d'enseignantes : quelques résultats d'enquêtes et pistes de réflexion » afin d'éviter tout débat sémantique sur les notions de radicalisme, de fondamentalisme ou d'intégrisme. Mon intervention sera structurée en trois temps. Je commencerai par donner un bref aperçu de quatre enquêtes: une première du CAL, publiée en 2021, qui avait déjà attiré l'attention sur l'autocensure chez les enseignants; une deuxième menée par le SGI qui visait, sur la base d'un échantillon plus large, à objectiver ce problème; et deux autres enquêtes réalisées par mes soins qui portent davantage sur des oppositions d'élèves à des savoirs scolaires ou à des règles du vivre-ensemble ainsi que sur les difficultés qui en résultent pour les enseignants, en ce qui concerne notamment le respect du principe de neutralité. J'aborderai quelques éléments du contexte institutionnel belge qui peuvent être source de difficultés ou qui renforcent des difficultés préexistantes. Je terminerai en explorant plusieurs pistes d'actions possibles.

Je commence donc par l'enquête du CAL. Elle consistait en 40 questions adressées à un peu plus de 300 enseignantes et enseignants issus principalement du réseau officiel WBE. Il apparaissait que 44 % de ces professeurs ont souvent ou parfois songé à s'autocensurer et que 40 % d'entre eux ont souvent renoncé à aborder un sujet ou décidé d'en limiter le champ de réflexion pour éviter toute complication

par la suite. Les thèmes concernés étaient l'avortement, l'évolutionnisme, l'homosexualité, l'égalité hommes-femmes, la légitimité de la femme comme figure d'autorité et d'autres thèmes sensibles.

La seconde enquête, celle du SGI, portait sur un échantillon plus large – 2 300 enseignants et enseignantes de tous réseaux – et les résultats semblent à première vue un peu contradictoires avec ceux de l'enquête du CAL. Seulement 6,6 % des professeurs se seraient déjà autocensurés, ce qui est malgré tout regrettable. Mais si les pourcentages sont très différents, en fait, à mon sens, les résultats ne sont pas nécessairement contradictoires, car les questions posées étaient différentes.

Ici, la question était : « Parmi les propositions suivantes, quelle est ou quelles sont celle(s) qui décrivent le mieux votre manière d'aborder un sujet contesté ? » Si la réponse est : « J'évite les parties qui me semblent problématiques », c'est de l'autocensure. Il y avait ensuite d'autres propositions. Il n'y a donc qu'une toute petite minorité d'enseignants – 6,6 % – qui considèrent que l'autocensure est la pratique qui décrit le mieux leur attitude face à des thèmes problématiques. En considérant les choses sur une longue durée, il peut arriver qu'à l'occasion, parmi les enseignants qui privilégient d'autres options, certains se soient déjà, parfois ou souvent, autocensurés ou aient renoncé à aborder un sujet. Les deux résultats ne sont pas donc nécessairement contradictoires.

J'en viens à une enquête que j'ai réalisée dans 17 pays auprès d'élèves de terminale, soit de dernière année de l'enseignement secondaire, et qui porte sur les conceptions de la science. Je me concentrerai ultérieurement sur les résultats propres à la Belgique francophone. Pour situer le contexte, de nombreuses enquêtes avaient déjà montré, au début des années 2000, que des élèves rejetaient la théorie de l'évolution au nom de leur croyance religieuse. Je m'étais interrogé à l'époque : ce rejet est-il limité à quelques thèmes sensibles, comme l'origine de l'humanité, l'origine de la vie et de l'univers ? Ou porte-t-il plus globalement sur le principe même d'une science sécularisée, c'est-à-dire d'une science dont le registre explicatif est autonome des croyances religieuses ? L'enquête n'abordait pas les questions éthiques ou bioéthiques. Elle s'en tenait au registre explicatif et scientifique.

L'objectif de mon enquête était, d'une part, d'examiner l'incidence d'enjeux identitaires et religieux sur les conceptions de la science d'élèves de terminale. Dans quelle mesure ces élèves ont-ils acquis ou non une conception sécularisée de la science ? D'autre part, l'enquête visait à examiner quelques facteurs potentiellement explicatifs. La méthode a consisté à soumettre à plus de 7 000 élèves de terminale de 17 pays un questionnaire à réponses fermées qui a fait l'objet d'une validation.

Comme indicateurs d'une conception sécularisée de la science, je me suis référé à leur accord avec l'idée d'une autonomie du registre explicatif et scientifique à l'égard des croyances religieuses. Corollairement j'ai examiné leur désaccord, avec

trois postures. La première est dite fidéiste, c'est-à-dire avec une prééminence de la foi sur les conceptions scientifiques; la deuxième est dite concordiste classique, soit la tendance à créer des associations un peu anachroniques entre certains passages des écritures sacrées et des données scientifiques; la troisième est la posture concordiste inversée, soit le fait de chercher à prouver par la science l'existence de Dieu comme prétend le faire le courant de l'«intelligent design», ou dessein intelligent.

En bref, le premier résultat montre que près de quatre siècles après Descartes et Galilée, une conception majoritairement sécularisée de la science n'est présente au sein de ces 17 pays que chez une minorité d'élèves croyants, à savoir les élèves catholiques des cinq pays d'Europe occidentale et les élèves luthériens allemands qui ont participé à l'enquête.

L'enquête met aussi en évidence de fortes disparités entre religions et, surtout, entre aires culturelles. Les catholiques, par exemple, ont très majoritairement des conceptions sécularisées de la science dans les cinq pays d'Europe occidentale, mais très majoritairement non sécularisées dans les quatre pays d'Afrique subsaharienne que sont la République démocratique du Congo, le Sénégal, la Côte d'Ivoire et le Cameroun. Autre résultat important : on note un relatif parallélisme entre les conceptions qu'ont les élèves de la science, sécularisée ou non, et le statut qu'ils attribuent aux écritures sacrées, c'est-à-dire s'ils en ont une lecture littérale ou symbolique.

La présentation synthétique des résultats selon les pays et les convictions des élèves – agnostique ou athée, catholique, orthodoxe, protestant, musulman – montre qu'une conception sécularisée de la science est très majoritairement associée au fait de ne pas penser qu'Adam a été un personnage réel. Au contraire, ceux qui ont une conception non sécularisée de la science ont très généralement tendance à considérer qu'Adam a réellement existé.

En Belgique francophone, il apparaît que les élèves catholiques ont très majoritairement une conception sécularisée de la science. En revanche, elle est majoritairement non sécularisée pour les élèves protestants qui, sur notre territoire, sont surtout d'obédience évangélique ou apparentée – pentecôtiste, néopentecôtiste – et principalement d'origine africaine; l'aile historique libérale du protestantisme est peu représentée. Les élèves musulmans partagent également une conception non sécularisée de la science. Corollairement, on note que 69,6 % des protestants et 82,7 % des musulmans croient en l'existence réelle du personnage d'Adam et font donc une lecture littérale des écritures sacrées, contre 16 % des catholiques. Pour ces derniers, le récit d'Adam est un récit mythique qui vise à donner un sens à l'existence humaine et non à expliquer factuellement, matériellement et historiquement l'origine de l'espèce humaine.

La quatrième enquête porte sur les difficultés rencontrées par les enseignants et futurs enseignants à propos de la neutralité, avec pour objectif d'inventorier les thèmes que les étudiants agrégés, enseignants et futurs enseignants, mentionnent pour évoquer les problèmes de neutralité, sur la base de leur pratique professionnelle, de leur expérience de stage ou de leur vécu scolaire. L'échantillon était composé de 255 étudiants, provenant de toutes les disciplines, agrégés de l'ULB.

La question unique – c'est une enquête assez modeste, ce qui en fait plus un sondage qu'une enquête – qui leur a été posée était la suivante : « Citez un exemple de situation relatif à l'enseignement de votre discipline ou, plus généralement, à la vie scolaire où un problème de neutralité pourrait se poser. Expliquez précisément en quoi consiste ou pourrait consister ledit problème. Comment y faire face ou le prévenir ? »

Les réponses ont été classées en trois catégories : les cas relatifs à l'enseignement de certaines matières; les difficultés relatives aux postures et comportements adoptés par l'enseignant; les cas relatifs, plus globalement, à la vie sociale des établissements. Sur les 255 étudiants ayant participé, 244 copies étaient exploitables, les autres étant trop elliptiques. Parmi elles, 132 mentionnaient des cas vécus. La moitié – pour donner un ordre de grandeur – de ces étudiants ont donc déjà été personnellement confrontés à une difficulté de neutralité. L'autre moitié n'a pas encore vécu une expérience de ce type; elle évoquait donc des cas imaginés ou anticipés.

Je vais vous donner un aperçu des différents thèmes qui font l'objet de difficultés chez ces agrégés dans l'application du principe de neutralité. Beaucoup de questions avaient trait à la bioéthique et à la sexualité, à l'avortement, à la contraception, au suicide, à l'euthanasie, à la mort, à l'homophobie, au mariage pour tous, à l'éducation sexuelle. Plusieurs autres thèmes tournaient autour de l'histoire, de l'histoire de l'art, de l'antisémitisme, de la Shoah, du négationnisme, du colonialisme, des réactions face à des œuvres d'art – notamment la question du nu.

En ce qui concerne les sciences, je mentionnerai encore le refus ou la réticence à l'égard de certains contenus scientifiques, la confusion entre la science et la religion, notamment à travers le concordisme, ainsi que certains thèmes moins fréquents tels que la conscience animale, l'abattage rituel ou encore le climatoscepticisme, qui n'a rien à voir avec la religion. Lors des cours de français ou de philosophie, les débats portent parfois sur des sujets sensibles, tels que la tolérance, notamment en s'appuyant sur les écrits de Voltaire, mais aussi sur les attentats, les caricatures, le blasphème, etc.

En termes de positionnement, les enseignants rencontrent parfois des difficultés lorsqu'ils sont amenés à évoquer des personnages sources de clivages, comme Trump ou Erdogan. Ils peuvent également être embarrassés par certaines questions des élèves, par exemple lorsque ceux-ci souhaitent connaître leurs opinions

personnelles vis-à-vis de la politique ou de la religion. Les thèmes liés au racisme ou au sexisme, parmi d'autres encore, sont également délicats. Enfin, les cas liés à la vie sociale au sein de l'établissement concernent principalement les pratiques religieuses, le port de signes convictionnels, le sexisme et le racisme.

Pour illustrer mon propos, je détaillerai quatre situations vécues par des enseignants qui montrent que les difficultés qu'ils rencontrent peuvent provenir d'élèves ayant des profils culturels et religieux très différents.

Le premier cas nous a été rapporté comme suit : « J'enseigne depuis trois ans dans une école secondaire à forte majorité musulmane. Cette année, nous, professeurs, avons été confrontés au cas d'une élève de confession musulmane qui s'est découvert une attirance pour les femmes. Il va sans dire que lorsque la "nouvelle" s'est répandue, le quotidien de cette élève est devenu compliqué. En plus des brimades et invectives de ses camarades s'est rajouté le rejet de cette élève par sa famille. »

Le deuxième cas concerne des réactions d'opposition au préservatif de la part d'élèves catholiques ou évangéliques d'origine africaine qui pensent qu'utiliser le préservatif est un péché.

Le troisième cas est celui d'un enseignant qui a observé, durant ses stages, des réactions très vives sur le sujet hautement polémique de l'avortement. Des élèves membres des Témoins de Jéhovah avaient une vision de la vie très ancrée dans le sacré et condamnaient les dispositions légales belges à cet égard. Les élèves en question étaient, d'après ce témoignage, toutes des filles.

Le quatrième cas concerne un étudiant agrégé qui mentionne l'intervention, en classe, d'une jeune fille musulmane qui s'est prononcée contre l'avortement, condamnant au passage les femmes qui le pratiqueraient sous le prétexte que sa religion considère la vie comme sacrée.

En conclusion, dans 79 % des cas rapportés, soit 104 cas sur les 132 présentés comme ayant été réellement vécus et posant un problème du point de vue de la neutralité, il est question de tensions pouvant être liées à la diversité culturelle et religieuse, alors que rien dans la consigne n'attirait l'attention sur ces aspects. Cela témoigne d'une forme de « culturalisation », voire de « cultualisation » des rapports sociaux. L'enquête montre aussi que les enseignants peuvent être confrontés à des difficultés identiques avec des élèves ayant des profils culturels et religieux très variables. Les musulmans sont souvent évoqués, mais ce ne sont évidemment pas les seuls. L'origine de ces difficultés tient donc moins à une appartenance culturelle ou religieuse spécifique qu'à une opposition entre, d'une part, des conceptions globalement non sécularisées chez une partie des élèves, ces derniers accordant la primauté à certains préceptes ou croyances religieuses sur toute autre considération,

et, d'autre part, les valeurs de l'école, du moins celles de l'école publique, qui se fondent sur une conception sécularisée.

Je précise qu'une conception sécularisée implique notamment une différenciation fonctionnelle des institutions et des activités, ce qui signifie notamment que le religieux se déploie dans son champ propre et n'occupe pas une position dominante ou de contrôle sur l'ensemble des institutions et activités de la société. Dans ce contexte, la notion de sécularisation est donc proche de celle de laïcité.

Par ailleurs, certains éléments du contexte institutionnel belge peuvent être source de difficulté ou renforcer des difficultés déjà présentes. Il peut notamment y avoir des ambiguïtés ou des difficultés de compréhension à propos de la neutralité. Celle-ci est définie depuis 1994 de manière positive et active et ne devrait, en principe, impliquer aucune autocensure de la part des enseignants. Sa définition fait notamment référence aux droits humains, elle énonce explicitement que « l'enseignant ne s'interdit aucun champ du savoir ». En outre, l'expression « ne pas prendre parti » a été remplacée par « ne pas tenir des propos partisans », ce qui signifie qu'un enseignant pourrait prendre parti dans certaines situations, pour autant qu'il ne tienne pas des propos partisans. Par ailleurs, en 2015, la Cour constitutionnelle a défini l'enseignement neutre comme étant « objectif, critique et pluraliste ».

Cela étant, il subsiste dans ces textes une expression issue d'une longue histoire : « ne pas froisser les opinions et les sensibilités ». Celle-ci apparaît pour la première fois dans une lettre que Jules Ferry a adressée aux instituteurs français à la fin du 19^e siècle. Cette expression, reprise dans les décrets relatifs à la neutralité en Belgique, risque bien, quant à elle, d'induire une forme d'autocensure. En effet, il est particulièrement difficile de ne froisser personne. Par exemple, depuis le début de mon discours, il se peut que j'aie froissé, sans le vouloir, les opinions ou les sensibilités de quelqu'un parmi l'assemblée. Je m'en excuse par avance si ce devait être le cas, mais cela illustre bien la difficulté, pour les enseignants, de savoir à l'avance que leurs paroles ne froisseront aucun élève.

Par ailleurs, dans le cadre d'un apprentissage, l'enseignant se doit parfois de bousculer certaines conceptions initiales et de les déstabiliser. Cette phrase mériterait donc d'être revue. C'est la raison pour laquelle j'ai consulté la jurisprudence de la CEDH. J'y ai trouvé la proposition selon laquelle il convient d'éviter, pour toute personne détentrice d'une parcelle de l'autorité publique, en particulier pour des enseignants, « des expressions qui sont gratuitement offensantes pour autrui, qui constituent une atteinte à ses droits et, dès lors, ne contribuent à aucune forme de débat public capable de favoriser le progrès dans les affaires du genre humain ». Il s'agit là peut-être d'une formulation plus heureuse.

Dans le contexte belge francophone, le deuxième problème provient de la faible présence, voire de l'absence d'une approche scientifique – notamment historico-critique et comparative – des religions. Trois facteurs expliquent ce manquement. En Belgique francophone, il existe des cours de religion monoconfessionnels. Dans d'autres pays, comme l'Angleterre, des cours multiconfessionnels sont dispensés.

Ces cours de religion monoconfessionnels prennent peu, voire ne prennent pas en charge l'approche historico-critique des religions. Le cours d'EPC ne le prend pas en charge non plus. Bien que le décret du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une [EPC] prévoit que ce cours aborde différents courants de pensée, de philosophie et de religion, le volet dédié à la religion n'a été que très peu retenu dans les référentiels et dans les programmes.

Dans le Nord comme dans le Sud du pays, circule l'idée de consacrer une heure au dialogue interconvictionnel – la deuxième heure d'EPC la partie francophone. Je trouve cette idée dangereuse, car, d'une part, cela risque de renforcer des assignations identitaires et, d'autre part, cela ne contribue pas du tout au développement d'une approche historico-critique et comparative des religions, cette dernière requérant des connaissances que les élèves n'ont pas. Ensuite, une approche davantage scientifique des religions pourrait être adoptée dans les cours d'histoire, mais, depuis les référentiels d'histoire de juin 2022, l'enseignement des religions n'est organisé qu'en première année secondaire.

La question est de savoir s'il est pertinent de rassembler tous les thèmes religieux en une seule année scolaire et si le choix de la première année secondaire permet de développer une approche historico-critique et comparative. J'en doute.

Différentes enquêtes ont montré que le type de lecture des écritures sacrées peut influencer fortement l'adoption ou la non-adoption d'une conception sécularisée de la science, de même que l'acceptation ou non de règles sécularisées laïques du vivre-ensemble. D'après moi, il reste à définir qui, à l'école, se charge d'expliquer tous les différents types de lecture possible des écritures sacrées. Si l'école ne le fait pas, les élèves iront chercher des réponses sur les réseaux sociaux et sur internet en général. Ils trouveront alors une série de réponses conduisant souvent davantage au dogmatisme qu'à une vision historico-critique et comparative.

Un troisième facteur qui renforce, voire crée les difficultés est l'existence de fortes inégalités entre écoles. Réalisées tous les trois ans, les enquêtes PISA mettent ce constat en évidence. Les inégalités contribuent dès lors à entretenir une forme de racisme structurel ou systémique qui entraîne, chez certaines minorités se sentant discriminées, un besoin de reconnaissance, une survalorisation ontologique de certaines caractéristiques de leur identité culturelle – notamment religieuses –, avec un éventuel retournement du stigmate, qu'elles finissent par confirmer. Cela peut les

conduire à rejeter des savoirs ou des règles de vivre-ensemble perçus comme menaçants pour leur identité.

Pour illustrer cette forte inégalité entre les écoles ou les filières, je reprends une diapositive issue de la brochure « Les Indicateurs de l'enseignement 2019 ». Elle montre que les élèves évoluant dans l'enseignement professionnel ou spécialisé sont davantage issus de milieux socio-économiques défavorisés et qu'à l'inverse, les élèves qui évoluent dans les filières générales de deuxième et troisième degrés sont, quant à eux, majoritairement issus de milieux socio-économiques favorisés. L'école reproduit donc bel et bien les inégalités sociales, ce qui peut contribuer à une forme de racisme structurel ou systémique favorisant un sentiment de rejet ou de relégation chez certains élèves.

J'en arrive aux pistes d'action. J'ai fait la distinction entre prévention et action. Il convient de mettre l'accent sur des aspects épistémologiques et d'apprendre à distinguer différents registres de discours : savoirs, faits, jugements, valeurs et croyances. Il convient aussi d'établir des critères de démarcation entre science et croyance religieuse, entre science et non-science, entre science et pseudo-science, en science et théories du complot, fake news, post-vérité, etc.

Au sujet des aspects religieux, il convient de développer une approche historico-critique, en montrant par exemple qu'il existe d'autres types de lecture des écritures sacrées qu'une lecture littérale et concordiste. Se pose la question de savoir dans quel cours aborder cet aspect. Il convient d'éviter la confrontation et plutôt de privilégier des approches latérales.

Mon collègue Hicham Abdel Gawad, docteur en sciences des religions, commence par exemple par étudier des chansons en s'interrogeant sur ce qu'a voulu dire l'auteur. Cela permet de se rendre compte qu'une chanson, au-delà du contenu littéral, véhicule un ensemble de valeurs, d'idées. La réflexion peut être élargie, en posant la question de savoir si, dans d'autres sources littéraires ou religieuses, des phénomènes de ce type existent aussi. Progressivement, les élèves acquièrent un regard plus décalé sur les écritures.

Concernant les aspects identitaires, il faut insister sur la lutte contre les formes de racisme, de sexisme, d'inégalités et de discriminations, mais aussi valoriser différentes cultures, en particulier dans l'histoire des sciences. Enfin, il convient d'éviter les formes de colonialité des savoirs et de privilégier des approches plus inclusives et multiperspectivistes.

Plus globalement, il y a lieu d'apprendre aux élèves à déterminer des problématiques en lien avec les enjeux de savoirs et de citoyenneté.

Nous encourageons plusieurs réactions en cas de difficulté: avoir une phase d'écoute de l'expression des élèves; avoir une phase de réflexion en incitant à prendre

du recul par une démarche rationnelle, à problématiser et mobiliser la démarche scientifique ou historique pour comprendre une situation – c’est généralement ce que les enseignants essaient de faire; inciter à prendre en compte d’autres points de vue; le cas échéant, recourir à un cadre normatif, comme les droits humains, les valeurs démocratiques, les législations, les chartes propres à l’école ou à la classe. Si la situation est vraiment très compliquée, il y a lieu de faire appel à des intervenants extrascolaires, comme la Direction CiMéDé et le Réseau de prise en charge des extrémismes et radicalismes violents de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce réseau, avec lequel j’ai des contacts, prépare notamment une brochure pour essayer de montrer comment aborder certains thèmes sensibles en évitant la confrontation et en privilégiant des approches plutôt « latérales ».

2.2 Audition de M. François Debras, professeur associé au sein du Centre d’études démocratie de la Faculté de droit, de science politique et de criminologie de l’Université de Liège (ULiège)

Voir powerpoint et documentation, doc. 160 (2025-2026) n° 1 (Annexe 1), à partir de la page 79 à 220

M. François Debras. – Je vous remercie de me recevoir aujourd’hui pour vous parler de la recherche que j’ai eu l’occasion de mener sur la question des jeunes face à l’extrémisme. Cette recherche a été financée par le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. J’ai mené ce travail pendant deux ans, en 2022 et 2023. Il m’a amené à rencontrer entre 700 et 800 élèves de l’enseignement secondaire, provenant de tous les réseaux et de toutes les filières, un peu partout en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Un professeur restant un professeur, je commencerai par quelques définitions. Vous m’avez invité pour parler de radicalisme. Toutefois, en science politique, nous ne privilégions pas ce terme. Lorsque j’enseigne la science politique à l’ULiège, ainsi qu’à la HELMo et à l’Université Sorbonne Nouvelle, je travaille sur l’analyse de certains types de discours, en particulier extrémistes et complotistes.

Comment définissons-nous l’extrémisme en science politique ? Il se définit en trois temps, trois étapes, qui permettent de mieux appréhender cette notion. L’extrémisme est un positionnement vis-à-vis d’une norme et d’un centre. Mais quelle est la norme ? Quel est le centre ? Comment peut-on définir ce dernier en sachant qu’il peut évoluer en fonction d’un pays à l’autre, d’une époque à l’autre ? Peut-être que l’extrémisme en Belgique en 2025 n’est pas le même que l’extrémisme en Belgique en 1960 ou n’est pas le même qu’aux États-Unis. Toutefois, la force de la Belgique, c’est que l’extrémisme est défini sur le plan juridique. Je me réfère à l’article 8 de la loi organique du 30 novembre 1998 des services de renseignement et de sécurité qui définit ce qu’est l’extrémisme: «les conceptions ou les visées racistes,

xénophobes, anarchistes, nationalistes, autoritaires ou totalitaires, qu'elles soient à caractère politique, idéologique, confessionnel ou philosophique, contraires, en théorie ou en pratique, aux principes de la démocratie ou des droits de l'homme, au bon fonctionnement des institutions démocratiques ou aux autres fondements de l'État de droit.»

Il est intéressant de noter que cette définition ne renvoie pas uniquement vers le domaine politique. Les domaines philosophique, confessionnel et idéologique sont aussi sollicités. Ce sont à la fois les discours et les actions, en théorie ou en pratique. Ces conceptions et ces idées s'opposent à la démocratie qui sera définie à travers le cadre des droits humains. D'un point de vue juridique, on va explicitement faire référence à la Convention européenne des droits de l'homme ainsi qu'au bon fonctionnement des institutions démocratiques ou des autres fondements de l'État de droit.

La loi organique du 30 novembre 1998 n'est pas la seule à définir l'extrémisme, puisque la loi sur la dotation publique des partis politiques fait aussi appel à cette notion. On renvoie également, dans ces lois, à la logique de préservation de la défense de la Convention européenne des droits de l'homme et de l'État de droit. En d'autres termes, quand on parle de l'extrémisme, on renvoie à un positionnement vis-à-vis d'une norme ou d'un centre. Ceux-ci peuvent donc être le respect de la Convention européenne des droits de l'homme et de l'État de droit.

Cette opposition est spécifique, car marquée par une forme de violence ou d'appel à la violence qui peut être à la fois physique ou verbale. Je me réfère ici à d'autres textes, comme la loi du 30 juillet 1981 tendant à réprimer certains actes inspirés par le racisme ou la xénophobie ou celle du 10 mai 2007 tendant à lutter contre certaines formes de discrimination. Cette violence peut également être symbolique et entrer en opposition avec les logiques de débat et de consensus.

L'extrémisme est donc un positionnement de rejet de la législation. Il est spécifique, mais aussi caractérisé par une sorte de dichotomie. Dans les discours se retrouve systématiquement une opposition entre « nous » et « eux », entre le bien et le mal, entre l'ami et l'ennemi, entre le vrai et le faux. En science politique, la question du radicalisme est beaucoup plus sujette à controverse et différentes approches coexistent. Concernant l'extrémisme, la loi organique du 30 novembre 1998 constitue un point d'ancrage. Néanmoins, la notion d'extrémisme peut varier en fonction des époques et des pays.

J'ai donc mené ma recherche entre 2022 et 2023 et l'ai organisée en deux temps. Dans un premier temps, il s'agissait d'interroger les enseignantes et les enseignants des écoles secondaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Avant d'aller rencontrer les jeunes, qui sont pluriels et dont les opinions et les représentations du monde sont diverses, l'idée était de se rendre compte du climat dans lequel ils évoluaient et de

comprendre qui étaient les enseignantes et enseignants. Ceux-ci avaient-ils été confrontés à des questions d'extrémisme ? Si oui, comment les identifiaient-ils ?

Dans un deuxième temps, il s'agissait de rencontrer les jeunes, de deux façons. D'abord, nous avons soumis un questionnaire à quelque 780 élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ensuite, nous avons constitué des focus groups en tirant au sort entre 10 et 15 élèves par classe; ceux-ci se sont rassemblés autour d'une table de discussion et nous avons discuté pendant une heure de la façon dont ils percevaient la politique et la question de l'extrémisme.

L'analyse a porté sur vingt programmes, en fonction de différents cours – religion, morale, EPC, français, géographie, sciences sociales – donnés dans différents réseaux et filières. Nous avons contacté 40 établissements d'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles et 23 d'entre eux ont accepté de participer activement à la recherche. D'une part, ils ont accepté de distribuer le questionnaire en classe et de dégager du temps pour me recevoir et me permettre de dialoguer avec les enseignants. D'autre part, ils ont organisé des tables de discussion avec les élèves. Au total, 785 questionnaires ont été complétés et 21 groupes de discussion ont été constitués autour de sept thématiques centrales : l'extrémisme, l'appel à la violence telle que reprise dans la définition de l'extrémisme, la réaction potentielle de certaines personnes face à l'extrémisme s'ils y ont été confrontés, le cordon sanitaire, la liberté d'expression, la représentation du monde politique et les réseaux sociaux – ce dernier élément est revenu très régulièrement dans les discussions.

Les programmes font très peu état de la question de l'extrémisme. Lorsque cette notion est abordée, c'est avant tout au pluriel et sur la base d'une vision passée. Quand ils parlent de l'extrémisme, les programmes évoquent avant tout la Seconde Guerre mondiale et la montée des totalitarismes, en opposant l'URSS et le nazisme. Un seul programme fait référence à une opposition entre l'extrémisme et les concepts de démocratie, droits et libertés.

Quand on interroge les enseignantes et les enseignants, ils expliquent qu'ils traitent de la question de l'extrémisme à travers le prisme du passé, en se référant à Staline, à Hitler, aux camps de concentration. Ils indiquent ne pas trop apprécier le terme « extrémisme », préférant parler d'autoritarisme ou de totalitarisme, ce qui renvoie encore une fois au passé. Pourquoi ? Parce que, selon ceux que j'ai rencontrés, ils se positionnent par rapport à leurs élèves en se reposant sur la neutralité des enseignements. Nombre de ces enseignants préfèrent se référer au passé, parce qu'il leur donne une assise. Autrement dit, le passé ne se discute pas et ils disposent d'éléments d'argumentation vis-à-vis du passé.

À l'inverse, il est intéressant de constater que les élèves, eux, se concentrent davantage sur le présent : ils posent des questions d'actualité, alors que les enseignantes et les enseignants préfèrent dans certains cas éviter les débats et les

questionnements sur l'actualité par manque de temps et également en raison du manque d'outils pour décortiquer, analyser et comprendre l'actualité. Certains évoquent la solitude de l'enseignant par rapport à ces questions, considérant que dans leur métier, ils sont essentiellement seuls et qu'ils n'ont pas toujours le temps ou les outils pour décoder l'actualité. D'autres évoquent également la peur de laisser transparaître leur positionnement sur ces questions d'actualité, la peur de présenter, par exemple, un parti politique sans présenter tous les partis existants.

Certains enseignants que j'ai rencontrés sont confrontés à des positionnements religieux de la part de leurs élèves et se sont sentis démunis ou impuissants à l'évocation de certaines questions. Je précise qu'il s'agit d'un échantillon qualitatif, qui n'est donc pas représentatif du positionnement des enseignantes et des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Certains ont aussi évoqué l'autocensure, se posant la question de savoir comment la définir. Cela renvoie au problème du manque d'outils et du manque de temps.

La question est de savoir comment définir l'autocensure. Elle renvoie à ce manque d'outils et de temps. Les enseignants préfèrent en effet ne pas aborder certains sujets, pas spécialement parce qu'ils ont peur de leur positionnement, mais parce qu'ils ont l'impression de ne pas disposer des outils idoines pour aller en profondeur pour expliquer certains phénomènes. La question précédente était celle de la crainte de blesser certains étudiants plutôt qu'une autocensure par peur de provoquer des répercussions sur sa propre personne.

Je vous livre quelques exemples de confrontations sur l'extrémisme. Un premier est celui d'un enseignant expliquant qu'il a été confronté à un salut nazi en classe. Ses questions sont, finalement, très juridiques : existait-il une véritable volonté de propager une idéologie de la part de l'élève ou était-ce plutôt pour choquer ou faire le malin en classe ? Il indique que l'élève a été exclu et qu'il a dû convoquer ses parents.

Selon lui, le temps attribué à son cours d'histoire est insuffisant pour voir toute la matière. Il a dû faire comprendre aux autres élèves qu'il s'agissait d'un geste grave, mais il n'a eu ni le temps ni les outils pour expliquer en quoi ce geste était problématique et comment avoir à la fois un regard spécifique et pédagogique sur l'événement.

Nous reviendrons ultérieurement sur la part de l'extrémisme religieux. Ce qui est intéressant, ce n'est pas tant la perception de l'extrémisme religieux soulignée par les enseignants que les questions spécifiques qui y sont relatives. Dans le cas présent, il s'agissait de la question de l'homosexualité. La question des réseaux

sociaux sera aussi évoquée ultérieurement. La question de la liberté d'expression fait débat en classe, mais je reprendrais plutôt le point de vue des étudiants à ce sujet.

J'ai eu l'occasion d'interroger des élèves dans le cadre de mes recherches. Je leur ai soumis un questionnaire avec une question unique telle que : « Selon toi, qu'est-ce que l'extrémisme ? As-tu des exemples pour l'illustrer ? Y as-tu déjà été confronté ? » Dans ce questionnaire, l'extrémisme était défini par différents champs sémantiques. Selon eux, être extrême, c'est avoir des positionnements exagérés ou excessifs, c'est être violent ou agressif, c'est imposer ses idées, c'est avoir une absence de nuance, c'est un appel à la haine, c'est une fermeture d'esprit ou cela renvoie à la violation des droits humains.

Le premier résultat intéressant est que, quand l'extrémisme est abordé en classe, les jeunes sont tout à fait capables de le définir. Ils le conscientisent bien et ils ont finalement des définitions ou des explications qui sont très proches de celles des sciences politiques ou du droit.

Quand on aborde l'extrémisme avec les jeunes, les exemples qui leur viennent en priorité, pour deux tiers des réponses, concernent avant tout l'extrémisme de droite. L'extrême gauche arrive en deuxième position avec une définition particulière, dans le sens où, si on parle de droite, il doit bien y avoir une gauche quelque part, comme si on parle du haut, il doit bien forcément y avoir un bas. Là où les jeunes savent définir explicitement ce qu'est l'extrême droite, ils présentent l'extrême gauche comme étant l'opposé de l'extrême droite, mais ils n'ont pas d'exemples pour l'illustrer.

L'extrémisme religieux intervient, mais de façon minoritaire. Enfin, il y a deux extrémismes auxquels je ne m'attendais vraiment pas du tout à être confronté et qui reviennent, même si, encore une fois, cela reste très minoritaire : l'extrémisme féministe et l'extrémisme écologique. Il y a toutefois une petite nuance à apporter. Il ne s'agit pas tant de s'opposer aux idéologies, mais plutôt à certains modes d'action. Il est donc question d'une subtilité qu'il convient de creuser qualitativement.

Je vous livre un extrait d'une discussion menée avec certains élèves : « Je sais bien qu'il existe également l'extrême gauche, mais je n'en ai jamais entendu parler, car malgré que leurs idées sont sûrement tout aussi dégoûtantes que celles de l'extrême droite, eux au moins ne prônent pas des valeurs honteuses comme la haine de l'étranger, de l'autre, de ce qui n'est pas comme nous. » Nous sommes donc face à une définition de l'un à travers l'autre.

Je reviens sur l'extrémisme féministe. Il est cité de façon très minoritaire et il ne relève pas du tout du prisme de compréhension premier de l'extrémisme. Nous voyons bien que, quand certaines jeunes parlent d'extrémisme féministe, ce n'est pas

l'idée qu'il y a derrière qu'ils contestent. Ils soulignent d'ailleurs qu'ils sont en accord avec l'égalité femmes-hommes, mais qu'ils ne comprennent pas la manière dont les revendications sont traduites dans l'action. C'est un élément transversal dans toute cette recherche. Ce n'est pas tant la question de l'extrémisme qui va être critiquée par les jeunes, car ils considèrent qu'il y a des extrémismes positifs et des extrémismes négatifs. C'est plutôt la mise en action de certaines idées qu'ils critiquent.

D'un point de vue sémantique, lorsque les jeunes parlent d'extrémisme, cela renvoie à l'extrême droite, à la xénophobie. L'extrême gauche revient par opposition à une autre forme d'extrémisme. Ensuite viennent aussi le racisme, le radicalisme ou encore la négation de l'identité de genre, qu'ils considèrent comme une forme d'extrémisme.

Le nazisme et le communisme sont également cités, mais de manière moindre. Les questions qui y sont liées sont considérées comme inférieures à des problématiques plus actuelles.

Lorsqu'on leur demande d'illustrer l'extrémisme, les jeunes citent, comme premier exemple, avec 136 occurrences dans 785 documents, Éric Zemmour en France. Ensuite, ils citent le Vlaams Belang, puis Adolf Hitler, puis Marine Le Pen, puis Staline. Les jeunes démontrent une compréhension du présent, ils sont capables de citer des exemples contemporains, tels que la Corée du Nord, Giorgia Meloni, Donald Trump, etc. À titre indicatif, quand on leur parle d'extrémisme, la première entrée reste donc le Vlaams Belang. Mais d'autres entrées peuvent également exister.

J'interprète toujours les graphiques avec prudence, car, lorsqu'on demande aux jeunes s'ils ont déjà été confrontés à de l'extrémisme, les réponses se divisent de manière quasi égale entre « oui » et « non ». Néanmoins, ce n'est pas complètement représentatif. En effet, quand on creuse un peu, ceux qui ont répondu « non » ajoutent tout de même qu'ils ont déjà été confrontés à de l'extrémisme sur les réseaux sociaux. Nous sommes donc davantage face à un « non » mitigé. De manière générale, ils ont tous déjà entendu des propos racistes, y ont été confrontés ou ont été touchés par de tels propos.

Quand bien même l'exemple du Vlaams Belang est le plus cité au sein des focus groups pour illustrer l'extrémisme en Belgique, les jeunes ne sont pas toujours en mesure de savoir pourquoi. Ils ont 17 ou 18 ans et parlent du nationalisme, du séparatisme, du racisme. Mais ils avouent très rapidement qu'ils ne font que répéter ce qui se dit à la radio ou ce qui sort de la bouche de leurs parents. Il y a donc parfois une difficulté à se saisir des cas d'analyse pour les expliquer.

L'extrémisme est assimilé à du négatif, mais il peut y avoir des variations en fonction du sujet. Je reviendrai donc sur les inégalités qui peuvent exister entre les

écoles et entre les élèves. En effet, on se rend compte que des élèves qui ne se sentent pas écoutés ou représentés – certains élèves m’ont expliqué qu’ils étaient en bas de l’échelle sociale et qu’ils n’arriveront jamais à monter – considèrent que l’extrémisme est une façon de se faire entendre.

Je reviens à présent sur les questions liées à l’écologie. On se rend compte que beaucoup de jeunes qui ont marché pour le climat ne se sont pas sentis compris ou entendus. Ils considèrent qu’être extrémiste, en jetant de la peinture sur une œuvre d’art, par exemple, a l’avantage de rendre visible la cause. S’ils ne sont pas entendus lorsqu’ils participent au débat public, ils savent qu’ils peuvent se faire entendre autrement.

Il y a de vraies inégalités entre les écoles. Certaines d’entre elles ont des indices socio-économiques plus élevés et n’ont pas de discussions de ce genre, quand d’autres, qui ont un indice socio-économique moins élevé ou dont beaucoup d’élèves ont participé aux marches pour le climat, ressentent davantage cette déception qui est apparue lors des focus groups.

Cela nous amène à la question du politique. Il faut à cet égard considérer deux éléments. D’abord, les jeunes expriment un profond rejet du monde politique. C’est un milieu qui est assimilé à l’argent, à la corruption, à la démagogie, à la fraude, etc.

Ensuite, il y a une opposition entre la mise en action et les valeurs qui la sous-tendent. Les jeunes se montrent éminemment intéressés par la politique au sens des valeurs politiques et du débat politique. En effet, les jeunes sont très critiques vis-à-vis de l’histoire politique belge, des partis politiques, des institutions politiques, mais se montrent très positifs vis-à-vis de différents mouvements ou organisations. Parmi les plus citées positivement, il y a Amnesty International, WWF et Greenpeace.

Certains jeunes sont très critiques vis-à-vis du monde politique, mais ont une activité politique en classe. Certains ont proposé de féminiser des noms de classe, de créer des potagers collectifs; d’autres ont suggéré de tirer au sort les délégués de classe pour mettre en œuvre une logique beaucoup plus égalitaire que l’élection. Il y a donc des débats politiques en classe.

On constate deux problèmes en lien avec cela. Premièrement, les élèves ont l’impression que les enseignants ont une posture essentiellement tournée vers le passé et pas assez vers le présent, ce qui ne leur permet pas de débattre des sujets de société. Deuxièmement, certains élèves ont l’impression de n’avoir aucune prise sur le réel, ce qui peut mener à certaines revendications de la part de la jeunesse.

La question des réseaux sociaux est centrale. Si les jeunes n’obtiennent pas de réponses à l’école, ils vont essayer de les trouver sur les réseaux sociaux.

En conclusion, la méconnaissance de l'extrémisme n'est pas un problème chez les jeunes : ils savent citer des partis et mouvements historiques et actuels; ils mobilisent un univers sémantique et un ensemble de définitions très proches des notions présentes dans la littérature relative aux sciences politiques et dans des questions juridiques, notamment en ce qui concerne le respect de la Convention européenne des droits de l'homme et de l'État de droit. Cependant, il y a parfois de faibles justifications pour comprendre et débattre de cette catégorie d'analyse.

La notion d'extrémisme est essentiellement entendue au pluriel, c'est-à-dire qu'il existerait différents extrémismes : de droite, de gauche, religieux, féministe, écologiste... Toutefois, selon les élèves, tous les extrémismes ne sont pas négatifs au regard des valeurs qu'ils prônent. Les revendications relatives au climat et au féminisme, par exemple, sont considérées comme positives. C'est la façon dont elles sont portées qui ferait l'extrémisme; certains expliquent ainsi que la violence et le refus du débat constituent aussi une forme d'extrémisme. Selon eux, l'extrémisme est donc une façon de mettre en œuvre certaines propositions.

Ce point de vue nous ramène à la question de la liberté d'expression. L'extrémisme, c'est aussi le fait de ne pas écouter les autres. C'est le refus de l'identité de genre et en réalité le refus de l'identité au sens général. Il apparaît alors, ce qui est très intéressant, que pour certains jeunes, l'extrémisme, c'est le refus de la liberté d'expression, de l'identité de genre ou de l'identité religieuse. Certains, qui indiquent suivre des cours de religion, de morale ou d'EPC, considèrent que le fait de retirer le voile à une jeune fille constitue aussi une forme d'extrémisme dans la mesure où cela revient à nier son identité.

Globalement, nous observons un rejet des institutions politiques. Pourtant, en parallèle, il existe une vision très positive des valeurs véhiculées en politique, qu'il s'agisse des revendications liées au genre, au climat ou à l'égalité entre les individus. Il est intéressant de noter que tous se présentent comme victimes des réseaux sociaux, où ils consultent des contenus qui ne trouvent pas toujours leur place dans le débat en classe.

Cette recherche révèle certaines pistes de solution. Il semble notamment qu'il existe un besoin de se familiariser avec des cadres d'analyse et de se les approprier. Dans un souci de respect du travail des enseignants et de la neutralité dont ils doivent faire preuve à travers leur positionnement en classe, les écoles ont exprimé un besoin d'ouverture à des intervenants externes qui pourraient apporter des cadres d'analyse et une vision pédagogique.

Une autre idée consiste à favoriser les déplacements. En effet, si certaines écoles peuvent se permettre des visites au fort de Breendonk, au Parlement et dans les institutions européennes, les inégalités à cet égard sont profondes. Tous les établissements n'ont pas la possibilité d'organiser des déplacements ou de faire venir

des organisations dans leurs classes. Une potentielle solution serait de recourir à des équipes pédagogiques et des ressources externes pour aider les enseignants à aborder certaines thématiques qui animent les questions politiques, très présentes à l'école. Le problème est double : d'une part, les élèves manquent de lieux pour débattre de sujets politiques et, d'autre part, ils ont le sentiment de manquer de prise sur le réel.

2.3 Audition de Mme Jessica Faraci, membre du groupe « Retissons du lien. Penser ensemble pour agir en commun »

Mme Jessica Faraci. – Mon intervention s'appuie sur le travail de terrain qui s'inscrit dans le projet « RAFRAP », qui vise à comprendre les engagements des jeunes dans des idéologies violentes et à les accompagner dans une démarche de prévention et de reconstruction du lien. Ce projet a été conçu et mis en œuvre par Isabelle Seret, formatrice et intervenante en récit de vie et en sociologie clinique.

Quant à moi, j'ai été enseignante dans une école dont plusieurs élèves sont partis en Syrie. L'un d'eux a été impliqué dans les attentats de Zaventem. J'ai lancé en 2014 un projet de prévention à la radicalisation violente qui s'appelle « SENS ». Ce projet avait pour objectif de développer l'esprit critique des jeunes. Il m'a permis de constater les effets positifs qui se produisent lorsque l'on offre aux jeunes des espaces de parole, de réflexion et d'écoute au sein de l'établissement. C'est à la suite de cela que j'ai participé au projet « RAFRAP ».

Aujourd'hui, je suis secrétaire générale d'une fédération d'organisations de jeunesse. Depuis 2018, je fais aussi partie du collectif « Retissons du lien. Penser ensemble pour agir en commun ».

Ce collectif a été créé par Isabelle Seret et Vincent de Gaulejac. Il réunit des victimes des attentats, des parents de jeunes radicalisés, des travailleurs de terrain, des chercheurs et des anciens détenus dans l'objectif de penser ensemble des réponses éducatives et citoyennes aux fractures ouvertes par la radicalisation violente.

Je ne parlerai pas de chiffres, mais de visages, de voix ou de récits, car pour comprendre ces parcours, il faut d'abord entendre la complexité du vécu de ces jeunes, sans y voir des trajectoires figées et sans y coller des étiquettes.

Le projet « RAFRAP » est basé sur la co-construction, qui s'étale sur une durée de six à sept mois, depuis la première rencontre et la récolte du récit jusqu'au générique final de la capsule vidéo que les jeunes réalisent eux-mêmes. Cette vidéo retrace les différentes étapes du processus d'endoctrinement et le vécu des familles est utilisé comme support de prévention. Les contenus sont disponibles gratuitement sur le site de la CiMédé de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Chaque année, plus d'une vingtaine d'animations sont organisées en IPPJ, en collaboration avec une maman concernée par l'engagement de son enfant et la CNAPD.

Des écoles sollicitent également ces outils et d'anciens jeunes engagés acceptent parfois de témoigner dans une volonté de mettre leur expérience au service de la prévention.

Je vous propose de visionner une des capsules vidéo, celle d'Éric. Il s'agit d'un nom d'emprunt.

(La capsule vidéo est projetée)

Pour identifier les jeunes participants, nous avons laissé à la justice le soin de trancher. Tous les mineurs engagés dans le projet avaient été interpellés pour des faits de terrorisme; il ne s'agissait donc pas d'une sélection subjective ou éducative, mais d'un critère judiciaire clair.

La consigne de départ était simple : pourquoi les jeunes souhaitent-ils témoigner ? Cette première question donnait déjà une indication forte sur leur positionnement. Les réponses confirmaient l'intérêt de les associer à une démarche de prévention. Mansour, par exemple, a souhaité partager son histoire pour « aider des jeunes et dire que partir en Syrie n'est pas une solution ». Ces jeunes sont porteurs d'un savoir d'expérience précieux, non seulement pour comprendre les dynamiques de radicalisation, mais aussi pour construire des pistes d'accompagnement réalistes et sensibles.

Les entretiens réalisés ont permis de faire émerger les éléments contextuels, géopolitiques, sociaux, familiaux et discriminatoires qui rendent certains jeunes vulnérables à des idéologies extrêmes. Ce ne sont pas des récits caricaturaux, mais des voix qui parlent de doute et de recherche de sens et qui sont souvent confrontées à un mur de silence.

À cet égard, le témoignage d'Éric est essentiel : « Au début, je me posais des questions, je recherchais; et, pour moi, c'est normal. Pourquoi en Syrie il y a des guerres ? Pourquoi l'État islamique il a décapité ? Toutes les personnes à qui j'en parlais, elles m'ont déçu; c'est comme si c'était un sujet tabou. Au lieu de venir parler avec moi, pourquoi tu t'intéresses à ça ? Les gens parlent sur notre dos et nous on s'enfonce encore plus. » Ce qu'Éric décrit, beaucoup en ont témoigné : une absence d'interlocuteurs adultes capables de discuter sans panique de sujets sensibles. La proposition d'un accompagnement en récit de vie a souvent été reçue comme un espace attendu, une opportunité rare pour mettre en mots des interrogations, construire une pensée propre, sortir de la confusion et retrouver un pouvoir d'agir autrement.

Les jeunes rencontrés oscillent souvent entre un désir fort de liberté et de conscience – ils revendiquent leur droit de choisir, d'agir par eux-mêmes – et ont une profonde angoisse liée à la perte de sens. Ils se heurtent à des contradictions vertigineuses : qui croire, que croire, comment comprendre par exemple une

arrestation tardive, vécue comme une trahison ou une incohérence de la part d'un monde d'adultes censés les protéger ? Cela contribue à une perte de confiance généralisée envers les institutions et les figures d'autorité.

Ce désarroi s'inscrit dans une sorte de fatigue d'être soi, un tiraillement entre attentes sociales contradictoires, injonctions identitaires, discriminations vécues. Certains jeunes choisissent alors de rompre avec leur environnement – parents, école, société – et trouvent dans l'engagement religieux un cadre structurant. Celui-ci leur apporte un sens, une cohérence, une grille de lecture du monde et surtout une légitimité à leur colère. Ce processus dépasse le seul cadre de l'engagement islamique.

Il s'inscrit dans un contexte plus large où des révoltes adolescentes trouvent un exutoire dans la défense de l'islam, à l'instar d'autres générations qui l'ont fait pour d'autres causes ou idéologies. En définitive, c'est moins la religion en soi que sa fonction de refuge identitaire et de révolte légitime qui attire.

Tia incarne une colère vive face à une société qui la stigmatise d'emblée. Elle exprime son incompréhension et son indignation : « En fait, ils croient que je suis en train de me radicaliser et, sans vous mentir, je ne sais pas exactement ce que cela veut dire. Je sais que ça veut dire d'être à fond dans la religion. Et quoi, on n'a pas le droit de pratiquer notre religion ? » Ces paroles traduisent un flottement identitaire. Tia se sent désignée comme radicale, sans comprendre ce que cette notion couvre réellement, tout en revendiquant le droit de vivre sa foi librement. Cette assignation injuste, cette violence symbolique l'écrasent. Comment se projeter dans l'avenir quand on ne se sent ni reconnue ni légitime ?

De son côté, sa mère l'encourage à faire des études et à miser sur l'ascension sociale. Mais Tia rejette cette voie, qu'elle perçoit comme une illusion brisée : « Laisse tomber. Je ne vais pas passer autant d'années à étudier. Pourquoi ? Pour ensuite finir dans une poubelle ? Non merci. » Elle cherche désespérément une issue. Dans ce contexte, l'identité musulmane devient pour elle un refuge émotionnel et solidaire, une appartenance affective forte. « Ma mère m'a dit : tu ressens ce que chaque musulman ressent. C'est-à-dire que quand un musulman souffre, tous les musulmans souffrent. Et j'ai vu que c'était vrai. »

Mais à d'autres moments, c'est la rancœur qui l'emporte, à travers la dénonciation de la discrimination raciale et postcoloniale : « Tous les gens qui te regardent de travers juste parce que tu as une gueule d'Arabe ! (...) On nous a ramenés ici de force et une fois qu'on a fini le boulot, vous nous renvoyez ? On est des choses ? » Tia est ainsi ballottée entre trois mondes : celui de la société majoritaire, celui de la communauté musulmane et celui de son individualité en quête d'émancipation. Trois systèmes de valeurs parfois incompatibles auxquels elle appartient partiellement, mais entre lesquels elle est sommée de choisir sans jamais pleinement s'y reconnaître.

Avec le projet « RAFRAP », nous partons du postulat que ces jeunes sont des personnes porteuses de valeurs fortes : solidarité, justice et dignité. Ce qui les fait basculer, ce n'est pas tant l'idéologie que l'absence de lieux où investir ces valeurs. Ils sont nombreux à être passés par une phase de questionnement politique, religieux ou existentiel. Ils ont cherché des réponses, mais n'ont trouvé aucun interlocuteur de confiance. Comme l'a dit Éric : « Au lieu de me demander pourquoi je m'intéressais à cela, les gens parlaient dans mon dos et nous, on s'enfoncé encore plus ». Ces jeunes sont souvent pris dans un vide relationnel, une absence d'écoute, un manque de dialogue intergénérationnel. Le projet « RAFRAP » leur a offert un espace pour penser, reconstruire un récit, remettre en question leur choix, sans les diaboliser.

Les familles sont souvent les grandes oubliées des dispositifs de prévention; elles sont plongées dans la honte, la peur, la solitude et la culpabilité : « Qu'est-ce que j'ai raté ? », « Comment mon enfant a-t-il pu faire cela ? ». Le projet « RAFRAP » les accompagne et les aide à reprendre confiance dans leurs capacités éducatives.

Les vidéos créées avec les familles permettent de restituer la complexité de ce qu'elles ont vécu, mais aussi de soutenir d'autres parents. Ce travail collectif transforme la douleur en levier d'action citoyenne. C'est aussi une manière de désamorcer une dynamique de rejet ou d'exclusion. Une mère se trouve aujourd'hui devant des jeunes en IPPJ, pas pour accuser, mais pour ouvrir le dialogue. Le cœur du travail est de réinscrire les jeunes dans une société où ils ont leur place. Ils oscillent en effet entre rejet, besoin d'appartenance et quête de sens. Ils cherchent un endroit où ils sont reconnus sans être réduits à leurs origines ou leur foi.

Daliha dit ceci : « C'était comme un rempart contre quelque chose de se réfugier dans la foi, dans la religion; un rempart contre la solitude, contre un moment de dépression. Ça peut être aussi un rempart contre un moment où on a besoin de se créer... pas une image, mais une place. Moi, je pense que la citoyenneté peut vraiment être un autre rempart. Mais finalement la citoyenneté, c'est quoi ? Mais ouais, je suis belge, mais dès qu'il y a un truc on me dit que je suis marocaine. Ce n'est pas facile, tu vois, de pouvoir se construire comme ça. Pour moi, l'engagement citoyen, c'est vraiment me dire que j'ai ma place dans la société, mais que j'ai aussi un rôle à jouer dans cette société. Mais si, moi, je n'ai pas de place pour montrer et essayer de créer qui je suis, du coup je vais la créer en marge et même en défiance. Alors que, si j'ai une place et, ouais, j'ai des choses à apporter et ça peut être qu'on me consulte sur certains trucs... » Ces jeunes ne demandent pas qu'on soit d'accord avec eux, mais qu'on leur parle, qu'on les considère comme des sujets pensants.

Pour ce qui est de l'autocensure, cette peur de parler ne concerne pas que les jeunes. Beaucoup d'enseignants se censurent aujourd'hui par peur d'entrer dans des terrains glissants ou d'être mal compris. Pourtant, ce que nous disent les jeunes,

c'est : « J'aurais aimé qu'un adulte ose me poser des questions, qu'on discute, pas qu'on me juge ou qu'on me fuie. » La prévention ne passe pas par l'exclusion ou le contrôle, mais par la création d'espaces de parole sécurisés.

L'école peut redevenir un lieu d'échanges, mais elle ne peut pas être un lieu de surveillance. Les jeunes nous apprennent qu'ils sont vulnérables et que cette vulnérabilité ne vient pas d'une faiblesse, mais d'une profonde solitude. Ils ne cherchent pas le mal, mais du sens. Ils ne fuient pas toujours l'école, mais celle-ci les évite parfois. Nos capsules vidéo, les animations en IPPJ et les témoignages d'anciens jeunes radicalisés montrent qu'il est possible de travailler avec eux.

Cependant, il est essentiel de souligner que l'école est aujourd'hui surtout confrontée à d'autres problématiques majeures, comme la santé mentale des élèves et des jeunes, le harcèlement scolaire ou encore, le décrochage scolaire. Ces problématiques ont un impact direct et quotidien sur les jeunes et méritent une attention prioritaire.

La recherche-action montre qu'il faut investir dans des dispositifs d'écoute à l'école, des formations au dialogue interculturel et philosophique pour les enseignants. Il faut surtout accompagner les jeunes sans les exclure. Il faut valoriser les familles comme alliées éducatives. Il faut exploiter les ressources pédagogiques partagées, comme celles disponibles sur le site de la CiMédé. Il s'agit de créer des espaces de parole et de débat dans les écoles, dans les secteurs de la jeunesse et du sport, dans les organisations de jeunesse, etc., pour permettre aux jeunes de questionner le monde, d'exprimer leurs doutes, sans être stigmatisés.

Il s'agit de favoriser la participation active des jeunes à la création des contenus de prévention, de prendre en compte leur parole dans la conception des politiques publiques et de leur offrir des perspectives concrètes d'avenir. Faire société signifie de refuser de céder à la peur ou au repli. Il s'agit de continuer à parler même lorsque le sujet est difficile.

Pour celles et ceux souhaitant approfondir leurs connaissances sur ces questions, je recommande le livre « Mon enfant se radicalise », co-écrit par Vincent de Gaulejac et Isabelle Seret. Cet ouvrage, qui partage les récits intimes de jeunes et de leurs proches, invite à penser autrement les réponses éducatives à la radicalisation.

Les jeunes que nous avons rencontrés montrent que, lorsque nous prenons le temps d'écouter, d'accompagner et de co-construire, leurs certitudes rigides laissent place au doute, à la pensée critique et au lien. La radicalité n'est pas une fatalité. Elle commence souvent au moment où plus personne n'écoute. Notre rôle, en tant qu'acteurs de la société agissant sur le terrain, est d'ouvrir à nouveau ces espaces d'écoute afin que ces jeunes puissent dire : « J'existe. »

2.4 Audition de M. David D'Hondt, professeur de religion catholique et membre de ChanGements pour l'égalité (CGé)

Voir powerpoint, doc. 160 (2025-2026) n° 1 (Annexe 1), à partir de la page 222 à 227

M. David D'Hondt. – Depuis 17 ans, je suis professeur de religion catholique à l'Institut des Ursulines, dans la section professionnelle à Molenbeek. Ma présentation est basée sur les travaux que j'ai réalisés durant mon master en sciences des religions et durant mon certificat en sciences religieuses, islam et santé mentale. Mes travaux portaient sur les jeunes musulmans dans la ville. Ma présentation d'aujourd'hui porte également sur ma pratique quotidienne, tant individuelle qu'en qualité de membre de CGé.

Cette double casquette me donne une opportunité rêvée pour un chercheur universitaire : je rencontre en permanence 150 jeunes qui changent d'année en année, soit un terreau de travail optimal, ancré dans le bassin pauvre de Molenbeek. Il nourrit ma pratique pédagogique et me permet d'en ajuster les modalités. Dans ma proposition, je rejoins les conclusions du professeur Wolfs. À ma place, je pense qu'il aurait été opportun d'inviter Hicham Abdel Gawad. Pas de chance, c'est moi qui suis présent devant vous aujourd'hui ! Blague à part, si vous avez l'occasion de l'auditionner, je vous invite à le faire.

J'ai intitulé mon intervention « Accepter une certaine forme de radicalité chez nos jeunes pour mieux la déconstruire avec eux ». Je vais donc vous présenter quelques éléments issus de mes travaux de l'époque et de cette recherche permanente qui m'anime. Ici, je m'éloignerai peut-être quelque peu de la thématique du jour. N'hésitez pas à m'en faire part si cela vous semble hors propos.

En vous expliquant ma manière d'enseigner, l'objectif est de vous permettre de comprendre ce vers quoi il faudrait tendre d'après moi. Du moins, quelque chose de cet ordre-là, afin, dès demain, de parvenir dans nos classes à déconstruire ce problème de radicalité chez nos jeunes. Je vais plutôt parler des jeunes « issus de familles de confession musulmane ». Cela me semble important de le formuler de la sorte. Sinon, cela reviendrait à supposer dès le début que ces jeunes sont musulmans, avant même qu'ils aient pu prendre position et dire quel rapport ils entretiennent avec la foi ou quelle est leur pratique religieuse.

On aurait cependant pu prendre un autre public en exemple. Je pense notamment au rabbin libéral David Meyer de la synagogue de Forest. Il était professeur de religion juive à Bruxelles et faisait face au même problème que d'autres enseignants avec des élèves juifs. Il proposait une vision libérale du judaïsme, mais il était parfois confronté à des élèves orthodoxes, voire ultra-orthodoxes. Cela créait un décalage lors de leurs échanges.

C'est le même phénomène auquel je fais face, à la différence que je ne donne pas de cours de religion musulmane à des élèves musulmans, mais bien des cours de religion catholique, du moins sur papier. Dès lors, j'adapte mon cours à mon public, puisque je n'ai presque aucun élève catholique ou se définissant comme tel dans ma classe.

Dans ma présentation, je vous propose une piste de réflexion, à savoir que le problème de la radicalisation des jeunes trouve sa source ailleurs que là où on pourrait le penser.

D'après moi, le problème de la radicalisation des jeunes et les problèmes auxquels sont confrontés les professeurs se trouvent ailleurs. Il est important de définir qui sont ces jeunes et ces élèves. Les trois autres intervenants en ont déjà parlé, mais je reviendrai sur certains éléments. Ensuite, je vous parlerai du fait que, selon moi, il y a un besoin de formation en sciences des religions pour les adultes référents et d'un espace de travail dédié avec les outils nécessaires. En cela, je rejoins les autres intervenants. Enfin, je vous proposerai un exemple, en lien avec ce que je tente de faire en classe. Je parle de tentatives, c'est-à-dire qu'elles peuvent mener à un échec, mais je tente des choses, parce qu'il n'existe pas d'outils disponibles.

Tout d'abord, il est important de reconnaître le vrai problème. La détresse de certains enseignants a été mentionnée, dont ceux qui sont cités dans le livre dont vous avez parlé au début des auditions. Il est très important de les entendre, mais, selon moi, le problème est ailleurs. Nous risquons de renforcer un discours ambiant sur un sentiment d'insécurité face à l'islam si nous ne réfléchissons pas à une alternative à proposer aux jeunes en demande. Si les jeunes s'opposent à certains contenus ou à certaines propositions des enseignants, c'est parce qu'ils ont une demande à laquelle nous ne répondons pas.

On a tendance à oublier parfois que les jeunes en question sont des adolescents en crise ou des jeunes adultes dont la crise d'adolescence n'est pas terminée – celle-ci peut se prolonger jusqu'à l'âge de 25 ans. Par conséquent, la première opposition à laquelle nous faisons face est une position de jeune : ce sont les mêmes jeunes que moi à leur âge. Parfois, ils perturbent le cours simplement pour ne pas avoir cours, ce que j'ai aussi fait.

Un autre élément important à mes yeux est qu'ils sont totalement occidentalisés. Ces jeunes disent que l'argent mène au bonheur. Ils ont un smartphone et un mode de vie tout à fait occidental. Il n'est pas exact de dire qu'ils ne sont pas intégrés. Ce sont des consommateurs plus occidentalisés que moi. Ils conviennent mieux que moi à ce que la société exige d'eux.

Ils vont donc devoir trouver une manière de vivre dans cette société occidentalisée tout en étant musulmans. Comment faire pour être droit dans ses

baskets ? Ils font face à une certaine incompatibilité. Il existe aujourd'hui, sur les réseaux sociaux, mais pas dans les mosquées, une tentative de rendre les choses compatibles, notamment chez certains prédicateurs ou influenceurs, ce qu'on appelle l'« islam 2.0 ». C'est aussi une manière de faire ce que certains appellent le self islam, qui permet de rendre l'islam compatible avec son mode de vie. C'est nous qui leur avons proposé ce mode de vie, complètement occidentalisé, de consommateur extrême.

Un autre élément à retenir est qu'ils sont francophones et qu'ils vont faire référence à des auteurs francophones. Il est inexact de dire qu'ils lisent des auteurs arabes. Ils ne maîtrisent quasiment jamais l'arabe classique moderne. Les auteurs, influenceurs et prédicateurs écoutés sont donc locaux, de Bruxelles ou de Wallonie, voire des Hauts de France. Parfois l'un ou l'autre auteur vient d'ailleurs.

Auparavant, les jeunes faisaient surtout référence à de petits livres qu'ils achetaient dans des librairies islamiques qu'on trouve un peu partout à Bruxelles. Ces établissements diffusent des publications peu onéreuses qui diffusent des idées assez particulières. Les jeunes sont souvent ciblés, mais la machine qui existe derrière, en relation avec des pays tels que le Qatar, l'Arabie Saoudite et d'autres, est oubliée. Une matière a été donnée à ces jeunes et rien d'autre. Les jeunes qui veulent se nourrir prennent ce qui leur est donné. Il faut donc se poser des questions à ce propos. Ce phénomène a tendance maintenant à se passer sur internet. Lorsqu'une question sur l'islam est posée sur Google, les 100 premières pages expliquent la même position et la même vision de cette religion. Il apparaît impossible de travailler avec ces jeunes sur la diversité de la pensée religieuse, parce qu'il n'y a rien d'autre de disponible. C'est là qu'il y a un grand manque.

Enfin, ces jeunes sont profondément bruxellois et s'estiment en profonde insécurité. On a souvent l'impression que ces jeunes sont ceux qui seraient susceptibles d'agresser des gens dans la ville. Or, ils se sentent eux-mêmes en insécurité dans la ville et le monde. Ils ont le sentiment que les choses vont très mal, ils connaissent des difficultés financières et pensent qu'une guerre pourrait arriver demain. Il faut donc prendre en compte leur sentiment d'insécurité, auquel la religion peut parfois en partie répondre. Enfin, outre le sentiment d'exclusion ressenti dans certains quartiers paupérisés de Bruxelles, un autre élément est l'importation de conflits extérieurs, comme le conflit israélo-palestinien, dans lequel certains jeunes ont l'impression que personne n'intervient.

Pour répondre à la demande des élèves, deux options existent. La première consiste à dispenser un cours de religion dans une école confessionnelle, la plupart du temps catholique, qui ne donne pas de place aux autres confessions. Je cible, à nouveau, le public musulman. Si le professeur n'adapte pas un peu son cours, les jeunes musulmans vont peut-être découvrir ce qu'est une lecture historico-critique

de la Bible, mais encore faut-il savoir l'appliquer au Coran, à des textes issus du Coran ou à ce que proposent des prédicateurs ou influenceurs à propos du Coran.

S'ils rejoignent une école de l'enseignement officiel, ces jeunes vont peut-être pouvoir choisir le cours de religion islamique, mais sans distinction entre l'islam sunnite et chiite puisque, dans les écoles officielles, c'est l'islam sunnite qui est représenté. Le professeur de religion sunnite est en général un professeur de religion plutôt orthodoxe et conservateur. Il va enseigner un islam traditionnel, qui ne répond probablement pas aux questions des élèves, à l'instar de l'imam du quartier. L'élève, en 2025, à Bruxelles, dans un monde occidentalisé et consommateur, va donc aller chercher ses réponses ailleurs.

Les jeunes se demandent s'ils peuvent avoir des rapports sexuels avec une fille avant le mariage, s'ils sont obligés de porter le voile, s'il est possible d'être homosexuel et musulman. Ils veulent savoir si, dans l'islam, il existe une diversité de réponses. Ils ont l'impression que l'islam et, en réalité, l'État, proposent une seule version de cette religion.

En effet, l'État propose un cours de religion islamique et des personnes référentes pour définir ce qu'est l'islam. Nous avons, en quelque sorte, enfermé l'islam dans une seule catégorie. L'islam est alors perçu comme un bloc monolithique, fermé. Or, une telle vision est fautive : il réside, au sein de l'islam, une diversité de pensées, juridiques et théologiques, qui a toujours existé et qui continue d'évoluer. Une telle richesse est effacée, inexistante ou inconnue des élèves. Il est essentiel de leur permettre de découvrir la diversité de la pensée religieuse au sein d'une même religion. Il n'est pas suffisant de proposer un cours de religion multiconfessionnel qui montre la diversité de pensée entre les religions; il faut montrer la diversité de pensée au sein même d'une religion. Le premier discours du pape qui vient d'être élu est totalement différent de celui de Ratzinger quand il a été choisi. Il faut absolument travailler cela avec les élèves. Or, c'est très compliqué. La seule solution, c'est que les adultes référents soient formés en sciences des religions. Les universités belges, aujourd'hui, proposent ces formations.

Ensuite, il faut un espace où l'on peut travailler sur ces éléments. Cet espace n'existe pas. Je vais vous montrer ce que je tente de faire en classe. Je travaille très peu avec des cours ex cathedra. Je mets les élèves au travail pour qu'ils deviennent acteurs de leur travail et de leur propre parcours de foi. Peut-être cela les confortera-t-il dans leur croyance, voire dans une forme de radicalisme, ce qui n'est évidemment pas l'objectif. À l'inverse, peut-être cela poussera-t-il certains élèves à quitter la religion.

Par conséquent, au lieu de s'interroger sur l'interdiction du port du voile, l'idée est de travailler avec des jeunes filles qui le portent ou non et qu'à l'issue des discussions, elles décident elles-mêmes de le retirer ou de le conserver. C'est là que le

travail devient intéressant. En revanche, une interdiction pure et simple sans explication – les raisons de telles mesures étant d'ailleurs bien souvent nébuleuses ou méconnues – pousse le jeune à se réfugier dans sa coquille et à nous juger comme la personnification du mal. Je propose donc de toujours contextualiser le travail. Nous ne sommes pas à Téhéran ou à Casablanca, mais à Bruxelles. Nous devons donc contextualiser notre travail en fonction des réalités bruxelloises actuelles.

Par ailleurs, nous laissons les élèves choisir la religion dont ils veulent débattre, bien qu'il s'agisse d'un cours de religion catholique. Je suis d'ailleurs conscient du risque que cela représente en cas d'inspection.

Ces travaux se déroulent toujours de manière collective, en sous-groupes, et je propose aux élèves de choisir la religion qu'ils vont aborder. Ce peut être la religion musulmane comme toute autre religion; ce peut être la religion qu'eux-mêmes ou leur famille pratiquent ou une autre religion qu'ils souhaiteraient découvrir. Ils doivent ensuite décider d'une question sur laquelle ils travailleront de manière à montrer qu'il existe, pour tout sujet donné, une diversité de la pensée au sein d'une même religion.

Par exemple, un groupe a choisi la religion islamique et l'homosexualité comme thématique. La question posée est : « Pourquoi peut-on se marier avec une personne du même sexe ? » Je leur demande aussi d'expliquer la raison de leur choix; en l'occurrence, la justification est la suivante : « Cela nous intrigue, parce que ma copine est lesbienne et elle ne peut pas à cause de la religion. » Les élèves n'ont pas précisé la religion, mais les circonstances laissent penser qu'il s'agit d'une élève musulmane. Ensuite, je leur ai demandé d'indiquer dans un document des positions considérées comme extrêmement strictes ou extrêmement ouvertes, notamment libérales. Ce qui est intéressant dans ce cas-ci, c'est que les élèves sont allées chercher sur internet les positions de cheikhs et d'imams, qu'elles ont notées.

La première proposition est la plus stricte : l'homosexualité est interdite dans le Coran. Ensuite, les élèves ont ajouté une possibilité intermédiaire en plus des catégories de départ, ce qui est très intéressant. Dans cette catégorie, elles ont indiqué une proposition selon laquelle le péché n'est pas l'attirance homosexuelle, mais bien l'acte lui-même. Dans ce cas, l'homosexualité serait permise tant qu'elle n'est pas pratiquée. C'est d'ailleurs la position officielle de l'Église catholique, que les écoles dépendant du SeGEC sont censées défendre à travers leurs cours de religion. Enfin, la dernière proposition consiste à dire que, dans la mesure où le Coran ne mentionne pas explicitement le mariage homosexuel, il devrait être possible de se marier en tant que musulman homosexuel. Un travail de ce type permet d'avancer petit à petit.

Je vous donne aussi l'exemple du travail sur le port du voile réalisé avec d'autres jeunes filles. Dans ce cas-ci, les élèves ont carrément modifié le document

que je leur ai fourni. Elles ont effacé mes consignes pour, à nouveau, énoncer trois propositions allant du plus strict au plus ouvert.

Elles ont considéré l'obligation du port du voile comme la proposition la plus stricte, la pratique individuelle comme une proposition intermédiaire et la liberté totale comme la position la plus ouverte. Je précise que ces filles portent le voile, même si elles l'enlèvent en classe, parce que l'école l'interdit. Néanmoins, je remarque qu'elles le mettent en fin de cours, devant le miroir, et qu'elles s'en vont en le portant. Cet exercice leur permet de développer l'idée que plusieurs opinions sont possibles et que le port du voile peut être vu comme une liberté individuelle. Bien entendu, les propositions que j'énonce dans le cadre de ce travail sont issues de personnalités pertinentes, telles que l'imam de la Grande Mosquée de Bordeaux, qui a affirmé que le fait même de se rendre à l'école est équivalent au port du voile dans le sens où il s'agit d'une femme libre qui a reçu un enseignement. En l'occurrence, les élèves sont allées moins loin que moi, mais tout de même.

Ensuite, je leur demande d'interroger quelqu'un à ce sujet, soit le port du voile dans ce cas-ci. Les élèves préparent l'entretien en classe avec moi. La personne interrogée peut être quelqu'un de leur famille, un voisin, une connaissance... Les élèves doivent ensuite retranscrire l'entretien en vue d'analyser les réponses en classe, en dehors de tout jugement. En effet, nos élèves ont tendance à porter des jugements sur ce qui est permissible ou non. Il s'agit donc d'écouter les propositions de la personne interrogée et de positionner cette personne et sa vision des choses sur un schéma de la pensée religieuse musulmane. Cela implique non seulement d'examiner les propositions en tant que telles, mais également les sources sur lesquelles elles sont fondées. Ainsi, nous déconstruisons complètement les propositions.

En préparation de l'entretien, les élèves doivent établir une liste d'une vingtaine de questions et les classer par catégorie. J'assiste généralement les élèves dans le cadre de ce travail préparatoire, mais, en l'occurrence, les élèves ont effectué le classement par catégorie sans aide. C'est pour cette raison que j'ai choisi de présenter spécifiquement ce travail en exemple. Cet exercice a été réalisé avec une classe de sixième année professionnelle.

Les catégories étaient les suivantes : « Vous et le voile », « L'enlever ou ne pas le porter ? », « Le voile et les sources islamiques » ... Cette troisième catégorie consiste à déterminer qui dit qu'il faut porter le voile, dans quels textes, pour quelles raisons, mais aussi à s'interroger sur l'interprétation des textes. La quatrième catégorie, intitulée « Le voile, l'identité et le respect », fait référence à l'identité, comme j'en ai parlé en début d'exposé. Enfin, la dernière catégorie, « Ne pas le porter ou le porter autrement », fait appel à la perspective. La manière dont les élèves ont structuré leurs questions et leur entretien montre qu'elles soulèvent d'elles-mêmes

toutes les questions que nous voulons qu'elles se posent. Cependant, de telles réflexions collectives ne peuvent pas avoir lieu si elles ne sont pas amenées à l'école. Dans le cas contraire, les élèves réfléchissent seuls ou sont influencés par d'autres qui le font à leur place.

Pour conclure, si nous n'ouvrons pas des lieux permettant d'aborder les questions de ce genre – les exemples que j'ai présentés n'étant que des tentatives qui ne mènent pas forcément aux résultats escomptés –, les jeunes vont quand même s'interroger et faire des recherches, mais ils le feront dans d'autres lieux sur lesquels nous n'avons aucun contrôle ou, du moins, sur lesquels nous n'avons pas voulu avoir de contrôle pendant longtemps.

2.5 *Échange de vues*

Mme Diana Nikolic (MR). – Madame Faraci et Monsieur D'Hondt, je vous remercie pour vos témoignages et votre travail opérationnel sur le terrain. Messieurs Debras et Wolfs, je vous remercie également pour vos exposés et vos recherches académiques.

Je m'interroge sur l'impact de l'autocensure ou du risque d'autocensure des enseignants. Je questionne également le manque d'outils dans la formation initiale ou continue des enseignants. Quel en est l'impact sur la capacité des jeunes, qui sont majoritairement des élèves, à développer un esprit critique et une capacité à aborder des sujets complexes ?

En ce qui concerne la compréhension des valeurs de base de nos sociétés, Monsieur D'Hondt, vous avez mis en avant le fait que ces jeunes sont occidentalisés. En même temps, tous les intervenants ont parlé du poids de la religion, des prescrits de celle-ci, de la peur de blesser, de l'importance de respecter la religion de chacun.

Je m'interroge donc quant à la compréhension des valeurs de notre société et de notre démocratie occidentale libérale, au sens de la liberté d'expression souvent mise en opposition à la liberté de religion. Certes, la liberté de culte est très importante, mais, dans notre société occidentale, elle est perçue plutôt comme un choix personnel. D'ailleurs, puisque vous avez évoqué la négation de l'identité, pensez-vous que la religion fasse partie de l'identité dans l'Occident ? Au-delà de la définition et de la compréhension des valeurs occidentales, ne fait-on pas face ici à une incompréhension de la notion de droit et des lois ? Les valeurs occidentales sont souvent coulées dans la loi : l'égalité entre les hommes et les femmes, la lutte contre l'homophobie et contre les autres discriminations, etc. Ces lois prévalent sur les prescrits religieux. J'aimerais connaître votre opinion à ce sujet.

M. Guillaume Soupart (MR). – Je remercie les différents intervenants. Si vous avez des écrits qui complètent vos présentations et les recherches présentées, serait-

il possible de les joindre aux travaux ? Nous souhaiterions approfondir les sujets que vous avez abordés dans vos intéressantes interventions.

Pour avoir étudié les sciences des religions à l'ULB, je sais qu'il existe des cours multiconfessionnels, mais peu d'étudiants les suivent. Néanmoins, nous parlons régulièrement de la forte individualisation de la religion. L'« islam 2.0 », dont a parlé M. D'Hondt, témoigne d'une évolution de la société. Auparavant, tout le monde se rendait à la messe le dimanche, ce qui n'est plus du tout le cas actuellement. Ainsi, chacun vit sa religion de son côté et cette individualisation mène aux différents problèmes de radicalité qui surviennent. Disposez-vous de pistes concrètes par rapport à ces cours multiconfessionnels ?

Les thématiques de la santé mentale et de la solitude sont souvent abordées dans les témoignages des acteurs du secteur. En effet, les professeurs et élèves qui se sentent seuls finissent par se tourner vers des sources problématiques, sur internet ou sur les réseaux sociaux. Comment créer du lien pour pallier ce sentiment de solitude conduisant les individus à se tourner vers des influenceurs religieux ?

Enfin, même si cela concerne davantage l'autorité fédérale que nous pourrions questionner avec mon groupe, certains ouvrages diffusés dans nos librairies sont en effet problématiques.

M. Ersel Kaynak (PS). – Je remercie les intervenants pour la richesse et la profondeur de leurs exposés. Je me réjouis des propos qui ont été tenus aujourd'hui.

Je m'associe à la demande de M. Soupert relative aux présentations. Pouvons-nous avoir une copie des documents ? Certains éléments intéressants ont en effet été brièvement évoqués – c'est compréhensible au vu du temps dont vous disposiez –, mais il serait utile d'en faire une analyse exhaustive.

En ce qui concerne le cours d'analyse comparée des religions, les exposés de MM. Wolfs et D'Hondt font état de l'absence d'outils mis à disposition du corps enseignant ou de nos étudiants. On a bien compris que réserver à ces derniers un seul cours de religion n'était pas pertinent. Le cours d'EPC n'a pas non plus été jugé opportun et le cours d'histoire en première année secondaire ne suffirait pas. Dès lors, quelle serait la formule idéale selon vous et sur quoi devrions-nous travailler ?

Ensuite, M. Debras a insisté sur le fait que nos enseignants s'appuyaient souvent sur des narratifs appartenant au passé, comme la Seconde Guerre mondiale. Pour les étudiants les plus jeunes, il s'agit d'une époque qui est révolue et qui n'évoque rien de concret. Cela rend d'autant plus difficile le fait de discuter des thématiques actuelles, plus en phase avec leurs demandes, et la possibilité pour les enseignants d'aborder ces thèmes. On a évoqué les conflits à Gaza et en l'Ukraine, mais l'on pourrait aussi parler de tout ce qui se passe en Afrique. Comment permettre au corps professoral – vous avez parlé de temps, de disponibilité – d'aborder

sereinement ces thématiques qui préoccupent nos jeunes au quotidien ? Il ne s'agit pas pour autant de passer sous silence les atrocités commises sous Staline ou durant la Seconde Guerre mondiale, mais, encore une fois, il s'agit de périodes historiques très abstraites pour nos jeunes.

Enfin, l'absence d'outils mis à disposition de nos enseignants pour aborder ces questions sensibles a été soulignée à de nombreuses reprises. Je note que les enseignants ne ressentent pas une peur ou une volonté d'autocensure par rapport à la réaction des jeunes, mais souffrent plutôt d'un manque de moyens et de temps qui les empêche de traiter ces thématiques.

Mme Manon Vidal (PTB). – Madame, Messieurs, je vous remercie pour vos exposés. Je trouve particulièrement intéressant que vous impliquiez les réflexions des jeunes pour comprendre la source du problème et accompagner les professeurs face à l'extrémisme et au radicalisme. Je vais poser des questions spécifiques à chaque invité, mais sentez-vous libres de répondre si les questions vous paraissent pertinentes pour vous-même.

Monsieur Wolfs, que conseillez-vous pour désamorcer les problèmes liés au radicalisme et à l'extrémisme ? Comment aider les professeurs ? Expriment-ils ce qu'ils attendent précisément ? J'ai bien compris qu'ils se sentent seuls et qu'ils manquent d'outils. Ont-ils besoin de formation, d'écoute ou autre ? Vous avez abordé les inégalités économiques. Selon vous, le manque de perspectives que nous donnons aux jeunes venant de milieux sociaux défavorisés, restreignant leur accès aux études supérieures et plus tard à un métier de qualité, ne les incite-t-il pas à chercher des réponses ailleurs ? Voient-ils d'autres perspectives par des idées extrémistes ?

Monsieur Debras, que penseriez-vous de créer des espaces de discussion sur les extrémismes et l'actualité ? Pourraient-ils être prévus dans les programmes ? Comment prendre cette initiative ? Que proposez-vous pour permettre des débats de société en classe sur le monde politique ?

Madame Faraci, vous avez parlé de la nécessité d'un accompagnement au récit de vie. J'ai trouvé ce processus très intéressant. Cet accompagnement a-t-il déjà été testé quelque part ? Comment avoir un interlocuteur de confiance dans les écoles ? S'agirait-il d'une personne de l'école ? À quoi ressembleraient les missions de cet accompagnant ? Vous avez aussi abordé l'engagement citoyen, pour trouver sa place dans la société, avoir du sens et se sentir utile. Comment cet engagement citoyen peut-il être mis en lien avec l'école ? Comment impliquer mieux les familles et leur donner confiance ?

Monsieur D'Hondt, que pensez-vous d'organiser des moments où les jeunes puissent poser leurs questions ou tenir des débats sur les sujets de société dont ils

entendent parler ? Je trouve très intéressant tout ce que vous amenez par rapport à l'idée de sortir du jugement avant de venir dans ces sessions. C'est aussi la démarche adoptée par les sciences sociales en général. Qui pourrait encadrer ces réunions ? Cela doit-il être des professeurs ou des acteurs extérieurs sous forme d'animation ? Serait-il intéressant de donner des espaces aux professeurs pour qu'ils soient formés aux questions d'extrémisme et aux questions d'actualité afin qu'ils ne se sentent plus seuls face aux questions de ce type ?

Mme Bénédicte Linard (Ecolo). – Madame, Messieurs, je vous remercie pour vos éclaircissements, qui s'inscrivent dans la continuité des premières auditions sur le sujet. Je trouve cela rassurant. La majorité a décidé d'organiser ces auditions sous le titre « Phénomènes de radicalisme et d'autocensure dans les établissements scolaires », avec la présentation du livre « Allah n'a pas sa place dans ma classe », qui est un bel exemple de raccourcis et de préjugés. Vos propos illustrent clairement que nous ne pouvons pas nous contenter d'aborder un tel sujet de cette manière. J'aimerais maintenant vérifier ce que j'ai retenu de vos interventions et je vous invite à compléter mes propos, si nécessaire.

Vous avez mis en exergue l'idée que l'école doit absolument s'emparer de questions de société, en ce compris celle du sens et donc de la religion. Pour ce faire, il faut d'abord adopter une posture d'écoute, de dialogue et de rencontre à l'égard de personnes qui vivent potentiellement une détresse par rapport à certaines façons d'aborder les choses. Il convient de reconnaître aux jeunes leur place dans ce travail.

Il ressort des différentes statistiques et des pratiques de terrain que très peu de professeurs s'autocensurent par peur d'aborder une thématique. En revanche, ils réalisent un important travail de pédagogie et se demandent comment parler d'un sujet sans entrer dans une logique de confrontation ou, pire, une logique autoritaire qui serait totalement contre-productive. Cela est, en réalité, au fondement du travail de l'enseignant. Vous indiquez néanmoins que les lieux et espaces pour pouvoir le faire manquent. J'en déduis qu'une formation au dialogue interconvictionnel destinée aux adultes est une piste à privilégier et à développer.

Vous mentionnez également le fait que les jeunes ne sont pas suffisamment considérés comme des interlocuteurs valables. Je suis d'avis que nous devrions leur donner davantage de place, y compris dans la conception des politiques publiques. Vous avez par ailleurs communiqué que certains jeunes – en particulier ceux qui sont issus de milieux les plus fragiles ou culturellement différents d'une certaine « norme », alors qu'ils sont tout à fait occidentalisés – ressentent vraiment les inégalités et les discriminations liées à une partie de leur identité culturelle, mais aussi les inégalités sociales. Il me semble fondamental d'utiliser l'école pour lutter contre ces inégalités et ces discriminations.

Ce que nous, responsables politiques, devons faire, c'est développer et installer des outils à l'école pour rendre celle-ci moins inégalitaire et prendre en compte les différentes réalités au sein des établissements.

J'aime beaucoup l'idée d'ouvrir encore plus les écoles. Durant la dernière législature, nous l'avons fait avec la culture. Il faut ouvrir l'école aux associations qui mélangent des personnes qui pourraient a priori être opposées et qui parviennent à lutter contre les phénomènes dont nous devons nous emparer. Cela induit l'idée que le financement du secteur associatif reste un point fondamental. Un définancement ne devrait donc pas être possible, car il faut soutenir les écoles, mais pas uniquement; il faut aussi tenir compte des espaces qui, en dehors de l'école, permettent la rencontre, le dialogue.

J'ai également pointé la question de la solitude. Elle se retrouve tant chez les élèves que chez les professeurs. Nous devons apporter des réponses à cette problématique également.

Selon moi, la formation des adultes est une approche vraiment intéressante. Cela permettrait aussi de travailler à la diversité de la pensée religieuse au sein même d'une religion, quelle qu'elle soit. De même, il est important que les élèves puissent s'emparer d'autres religions que la leur, pour autant qu'ils en aient une. Finalement, toutes vos interventions me confortent dans le fait qu'il faut poursuivre la lutte contre les discours et les préjugés populistes qui n'alimentent que la désinformation.

M. Loïc Jacob (Les Engagés). – Mesdames et Messieurs, je vous remercie pour votre présence et vos apports. En guise d'introduction, le témoignage d'Éric nous a rappelé que, pour se positionner sur un sujet, il faut d'abord apprendre à le connaître, sinon l'on risque de faire fausse route. C'est bien la raison d'être de ces auditions.

Une fois n'est pas coutume, je souscrirai à deux éléments que Mme Linard a relevés et qui confirment les constats posés lors du premier panel. D'abord, l'école est le lieu des solutions, des réponses, des débats et de l'ouverture vers l'extérieur pour pouvoir travailler avec ces jeunes. Ensuite, je suis convaincu qu'il faut considérer ces jeunes comme des acteurs de la société dès maintenant et pas uniquement comme des acteurs en devenir, auxquels il faut apprendre des choses. Ils seront eux-mêmes la propre solution à leurs problèmes.

J'ajouterai qu'en ce qui concerne l'autocensure, vous avez éclairé les choses de manière extrêmement complémentaire par rapport à la première salve de témoignages. En effet, les personnes que nous avons reçues il y a trois semaines nous ont dit deux choses : d'une part, l'autocensure n'est pas un problème du quotidien sur le terrain et, d'autre part, elle ne s'inscrit pas forcément dans un contexte de radicalisme. Vous avez parfaitement déconstruit ce biais, Monsieur Debras, en expliquant que l'autocensure concernait parfois d'autres sujets. Dans la même

logique, Monsieur Wolfs a constaté que les études apportaient aussi des nuances et proposaient parfois des résultats contrastés non négligeables.

Monsieur Debras, vous avez cité les différentes formes d'extrémismes évoquées par les jeunes. Les acteurs que nous avons rencontrés il y a trois semaines ont indiqué que le premier problème auquel ils étaient confrontés concernait plutôt le contexte hypermasculiniste actuel, où des jeunes hommes interrogent la place de la femme et l'homosexualité. Observez-vous également ce phénomène ?

Madame Faraci, vous dites qu'en matière de prévention, une piste de solution est d'inclure les familles dans le processus. Comment procédez-vous, sachant que la tâche est compliquée ? Comment faites-vous participer les familles ?

Monsieur Wolfs, vous avez évoqué des difficultés liées à des sujets qui pourraient rendre la position de neutralité des professeurs complexe, mais vous n'avez pas employé le terme de radicalisme ou de propos radicaux. Est-ce intentionnel ? Par ailleurs, vous estimez qu'une des solutions serait de privilégier la problématisation à la confrontation. Comment distinguez-vous ces deux notions ?

Monsieur D'Hondt, les opérateurs de terrain que nous avons rencontrés ont indiqué qu'ils constataient une évolution des propos et des comportements radicaux selon l'âge et les années d'études dans l'enseignement secondaire. Il arrive que des élèves de première ou deuxième année secondaire tiennent des propos radicaux, parfois pour se faire remarquer, mais aussi, car leur esprit critique est un peu moins développé. En grandissant, ils tiendraient des propos plus mesurés et adopteraient des postures plus ouvertes. Partagez-vous ce constat ?

M. François Debras. – Je vous remercie pour vos questions. Je vous transmettrai les diapositives de ma présentation et la recherche qui lui a servi de base.

En ce qui concerne le manque d'outils pointé par plusieurs enseignantes et enseignants, leur propos doit être contextualisé. Certaines écoles ne sont pas du tout, selon eux, confrontées à un manque d'outils. Des établissements ont emmené leurs élèves visiter le Fort de Breendonk ou les Territoires de la mémoire à Liège; invitent chaque année un responsable politique, représentant une couleur politique différente; ou encore ont organisé le visionnage du film « La Vague », etc. Elles disposent donc de mécanismes qui peuvent être entretenus, là où d'autres établissements sont beaucoup plus démunis. Cette tendance peut être croisée directement avec les indices socio-économiques des écoles : il existe des inégalités dans les moyens que les écoles peuvent allouer à l'enseignement de ces thématiques.

Les propositions des enseignants aussi sont inégalitaires. J'en ai rencontré – encore une fois, c'est du qualitatif et pas du tout du quantitatif – qui essayaient de proposer des modes d'enseignement alternatifs. Par exemple, j'ai rencontré une

professeure d'histoire qui proposait de faire des classes inversées sur la base des réseaux sociaux. Elle expliquait qu'il était illusoire de croire que l'on pouvait supprimer les réseaux sociaux en classe : dès que les élèves rentrent chez eux, ils sautent dessus. Elle proposait donc des thèmes liés à ses cours d'histoire, mais en utilisant les réseaux sociaux. Ce mode d'enseignement alternatif créait justement des ponts avec le présent.

Par exemple, m'illustrait-elle, elle avait commencé une séance de cours d'histoire en expliquant ce qu'il s'était passé durant la Nuit des longs couteaux. Pour y répondre, les élèves ne pouvaient utiliser que les réseaux sociaux. En passant de groupe en groupe, elle interrogeait l'un ou l'autre élève : « Pourquoi suis-tu tel influenceur, telle créatrice de contenus ? » Ils devaient justifier leurs choix. J'ai constaté que cette professeure avait un compte de vulgarisation – une chaîne YouTube où les élèves reprenaient des interviews – et que c'était lié notamment à Arte, etc. Finalement, elle était très satisfaite, car elle avait constaté que l'ensemble de ses élèves arrivaient à expliquer le fait historique choisi au départ des réseaux sociaux. C'est un exemple; ce n'est évidemment pas le cas pour toutes les écoles et tous les enseignants.

Je suis tout à fait d'accord avec le point de vue qui a été exprimé sur les valeurs de nos sociétés et la question du droit. J'ai rencontré deux enseignants qui m'ont expliqué qu'une réelle question se posait sur la connaissance du droit, aussi bien la leur que celle de leurs élèves. Je ne sais pas s'il serait positif d'inscrire des cours de droit au programme de l'enseignement secondaire, mais la question du droit est une pierre de touche. Je m'en rends compte dans mon travail. L'extrémisme est défini en sciences politiques, mais aussi juridiquement : l'extrémisme est la mise à mal de la Convention européenne des droits de l'homme et de l'État de droit. Cette notion ne se limite pas à certains partis ou à certaines croyances. Les discours théoriques ou les propositions pratiques y relatifs peuvent s'interpréter dans le cadre de la Convention européenne des droits de l'homme et de l'État de droit. Il s'agit peut-être d'une question à approfondir dans le cadre du rappel du droit lors de certains débats en classe.

En ce qui concerne les lieux de discussion et d'échange, certaines écoles étaient particulièrement satisfaites d'expériences comme la Semaine de la citoyenneté, la Semaine de la démocratie ou la Semaine de l'Europe. Lors de ces événements, les classes de rhétorique étaient divisées en différents groupes et devaient proposer un thème de débat ou le nom de quelqu'un à inviter en classe. Certains ont par exemple organisé des petits déjeuners citoyens. Cela permettait à la fois d'ouvrir un débat plus actuel et de donner aux élèves la possibilité de participer à leur formation et leurs savoirs.

En outre, il m'est revenu, non pas de cette recherche, mais des échanges que j'ai eus avec les équipes mobiles, qu'il existe une croyance – qu'il faut essayer de casser – selon laquelle il faut à tout prix faire des débats en classe. Or, cela peut être traumatisant. J'ai rencontré des élèves qui avaient connu de tels débats qui s'étaient excessivement mal passés, parce qu'il y a parfois une méconnaissance du droit ou que des propos très violents avaient été tenus. Dès lors, dans certaines classes, les élèves ne se parlent plus, ne dialoguent plus. Il convient d'encadrer ces débats et de rappeler le cadre légal en ce qui concerne l'incitation à la haine raciale, les discours de haine et les discours discriminants.

En ce qui concerne la place de ces zones de dialogue et de discussion, je mets en avant, par rapport aux débats sur l'extrémisme, la loi du 30 novembre 1998 organique des services de renseignement. Toutefois, la majeure partie des partis politiques ont aussi signé le cordon sanitaire politique, qui ne signifie pas uniquement le refus de s'allier à l'extrême droite. Nous avons tendance à l'oublier. Je vais mettre en avant certains extraits de ce cordon sanitaire politique.

Le point 4 est le suivant : « Promouvoir les valeurs de démocratie, de citoyenneté et de tolérance au sein de notre système éducatif, en particulier dans le cadre de l'[EPC]. Promouvoir également l'[EAM] et au numérique afin de développer l'esprit critique. »

Le point 6 est le suivant : « Nous [les signataires] estimons que la cohabitation harmonieuse de toutes les personnes présentes sur le territoire national, quelles que soient leur origine, leurs croyances et leurs convictions, constitue une condition nécessaire à la réalisation d'une société pleinement démocratique. »

Les valeurs sont déjà présentes. Il convient maintenant de réfléchir à comment les implanter en dehors de certaines institutions, notamment dans des discussions au sein de l'école.

En conclusion, les enseignants donnent des cours et des apprentissages et n'ont pas toujours le temps, l'énergie ou les outils nécessaires pour faire un travail de compréhension de l'actualité sur des sujets aussi divers que Gaza, l'Ukraine, l'élection de Donald Trump ou le fonctionnement du Parlement européen.

Les écoles doivent donc s'ouvrir à des équipes pédagogiques extérieures pour que celles-ci apportent d'autres savoirs – n'allant pas à l'encontre de l'enseignant, mais renforçant ce dernier, dans le respect de la pluralité dans sa classe, en maintenant une certaine stature d'autorité. D'autres personnes pourraient ainsi amener des outils et une connaissance approfondie de certains phénomènes, pour réagir dans l'éventualité où un dialogue ou un désaccord apparaîtraient en classe.

Concernant le masculinisme, plusieurs recherches expliquent l'inégalité entre les genres, entre les jeunes garçons et les jeunes filles, dans les positionnements

politiques. Elles montrent que les jeunes hommes sont plus séduits par l'idéologie d'extrême droite et baignent dans des discours masculinistes. Effectivement, les jeunes consomment énormément de contenus sur les réseaux sociaux, mais mon enquête ne traite pas du masculinisme en particulier.

J'ai cependant remarqué des comportements spécifiques dans les écoles, que j'ai tenté de casser dans les focus groups : lorsque dix à quinze élèves sont rassemblés, ce sont les jeunes hommes qui prennent la parole en premier et qui essaient de monopoliser la conversation.

M. José Luis Wolfs. – Je ne suis pas certain de pouvoir répondre à toutes les questions, mais je vais réagir à quelques mots-clés que j'ai notés.

Une première question concernait la compréhension des valeurs de base de nos sociétés et une certaine incompréhension ou méconnaissance de notions juridiques. La Fédération Wallonie-Bruxelles a abattu un gros travail sur le sujet, en créant notamment un cours d'EPC qui n'existait pas auparavant. En l'occurrence, la formule retenue est a priori très bonne. En effet, nous parlons d'un cours de citoyenneté qui ne se veut pas purement normatif. Si tel était le cas, on se contenterait d'énumérer des principes et des règles auxquels les élèves doivent adhérer. Ici, ce n'est pas le cas : les élèves sont mis dans une posture de questionnement et de problématisation par l'approche philosophique.

Certains collègues français estiment ainsi que notre formule du cours d'EPC est vraiment bien conçue sur le principe, notamment eu égard à cette approche philosophique de la citoyenneté. Cela étant, on observe un décalage entre les prescrits du décret du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une [EPC] – qui prévoit que l'EPC doit inclure l'enseignement des religions – et le fait que les religions ne soient quasiment pas traitées dans ce cadre. Il est donc primordial d'instaurer un cours dont ce serait essentiellement l'objet.

À cet égard, j'ai entendu parler de « cours multiconfessionnel » ou d'« approche comparée ». Nous comprenons que la situation est compliquée, car, en termes d'approche comparative, on nous a exposé que la comparaison pouvait se révéler tout à fait intéressante et pertinente au sein d'une même religion, pas uniquement entre les religions. La notion de « cours multiconfessionnel » me gêne quelque peu, dans la mesure où l'on conserve le terme « confessionnel ». Or, l'important est précisément d'apprendre que, si l'on peut tout à fait avoir des croyances et adopter une approche confessionnelle à titre personnel, le rôle de l'école doit plutôt être de développer un regard scientifique sur un phénomène religieux, à l'instar de ce que l'on ferait pour un phénomène sociologique, historique, etc. L'intitulé « sciences des religions » me semble préférable, car il permet de laisser ouvertes toutes les perspectives, en termes de disciplines de référence ou d'approches comparatives.

Je n'ai pas la prétention de croire que je pourrais trouver la formule idéale. Cependant, puisqu'il est question d'instaurer une deuxième heure d'EPC dans l'enseignement officiel, l'on pourrait lui donner un contenu substantiel afin d'en faire un véritable cours de sciences des religions et faire en sorte que ce cours ne se résume pas à un simple dialogue interconvictionnel, à une aimable conversation entre personnes ne disposant pas des connaissances requises sur le sujet. Pour l'enseignement catholique, il faudra certainement envisager d'autres formules.

Comment désamorcer les questions liées à l'extrémisme ? En cas de conflit avec des parents, par exemple, il serait très positif que des intervenants extérieurs soient chargés d'accompagner les enseignants qui ne se sentent pas toujours soutenus par leur direction. Ce qui me paraît surtout très important, c'est d'éviter que n'apparaissent des phénomènes d'extrémisme et d'opposition. Des adaptations doivent être effectuées dans notre enseignement.

Je vais vous donner un exemple basé sur le témoignage d'une professeure de biologie qui disait qu'il y a 30 ans, elle faisait son cours sur la théorie de l'évolution, sans aucun préambule. Les règles alors étaient claires; on parlait de science. Aujourd'hui, ce n'est plus possible. Cette enseignante doit prendre la peine de commencer par dire qu'il existe plusieurs visions du monde, plusieurs types de discours – celui de la science, celui de la littérature, celui de la poésie – et qu'il serait très dommage que nous vivions dans un monde sans poésie. Tous ces discours sont légitimes et intéressants, mais cette professeure précise à ses élèves que, dans le cadre de son cours, elle tient un discours scientifique qui a telle et telle caractéristiques. Il existe des critères de démarcation entre science et croyances religieuses dont on peut faire un historique; mentionner le principe de parcimonie; la distinction entre cause efficiente et cause finale; la distinction entre savoir, croyance et opinion; ou encore le fait de citer des auteurs musulmans. Voilà le cadre dans lequel cette professeure évolue.

Cette question du recadrage est donc fondamentale. Il n'est plus possible de tenir un discours surplombant, sorti de nulle part, supposé être universel. Cela ne prend plus avec les jeunes. Il est de plus en plus nécessaire de situer le lieu d'où l'on parle, en l'occurrence ici, la science. Ce discours scientifique est différent; ni supérieur ni inférieur à d'autres types de discours.

Par ailleurs, la question des inégalités et des discriminations est très importante. La double liberté est liée au système belge : la liberté pédagogique pour les écoles et la liberté de choix par les parents. J'ai lu un article sur des questions d'inégalités en Espagne. À Barcelone, la ville a constaté de grandes inégalités entre écoles et a décidé de transférer des élèves d'une école à une autre pour homogénéiser le niveau socio-économique. En Belgique, cela serait impossible, puisqu'une telle décision se heurterait à la liberté de choix de l'établissement par les parents.

Il y a donc des problèmes structurels profonds et peut-être aussi des questions de culture d'établissement. Pour donner un exemple caricatural, les représentants d'une école se disant très attachés à la diversité culturelle m'ont expliqué organiser chaque année un voyage au Sénégal. C'est très bien, mais, à un kilomètre de cette école, se trouve un autre établissement au public totalement différent, beaucoup plus défavorisé. La première école pourrait commencer par organiser quelque chose en partenariat avec la seconde. Cette problématique des inégalités peut donc être traitée de manière locale ou plus globale.

Il me semble important de distinguer les notions « problématiser » et « confronter ». La problématisation peut induire une forme de confrontation, encadrée par les règles du débat intellectuel. Il s'agit d'une confrontation de points de vue, non d'un rejet des individus.

Quand j'ai parlé d'une attitude confrontante, je faisais référence à une attitude rejetante. Je prendrai l'exemple d'une élève qui, en cours de biologie, d'histoire ou d'histoire de l'art, refuse d'étudier ou même de regarder une photographie représentant un corps nu. Une attitude rejetante consisterait à lui répondre : « Ce sont des préjugés archaïques » ou « Tu manques d'ouverture d'esprit ». Il s'agit alors d'une confrontation avec une absence totale de dialogue. Dans un autre registre, l'enseignant pourrait rebondir et dire : « La question que tu soulèves est intéressante, elle nous amène à réfléchir à la représentation du corps nu dans différentes cultures. » Cela débouche alors sur une problématisation à caractère anthropologique : comment le nu est-il envisagé selon les contextes culturels ?

L'idée n'est pas de s'opposer ou de rejeter le point de vue que l'élève a spontanément au départ, mais de l'aborder plus latéralement pour qu'il prenne conscience que le problème est bien plus complexe et soulève différentes questions qu'il ne soupçonnait pas au départ.

Je n'ai pas utilisé les termes de radicalisme ou radicalisation, car le radicalisme est utilisé en sciences politiques et est transféré trop facilement dans des contextes religieux. Les termes « fondamentalisme », « intégrisme » ou « salafisme » entraînent beaucoup de confusion. Qu'en est-il de l'expression « fondamentalisme musulman » ? Initialement, le fondamentalisme est un courant qui s'est développé aux États-Unis, au sein du protestantisme, au début du 20^e siècle. Les protestants se demandaient quelle attitude adopter face à la modernité. Ils ont décidé qu'il y avait des limites au-delà desquelles ils n'iraient pas et ont défini un socle d'éléments fondamentaux. Parler de fondamentalisme musulman est dès lors anachronique. Dans le catholicisme, il est question d'intégrisme. Ce terme renvoie plutôt à une fidélité à des traditions et pas uniquement à des croyances.

Si je parlais de chrétiens salafistes, vous seriez tous très surpris. Pourtant, les salafs, ce sont les compagnons du Prophète. Les salafistes sont ceux qui veulent être

les plus fidèles à un Islam prétendument originel. Cela revient à retourner aux fondamentaux. Or, certaines expressions, pourtant techniquement incorrectes, seront jugées acceptables, comme celle de musulmans fondamentalistes, et d'autres choquantes, comme celle de chrétiens salafistes.

Quand on parle de radicalisme, quel est le problème ? C'est surtout le radicalisme violent. Par exemple, si un moine grec orthodoxe a envie de loger au sommet d'un promontoire rocheux et de s'isoler en ermite, c'est un choix de vie très radical, mais il ne dérange personne. C'est sa liberté totale. Il faut donc donner beaucoup d'explications pour préciser dans quel sens et dans quel contexte on utilise le terme « radicalisme ».

Mme Jessica Faraci. – Je suis ravie d'être présente aujourd'hui, aux côtés des autres intervenants. Nous ne nous connaissons pas, mais nous allons manifestement tous dans la même direction.

Je ferai un lien avec le radicalisme violent. Souvent, les gens avec qui je discute estiment que les jeunes sont radicaux et que c'est dangereux. Je les interroge alors pour savoir si, durant leur propre adolescence, ils n'ont pas été un peu radicaux. Je l'ai été moi-même : je faisais partie d'un groupe qui enfilait des pantalons à pattes d'éléphant et qui se rendait à des manifestations. Ce comportement est en réalité tout à fait normal à l'adolescence, à tel point qu'il serait même étonnant de ne pas passer par une certaine forme de radicalisme à cet âge-là. Ce type de radicalisme n'est pas grave. Il est possible de vivre avec une personne ayant un positionnement radical tant qu'elle ne met personne en danger ou qu'elle ne se comporte pas violemment. Ce radicalisme a été tellement médiatisé à l'époque des attentats qu'on a créé une espèce de peur dans notre société. On a parfois l'impression de se lancer dans une chasse aux sorcières sur cette thématique qui ne revêt parfois pas la moindre gravité. L'adolescent est parfois radical simplement pour choquer et ce n'est rien de grave. Je tenais à le préciser, car on oublie parfois nos propres parcours.

Par rapport à la santé mentale et à la solitude des jeunes et des adultes, j'ai l'impression qu'on place énormément de responsabilités sur les épaules des enseignants au quotidien. En tout cas, on leur en demande énormément : ils doivent être capables de gérer le climat scolaire, le harcèlement, le décrochage scolaire et l'extrémisme, tout en transmettant leur matière et en obtenant des résultats, car c'est la réussite des élèves à tout prix.

Le Pacte pour un enseignement d'excellence parle d'ouverture vers le monde extérieur. Il faut ouvrir les écoles pour travailler avec des opérateurs extérieurs. Des personnes ayant une expertise sur une thématique peuvent apporter un soutien lors d'une situation de crise, créer des espaces sur les temps de midi ou organiser des animations en classe, en permettant à toutes les écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles d'y participer.

C'est nécessaire, car on voit bien que les professeurs sont en train de s'épuiser : non seulement, on leur demande de gérer de plus en plus de choses, mais, en plus, on voit que les jeunes ne vont pas très bien – il suffit d'observer les chiffres relatifs à la santé mentale et au décrochage scolaire. Je comprends que certains professeurs, à un moment donné, ne s'aventurent pas dans un débat, parce qu'ils n'ont pas l'expertise. C'est d'ailleurs plutôt rassurant, car ces situations peuvent déboucher sur des conflits, faute de maîtrise.

Comment endiguer ce phénomène ? Comment remédier à la solitude des jeunes, des professeurs, des éducateurs et des directions, dont on ne parle pas assez ? Une des réponses est d'ouvrir l'école : créer des partenariats avec des associations et des clubs de sports ou pratiquer des activités culturelles à travers le PECA, notamment. Tous ces acteurs sont susceptibles d'apporter leur contribution.

Je vais parler de mon expérience. Toutes ces personnes concernées naviguent à vue. Je l'ai constaté, pour avoir été directrice adjointe d'un établissement d'enseignement secondaire. Plusieurs de mes élèves subissaient de la violence intrafamiliale. On parle peu de ce fléau auquel les écoles sont parfois confrontées. Un vendredi, j'ai été informé d'un cas et j'ai passé des journées et des soirées à chercher de l'aide. On m'a répondu, non sans excuse, qu'il n'y avait plus de place et que personne ne savait quoi faire. Bref, toutes les portes étaient fermées. Je me trouvais complètement démunie face à un jeune, je n'avais rien à lui proposer. C'est la réalité. Nous manquons de personnel compétent, d'experts, de spécialistes pour répondre aux problématiques des écoles.

Concernant l'accompagnement en récit de vie, j'estime que c'est vraiment nécessaire. Quand j'étais enseignante, j'accompagnais à mi-temps des élèves en décrochage scolaire. Ma première initiative a été de leur permettre de sortir de la classe. Tant pis s'ils ne suivaient pas le cours, ce n'était pas la priorité. En effet, même en décrochage, ces jeunes viennent tout de même à l'école, en tout cas dans l'enseignement secondaire. Ils sont parfois passifs, mais ils sont présents : ils se promènent dans les couloirs et sont faciles à localiser.

J'ai fait appel à Isabelle Seret, avec qui je travaillais déjà sur cette thématique, pour réfléchir avec ces jeunes sur leur histoire, leur récit de vie. Nous nous sommes rendu compte que, parfois, ils ne se connaissent pas ou ignorent l'histoire de leurs parents. Nous leur avons proposé de creuser, de parler avec leurs parents, de leur poser des questions. Nous avons travaillé avec eux leur récit de vie. Je ne dis pas qu'ils ont raccroché à l'école, mais ils se sont en tout cas mis en connexion avec eux-mêmes, leur fierté, leur parcours, leur histoire, leur identité. C'était extrêmement intéressant.

Souvent, j'ai été confrontée à des jeunes qui étaient dans l'ignorance, perdus, en rupture, en souffrance. Ils étaient essentiellement issus d'une population d'origine

marocaine et n'étaient pas toujours au courant, par exemple, de l'histoire de l'immigration. Après les attentats de Bruxelles, ils ont été particulièrement stigmatisés. Daliha nous a dit : « Je suis Belge, mais quand quelque chose ne va pas, on me dit que je suis Marocaine. » Notre société pousse parfois ces jeunes à la rupture. Et quand ils vont au Maroc, ils ne sont pas considérés comme des Marocains. C'est compliqué : ils sont de nulle part, alors qu'ils sont Belges et que l'on ne devrait même pas évoquer leur origine.

Concernant les récits de vie, je reste convaincue qu'il serait opportun, par exemple dans le cadre du cours d'EPC, d'organiser une réflexion sur l'histoire personnelle et l'identité de chacun. Dans le cadre du projet « RAFRAP », parmi la trentaine de mineurs qui étaient alors en procédure d'arrestation, de placement en IPPJ ou d'accompagnement, une dizaine ont participé à l'initiative. Cela montre que les jeunes sont demandeurs de telles démarches, mais aussi qu'il faut leur donner un rôle actif, ce qui n'est pas toujours fait suffisamment.

Quant à l'engagement citoyen dans le cadre scolaire, il me semble qu'à une certaine époque, il existait de très nombreuses possibilités de collaboration avec des associations comme Amnesty International. Or, ce n'est plus autant le cas aujourd'hui, probablement parce que cela demande du temps et de l'énergie et parce que les professeurs, qui ne sont pas assez nombreux, sont de plus en plus sollicités. Parmi les jeunes qui voulaient partir en Syrie, certains disaient vouloir y aller pour aider, pour agir, mais il y a moyen d'agir ici.

Quand j'ai créé le projet « Sens » en 2014, au moment des premiers départs en Syrie, j'avais précisément pour objectif de donner aux jeunes un rôle d'acteur. Par exemple, ils trouvaient qu'il était très important d'organiser des récoltes de vêtements et de nourriture destinées aux sans-papiers. De plus, le fait d'agir dans une institution structurée les rassure. Ils assurent eux-mêmes les permanences pour les récoltes et sont toujours demandeurs de travail.

En ce qui concerne les espaces de parole et de citoyenneté, dans le cadre de ce projet, nous souhaitons faire en sorte que les activités ne soient pas toutes obligatoires ou limitées à des témoignages. Ainsi, nous organisons des « midis de l'info » ouverts à tous dans la salle d'étude, où les jeunes pouvaient participer à des discussions thématiques. En général, ces activités comptaient entre 30 et 40 participants, alors que, d'ordinaire, les jeunes donnaient l'impression de ne pas être intéressés.

Cet exemple illustre l'importance d'organiser non seulement des activités intégrées aux programmes de cours, mais aussi de leur donner la possibilité de participer à d'autres activités et de les interroger, en fonction de leur envie. C'est un peu ce que fait le secteur de la jeunesse, qui agit en fonction des besoins des jeunes.

Dans le cadre de telles activités, nous avons invité des intervenants comme Hicham Abdel Gawad ou Rachid Benzine.

Nous avons également organisé un échange de témoignages entre Saliha Ben Ali, qui a perdu son fils en Syrie, et Mourad Benchellali, qui était parti en Afghanistan à l'époque.

Par ailleurs, afin d'impliquer les parents et de permettre aux jeunes de discuter des thématiques abordées au sein de leur famille, ce qui est parfois compliqué avec des adolescents, nous avons également invité les parents à assister à certains témoignages. Toutefois, nous les invitons à un autre moment afin de préserver un espace propre aux jeunes qui leur permette de poser leurs questions librement. Tous les parents ne venaient pas, mais certains étaient présents. À cet égard, les écoles doivent accepter que, même si la participation des parents est faible, c'est de cette manière que nous atteindrons l'objectif poursuivi. En outre, il est important est que les parents viennent sur le terrain et s'approprient les lieux où leurs enfants passent la plus grande partie de leur temps.

Toujours dans le but de favoriser l'implication des familles, nous avons également créé une « école des mères », c'est-à-dire un lieu où les mamans peuvent échanger entre elles au sujet des difficultés qu'elles rencontrent. J'y ai moi-même participé et j'ai trouvé l'expérience très intéressante.

M. David D'Hondt. – Je précise d'abord que je donne cours en cinquième, sixième et septième années secondaires. Mes élèves sont donc relativement grands. D'après eux, les droits fondamentaux ne sont pas respectés, ce que confirment les rapports de la LDH. Ainsi, eu égard au droit à la sécurité ou encore au droit à ne pas être contrôlé et arrêté sans raison par la police, des études de l'UCLouvain montrent qu'il est question d'excès de contrôle et de présence policière dans les quartiers. Pour ce qui est de l'égalité entre établissements scolaires, si l'on compare le Centre scolaire du Sacré-Cœur de Jette et l'Institut des Ursulines, deux écoles du réseau catholique, les élèves savent que les budgets et les moyens disponibles ne sont pas les mêmes.

Les élèves de confession musulmane, dont la religion est reconnue, constatent que, pour une raison nébuleuse, le port du voile est ciblé au sein d'écoles confessionnelles. À l'entrée de celles-ci, on parlera de « couvre-chef » pour désigner le voile qui est interdit, tandis que la casquette – parfois enlevée pour être remise dans le couloir – ne fait pas l'objet d'intervention. En l'occurrence, c'est donc bien le voile qui est pointé.

Cela rend la situation compliquée, car, lorsque l'on souhaite discuter avec ces élèves des droits fondamentaux d'autres personnes, ils rétorquent toujours que les leurs sont bafoués. Il est donc très difficile de poursuivre le travail avec ces jeunes. D'autant plus que, pour toute une série d'éléments, ces derniers utilisent la religion

ou des mécanismes de notre société pour vivre. Nous avons par exemple réalisé un travail avec eux sur les lieux d'amour dans la ville. Sur des cartes de Bruxelles, nous leur avons ainsi demandé de désigner les lieux où ils peuvent vivre l'amour, car, dans leur quartier, sous le regard des parents ou autres, cela est impossible. En réalité, ces jeunes vivent l'amour, mais ils le vivent en cachette.

À propos du port du voile, il peut y avoir des raisons pour lesquelles une personne porte le voile que nous ne soupçonnons même pas. Dans le quartier de vie, par exemple, le voile protège la personne qui le porte. Mais vous et moi ne le voyons pas, car nous ne faisons généralement que traverser ce quartier. En m'y immisçant, j'observe les mécanismes à l'œuvre et découvre qu'une fille qui porte le voile est plus respectée qu'une fille qui ne le porte pas. Une fille peut donc porter le voile pour être respectée. Interdire le port du voile à l'école sous prétexte religieux uniquement, c'est faire fi de cette dimension. Il faut tenir compte des mécanismes opérant dans les quartiers. La réflexion sur le port du voile doit donc avoir lieu aux niveaux régional, fédéral et autre, car elle n'est pas uniquement liée à la Communauté française ou à Bruxelles.

Les études sur la communauté turque réalisées par les frères Manço de l'Université Saint-Louis-Bruxelles démontrent que le fonctionnement des communautés turques bruxelloises est complètement différent de celui des communautés marocaines bruxelloises. Dans la communauté turque, ce n'est pas l'Islam qui prédomine, mais bien l'origine turque, la langue turque; ce n'est pas le cas dans la communauté marocaine.

Il a fallu que ces jeunes qui ne sont ni d'ici ni d'ailleurs se trouvent une identité. La religion leur donne ce sentiment d'appartenance. Les discours auxquels ils sont exposés séparent souvent la religion de la culture. Pourtant, la première est profondément ancrée dans la seconde, en ce compris au sein de la culture du pays dans lequel ils vivent présentement. Ces discours les arrangent, car ils permettent de faire fi d'éléments négatifs de la culture du passé – comme les mariages arrangés –, mais aussi d'une culture rejetée tant ici que là-bas.

Ces discours peuvent être une issue. En bloquant cette dernière, en interdisant par exemple le voile à l'école pour les musulmanes, nous privons des jeunes filles d'une partie de leur identité. Du point de vue de l'enseignant, comment travailler avec des jeunes à qui on impose des choses sans explication, pour ensuite aborder le sujet en classe ?

Dans mon travail, je propose à l'élève d'oublier sa confession religieuse et de prendre une posture d'apprenti sociologue ou journaliste. Sous cet angle de vue, il va être amené à faire l'interview d'une personne sans jamais juger ses propos. Cela permet de prendre de la distance par rapport à un discours religieux, pour mieux y réfléchir et le déconstruire.

L'enseignant doit-il se comporter comme un professeur de sciences humaines et faire preuve de neutralité, sans montrer d'éventuelle appartenance à telle ou telle religion ? Ce point pose un problème : le cours de sciences humaines a été complètement sclérosé en raison des différents décrets publiés à son sujet. En effet, le professeur ne dispose plus d'aucune marge de manœuvre dans la manière d'organiser son cours, qui est réduit à un simple cours de savoir. Si vous ne donnez que du savoir aux élèves, ils n'auront pas les outils pour l'analyser. Afin de responsabiliser les élèves, il faut donc laisser une liberté à l'enseignant quant aux thèmes choisis et à la manière de travailler. C'est un impératif pour s'adapter aux différents publics que compte la Fédération Wallonie-Bruxelles et leur proposer des sujets tenant compte de leurs spécificités.

Quant au rapport des jeunes à la masculinité, je ne remarque pas ce changement, car je ne travaille qu'avec des élèves de sixième et de septième années. En revanche, dans le cadre d'un travail collaboratif avec Pascale Jamouille sur le thème des filles dans la ville, nous avons pu établir que ces dernières ont de meilleurs résultats et qu'elles aspirent davantage à une ascension sociale. Elles savent aussi qu'elles ne parviendront à s'élever socialement qu'en dehors de leur quartier et certainement pas en côtoyant des jeunes qui en sont eux-mêmes issus.

D'un côté, il y a beaucoup de garçons qui n'ont pas de copine, pas de perspectives d'ascension sociale et pas de perspectives relationnelles. De l'autre, il y a des filles qui développent ces perspectives et qui cherchent un amoureux hors des milieux dans lesquels elles évoluent. Pour les garçons, cela crée des frustrations qui vont croissantes sur toute une série de plans. Cela n'est pas lié à ce que l'on fait en classe, mais plutôt à la géographie des quartiers et à la manière dont on fonctionne dans ces environnements.

J'ai beaucoup parlé des élèves issus de familles de confession musulmane. Je regarde avec eux la série « Unorthodox » qui évoque le sort d'une famille juive hassidique à New York. C'est intéressant, car, d'un côté, ils se reconnaissent dans certains aspects mis en lumière par la série, mais, de l'autre, ils trouvent ces gens complètement dingues. Ils retrouvent beaucoup d'éléments qu'ils ont eux-mêmes vécus à travers leurs familles respectives ou à l'occasion de leur pratique religieuse, tout en étant interpellés par l'absurdité de certaines situations. Pour eux, on ne peut pas vivre comme cela. Or, ces gens existent bel et bien, à New York ou à Anvers, et vivent de cette façon-là.

Cela amène les élèves à réfléchir à la place accordée aux droits fondamentaux au sein de leur communauté, mais aussi au sein des autres. Cela étant, force est toujours de constater que les jeunes qui viennent de quartiers bruxellois et qui sont issus de familles de confession musulmane ont des opinions extrêmes. Quand on leur donne un aperçu du mode de vie de ces communautés qui ont une vision de la société

totalelement différente de la nôtre, ils prennent peur et trouvent cela délirant. Nous ne sommes donc pas face à des groupes totalement fermés. Nous parlons d'ailleurs de gens qui vivent dans la même ville que nous. Dès lors, la question est de savoir comment travailler avec eux pour améliorer le vivre-ensemble.

3 Réunion du 4 juin 2025 - Panel n° 3 : les services de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Mme la présidente. – Nous poursuivons aujourd'hui notre cycle d'audition consacré au phénomène de radicalisme et d'autocensure dans l'enseignement. Depuis le lancement de ce processus de travail, notre objectif est clair : construire une compréhension nuancée et transversale de ces enjeux à partir des éclairages de différents acteurs concernés.

Pour rappel, nous avons déjà eu l'occasion de réunir deux panels précédemment : le premier a donné la parole aux acteurs de terrain, en particulier aux enseignants et intervenants éducatifs; le deuxième a réuni les chercheurs et les représentants universitaires qui nous ont permis de prendre du recul, d'objectiver certaines dynamiques et de compléter notre réflexion par des constats plus théoriques et analytiques.

Aujourd'hui, lors de ce troisième panel, nous entendons les services de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Leur rôle est essentiel à la fois dans l'accompagnement, l'inspection, la formation et la veille institutionnelle.

3.1 Audition de M. Soleyman Laqdim, délégué général aux droits de l'enfant (DGDE), et de Mmes Marie Noël et Christine Roisin, collaboratrices de ce dernier

Voir Avis du DGDE, doc. 160 (2025-2026) n° 1 (Annexe 1), à partir de la page 228 à 233

M. Soleyman Laqdim. – Pour commencer, ce qui est vraiment important pour nous, c'est de nous mettre d'accord sur ce qu'il faut entendre par radicalisme et d'avoir une vision. C'est pour cette raison que vous nous avez invités : pour avoir une vision de cet enjeu essentiel sous l'angle des droits de l'enfant.

Alors, quand il s'agit d'aborder le radicalisme en milieu scolaire, cela suppose de replacer cette notion dans un cadre beaucoup plus large. Réduire d'emblée le radicalisme à sa forme religieuse islamiste, comme c'est parfois le cas dans l'espace public, reviendrait à ignorer la diversité des expressions radicales présentes aujourd'hui dans notre société de plus en plus polarisée. Conspirationnisme, complotisme, radicalisme religieux ou politique sont autant de formes qui traduisent

une remise en cause des normes, des institutions ou des valeurs dominantes de notre société.

À cela s'ajoutent les radicalismes émergents autour des questions de genre, d'égalité ou d'orientation sexuelle. Nous assistons par exemple à la montée des discours masculinistes et du rejet virulent des identités des personnes LGBTQIA+. Certains discours contestent de plus en plus ouvertement les principes d'inclusion, de respect de la diversité et d'égalité entre les sexes.

Dans cette dynamique, les réseaux sociaux jouent un rôle amplificateur majeur. Ils servent de relais, de chambre d'écho, voire d'incubateur à ces idéologies extrêmes. En quelques clics, les jeunes peuvent être exposés à des contenus polarisants et à des figures d'influence qui véhiculent des visions simplistes, agressives, voire haineuses du monde. Ces plateformes, véritables courroies idéologiques, favorisent une logique de confrontation permanente au détriment de la nuance, du débat raisonné et du dialogue.

En son sens large, le radicalisme renvoie aussi à une volonté de rupture, souvent motivée par un désir de transformation profonde, parfois violente de l'ordre établi. Il peut s'ancrer dans des idéologies d'extrême droite, dans des convictions religieuses ou dans des convictions séculaires et il concerne des individus de tous horizons, y compris les enfants et les jeunes.

Comprendre le radicalisme implique donc d'en analyser les ressorts psychologiques, sociaux, culturels et médiatiques, notamment le sentiment d'exclusion, la quête d'identité ou la recherche de reconnaissance. Cela implique aussi d'étudier la manière dont les algorithmes numériques peuvent enfermer les esprits de nos jeunes dans des bulles idéologiques particulièrement dangereuses.

Ce qui est important pour mon institution, c'est de trouver un équilibre entre la liberté d'expression et la protection. En tant que DGDE, je rappelle que la préhension du phénomène du radicalisme en milieu scolaire doit s'ancrer dans des principes fondamentaux de la CIDE, ratifiée pour rappel par la Belgique en 1991. La CIDE, qui est notre boussole dans notre travail, reconnaît à chaque enfant, sans aucune distinction, le droit à l'éducation, à la liberté d'expression, à la liberté de pensée, à la liberté de conscience et à la liberté de religion. Elle lui reconnaît aussi le droit fondamental d'être protégé contre toutes les formes de violences, y compris psychologiques ou idéologiques.

Ce cadre juridique impose un équilibre subtil, mais essentiel. Les enfants ont le droit d'exprimer leurs convictions, leurs croyances, leurs doutes. Ce droit est fondamental pour leur développement intellectuel, moral et citoyen. Cependant, cette liberté d'expression ne peut ni justifier l'atteinte aux droits d'autrui ni remettre

en cause la sécurité, la dignité d'autrui ou la mission éducative de l'école. La liberté des uns s'arrête là où commence la protection nécessaire des autres.

L'école doit être un lieu de parole, mais aussi un espace sûr pour tous. Elle doit permettre à chaque enfant de s'exprimer et d'entendre les autres, d'argumenter sans invective, de penser sans exclure. C'est là tout l'enjeu du vivre-ensemble démocratique : apprendre à exercer sa liberté dans le respect de celle des autres.

Or, cette exigence démocratique est aujourd'hui fragilisée. Les savoirs scientifiques pourtant fondés sur la rigueur et le débat sont parfois rejetés au profit de croyances identitaires ou dogmatiques. Ce brouillage des repères entre savoir, opinion et foi rend le rôle de l'école encore plus crucial. Enseigner des connaissances qui sont validées tout en cultivant l'esprit critique devient un acte de protection des droits de l'enfant.

À cette remise en question des savoirs dans l'espace scolaire s'ajoutent parfois des influences extérieures, notamment familiales, qui compliquent encore davantage la position de l'élève et du corps enseignant. Je souligne également le rôle que peuvent jouer certains environnements familiaux dans le processus de remise en question de l'autorité éducative. De plus en plus souvent, les enseignants témoignent de contestations émanant de parents; ces derniers remettent en cause certaines pratiques pédagogiques ou certains savoirs enseignés qu'ils estiment idéologiquement orientés ou scientifiquement discutables. Cette tendance est particulièrement visible dans les domaines liés à l'EVRAS, à l'enseignement des questions environnementales ou encore à certaines approches historiques ou sociétales.

Ces contestations ne sont pas toujours le fruit d'une radicalisation en soi, mais elles peuvent contribuer à une forme de polarisation du discours scolaire. Coïncés entre les valeurs transmises par leur famille et les messages portés par l'école, certains jeunes peuvent ainsi vivre des injonctions paradoxales, difficiles à gérer, favorisant un repli identitaire ou une adhésion des discours. Cette situation met en lumière la nécessité d'un dialogue renforcé entre l'école et les familles afin de restaurer une confiance commune dans la mission éducative et de garantir un cadre cohérent, protecteur et respectueux des droits de l'enfant.

Face au radicalisme, l'institution du DGDE souhaite tenir le cap des droits de l'enfant. Face aux tensions croissantes en milieu scolaire et aux inquiétudes liées au phénomène de radicalisme, il est essentiel de réaffirmer un cap clair, celui des droits de l'enfant. Les droits à l'éducation, à l'expression, à l'information et à la protection contre toutes les formes de violence ou de manipulation doivent guider nos politiques éducatives. Ces droits ne s'opposent pas, ils se complètent et appellent à une mise en équilibre constante dans l'intérêt supérieur de l'enfant.

À ce titre, je formulerai plusieurs recommandations.

D'abord, il convient de garantir aux jeunes des espaces sécurisés, des safe spaces, dans les établissements scolaires. Dans ces espaces sécurisés, ils peuvent exprimer leur opinion, explorer leur identité et discuter de sujets sensibles, comme les conflits, les religions ou l'extrémisme, sans crainte de jugement ou de stigmatisation. Cette démarche constitue une action préventive essentielle visant à renforcer la résilience des jeunes face aux discours polarisants, à prévenir les processus de radicalisation et à développer l'esprit critique, la tolérance et la pensée autonome des enfants et des jeunes.

Ensuite, il s'agit de reconnaître les enfants comme des acteurs à part entière de la prévention du radicalisme et de faire entendre leur voix dans les politiques éducatives. Il est essentiel de faire pleinement participer les enfants et les jeunes aux démarches de prévention des violences symboliques, idéologiques ou discriminatoires, en les considérant non seulement comme bénéficiaires de droits, mais aussi comme acteurs de leur mise en œuvre. Leur implication doit se traduire concrètement dans des espaces d'expression, mais aussi à travers une prise en compte effective de leurs opinions dans l'élaboration des politiques éducatives et des projets d'établissement.

Par ailleurs, il s'agit d'instaurer, au sein des établissements scolaires, des actions de prévention spécifiques destinées aux adolescents les plus exposés aux risques de radicalisation, en s'appuyant sur des dispositifs différenciés adaptés à leur réalité. La radicalisation n'est pas un phénomène uniforme. Elle touche des groupes spécifiques aux vulnérabilités particulières : les garçons, les jeunes en situation de privation sociale, politique ou perçue, les jeunes en conflit avec leur famille ou les jeunes impliqués dans des comportements violents. Dès lors, il est nécessaire de développer des interventions qui soient ciblées. Dans une logique préventive, la préhension du phénomène du radicalisme de manière uniforme ne permettrait pas, à terme, de répondre efficacement aux situations problématiques.

Une autre recommandation consiste à dépasser la préhension du phénomène du radicalisme comme une question sécuritaire et à le reconnaître comme un défi éducatif en intégrant sa prévention dans des politiques scolaires. Il faut renforcer la prévention de la radicalisation dans nos écoles en élargissant les dispositifs existants de lutte contre les violences scolaires à la détection des signaux faibles de radicalisation. Cela implique l'instauration de protocoles spécifiques, la coordination accrue entre les équipes éducatives, les services sociaux et les familles, ainsi que la prise de conscience institutionnelle du rôle fondamental de l'école dans l'identification précoce des vulnérabilités idéologiques ou identitaires. Dans ce cadre, il est essentiel de favoriser un dialogue structuré et respectueux entre l'école et les familles afin de bâtir une véritable alliance éducative. Celle-ci permettrait de

prévenir les tensions idéologiques, de clarifier le rôle de l'école dans la transmission de savoirs et de renforcer la confiance dans l'institution scolaire comme lieu d'apprentissage partagé et de protection des droits fondamentaux.

Ensuite, il conviendrait de déployer une formation approfondie du corps enseignant aux droits fondamentaux et à la gestion des discours sensibles. Il est essentiel de mettre en œuvre une formation systématique et continue pour les enseignants et éducateurs, centrée sur la prévention des discours radicaux, la gestion des tensions idéologiques en classe et l'accompagnement des élèves dans le respect des droits de l'enfant. Cette formation doit outiller les professionnels pour qu'ils puissent faire face aux défis liés à la diversité des convictions, à la liberté d'expression, aux réseaux sociaux et à la posture à adopter dans un contexte de provocation ou de polarisation.

Une autre recommandation serait de garantir un cadre protecteur pour les enseignants confrontés à des pressions ou à des menaces liées à des questions idéologiques. Cette protection implique d'assurer un soutien et une protection renforcée du personnel éducatif faisant l'objet d'intimidations ou de menaces, qu'elles proviennent d'élèves, de parents, de collègues, de groupes extérieurs ou des réseaux sociaux. Cette protection doit se traduire concrètement par l'instauration de protocoles de signalement clairs et sécurisés, de règles sociales adaptées ainsi que de mesures de soutien en cas de cyberharcèlement ou de conflit ouvert. Il est également essentiel de fournir aux enseignants des ressources pédagogiques spécifiques sur les sujets sensibles, un appui institutionnel explicite dans les situations de tension et, si nécessaire, un accès facilité à des médiations ou à des aménagements temporaires.

Enfin, une reconnaissance politique claire du rôle des enseignants en tant que garants des droits fondamentaux, notamment la liberté d'expression et le respect des convictions, est indispensable pour réaffirmer la légitimité dans le cadre démocratique.

La dernière recommandation serait de renforcer l'EAM et la régulation des contenus numériques accessibles aux jeunes. Face à l'impact croissant des réseaux sociaux dans la diffusion du discours polarisant, haineux et conspirationniste, il est indispensable de développer une EAM qui soit ambitieuse dès le plus jeune âge. L'EAM doit permettre aux enfants et aux adolescents de comprendre les mécanismes de l'information en ligne. Elle doit les sensibiliser à la détection de discours de manipulation ou de haine et, in fine, permettre la déconstruction des logiques algorithmiques associées au processus de radicalisation. Dans cet esprit, une réflexion collective doit également mener sur les responsabilités des plateformes, sur la modération des contenus accessibles aux mineurs et sur les outils permettant un usage plus éclairé et sécuriser des réseaux sociaux. L'objectif est de garantir un

environnement numérique qui soit aussi respectueux des droits de l'enfant sans entraver leur liberté d'expression ou leur accès à l'information.

3.2 Audition de Mme Pascale Genot, membre du Service général de l'inspection (SGI)

Voir powerpoint, doc. 160 (2025-2026) n° 1 (Annexe 1), à partir de la page 234 à 241

Mme Pascale Genot. – Mesdames et Messieurs les Députés, j'ai été invitée aujourd'hui à vous faire part des informations que possède le SGI sur le phénomène de radicalisme.

Tout d'abord, à quoi sert le SGI ? Le SGI a pour mission d'aider tous les acteurs de l'enseignement – le gouvernement, les acteurs sur le terrain, les services de l'administration – à prendre les meilleures décisions possibles pour développer un enseignement performant et juste. Comment ? En délivrant des informations sur ce qui se passe sur le terrain et en formulant des avis.

Les outils dont dispose le SGI pour ce faire ont évolué.

Avant 2019, le SGI assumait plusieurs types de mission : les missions de contrôle systématique du niveau des études, à savoir des missions menées d'initiative par les inspecteurs qui parcouraient les écoles de la Communauté française pour évaluer le niveau des études et la qualité de l'enseignement; les missions d'investigation effectuées à la demande de la DGEO, de la DGSVR ou du gouvernement, à savoir des missions qui portaient surtout sur des dysfonctionnements qui étaient relevés sur la base de plaintes et que le SGI allait infirmer ou confirmer; les missions de support à l'administration.

Le Pacte pour un enseignement d'excellence a fondamentalement changé les missions du SGI. Le nouveau modèle de gouvernance basé sur une plus grande autonomie et la responsabilisation des écoles a rendu inadéquates les missions de contrôle systématique et a priori du niveau des études. En effet, il se base maintenant sur un système de confiance et de contractualisation vis-à-vis des écoles.

Les missions ont changé. Ainsi, depuis le 1er septembre 2019, le SGI effectue des missions d'audit dans le cadre du pilotage et de la contractualisation à la demande du SGPSE ou à la demande du gouvernement, dans le cas des écoles en dispositif d'ajustement. Le SGI mène également des missions d'évaluation de dispositifs pédagogiques et éducatifs à la demande du gouvernement ou, éventuellement, sur proposition du SGI : il s'agit là de plutôt évaluer des dispositifs pédagogiques au sens large sur un large échantillon d'écoles. Le SGI mène aussi des missions de contrôle spécifique et d'investigation. Ces missions s'apparentent aux missions d'investigation d'avant 2019, réalisées à la demande de la DGEO, de la

DGSVR ou du gouvernement. Elles ont lieu lorsqu'un manquement substantiel présumé a été détecté et le SGI va infirmer ou confirmer ce manquement par des visites sur le terrain. Le SGI mène aussi des missions d'appréciation de l'aptitude pédagogique réalisée à la demande du pouvoir organisateur à l'égard d'un membre de l'équipe éducative. Il réalise des missions d'expertise qui s'apparentent à des missions de support : elles se font à la demande du gouvernement ou sont inscrites dans les textes réglementaires; il s'agit notamment de l'élaboration des épreuves externes certificatives et non certificatives, des corrections du CEB, de la production de ressources éducatives.

À travers le tableau que je vous montre dans ma présentation, je tente de faire l'inventaire des missions menées par le SGI depuis 2014 en lien avec les phénomènes de radicalisation et de contestation des savoirs. Deux événements importants se sont produits : les attentats de Bruxelles en 2016 et l'assassinat de Samuel Paty en 2020. Nous avons connu une concentration des missions en lien avec le radicalisme en 2016. À partir de 2019, les missions de ce genre ont été régulières, mais elles tendent à s'espacer.

Dans les missions réalisées avant 2019, nous n'avons aucune trace de constat de radicalisme. Il faut dire que cette question préoccupait beaucoup moins les esprits à l'époque qu'aujourd'hui. Par ailleurs, les constats étaient inscrits par des inspecteurs dans des rapports collationnés dans un rapport général; les faits de radicalisation n'étaient, quant à eux, pas toujours notés dans le rapport général. Il y a eu des constats, mais on n'en a pas gardé de trace. En revanche, quatre missions d'investigation ont été menées avant 2019. En termes de support, il y a eu deux missions de participation à un groupe d'experts et à l'équipe mobile de l'administration de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Après 2019, nous avons mené plusieurs missions d'audit lors desquelles aucun signalement de radicalisme présumé n'a été formulé. En ce qui concerne les missions d'évaluation, nous en avons mené une sur la contestation des savoirs en 2022 et nous sommes en train d'en mener une actuellement sur la neutralité. Deux missions de contrôle et d'investigation ont été menées, de même qu'une mission d'appréciation des aptitudes pédagogiques d'un membre du personnel. Nous menons actuellement une mission d'expertise sur les ressources pédagogiques liées à la contestation des savoirs.

Je détaillerai quelques missions en commençant par les missions d'investigation. Pourquoi ? Parce que ce sont celles qui ont perduré à travers le temps, depuis 2014 jusqu'à maintenant. Même si les missions ont été un peu modifiées, elles sont toujours du même type. Ce sont donc des missions qui sont demandées par l'administration ou par le gouvernement à la suite d'une plainte ou de la détection d'un manquement substantiel.

Dans le tableau que je vous présente, je note le dysfonctionnement présumé, la conclusion et le suivi.

En 2014, un comportement et des propos, notamment antisémites, ont été attribués à un membre du corps enseignant. Les investigations n'ont pas permis d'établir de manière concluante les faits dénoncés. En revanche, un accompagnement professionnel individualisé a été fourni à l'enseignant concerné.

En 2016, le SGI est intervenu sur la base d'une plainte pour non-respect des référentiels et non-conformité des démarches pédagogiques avec les prescrits légaux. Les investigations ont confirmé le non-respect du décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté, notamment de son l'article 5 qui interdit de dénigrer des positions exprimées dans les cours parallèles, donc les cours des autres religions. L'enseignant s'est vu sanctionné et même licencié.

En 2016, dans le feu des attentats de Bruxelles, une importante mission a été menée à la suite de risques observés de fondamentalisme religieux, plus particulièrement en regard avec l'impact sur le personnel féminin. Lors de sa présence sur le terrain, le SGI a en effet constaté des faits confirmant les risques de fondamentalisme religieux. Le suivi qui y a été donné n'est pas vraiment connu. Ce que je sais en tout cas, c'est que le pouvoir organisateur était tout à fait conscient de la situation et c'est d'ailleurs lui qui a sollicité, auprès de la ministre de l'époque, une mission d'enquête.

En janvier 2019, un dysfonctionnement a été dénoncé concernant un dépassement de la sphère des compétences et des prérogatives d'un enseignant, eu égard notamment au référentiel de compétences de religion islamique et au programme de cours de religion islamique. Les investigations ont effectivement montré une lecture « littéraliste » et non contextualisée de certains textes. Le SGI a constaté des manquements manifestes à l'égard du référentiel de compétences pour le cours de religion islamique. L'enseignant a fait l'objet d'une mesure d'écartement provisoire, décidée par le pouvoir organisateur.

Je rappelle que les missions d'investigation portent sur les faits observés dans un établissement, pris dans son intégralité, et sur la réaction de la part du pouvoir organisateur. Elles ne sont pas ciblées sur un enseignant. Dans ces missions-là, c'est en quelque sorte le pouvoir organisateur qui est mis en cause, puisqu'il est responsable des faits qui se déroulent dans les écoles.

En mars 2023, le SGI est intervenu à la suite de propos qui ont été tenus auprès des élèves, sur les réseaux sociaux et dans la presse, et allaient à l'encontre des mesures de sécurité contre la Covid-19 et de la politique de vaccination prises par le gouvernement. Ces propos ont été considérés comme des positions radicales. Le SGI a conclu que les transgressions présumées ont bien été avérées. L'enseignant a fait

l'objet d'une suspension préventive et il a été mis fin à son contrat. Cet exemple montre que, comme l'a dit M. Laqdim, le radicalisme est ici compris dans son acception large.

En octobre 2023, le SGI est intervenu en raison de la teneur d'un cours de religion catholique et de la projection d'une vidéo sur la création du monde durant le cours. Cette vidéo, datant de 1991, a été produite par le mouvement religieux d'origine chinoise « Église du Dieu Tout-Puissant ». Cette « église » est catégorisée comme une secte dans d'autres pays, dont la France. À la suite de l'intervention, le SGI a conclu que la vidéo était totalement inadéquate au regard des missions prioritaires du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, à savoir «promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne», mais également à l'égard de la compétence disciplinaire «lire et analyser les textes bibliques» du référentiel de religion catholique, qui prévoit qu'il faut aller au-delà d'une lecture spontanée de la Bible pour éviter une lecture fondamentaliste. À la suite de cette mission, le pouvoir organisateur a sollicité auprès du SGI une mission d'appréciation de l'aptitude pédagogique d'un membre du personnel. Les missions sont parfois combinées. Donc, au départ, il y avait une plainte de parents, qui a conduit à une mission d'investigation, d'enquête ou d'information. Puis, lorsque les faits sont avérés et lorsque le pouvoir organisateur est informé, il arrive que le pouvoir organisateur demande alors une seconde mission d'aptitude pédagogique à l'encontre de la personne qui est davantage visée dans la mission.

C'est de cette mission-là dont je vous parlerai maintenant et qui a été menée le 1er mai 2024. Le SGI a conclu qu'il y avait une absence de préparation structurée et un non-respect du programme, ce qui induit un risque de basculer d'un cours de religion vers la catéchèse. La mission d'aptitude pédagogique a visé les qualités de l'enseignant en termes de pédagogie adaptée aux élèves et de pédagogie différenciée. Ainsi, les manquements de cet enseignant portaient surtout sur le respect des référentiels et du programme. Le SGI n'a pas connaissance du suivi qui a été donné à cette mission.

Les missions dont je vous ai parlé sont des missions tout à fait ponctuelles qui ne sont évidemment pas représentatives de ce qui se passe dans l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le SGI agit dans des cas très ponctuels, lorsque des faits sont présumés. Cela ne signifie donc pas qu'il y a une radicalisation dans le système éducatif; les faits sont plutôt ponctuels.

Le SGI a également apporté son aide dans le cadre des missions de suivi, de support et d'expertise, notamment en 2016, au moment des attentats de Bruxelles. Un inspecteur a participé aux travaux du groupe d'expertise « Radicalisme », qui a repéré et construit des outils pédagogiques mis à disposition des enseignants et publiés sur un site internet. Un inspecteur a également été détaché dans les équipes

mobiles, dans le cadre du Réseau de prise en charge des extrémismes et des radicalismes violents de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

En décembre 2024, à la suite d'une autre mission qui portait sur la contestation des savoirs, le SGI a participé à un repérage et à la publication sur la plateforme e-classe de ressources actualisées existantes. Ces ressources sont censées aider les équipes éducatives dans la gestion de la contestation des savoirs et des savoirs sensibles.

Les missions d'évaluation ont évidemment beaucoup plus d'ampleur, puisqu'elles sont menées dans un certain nombre d'établissements et permettent de formuler des avis et des conclusions beaucoup plus stabilisées.

La mission menée en décembre 2024 avait pour but d'objectiver le sentiment d'autocensure des enseignants. Elle s'est faite à la suite de l'enquête éditée en 2021 par le CAL.

En ce qui concerne la méthode, le SGI a d'abord procédé à une enquête en ligne. Ensuite, il a lancé une enquête préliminaire adressée aux directions dans la perspective d'une prise de contact avec les enseignants. Puis, il a mené des entretiens semi-directifs avec des enseignants, soit en présentiel soit en visioconférence, pour expliciter et enrichir les réponses que ces enseignants avaient apportées lors de l'enquête en ligne. Évidemment, l'échantillon était beaucoup plus large : 6 902 enseignants ont répondu à l'enquête en ligne, 54 écoles ont été sélectionnées et 134 enseignants ont été entendus dans le cadre des entretiens semi-directifs. Cet échantillon concerne les différents réseaux, zones géographiques et formes d'enseignement. Je formule juste une précaution par rapport à cette enquête : les informations récoltées se basent sur des déclarations et n'ont pas été observées dans les classes; elles ressortent des entretiens au cours desquels les enseignants ont exprimé leurs difficultés.

Concernant l'autocensure, les conclusions de l'enquête ont montré que, toutes disciplines et tous niveaux confondus, seuls 6,6% des enseignants interrogés ont déclaré éviter des parties de cours qui leur semblaient problématiques. Ils ont invoqué plusieurs raisons : volonté de ne pas heurter inutilement les élèves et d'éviter les conflits de loyauté; malaise lorsqu'il s'agit d'aborder certains sujets, notamment l'éducation sexuelle; manque de connaissances, notamment scientifiques. Peut-on dès lors parler d'une autocensure au vu de ces raisons ? La réponse n'est pas évidente.

En ce qui concerne la contestation des savoirs, quelques sujets sont plus fréquemment contestés : l'évolution des espèces et l'origine de la vie de l'univers; les différents registres de discours et types de vérités; le rapport à l'autre dans ses différences culturelles, ethniques et religieuses; l'orientation sexuelle et l'identité de genre; l'égalité entre les humains ou le totalitarisme; la démocratie.

Les résultats de l'enquête du SGI entrent en contradiction avec ceux de l'enquête menée par le CAL en ce qui concerne l'existence d'une autocensure. Le CAL avait détecté un plus grand taux d'autocensure, probablement en raison de la méthode choisie, différente de celle utilisée par le SGI. En revanche, pour ce qui concerne la contestation des savoirs, les constats convergent et sont plutôt rassurants : à la lecture des différentes réponses, hormis quelques cas bien particuliers, on ne constate pas de situation qui soit hors de contrôle; le contenu de notre enseignement ne connaît pas à ce jour de remise en cause majeure et systémique.

Les enseignants disent privilégier plusieurs stratégies pour aborder les sujets contestés : la construction des connaissances qui prend du temps, mais qui implique les élèves; la déconstruction de la contestation par l'argumentation; la distinction entre savoir et croyance, entre fait et opinion; les débats ouverts à des positions divergentes, etc.

La question fondamentale est donc celle du rapport au savoir. Il existe différents types de rapport au savoir et les inspecteurs en ont tenu compte dans leur analyse. Par exemple, le savoir peut être basé sur l'autorité de celui qui l'énonce; ainsi, le savoir est vrai si celui qui l'énonce a une certaine autorité. Le savoir est parfois basé sur l'argumentation ou les recherches qui ont été menées.

Par conséquent, en ce qui concerne les différentes postures par rapport au savoir, plusieurs ressources sont utilisées : la consultation de documentation, livres et articles; l'utilisation de supports visuels; le recours à des personnes-ressources internes et externes à l'école que les enseignants considèrent comme une plus-value par rapport à leur discours; la participation à des formations.

Pour ce qui concerne la mission relative à la contestation des savoirs, le SGI a émis des recommandations à l'attention du gouvernement : élaborer des formations en cours de carrière sur la manière de gérer la contestation des savoirs et produire des ressources, les recenser et les mettre à disposition des enseignants sur la plateforme e-classe.

Le SGI mène actuellement une mission, commandée par le gouvernement, relative à la neutralité. L'objectif de la mission, c'est de définir comment la neutralité est mise en œuvre dans les écoles officielles, organisées et subventionnées par la Communauté française, et dans les écoles libres non confessionnelles adhérentes à ce principe de neutralité. La méthode consiste en une analyse qualitative de données collectées grâce à des entretiens et à la consultation de documents. Dans un échantillon représentatif de 40 écoles secondaires ordinaires des réseaux concernés, cette mission est menée par des inspecteurs du continuum pédagogique et de l'enseignement secondaire de transition et de qualification. La mission couvre l'intégralité de l'enseignement secondaire. La ministre a demandé d'ajouter trois

écoles aux investigations prévues initialement et ces écoles font l'objet d'un rapport spécifique. L'étude de terrain a eu lieu du 10 mars au 11 avril et le rapport est en cours de rédaction. Les conclusions ne sont pas encore disponibles à ce jour.

Lors de nos missions, il arrive que nous fassions des signalements : lorsque nous observons un certain nombre de choses, il nous arrive de faire des notes de signalement à l'attention de la DGEO ou du gouvernement. La DGEO ou le gouvernement nous confie alors une mission d'investigation. En 2020, le SGI a rendu une note de signalement, car, lors d'une mission d'investigation, les membres du personnel d'une école ont interpellé les inspecteurs sur l'omniprésence et l'intrusion permanente de la Fédération islamique de Belgique dans la gestion de l'établissement. Le SGI a alors attiré l'attention de la ministre de l'époque sur le fait qu'une organisation notoirement liée au mouvement transnational et politique religieux turc, Milli Görüs, pourrait s'immiscer dans la gestion d'établissements subventionnés par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Que conclure de ces missions qui sont finalement assez disparates ? En onze ans, le SGI a été peu interpellé pour mener des missions d'investigation en relation avec les phénomènes de radicalisation présumés : il y a eu six missions d'enquête et une mission d'appréciation de l'aptitude pédagogique. Cela ne signifie pas que le phénomène de radicalisation n'existe pas. Il est peut-être géré d'une autre manière, à travers les équipes mobiles ou d'autres organismes qui gèrent ces phénomènes. Lorsque des faits ont été avérés, nous avons constaté que les pouvoirs organisateurs étaient le plus souvent au courant, qu'ils ont été réactifs et qu'ils ont pris, la plupart du temps, des mesures nécessaires pour endiguer le phénomène.

La mission d'évaluation du dispositif pédagogique, instaurée par le décret du 10 janvier 2019 relatif au Service général de l'inspection, constitue une opportunité de mener des investigations d'ampleur sur un large échantillon d'établissements et d'enseignants, de faire émerger les besoins de terrain et de noter les phénomènes qui se déploient sur le terrain. C'est un bel outil à la disposition du gouvernement pour éclairer certaines questions, notamment celles relatives à la radicalisation.

Enfin, il est relativement rassurant de constater que les missions liées à la contestation des savoirs confirment que, finalement, il n'y a pas de mise en cause majeure et systémique du contenu de notre enseignement.

3.3 Audition de Mme Sue-Elen Azulay, directrice a.i. du Centre d'aide et de prise en charge de toute personne concernée par le radicalisme et les extrémismes violents (CAPREV)

Voir powerpoint, doc. 160 (2025-2026) n° 1 (Annexe 1), à partir de la page 242 à 248

Mme Sue-Elen Azulay. – Je suis directrice ad interim du CAPREV depuis le mois d'octobre 2023. Anciennement, j'ai occupé le poste de directrice adjointe de la Maison de justice de Bruxelles et j'ai aussi travaillé sur le terrain en tant qu'assistante de justice, chargée des missions pénales.

Je vous parlerai d'abord du CAPREV. Puis, je dresserai un bilan de certaines demandes que nous avons reçues en lien avec les établissements scolaires ou le secteur de l'enseignement.

Le CAPREV, créé en 2016, fait partie du Réseau de prise en charge des extrémismes et des radicalismes violents de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce réseau comprend trois services opérationnels : le service des équipes mobiles qui existait bien avant la création de ce réseau; la CiMédé, qui est l'ancien CREA et qui fait partie du secrétariat général du ministère; le CAPREV, qui fait partie de l'AGMJ.

Ce Réseau peut être contacté de deux manières : par un numéro vert, le 0800 111 72, et par adresse électronique générale. Il reçoit différents types de demandes. Il peut être contacté par des parents, un élève, un enseignant, un éducateur ou un directeur inquiet par rapport à un sentiment de polarisation dans une classe, un comportement ou des propos tenus par un élève. Il oriente alors ces personnes vers le service des équipes mobiles, lesquelles pourront se rendre dans l'école, rencontrer le jeune, la famille, l'équipe éducative et la direction pour faire état de la situation et proposer des pistes de solutions. Cette demande doit être faite par le directeur avec l'accord du pouvoir organisateur ou par le pouvoir organisateur directement.

Lorsque le service des équipes mobiles identifie une demande de soutien aux professionnels, il peut orienter la personne vers la CiMédé. La CiMédé fait de la prévention générale et primaire, propose des outils de sensibilisation pour le jeune, propose des formations pour les professionnels, gère le site du Réseau qui contient de la documentation en lien avec la thématique et organise des webinaires disponibles en podcast sur le site internet du Réseau.

Lorsqu'il y a une demande d'accompagnement du jeune, le service des équipes mobiles peut proposer au jeune de contacter le CAPREV. Celui-ci assure toujours un accompagnement sur une base volontaire, quel que soit le contexte d'intervention.

Il est important d'avoir une définition repère de la notion d'« extrémisme violent » au sein du Réseau. Nous sommes compétents pour toute forme d'extrémisme violent, qu'elle soit de nature philosophique, religieuse, politique, environnementale, etc. La majorité des dossiers traités par le CAPREV concernent le djihadisme, mais certains concernent aussi l'extrémisme de droite ou des jeunes.

Le CAPREV est composé d'une équipe pluridisciplinaire : deux psychologues, une criminologue, deux travailleurs sociaux, une personne qui est chargée des relations extérieures, une juriste, une secrétaire et une directrice.

Le CAPREV assure une mission d'accueil téléphonique avec le numéro vert, qui oriente l'appelant vers des intervenants psychosociaux. Les intervenants psychosociaux du CAPREV veillent à garantir l'anonymat et la confidentialité des échanges, en conformité avec le secret professionnel et les exceptions que prévoit la réglementation en la matière.

Le CAPREV n'est ni un service de signalement ni un service d'urgence. Toutefois, il peut orienter les personnes vers les services compétents. L'appel téléphonique peut déboucher sur l'une ou l'autre intervention ponctuelle; le numéro vert offre un espace d'écoute et de parole, une écoute bienveillante pour clarifier la demande et les besoins de la personne.

Parfois, nous recevons un parent ou un enseignant. Nous essayons de rassurer notre interlocuteur et de transmettre des informations. Nous prenons le temps afin de permettre à notre interlocuteur de prendre du recul et de voir la situation dans sa globalité. Parfois, nous orientons notre interlocuteur vers les services du Réseau ou vers les services psychosociaux. Quand c'est nécessaire, ces interventions peuvent déboucher sur l'un ou l'autre accompagnement du CAPREV.

L'accompagnement peut être de deux types. Le premier type vise la prévention de l'engagement dans les extrémismes violents; c'est de la prévention secondaire. Elle cible un public vulnérable. L'objectif est de mettre en évidence les facteurs de risque et de vulnérabilité de la personne : il s'agit de détecter les forces, les ressources et les faiblesses de la personne, pour ensuite travailler dessus afin d'éviter qu'elle ne bascule dans la violence.

Le deuxième type d'accompagnement est l'accompagnement au désengagement à l'égard des extrémismes violents; c'est la prévention tertiaire. Le public est judiciairisé et l'objectif est la réinsertion des personnes. Il s'agit de renforcer leur capacité de résilience et de désistance et de développer leurs propres ressources et leur réseau social pour qu'ils adoptent un comportement conforme au vivre-ensemble. Les faits auxquels nous sommes confrontés sont commis par des jeunes ou des mineurs et concernent la participation ou l'engagement dans un groupe terroriste, la propagation de publications et de vidéos violentes, en lien avec le radicalisme violent, etc.

La dernière mission du CAPREV consiste à identifier et à construire un réseau pertinent : la collaboration et les partenariats avec d'autres services, du Réseau ou d'ailleurs, sur les plans de la prévention et de la sécurité; la participation à certaines plateformes organisées par l'OCAM et aux CSIL-R; la participation à des formations

destinées à différents types de personnel, notamment ceux des établissements pénitentiaires ou scolaires. L'objectif est de partager notre expertise et de nous faire connaître. C'est aussi de nous tenir au courant de l'évolution de certains phénomènes ou de l'apparition de nouvelles tendances qui concernent l'extrémisme violent.

Notre public cible se compose des jeunes tant mineurs que majeurs. Nous travaillons selon un protocole de collaboration avec les services de l'aide à la jeunesse. Pour les jeunes majeurs, nous travaillons en collaboration avec les maisons de justice, car, parmi les personnes directement concernées par l'extrémisme violent, figurent majoritairement des détenus ou des personnes qui sont sous mandat judiciaire, qui se sont vu imposer des conditions par une autorité judiciaire. Nous sommes aussi compétents pour les personnes-ressources qui se sentent concernées par la thématique, que ce soient les proches, les professionnels ou autre, car, forcément, elles auront un impact sur la situation : en prenant en compte les proches, nous aurons aussi une influence sur la personne concernée, voire nous pourrions l'amener à prendre contact avec nous. Dans le cadre de la réinsertion sociale, il est essentiel de pouvoir compter sur des personnes-ressources.

Concernant notre méthode et nos outils, notre accompagnement se concentre sur la relation. Nous partons de la demande et des besoins de la personne pour tisser un lien de confiance et travailler en profondeur le passé, le présent et aussi le futur. Nous tentons de comprendre ce qui a conduit cette personne dans un processus de radicalisation.

Nous avons déjà identifié quatre moteurs de l'engagement qui peuvent amener à la radicalisation violente.

Le premier est la question identitaire ou la question de sens : la double identité culturelle, le besoin d'appartenance, le rejet de la société, l'impossibilité de trouver sa place, que ce soit dans la société ou dans sa famille, le sentiment d'injustice, les fréquentations, virtuelles ou réelles, etc.

Il est important de tenir compte des relations familiales, de l'histoire familiale, du parcours de certaines familles. Il importe de recréer des liens, de créer de la communication, d'éviter les zones d'ombre qui pèsent, parfois, sur certaines familles. La famille joue un rôle important en termes de ressources, notamment pour retisser les liens avec la société. Nous travaillons sur toutes sortes de projets émancipateurs qui font sens pour la personne. L'objectif est l'inclusion sociale, afin d'aboutir à une société plus sûre et plus juste.

Nous disposons de différents leviers pour nos accompagnements. Nous allons identifier et comprendre les causes sous-jacentes qui ont conduit la personne dans un processus de radicalisation. Nous allons travailler sur l'impact d'un passage à l'acte, sur la personne, sur son entourage, sur les victimes. Nous allons travailler autour des

freins et des ressources mobilisables et trouver des activités et des projets qui font sens pour les personnes.

Avec les jeunes, nous travaillons sur la conscientisation et la responsabilisation par rapport au passage à l'acte. Dans les dossiers que nous traitons, nous avons constaté que les réseaux sociaux exercent une forte influence. Il est parfois difficile de discerner l'impact du virtuel sur la vie réelle. C'est là que réside l'importance du travail de conscientisation : nous travaillons sur l'esprit critique et la nuance, le sentiment d'injustice, les émotions, le rapport aux médias, les fréquentations, dans la vie réelle et sur les réseaux sociaux.

Je vous livre à présent quelques chiffres.

Le CAPREV compte 53 dossiers actifs : 9 concernent des mineurs et 44 concernent des majeurs. Dans la majorité des cas, la porte d'entrée est un contexte judiciaire. Toutefois, l'accompagnement peut se poursuivre par la suite. L'atout du CAPREV est de pouvoir assurer une continuité de l'offre de services, quel que soit le parcours institutionnel ou le parcours de vie de la personne, en tirant un bilan à chaque moment et en réévaluant les besoins de la personne.

Le CAPREV a reçu 17 demandes émanant du secteur de l'enseignement : 12 en 2024 et 5 en 2025. Ces demandes provenaient majoritairement des établissements scolaires, des centres PMS, d'enseignants, des SAS, de l'AGE, d'éducateurs en internat, du service des équipes mobiles, etc.

Je détaillerai le type de ces demandes : une concernait le programme de formation continue des enseignants; deux concernaient des demandes de formation professionnelle ou des demandes d'animation au sein des classes pour parler de certains sujets sensibles; enfin, 14 concernaient des situations identifiées comme problématiques par les personnes qui appelaient. Parmi celles-ci, 9 demandes concernaient un élève bien précis, pour ses comportements ou ses propos, deux concernaient des comportements ou des propos préoccupants provenant de parents d'élèves, deux concernaient une tendance préoccupante de polarisation lors d'un débat en classe, une concernait un enseignant et notamment le contenu du cours de religion qu'il dispensait.

Le CAPREV a traité huit de ces demandes dans leur intégralité. Quatre demandes ont été traitées partiellement par le CAPREV, puis ont été rapidement orientées vers le service des équipes mobiles, trois ont été directement orientées vers la CiMÉDé et deux ont été orientés à la fois vers la CiMÉDé et le service des équipes mobiles.

En conclusion, j'insisterai sur l'importance de créer du lien avec les personnes directement concernées, d'ouvrir le dialogue, d'aller au-delà des stéréotypes et d'envisager la situation dans sa globalité. J'invite aussi les personnes à ne pas rester

seules avec leurs interrogations par rapport à ce sujet qui ne laisse personne insensible et à en parler aux collègues, à la hiérarchie, aux partenaires. Je mettrai une nouvelle fois en exergue la complémentarité des acteurs : chacun a sa spécialité et est compétent dans son secteur, que ce soit la sécurité, la prévention, la prise en charge ou l'éducation. Il est essentiel que ces secteurs se connaissent, se parlent et collaborent pour faire vivre les différents réseaux, sensibiliser le public et former les professionnels.

3.4 Audition de M. Christophe Mélon, administrateur général ff de l'Institut interréseaux de la formation professionnelle continue (IFPC)

Voir powerpoint, doc. 160 (2025-2026) n° 1 (Annexe 1), à partir de la page 249 à 256

M. Christophe Mélon. – Je commencerai par rappeler quelques missions essentielles et importantes qu'a confiées le législateur à l'IFPC. Créé en 2002, l'IFPC est un OIP de type 2. Il est l'organisme de référence de la Communauté française pour les formations destinées aux membres de l'équipe éducative des écoles et aux membres de l'équipe pluridisciplinaire des centres PMS.

Au fil des ans, d'autres missions sont venues s'ajouter : la formation initiale des directeurs pour le volet commun interréseaux; la formation initiale et en cours de carrière des membres du SGI; la formation à la pédagogie de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire; la formation initiale, d'insertion professionnelle et en cours de carrière des DCO et des DZ; et toutes les autres formations décidées par le gouvernement.

Pour organiser les formations, l'IFPC a recours aux procédures de marché public et aux conventions de collaboration ou de partenariat.

L'IFPC a aussi pour missions d'assurer un suivi continu de la qualité des formations qu'il organise, de procéder à l'évaluation de celles-ci et d'expérimenter et d'organiser des dispositifs de formation innovants et pertinents.

Concernant la formation proprement dite sur la thématique qui nous occupe, je dresserai d'abord un historique.

Une formation consacrée au phénomène d'extrémisme et de radicalisation a vu le jour à partir de l'année scolaire 2017-2018 à la demande du gouvernement à la suite des attentats de Bruxelles. Nous fonctionnons avec une procédure de marché public : une offre de formation qui ne remplit pas tous les objectifs visés est considérée comme irrégulière et ne verra jamais le jour dans le programme de l'année scolaire. Le soumissionnaire doit donc répondre à tous les objectifs assignés à une

formation. Les membres du personnel eux-mêmes choisissent une formation en fonction de l'intitulé et des objectifs. Toute la chaîne doit être respectée.

Cette formation poursuivait plusieurs objectifs : mieux comprendre les phénomènes d'extrémisme et de radicalisation violente; disposer des clés de compréhension des phénomènes contemporains de polarisation, d'extrémismes et de radicalisation violente, de leur contexte et des enjeux qui y sont liés; s'approprier des pistes de prévention de ces phénomènes; identifier les ressources et les partenariats sur le plan local et en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Je formule d'emblée une remarque qui était déjà de mise à l'époque : les formations doivent promouvoir la liberté d'expression, l'esprit critique, le respect de l'autre et le vivre-ensemble. Il est inutile de dire que, pour un tel sujet, il est d'autant plus important d'installer des conditions propices au travail en groupe.

À partir de l'année scolaire prochaine, cette formation aura un nouvel intitulé : « Mieux comprendre et prendre en compte les phénomènes de polarisation et d'extrémisme contemporain ». Cet intitulé tient compte des amendements identifiés par le pouvoir régulateur et apportés au programme de l'IFPC.

Les objectifs ont été co-construits dans le cadre du CoFoPro, qui veille notamment au principe de complémentarité et de non-concurrence entre les différents niveaux de formation. Ils ont aussi été co-construits avec la CiMédÉ. Ce nouvel intitulé s'inscrit dans le cadre de l'orientation n°16 fixée par l'arrêté du gouvernement du 8 novembre 2024 qui fixe les orientations de la formation professionnelle continue interréseaux pour six ans, même si le gouvernement se garde la possibilité d'agir chaque année. L'orientation n° 16 porte le titre suivant : « Développer la dimension démocratique et citoyenne dans les pratiques professionnelles et l'organisation de la vie scolaire ».

Plusieurs objectifs ont été assignés à cette nouvelle formation: disposer des clés de compréhension des phénomènes de polarisation, d'extrémisme et de radicalisation et y confronter ses propres représentations; analyser des actions et des outils de sensibilisation, envisager leur utilisation et le cadre à assurer pour leur bon déroulement; identifier les questions à se poser en cas d'inquiétude et, le cas échéant, les démarches et les relais à mobiliser; identifier les ressources, les partenaires et les relais, sur le plan local et en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Nous avons aussi fixé d'autres contraintes pour les soumissionnaires. Ce sont des éléments incontournables attendus dans l'offre de formation. Premièrement, les formations doivent promouvoir le cadre essentiel au bon fonctionnement du groupe : la liberté d'expression, l'esprit critique, le respect de l'autre et le vivre-ensemble. Elles doivent aussi se baser sur la circulaire 6036 relative à la prévention de la radicalisation menant à la violence au sein des établissements scolaires, qui date de

2017, mais qui reprend déjà beaucoup de pistes et de recommandations d'outils et de partenaires. Ensuite, les clés de compréhension sont notamment sociologiques et historiques et la formation n'aborde pas la prévention, celle-ci pouvant être abordée dans les formations plutôt consacrées à la démocratie scolaire, à l'inclusion, à la lutte contre les inégalités et les discriminations.

Enfin, la formation doit insister sur le cadre de sécurité, à savoir les règles minimales pour le groupe lors de la discussion de sujets sensibles – respect de la parole, écoute, confidentialité et absence de jugement – et sur le cadre légal, qui fait référence aux droits de l'enfant, aux notions juridiques de discrimination, de discours et de délit de haine, notamment repris sur le site d'Unia, le Centre interfédéral pour l'égalité des chances.

D'autres formations dans le programme scolaire et annuel de l'IFPC permettent de tisser des liens avec le vivre-ensemble: les formations sur les diversités à l'école, sur le développement et l'expression d'une pensée libre et critique, sur l'éducation à la citoyenneté, sur la prévention et la gestion de conflits, sur le partenariat avec les familles et les acteurs extérieurs, sur les phénomènes de discrimination et de relégation à l'école, sur l'EAM et sur l'accompagnement des jeunes consommateurs des réseaux sociaux.

D'ailleurs, pour ces deux dernières formations, nous demandons, dès que les contenus s'y prêtent, d'y intégrer une sensibilisation à la lutte contre le radicalisme et le racisme.

Je vous donne quelques chiffres. Lors des années scolaires 2023-2024 et 2024-2025, 134 formations ont été organisées, dont 78 ont porté sur les diversités à l'école, 13 sur l'éducation à la citoyenneté, 4 sur la démocratie scolaire, 39 sur le développement et l'expression d'une pensée critique et libre.

Dans ma présentation PowerPoint, vous verrez la représentation des établissements et institutions qui ont participé à ces formations, pour un total de 2 307 inscriptions. Sont concernés des centres PMS, des écoles de l'enseignement fondamental ordinaire, de l'enseignement secondaire ordinaire, de l'enseignement fondamental spécialisé et de l'enseignement secondaire spécialisé, des pôles territoriaux, un centre d'autoformation et d'autres participants qui sont externes aux formations visées par le décret, mais qui ont un lien fort avec l'école.

Je souhaite encore mettre en lumière trois autres formations que l'IPFC a lancées. En collaboration avec ses partenaires, l'IPFC a organisé, à la fin de l'année 2023, un colloque intitulé « La démocratie à l'épreuve des extrémismes et des populismes », divisé en deux sessions : la première était consacrée aux discours extrémistes et la deuxième portait sur l'extrémisme et la jeunesse afin de comprendre pour agir.

À la fin de l'année 2024, l'IPFC a organisé un colloque intitulé « Les identités en dialogue. Prévenir la polarisation ». Au cours de cette année 2025, il a mis sur pied un colloque intitulé « L'art de questionner des énoncés polarisants. Vers une culture de la nuance et du dialogue en classe ».

Sur le plan de la qualité, l'IFPC a l'obligation de produire un rapport d'évaluation tous les trois ans. Le prochain rapport sera communiqué à la Copi au mois de février 2026. La rédaction en interne de ce rapport devrait être clôturée pour le mois de décembre 2025. Le décret du 17 juin 2021 portant le Livre 6 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et portant le titre relatif à la formation professionnelle continue des membres de l'équipe éducative des écoles et des membres du personnel de l'équipe pluridisciplinaire des centres PMS prévoit une évaluation externe de la qualité de la formation professionnelle continue. Elle est programmée pour l'année 2029.

J'insiste sur la notion d'un « système régulé ». Il repose sur deux principes de base, inscrits dans le décret du 17 juin 2021. Le premier est que le gouvernement fixe, tous les six ans, les besoins institutionnels en matière de formation professionnelle continue. À l'époque, la période a été fixée à six ans pour permettre aux membres du personnel des écoles d'avoir un programme établi pour plusieurs années et de pouvoir s'inscrire, d'année en année, à tous les sujets qui les intéressent. Les membres du personnel peuvent donc se projeter sur six ans.

Le deuxième principe est que le gouvernement peut amender chaque année les orientations et thèmes prioritaires pour le niveau interréseaux. Le système est donc régulé sur le long terme et sur le court terme. Le gouvernement a également la possibilité de communiquer au CoFoPro tous les nouveaux besoins institutionnels qu'il juge utiles. C'est ce qu'il a fait dans le passé dans le domaine de l'immersion linguistique : il a demandé à l'IFPC d'organiser une formation sur l'immersion linguistique et celle-ci figure désormais à son programme.

Le CoFoPro instruit tous les six ans, mais il le fait aussi régulièrement puisqu'il se réunit assez souvent. Il tient compte des besoins dont il fait un relevé auprès du SGPSE, du SGI, des DCO, des DZ, de la cellule de prévention des violences en milieu scolaire, du CSEM, etc. C'est à partir de ces besoins et des études scientifiques que le CoFoPro trouve ses idées et ses sources d'inspiration. Puis, l'IFPC construit son programme et le remet au CoFoPro le 15 février, deux ans avant la mise en œuvre du programme. Le CoFoPro remet un avis à la Copi pour le 30 mai.

Sur le court terme, il est possible de réagir en fonction de l'actualité et des thèmes qui sont demandés. Le CoFoPro remet à la Copi des propositions d'amendement pour le 1er juin. La Copi remet au gouvernement ses propositions pour le 15 juillet. Le gouvernement peut, lui, amender les thèmes et orientations

pour le 15 octobre. Par la suite, il adopte les thèmes et orientations prioritaires pour l'interréseaux.

En synthèse, les régulations et adaptations sont possibles en permanence. La démonstration a été faite. Le programme se veut évolutif et diversifié : en fonction des thèmes d'actualité, il est possible d'intervenir sur ce programme. Le gouvernement, le Parlement, la Copi et le CoFoPro ont pour mission de garantir l'adéquation du programme de formations avec les besoins identifiés. Il faut avoir confiance dans la capacité des acteurs de la formation à faire leur devoir, tel que commandé par les autorités.

3.5 Échange de vues

M. Ersel Kaynak (PS). – Je remercie les quatre intervenants pour leurs propos très intéressants et enrichissants. Je me concentrerai sur l'intervention de M. Laqdim. Mes collègues enchaîneront sur les autres interventions, avec quelques commentaires et questions.

Je m'adresse aux collègues de M. Laqdim; je retiens de son intervention que, selon lui, le radicalisme prend des formes variées et peut être de différentes natures. Il a surtout évoqué un phénomène de polarisation des discours, plus que de radicalisme stricto sensu. Il a dénoncé l'émergence des idéologies extrêmes ainsi que des discours haineux et conspirationnistes.

Pourtant, au sein de cette commission, les débats sur la neutralité ou les signes convictionnels à l'école sont souvent orientés sur le radicalisme religieux, notamment sur le port du voile. Pour le groupe PS, cela occulte les vrais enjeux de terrain et stigmatise une communauté en particulier.

Je retiens également des propos de M. Laqdim qu'il faut créer des espaces sécurisés de discussion pour et avec les élèves. La démocratie scolaire et les activités citoyennes doivent être au cœur des solutions de lutte contre le radicalisme. M. Laqdim a également insisté sur la nécessité d'une approche préventive et ciblée auprès des élèves à risque.

À ce titre, je regrette que le lancement du nouveau dispositif de lutte contre le décrochage scolaire, qui constitue une pièce maîtresse dans ce domaine, ait été reporté de deux ans, malgré les demandes du groupe PS.

Nous avons déjà évoqué les dangers du discours masculiniste ainsi que les menaces qui planent autour de l'EVRAS. Nous sommes intervenus régulièrement sur ce sujet, en défendant l'idée d'un cordon sanitaire indispensable, pour ne pas banaliser les discours ultraconservateurs et anti-genre.

Nous avons récemment reçu le témoignage d'une enseignante mobilisée dans le cadre des animations EVRAS : elle a été confrontée à la pression de collègues tenant des discours d'extrême droite et manquant de neutralité. Comment protéger les acteurs scolaires de telles ingérences ? Quels sont les constats du DGDE à ce sujet ? Quelles sont les solutions proposées ?

Comment le DGDE conçoit-il la lutte contre le radicalisme ? Il s'agit, pour lui, d'un enjeu éducatif et non sécuritaire. Comment se saisir pleinement de cette lutte sous l'angle éducatif ? Le groupe PS soutient la généralisation de deux heures de cours d'EPC. Quelle est la position du DGDE à ce sujet ?

Mme Dorothee De Rodder (PS). – Je tiens d'abord à remercier chaque intervenant pour la qualité des présentations. C'est toujours très enrichissant d'entendre cette parole experte au sein de cette commission.

Mes questions s'adressent plus précisément à vous, Madame Genot. Vous avez affirmé qu'il n'y a pas de remise en cause systémique des savoirs. C'est un point sur lequel j'insiste à nouveau ici. Vous avez cité l'enquête du CAL et fait le parallèle entre votre travail et cette enquête. Vous êtes-vous interrogée sur l'outil du « Baromètre du respect » ? Avez-vous pu faire un parallèle avec ce dispositif qui a souvent été évoqué ici et que le groupe PS a beaucoup critiqué ?

Concernant votre étude sur la neutralité, vous avez dit vouloir comparer ce qui se fait dans l'enseignement officiel et dans l'enseignement libre. Est-ce que vous vous attendez à des conclusions différentes selon les réseaux ? Vous avez également indiqué que la ministre vous a demandé d'ajouter trois écoles à votre étude. Quels établissements sont-ils concernés ?

M. Ibrahim Dönmez (PS). – Les informations reçues aujourd'hui nous aideront à mieux décrypter les phénomènes de radicalisme et, surtout, à lutter contre toute forme de discrimination et de radicalisme.

Mes questions concernent principalement le CAPREV. Madame Azulay et Monsieur Mélon, vous avez parlé d'une prise en charge des différents types de radicalisation, l'extrême droite et le djihadisme notamment. Y a-t-il une évolution dans la fréquence de ces types ? L'un d'eux est-il actuellement plus prégnant dans les activités du CAPREV ? Vous avez évoqué la période 2016-2020. Est-ce possible de prendre l'année 2020 comme point de repère pour observer l'évolution des cas ? En l'absence de chiffres précis, cette lecture est difficile. Vu le faible nombre de dossiers impliquant des mineurs, faut-il en conclure que le phénomène reste marginal dans les écoles ?

Je souhaite aussi insister sur l'importance de la formation continue. Ayant moi-même donné des formations dans une ASBL de lutte contre la discrimination, je sais

combien cet outil est indispensable. Je vous félicite pour votre travail et je vous encourage à renforcer encore ces dispositifs.

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Mes questions s’adressent au représentant du SGI. Une enquête française de mai 2021 révélait que 50 % des enseignants s’autocensuraient. À la même période, une enquête du CAL évoquait que 40 % d’enseignants avaient renoncé à aborder certains sujets ou décidé de limiter le champ de la réflexion à leur propos et que 60 % ressentait une augmentation du nombre de confrontations avec les élèves autour de certains sujets.

À la demande du groupe MR, la ministre Désir avait commandé une enquête au SGI, dont les résultats ont été dévoilés en mai 2022. D’après cette étude, 6,6 % d’enseignants se sont sentis concernés par l’autocensure. La différence entre les résultats des enquêtes du CAL et du SGI a de quoi surprendre. Le chiffre, même s’il n’est que de 6,6 %, n’en reste pas moins préoccupant. Je me réfère à la page 30 du rapport du SGI. De toute façon, comme le stipule le rapport, s’il n’y avait qu’un seul pour cent des enseignants concernés par la remise en question des savoirs, le phénomène devrait être pris en considération.

Pourriez-vous apporter plus de précisions sur votre méthodologie, en comparaison avec celle du CAL ? Les réponses à l’enquête en ligne étaient-elles bien couvertes par l’anonymat ? Les enseignants avaient-ils des craintes à répondre à une enquête menée par le SGI ? Quelles questions ont-elles été posées, en ligne et lors des entretiens en présentiel ? Cette enquête permet-elle de déceler si l’autocensure est concentrée sur certains réseaux, écoles et communes ou si elle est généralisée à travers la Fédération Wallonie-Bruxelles ? Comme 90 % des répondants de l’enquête du CAL sont issus du réseau WBE, est-il possible d’en déduire que le phénomène d’autocensure est plus prégnant dans ce réseau-là ? Avez-vous le même constat que le CAL ? Enfin, une telle mission pourrait-elle devenir récurrente pour assurer un monitoring régulier de ces phénomènes dans les écoles ?

M. Guillaume Soupart (MR). – Comme l’a dit M. Dönmez, le radicalisme est protéiforme. Peu importe ses cibles, il reste profondément inquiétant. Ce constat ressort clairement des auditions. Je remercie le DGDE pour ses recommandations claires. Une question subsiste : que faire concrètement sur la question des réseaux sociaux ? Tout le monde évoque leur rôle néfaste, mais peu de solutions concrètes émergent.

Concernant le SGI, il est rassurant de constater que la situation n’est pas hors de contrôle et qu’il n’y a pas de radicalisme systémique. Heureusement d’ailleurs ! Mais j’ajouterai que c’est déjà préoccupant de voir que 6,6 % des enseignants pratiquent l’autocensure. Si l’on peut agir dès maintenant, c’est essentiel !

Pour le CAPREV, ma question porte sur la coordination des nombreux acteurs impliqués. Faut-il plus de synergie entre les services, voire de centralisation ? L'organisation actuelle semble complexe : les acteurs sont nombreux et leur interaction semble parfois floue. Faut-il dès lors arriver à une simplification de l'organisation ? La plupart des dossiers concernant des personnes majeures concernent de jeunes adultes. Avez-vous davantage d'informations sur le parcours scolaire de ces personnes ? Sans vouloir généraliser, je présume que leurs profils scolaires ont été compliqués et présentent des similitudes. Est-ce que ces informations permettent de tirer des conclusions ?

Enfin, sur la formation continue, j'ai entendu qu'il y avait de nombreuses formations proposées et qu'elles étaient bien suivies, mais avez-vous des données fines sur les matières enseignées par le public qui suit ces formations ? Les professeurs de sciences, de biologie, d'EPC semblent les plus touchés par le phénomène de radicalisme. Forment-ils le public cible majoritaire des formations liées au radicalisme ? Les enseignants choisissent-ils librement ces formations ? Faudrait-il envisager de les rendre obligatoires dans l'ensemble des écoles ?

Mme Diana Nikolic (MR). – J'ai deux questions complémentaires sur le radicalisme violent. Il n'y a pas de remise en cause majeure et systématique de l'enseignement en Belgique francophone. Je m'en réjouis ! Je pense que le même constat peut être fait en France aussi; pourtant, il y a eu des assassinats. L'assassinat de Samuel Paty a été une sorte de tournant. Le rapport parlementaire en France qu'a évoqué Mme Cortisse pointait entre autres que cet assassinat a influencé la manière de mettre en œuvre l'enseignement et a suscité des peurs dans l'exercice du métier. En Belgique francophone, on est fort attentif, voire influencé par ce qui se passe en France. Madame Azulay et Monsieur Mélon, avez-vous observé, un « avant » et un « après » l'assassinat de Samuel Paty et la médiatisation qu'il y a eu autour de cet événement tragique ?

La France a instauré une protection fonctionnelle des enseignants, dont Samuel Paty n'a malheureusement pas pu bénéficier : avant sa mort, M. Paty a plus été traité comme le problème et le coupable que comme une victime; or, il avait été victime sur les réseaux sociaux de campagnes d'incitation à la haine et calomnieuses. Qu'en est-il en Belgique ? Ce type de protection existe-t-il en Belgique ? Est-il déjà arrivé que des enseignants aient été orientés vers ce type de protection ?

Depuis les assassinats de Samuel Paty et de Dominique Bernard, le rapport parlementaire français pointait que le dialogue entre les différentes parties prenantes, la Direction nationale du renseignement, le ministère de l'Éducation nationale et les autres acteurs s'était fluidifié. Madame Azulay, vous avez parlé tout à l'heure des CSIL-R qui jouent ce rôle de faire circuler les informations pertinentes en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les CSIL-R assument-ils bien ce rôle ?

Le rapport français pointait aussi que les écoles, les directions, les enseignants ne sont pas informés si un élève est « fiché S », à savoir s'il est identifié comme étant radicalisé, en train d'être radicalisé, suivi par la Sûreté nationale ou réinséré avec un passé de radicalisation. La commission parlementaire française recommandait de rendre obligatoire cette information. Qu'en est-il en Belgique ? Est-ce le genre d'information qui circule dans les CSIL-R ?

Mme Clémentine Barzin (MR). – Je remercie les intervenants pour la qualité de leur propos et les membres de la commission pour la sérénité d'un débat sur un tel sujet. Le sujet est sensible, mais nous ne pourrions formuler les recommandations les plus utiles que si nous avons ensemble le débat le plus constructif possible.

J'aimerais avoir un petit effet de loupe sur Bruxelles si vous le voulez bien. Je voudrais savoir si, au niveau du CAPREV, il a été possible de constater une évolution globale en dix ans. Une cinquantaine de dossiers sont ouverts. Mais quelle a été l'évolution du nombre de dossiers ouverts ? Quelle est la situation à Bruxelles ?

Pouvez-vous également évoquer les réussites que vous avez pu enregistrer, grâce aux outils que vous avez instaurés, notamment sur les parcours de déradicalisation ?

Mme Bénédicte Linard (Ecolo). – Mesdames et Messieurs, je suis rassurée de constater que vos interventions convergent dans votre analyse du phénomène de radicalisme qui, au final, est plutôt marginal. Vous n'avez pratiqué aucune autocensure dans vos propos. La radicalisation des jeunes, d'après vos propos et d'après les exposés que nous avons entendus lors des deux dernières séances d'auditions, reste marginale.

Le titre de ces auditions n'a pas été choisi par les membres de l'opposition. Il a été imposé par les partis de la majorité. Personnellement, en tant que cheffe du groupe Ecolo, je n'aurais jamais opté pour un titre qui associe d'emblée radicalisme et autocensure.

Le chiffre de 6,6 % est éclairant sur la véritable ampleur du phénomène; 93,4 % des enseignants interrogés ne pratiquent aucune forme d'autocensure dans leur travail. Vous avez confirmé que, dans les 6,6 % de possible autocensure, certaines raisons n'ont rien à voir avec la peur : les enseignants font preuve de pédagogie en s'interrogeant, sur tel sujet, comment l'aborder avec la classe et les élèves; ils reconnaissent parfois ne pas maîtriser les connaissances; d'autres admettent qu'ils ne veulent pas heurter les élèves en abordant le sujet de manière frontale.

Ce qui n'est pas abordé et qui, finalement, aurait pu être intéressant dans l'étude du SGI, ce sont les solutions qu'ont apportées ces personnes. Dans les témoignages que nous avons entendus précédemment, les enseignants nous ont expliqué comment ils abordaient, du coup, les questions sensibles dans leur classe

face à des publics parfois très métissés; ils nous ont dit que cela, en fait, se passait assez bien dans les classes et dans les écoles qui prennent en compte la question de la radicalisation.

Vous l'avez bien dit : il n'y a pas de remise en cause majeure des savoirs. Et heureusement ! Je peux rejoindre mes collègues sur ce point. Cette remise en cause reste très marginale. Les collègues du groupe MR font sans cesse le lien avec ce qui s'est passé en France. Mais, au fur et à mesure que nous avançons dans ces auditions, nous nous rendons compte que la situation n'est pas pareille ici, en Belgique. Il m'importe de le rappeler.

Le travail d'objectivation, à travers ces auditions, permet d'avoir un retour scientifique sur ces questions. Il permet de constater que certains font preuve d'un manque de rigueur scientifique sur cette question.

Je retiens les pistes que vous avez mises sur la table et qui visent la lutte contre de la radicalisation au sens large. Ce qui ressort de manière évidente de vos interventions, c'est qu'il faut favoriser le dialogue avec les jeunes. Pour ce faire, il faut des lieux dans les écoles qui permettent ce dialogue et il faut des personnes qui soient correctement formées.

Vous avez évoqué la lutte contre le décrochage. Forcément, l'exclusion du jeune de l'école dans laquelle il étudie renforce le sentiment de non-appartenance; vous avez évoqué que le sentiment de non-appartenance peut être une cause de décrochage.

Vous avez aussi évoqué le besoin essentiel de renforcer encore l'EAM : c'est par les réseaux sociaux que la radicalisation, qu'elle soit religieuse ou qu'elle relève d'extrême droite et autres, se fait. Vous avez insisté sur la nécessité de former les adultes qui accompagnent les jeunes.

Le rôle du politique est de renforcer tout ce qui permet de recréer des liens, de donner une place au dialogue au sein des écoles et d'autres structures qui relèvent de la Fédération Wallonie-Bruxelles, mais aussi de lutter contre les injustices. Les injustices conduisent aussi à la radicalisation et engendrent des sentiments qui mènent à la radicalisation.

Je trouvais intéressant que, parmi les 53 dossiers du CAPREV, beaucoup concernent des adultes. Certes, à 19 ans, on est encore jeune et on est même encore dans le cadre de l'école. Il n'y a donc que 53 dossiers sur les 900 000 élèves que compte la Fédération Wallonie-Bruxelles. C'est très rassurant de constater que le nombre de dossiers reste extrêmement marginal, même si, je reconnais, une action doit évidemment être menée pour éviter la radicalisation par la suite.

M. Loïc Jacob (Les Engagés). – Mesdames et Messieurs, je serai concis : beaucoup de choses ont déjà été dites et vous avez été assaillis par de nombreuses questions. Je vous remercie évidemment pour votre présence et pour vos exposés.

Les auditions s'enchaînent et elles s'avèrent complémentaires. Elles sont transcendées par un même fil rouge : il faut aborder la thématique avec une vision large. Les faits sont là : ils ne sont pas prégnants, mais ils existent et il faut donc s'en saisir. Il faut aborder les choses avec nuance et équilibre. Les outils aussi existent, comme vous l'avez dit, Monsieur Mélon : il faut sans doute voir comment mieux les développer, les faire connaître et les ajuster.

Sans doute nous faut-il sortir de la vision sécuritaire, comme l'a dit M. Laqdim, et voir la problématique dans le cadre des enjeux plus globaux de l'enseignement. M. Laqdim a d'ailleurs très bien dressé le tableau dans son introduction; ce faisant, il a parfaitement synthétisé les travaux que nous avons réalisés jusque-là.

Le DGDE a abordé le rôle de la famille, tantôt comme solution, tantôt comme source de problème. Parfois les parents eux-mêmes tiennent des propos qui remettent en cause certains savoirs. Le DGDE a parlé d'une alliance éducative dans ses recommandations. J'aurais voulu lui demander comment mettre en pratique cette alliance éducative. Il a également parlé de dispositifs particuliers pour chaque élève. À cet égard, j'aurais voulu savoir quels sont les profils les plus vulnérables à une certaine radicalisation.

Madame Azulay, vous avez parlé de la protection des professeurs : il est essentiel d'avoir des procédures de signalement et de suivi psychosocial. D'après vous, les procédures actuelles sont-elles suffisantes ?

Votre intervention, Madame Genot, a permis d'objectiver l'ampleur et la diversité du phénomène d'autocensure. Vous vous êtes montrée rassurante, lorsque vous avez dit que les savoirs et le processus éducatif ne faisaient pas l'objet d'une remise en cause systématique. Vous nous avez également rassurés par rapport à la réaction des pouvoirs organisateurs.

Vous avez affirmé que l'autocensure concerne 6,6 % des enseignants interrogés. Parmi les raisons qui expliqueraient cette pratique, vous n'avez pas évoqué la peur de l'enseignant de subir des réactions physiques de la part des élèves. Certains acteurs que nous avons entendus précédemment nous signalaient qu'il y avait une différence assez forte entre le vécu sur le terrain et le ressenti ultérieur. C'est toute la question du sentiment de la sécurité. Quelles sont vos conclusions à ce sujet ?

Madame Azulay, vous avez décrit les moteurs de l'engagement. Quelle place l'école occupe-t-elle dans le processus d'engagement ? Les outils que met à disposition le Réseau sont-ils assez connus des acteurs de l'enseignement ?

Monsieur Mélon, vous avez parlé des formations dont le contenu extrêmement intéressant répond aux enjeux dont nous discutons. Pourquoi, d'après vous, certains enseignants affirment-ils être en manque d'outils, justement, pour réagir ? Comment expliquez-vous ce décalage entre le ressenti des professeurs et les outils existants ?

Mme Alice Bernard (PTB). – Mesdames, Messieurs, grâce à vous, nous avons effectivement une vue plus concrète de ce qu'on appelle les manifestations de radicalisme dans les écoles.

Ma question s'adresse aux services du DGDE. Vous avez bien expliqué le phénomène de radicalisme qui est très diversifié. Il n'y a pas de profil type. J'aurais voulu obtenir des chiffres par rapport aux différentes interventions que vous menez et aux différentes sollicitations que vous recevez. Quel est le nombre de sollicitations que vous recevez par rapport à des phénomènes de radicalisme ?

Vous avez aussi parlé du masculinisme, qui est un phénomène émergent, et aux stigmatisations qui en découlent. Le masculinisme se manifeste surtout dans des milieux religieux, plutôt occidentaux. Est-ce que vous le confirmez ?

Vous avez évoqué l'instauration d'espaces sécurisés dans les écoles pour les enfants. Avez-vous des exemples de pratiques qui pourraient éventuellement être généralisées ? La même question vaut pour ce que vous préconisez en termes d'alliances éducatives. Avez-vous des exemples dont vous pouvez nous faire part ?

Madame Genot, vous avez effectivement montré que les interventions que vous menez sont relativement peu nombreuses par rapport au phénomène de radicalisation. J'aurais voulu savoir quelle était la proportion de ce type de mission, par rapport aux autres missions du SGI.

J'ai entendu que vous menez une mission sur la neutralité dans les écoles et que vous avez reçu la demande, de la part de la ministre, d'ajouter trois écoles spécifiques aux 40 établissements que vous avez sélectionnés. Comment avez-vous sélectionné ces 40 écoles ? Quelle est la justification avancée par la ministre pour demander l'intégration de ces trois écoles au périmètre de la mission ?

Madame Azulay, je suis épatée du travail que vous faites au niveau du CAPREV. Pouvez-vous nous faire part d'exemples de réussite ?

Monsieur Mélon, vous avez donné des chiffres de participation à une série de programmes, mais vous avez aussi présenté des programmes plus spécifiques sur le radicalisme ? Quel est le taux de participation à ces programmes spécifiques ? Combien de personnes ont-elles demandé de suivre ces formations ? Existe-t-il des formations qui permettent aux enseignants de distinguer les types de contestation que peut afficher un adolescent et qui reflètent une recherche d'identité ?

Permettent-elles de déceler des démarches d'engagement personnel vers une radicalisation ?

M. Fabian Maingain (Lib.res). – Mesdames et Messieurs, je vous remercie tous pour vos apports qui éclairent nos débats. Je remercie les équipes du DGDE pour les recommandations qu'ils ont formulées. Ont-elles déjà fait l'objet d'une première présentation au gouvernement ? Quel accueil ont-elles reçu de la part du gouvernement ? Les services du DGDE ont-ils collaboré avec le gouvernement pour transposer les recommandations ?

J'en viens aux réseaux sociaux. Nous voyons émerger le débat autour de l'âge à partir duquel les jeunes peuvent accéder aux réseaux sociaux. Certains ministres préconisent d'interdire l'accès en dessous d'un certain âge. Le DGDE a-t-il remis un avis à ce sujet ? Quelle est l'appréciation des services du DGDE à ce sujet, pas seulement sous l'angle du risque de radicalisation, mais de manière générale ?

Je rejoins les questions posées par mes collègues. À partir de quand faut-il estimer qu'on est face à une remise en question claire et nette d'un apprentissage, à une forme de radicalité, à une opposition idéologique ? Comment distinguer cette radicalité à une simple contestation adolescente et à une remise en cause pubertaire de l'autorité professorale ? À partir de quand considérer que l'adolescent est radical, et pas seulement un adolescent qui fait preuve d'esprit libre et critique ? Quelle approche adopter ?

Madame Genot, je suis interpellé par les chiffres que vous avancez : vous faites état de quelques dizaines de cas. Le débat sur l'autocensure doit avoir lieu, même si les chiffres semblent anecdotiques par rapport à ceux énoncés dans d'autres études. Qui dit autocensure dit sans doute peur du signalement de la part des professeurs. Comment est-il possible de favoriser un canal qui permet de signaler le phénomène ? Est-il possible de bénéficier d'un appui de la part du SGI, notamment lors de questionnements du contenu des cours ?

Monsieur Mélon, vous avez évoqué les premières formations qui sont organisées dans le cadre des programmes de formation continue. Quel est le premier retour de la part des enseignants qui ont suivi les formations ? Se disent-ils mieux outillés et armés ? Estiment-ils que les formations leur ont permis d'avoir des clés de compréhension du phénomène ? L'objectif est-il rencontré ? Je rappelle que ces phénomènes sociétaux sont complexes et mouvants, souvent extérieurs à l'école. Du coup, comme ils sont extérieurs à l'école, ils sont difficiles à appréhender pour le corps professoral.

Enfin, j'en viens à une question générale : tous les acteurs et tous les maillons de la chaîne, en Fédération Wallonie-Bruxelles, sont-ils suffisamment outillés ?

Disposent-ils de moyens et d'un cadre juridique suffisants pour gérer ces phénomènes ?

J'entends qu'il y a autour de cette table un débat : le phénomène de radicalisation et d'autocensure dans l'enseignement est-il marginal ou général ? C'est un phénomène de société que nous devons appréhender. L'école doit l'appréhender aussi. Nous devons nous en saisir parce que les situations peuvent vite évoluer vers des cas dramatiques, comme cela a été le cas en France. Nous ne pouvons pas nous contenter de dire que le phénomène est marginal, car, le jour où il y aura un incident, ce sera un drame.

Mme Marie Noël. – Mesdames et Messieurs les Députés, vous nous avez interrogés sur l'ingérence idéologique à l'école, notamment sur l'EVRAS. Le service du DGDE a toujours soutenu l'instauration de l'EVRAS au sein de l'école.

L'école n'est pas un lieu coupé du reste de la société. Elle est traversée par des opinions, des courants, des avis, qui peuvent parfois prendre une forme extrême. Je répète ce que le DGDE a exposé : nous préconisons une culture du dialogue, entre les jeunes eux-mêmes, entre les jeunes et les enseignants, de la part des enseignants à l'égard des jeunes, mais aussi entre enseignants eux-mêmes. Il faut créer un espace de dialogue et soutenir les enseignants qui, à certains moments, sont en difficulté sur des sujets sensibles. Il faut protéger les professionnels par des dispositifs clairs, mais il faut aussi des procédures de signalement et d'accompagnement.

Je rappelle que notre boussole est le cadre relatif aux droits fondamentaux des enfants : la CIDE. La liberté d'expression ne peut pas justifier des comportements qui menaceraient la dignité, la sécurité ou les missions de l'école. Mais je le répète : ce cadre sécurisant d'expression et de dialogue, autant pour les élèves que pour les professeurs, est essentiel.

Vous nous avez questionnés sur l'enjeu éducatif pour lutter contre le radicalisme. Nous soutenons la généralisation des deux heures de cours d'EPC pour tous les élèves. Le cours d'EPC est un axe fort d'éducation qui permet aux jeunes de devenir des citoyens responsables, capables d'exprimer leurs opinions dans un cadre pédagogique et encadré par des enseignants.

Outre cette généralisation des deux heures de cours d'EPC, nous trouverions innovant et intéressant d'introduire dans les programmes scolaires des enfants et dans la FIE un module autour des droits de l'enfant. La prévention doit se faire par l'éducation, au sein des heures d'EPC, mais pas uniquement. Le dialogue doit être présent dans toutes les matières enseignées à l'école.

En ce qui concerne les réseaux sociaux, le sujet a fait la une des médias récemment, pas seulement du côté francophone, mais également aux niveaux flamand, fédéral et européen. Pour le moment, nous nous sommes juste exprimés

dans les médias sur ce sujet; nous n'avons pas encore remis d'avis officiel. Sur l'interdiction d'accès aux réseaux sociaux en dessous d'un certain âge, nous rappelons qu'un âge est déjà fixé. Les réseaux sociaux, en principe, sont interdits en dessous de l'âge de 13 ans. Le problème est que cette interdiction n'est pas respectée. Il faut aller au-delà de cette interdiction et renforcer l'EAM.

Nous nous sommes déjà exprimés sur l'environnement numérique et les droits de l'enfant : il faut un équilibre entre, d'un côté, la possibilité de s'informer et de s'exprimer qui doit être reconnue aux enfants et aux jeunes et, d'un autre côté, le besoin de protection. Les enfants et les jeunes s'estiment eux-mêmes en difficulté et réclament d'être protégés sur les réseaux sociaux.

À nos yeux, la responsabilité doit être reportée sur les sociétés qui gèrent les plateformes des réseaux sociaux. Là c'est un autre niveau qui doit intervenir, notamment l'Union européenne. La protection est nécessaire, mais elle doit aussi s'accompagner d'une EAM. Un élément qui nous paraît indispensable, c'est le droit fondamental des enfants à la participation. En cas de révision de la législation, nous trouverions intéressant d'interroger les jeunes eux-mêmes sur le besoin de protection, sur l'interdiction d'accès aux réseaux sociaux et sur la limite d'âge.

Vous nous avez aussi interrogés sur l'alliance éducative avec les familles. Il faut faire en sorte que l'école ne tienne pas les parents éloignés de l'institution scolaire. Nous avons observé, notamment dans les discussions sur le futur plan de lutte contre la pauvreté, que les parents les plus fragilisés et les plus vulnérables se tiennent parfois très éloignés de l'école. Il est indispensable que les parents, parce qu'ils sont titulaires de l'autorité parentale et parce qu'ils sont responsables de l'éducation des enfants, trouvent à l'école une place de dialogue où ils se sentent respectés et où ils peuvent s'exprimer, évidemment, dans le respect des missions de l'école. L'enfant ne peut pas être déchiré, entre le moment où il se trouve à l'école et où il se trouve dans sa famille. C'est pour cette raison qu'il faut avoir des conseils d'échange et de participation entre l'école et les parents. Cette piste nous paraît intéressante.

D'après nous, la vulnérabilité se définit sur deux axes : un axe de soutien familial dans la vie privée et un axe de soutien social. En ce qui concerne les enfants et les jeunes, ce soutien et cet accrochage social se feront en principe majoritairement à l'école. Il est dès lors fondamental de soutenir l'enfant et le jeune sur ces deux axes : un soutien au sein de sa famille et un soutien au niveau de l'école, par son accrochage à l'école.

Vous nous avez aussi interrogés sur le décrochage scolaire. Il est évident que le décrochage scolaire est multifactoriel et qu'il ne doit pas être pris en compte sous l'angle exclusivement sanctionnel. Il faut tenir compte du soutien global autour du jeune et de sa famille.

Sur la protection des professeurs, vous nous avez demandé si nous jugions qu'ils étaient suffisamment protégés. Je ne suis pas la mieux placée pour répondre à cette question. Sans doute que les professeurs eux-mêmes pourraient y répondre de manière plus adéquate.

Vous nous avez aussi demandé si notre institution était interpellée sur des questions de radicalisme. Parmi nos missions figure en effet celle de recevoir des plaintes d'enfants, de jeunes, de parents, de professionnels. Nous exerçons cette mission par une médiation institutionnelle, c'est-à-dire que nous essayons de remettre le dialogue entre les institutions qui ne respecteraient pas au mieux les droits de l'enfant. Un des sujets sur lesquels nous sommes très fréquemment interpellés, c'est en effet l'école, mais pas du tout sous l'angle du radicalisme. Nous n'avons pas du tout connaissance de dossiers qui arrivent chez nous avec cette étiquette. Par contre, quand nous sommes interrogés sur l'école, c'est par des parents qui s'interrogent sur le non-respect des droits de leur enfant en matière de choix d'orientation, d'inscription scolaire ou de sanctions disciplinaires.

Vous avez évoqué les espaces protégés d'expression et de dialogue. Ces espaces pourraient prendre des formes diverses, comme des ateliers philosophiques, des cercles de parole, des médiations. À ce sujet, nous avons eu des échanges avec le professeur Dantine de l'ULiège qui nous soumettait les pistes envisagées dans le cadre d'une recherche menée en Finlande sur le sujet. Éventuellement, ces pistes peuvent être une source inspirante.

Vous nous avez demandé si les recommandations que nous avons présentées aujourd'hui avaient déjà été présentées au gouvernement. Ce n'est pas le cas. Nous avons réservé la primeur de cet avis aux députés et à cette commission.

J'ai répondu sur les réseaux sociaux et sur la remise en cause adolescente. Je pense que ce qui importe est de ne surtout pas rompre le dialogue avec les jeunes et de continuer à leur parler, à les écouter et à amener de la nuance dans leurs propos quand c'est nécessaire.

Mme Pascale Genot. – Mesdames et Messieurs, je vais revenir sur le parallèle que vous avez fait avec le « Baromètre du respect ». Alors, ce parallèle ne peut pas être fait pour la simple et bonne raison que le « Baromètre du respect » est postérieur à l'enquête: l'enquête du SGI était menée en 2021 et le « Baromètre du respect » date de 2024.

Vous me demandez, en ce qui concerne l'enquête sur la neutralité, s'il est possible que les conclusions soient différentes selon les réseaux. Les premiers résultats montrent qu'il n'est pas possible, à ce stade, de faire de distinction entre les réseaux. Les difficultés que nous constatons sont très locales et ponctuelles. Elles se

situent dans certaines écoles, mais elles ne sont certainement pas à généraliser au sein de l'un ou l'autre réseau.

Pour ce qui est des trois écoles supplémentaires, nous n'avons pas l'habitude de citer le nom des écoles. C'est un peu délicat, d'autant plus que c'est une demande qui émane de la ministre. Je peux éventuellement répondre par écrit à la personne qui m'a interrogée. La ministre peut aussi répondre elle-même à cette question.

En ce qui concerne le parallèle entre l'enquête menée en France en 2021 et l'enquête du CAL, nous avons effectivement établi une analyse entre les deux enquêtes afin de justifier l'écart dans les résultats. Alors, en ce qui concerne l'enquête du CAL, les questions posées étaient du type « Avez-vous déjà renoncé à aborder un sujet ou décidé d'en limiter le champ de réflexion pour éviter toute complication par la suite ? » et il fallait répondre par « souvent », « parfois », « rarement », « jamais », « ne me concerne pas ». Les questions de l'enquête SGI n'étaient pas formulées de la même manière : « Parmi les propositions suivantes, quelle est celle qui décrit ou décrirait le mieux votre manière d'aborder un sujet contesté ? J'évite les parties qui me semblent problématiques. Je prends le temps de développer ce sujet. J'évite la contestation. Je déconstruis la contestation en argumentant. J'initie un processus de construction de connaissances en impliquant les élèves. »

J'en viens au profil type des réponses. L'enquête du CAL portait essentiellement sur le réseau WBE. Dès lors, 90% des personnes interrogées venaient du réseau WBE. Pour l'enquête du SGI, 35% des répondants émanent du réseau libre confessionnel, 34% du réseau officiel subventionné, 29% du réseau officiel organisé et 22% du réseau libre non confessionnel.

Pour ce qui est du niveau d'enseignement, l'enquête du CAL portait sur le niveau d'enseignement ordinaire, primaire et secondaire, alors que l'enquête du SGI portait essentiellement sur l'enseignement ordinaire de sixième année primaire, de troisième année secondaire et de sixième année secondaire. L'enquête du SGI était beaucoup plus ciblée quant aux années concernées.

Les disciplines également évoquées étaient différentes. L'enquête du CAL portait sur le français, l'histoire, la religion, la morale non confessionnelle, l'EPC. L'enquête du SGI a porté sur les sciences, l'histoire, la religion, la morale confessionnelle et l'EPC. L'enquête du SGI n'a pas abordé le français.

Pour ce qui est de la méthodologie, l'enquête du CAL se présentait sous la forme d'un questionnaire accessible en ligne. Pour ce qui concerne l'enquête du SGI, il s'agissait d'une invitation à répondre à une enquête en ligne, envoyée aux enseignants via leur adresse de courrier professionnelle. C'était vraiment très ciblé. Ensuite, pour les entretiens, les enseignants ont été choisis en fonction des réponses

qu'ils avaient apportées, notamment s'ils laissaient sous-entendre qu'il y avait des contestations de savoirs possibles.

En ce qui concerne l'enquête du CAL, le nombre de répondants était d'environ 300 et l'enquête en ligne du SGI a touché 2 289 enseignants et les entretiens ont touché 134 enseignants. Il y a donc une grande différence au niveau du nombre.

Les deux enquêtes ont lieu à des moments différents. L'enquête du CAL, en effet, était menée de novembre 2020 à janvier 2021, juste après l'assassinat de Samuel Paty en date du 16 octobre 2020. Donc, les émotions de cet assassinat étaient encore vives et les réponses des enseignants ont, sans doute, été influencées par ces événements. L'enquête du SGI a eu lieu plus tard. Ce faisant, je réponds notamment à une question sur l'avant et l'après. Ma réponse permet de mesurer l'impact de l'assassinat de Samuel Paty, probablement plus fort lors de l'enquête du CAL et déjà moins fort dans l'enquête du SGI.

Vous me demandez s'il y avait des craintes dans le chef des enseignants vis-à-vis d'une enquête menée par le SGI. L'enquête en ligne était bien sûr anonyme, les réponses ont été adressées de façon anonyme. Même si les questions étaient envoyées de manière ciblée, les réponses ont été traitées de façon anonyme. Lorsque le SGI mène une mission d'évaluation et effectue des entretiens, il prend toujours le soin d'expliquer le cadre d'intervention : il établit clairement la distinction entre les missions d'évaluation de dispositifs pédagogiques qui ne sont pas des missions de contrôle, des missions d'investigation qui portent sur des dysfonctionnements. L'objectif est d'informer le gouvernement; nous insistons sur le fait qu'il n'y a aucune sanction à la clé.

Vous demandez si cette enquête permet de déceler un phénomène d'autocensure plus concentré dans certaines écoles, certaines communes ou certains réseaux. Cette analyse n'a pas été faite, d'après mes informations. Je peux éventuellement requestionner les personnes qui ont effectué l'analyse à ce sujet.

L'enquête du CAL révèle que les résultats sont plus prégnants au sein du réseau WBE; forcément, puisque la plupart des répondants viennent de ce réseau, contrairement à celle du SGI qui interroge des enseignants de l'ensemble des réseaux.

Vous me demandez si cette mission est susceptible de devenir récurrente afin d'opérer un monitoring. Or, à ce stade, nous n'avons pas reçu de commandes de ce type. Elle pourrait l'être une fois que nous avons reçu une telle demande.

Au niveau de l'autocensure, vous m'interrogez sur la peur d'une réaction physique de la part des élèves. Nous avons posé la question « Quels sont les besoins que vous ressentez qui ne sont pas rencontrés actuellement ? En guise de réponse, 975 enseignants ont coché la réponse « aucun ». Certains enseignants ont mentionné que quelques-uns de leurs besoins n'ont pas pu être rencontrés en termes

d'organisation de voyages, d'excursions thématiques, de formation continuée, de personnes-ressources, de formation initiale, de documentation, de temps nécessaire et suffisant pour approfondir les sujets contestés, d'un site interréseau qui rassemblerait toutes les ressources, de l'accès à la plateforme e-classe et des ressources ciblées. Certains enseignants ont signalé des carences en termes de formation initiale, mais aucun enseignant n'a cité un besoin en termes de protection physique.

Un député m'a interrogée entre le sentiment et le vécu réel.

M. Loïc Jacob (Les Engagés). – Certains acteurs auditionnés nous disaient que le sentiment était peut-être plus exacerbé par rapport au phénomène réellement vécu. D'autres enseignants qui ont vécu des discussions radicales avec certains élèves se disaient moins dans la crainte parce qu'ils avaient expérimenté et trouvé des solutions.

Mme Pascale Genot. – Je ne dispose pas d'élément pour répondre à votre question, mais ce serait probablement une approche intéressante dans une éventuelle mission future.

Pour ce qui est de la ventilation entre les différents types de mission, je vous fournis quelques chiffres. Chaque année, nous réalisons environ 40 missions d'investigation et de contrôle spécifiques. Ce sont des missions qui sont menées à la suite du signalement de dysfonctionnements, soit à travers des plaintes adressées à l'administration, soit à travers la constatation de manquements substantiels lors d'autres missions du SGI, soit à travers la constatation de dysfonctionnements par les DCO et DZ dans le cadre de leurs missions.

Le nombre de missions de ce type menées dans le cadre du phénomène de radicalisation, à l'échelle du nombre total de missions d'investigation, est très faible.

Chaque année, nous menons également entre 60 et 80 missions d'appréciation de l'aptitude pédagogique. Le nombre de missions d'évaluation dépend évidemment du programme d'activité que sollicite le gouvernement au SGI, mais nous menons à peu près 8 à 10 missions d'évaluation chaque année. Ce sont des missions d'ampleur qui prennent beaucoup de temps, sur la base de gros échantillons. Nous en avons mené une et nous en menons une autre maintenant.

Dans le cadre de la mission relative à la neutralité, nous bénéficions de l'expertise de la direction de l'exploitation des données de la DGPSE qui traite l'ensemble des données qui sont récoltées par le biais d'une série de plateformes au niveau des écoles. Les écoles sont en quelque sorte tirées au sort, de manière aléatoire; il s'agit d'un échantillon raisonné, en fonction d'un certain nombre de critères, de manière à faire en sorte qu'il soit le plus représentatif possible. Ceci étant, les trois écoles qui ont été ajoutées ne feront pas partie de l'échantillon. Elles feront l'objet

d'un rapport annexe pour justement ne pas biaiser les résultats. Elles seront traitées selon la même méthodologie que les écoles de l'échantillon,

Mesdames et Messieurs, vous parlez d'autocensure et de peur de signalement. Je pense déjà avoir répondu à cette question, dans le sens où nous expliquons vraiment bien aux enseignants, quand nous menons une mission d'évaluation, qu'il n'est pas question de sanctions ou qu'il ne s'agit pas de repérer des contenus d'enseignement non abordés, faute de temps ou de maladresse. Nous leur disons que l'enquête a pour mission d'informer le gouvernement d'une situation.

L'appui que le SGI peut fournir aux enseignants est évidemment formalisé dans le décret. Il existe d'autres intervenants dont le rôle est d'apporter un appui. L'appui que nous pouvons apporter concerne particulièrement le repérage et la construction de ressources pédagogiques interréseaux qui sont publiées sur e-classe. Nous le faisons pour les phénomènes de radicalisation, pour l'utilisation des nouveaux référentiels, etc.

Depuis 2019, le SGI n'a plus la mission de conseil aux écoles. Nous émettons des recommandations au gouvernement dans le cadre des missions d'évaluation et des recommandations aux écoles dans le cadre de la mission d'investigation. Mais nous ne reconstruisons plus si les recommandations sont bien mises en œuvre, car elles sont non contraignantes.

À la question de savoir si le cadre juridique est suffisant pour gérer les phénomènes en question dans ces auditions, je pense que nos investigations convergent pour dire que, dans les écoles, le radicalisme et l'autocensure sont des phénomènes extrêmement locaux, ponctuels et liés à certains établissements.

Probablement qu'il serait important de repérer les écoles dans lesquelles existent des difficultés. Pour ce faire, nous disposons au sein de la DGPSE et de l'AGE d'un organe important, qui s'appelle la cellule intermédiaire de coordination. Cette cellule rassemble des représentants du SGI, du SGPSE, des centres PMS, des DCO et DZ qui sont sur le terrain, de la DGEO, de la DGESVR, ainsi que d'autres services de l'AGE. Nous y mettons en commun tous les éléments dont nous avons connaissance et qui pourraient faire l'objet de missions. Cette cellule est un organe important pour repérer ce type de difficultés.

Une suggestion serait que le gouvernement nous sollicite régulièrement pour des missions, afin de dresser un état des lieux. Nous avons eu la mission sur la contestation des savoirs, nous menons maintenant celle sur la neutralité. Les résultats de ces missions servent de jalons, d'autant plus que les missions sont menées sur la base d'approches différentes et permettent de repérer des phénomènes différents autour de la radicalisation.

Mme Sue-Elen Azulay. – Une question m'a été posée concernant les types d'extrémismes pris en charge au CAPREV et concernant l'évolution au niveau des chiffres. Le djihadisme a fait partie des dossiers majoritaires et il l'est vraiment encore aujourd'hui. Je suis en fonction depuis 2023; au début 2024, nous avons vraiment constaté une augmentation du nombre de dossiers qui touchent à l'extrémisme de droite.

Certaines situations sont en lien avec des communautés en particulier. Certaines amènent à des comportements violents parce qu'elles touchent à des situations géopolitiques. Nous le remarquons au niveau des situations, mais aussi au niveau des profils des personnes. Au tout début, les profils qui étaient concernés étaient des personnes qui avaient fait allégeance à l'État islamique; ces personnes avaient manifesté leur volonté de partir combattre en Syrie. Aujourd'hui, le contexte est différent; nous ne sommes plus dans le même cadre. Du coup, les acteurs sont différents aussi : nous faisons davantage face à des acteurs isolés, voire à des petits groupes.

Il arrive peu souvent que les situations problématiques à l'école soient des situations collectives. Je ne dis évidemment pas qu'il n'y en a pas. Comme certains l'ont déjà évoqué, il se peut évidemment que les acteurs du terrain ne connaissent pas l'existence du Réseau. Il est vrai que nous devons mener un travail de visibilité et de communication. Il est également vrai que nous devons faire un travail pour faire vivre les différents réseaux, plateformes de rencontre, services opérationnels.

Le conseil anti-radicalisme réunit les représentants de tous les différents services et les référents « radicalisme » de toutes les administrations générales. C'est vrai qu'il faudrait peut-être aussi cibler le public citoyen et initier des rencontres dans les écoles, outre les animations qui se font dans les établissements scolaires.

Les parcours des personnes concernées sont marqués par le décrochage scolaire ou par l'exclusion à la suite de propos ou de comportements qui touchent à l'extrémisme violent. Mais nous rencontrons aussi des profils de personnes qui ont très bien réussi à l'école.

Le principe des CSIL-R est vraiment la participation avec le gestionnaire du dossier. Dans le cadre des CSIL-R opérationnelles, qui traitent d'une situation ou d'une personne en particulier, les acteurs sociaux préventifs se trouvent autour de la table : lorsque la personne est un élève, l'école est invitée. Je ne sais pas si les acteurs ont connaissance du fait que la personne est « fiché S », comme on le dirait en France – l'appellation n'est pas celle-là en Belgique. Je ne sais pas s'ils ont accès à ce type d'informations; en tout cas, ils sont forcément informés quand ils ont reçu l'invitation à participer à la CSIL-R.

Les CSIL-R s'organisent sous deux formes : opérationnelles et stratégiques. Les CSIL-R opérationnelles sont organisées par le bourgmestre. Elles sont peu nombreuses. Pour notre part, nous serions favorables à ce qu'elles soient organisées plus régulièrement. Les CSIL-R stratégiques sont l'occasion d'inviter les différents partenaires pour faire part des évolutions, pour prendre connaissance des tendances, mais aussi pour savoir ce qu'il existe sur le terrain.

Les dossiers concernent en effet majoritairement Bruxelles, même si nous sommes compétents pour l'ensemble du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

J'en viens à la déradicalisation : nous n'aimons pas trop ce terme-là. On parlait beaucoup de programme de déradicalisation, mais nous préférons plutôt parler de processus de désengagement. En fait, notre idée est de ne pas faire de contre-discours : tout le monde peut avoir des pensées radicales. Nous cherchons surtout à éviter que les personnes basculent et adoptent des comportements violents en lien parfois avec une idéologie.

Le CAPREV, au niveau de temporalité, n'est pas mandaté directement par une autorité ou l'autre. L'avantage est de vraiment prendre le temps et de réhumaniser la personne, en lui retirant cette étiquette de terroriste ou de personne radicalisée. Nous rassurons les personnes en leur disant que nous n'allons pas leur faire un lavage de cerveau ou leur imposer une façon de penser. Ce faisant, c'est une clé de la réussite parce que les personnes qui viennent chez nous le font sur une base volontaire. Il est vrai que le recours au CAPREV peut être une condition imposée par un juge;du coup, parfois, nous sommes instrumentalisés. Toujours est-il que nous avons ouvert une porte, ce qui permettra de vraiment travailler en profondeur sur différentes situations. C'est un aspect important de notre méthodologie !

Nous enregistrons de belles réussites. Certaines personnes, même jeunes, participent parfois dans le cadre des outils de sensibilisation; elles viennent témoigner de leur parcours. Cela permet de montrer que ces personnes qui ont été suivies ou qui sont parties combattre, par exemple en Syrie, ont connu beaucoup de désillusions. Nous voyons aussi comment se fait l'accrochage sur les réseaux sociaux, à l'égard d'un public vulnérable comme les jeunes. Dans ce cadre, il est intéressant d'entendre les témoignages des jeunes. Il est tout aussi intéressant d'entendre les parents d'auteurs qui sont partis et qui ont parfois été tués au combat. Ces choses résonnent dans les esprits. Ce serait intéressant de favoriser ce type d'outil.

Vous m'avez interrogée sur la multitude d'acteurs et sur la nécessité de procéder à une recentralisation. En fait, chacun a un peu sa spécialité. Donc ce qui importe, c'est d'articuler le travail. Nous, au CAPREV, avons une expertise de terrain. Les collègues de la CiMÉDé sont des attachés de recherche dont les missions sont

davantage centrées sur le volet académique et scientifique. La collaboration est vraiment porteuse, vu la variété des missions et fonctions.

M. Christophe Mélon. – Mesdames et Messieurs les Députés, je vous remercie pour l'encouragement que vous nous avez adressé. Quand je dis à nous, c'est à mes équipes que je pense.

Les exemples de formation que je vous ai cités tout à l'heure s'adressent aux membres des équipes éducatives des écoles, sans distinction de disciplines enseignées, aux membres pluridisciplinaires des centres PMS, aux agents PMS, etc. Il n'y a pas dans ces formations généralistes et transversales de spécificité propre. Ce que nous souhaiterions mettre en place, c'est que, au moyen du matricule enseignant, nous puissions parvenir à une identification : nous souhaiterions que ce matricule nous indique précisément si l'enseignant est, par exemple, professeur de sciences ou professeur de mathématiques, s'il enseigne dans le degré inférieur ou dans le degré supérieur, s'il est instituteur primaire, etc. Aujourd'hui, ce n'est pas encore le cas. C'est une demande que nous devons encore traiter avec l'ETNIC et l'AGE. Cela demande une énorme gestion de base de données.

Vous me demandez si le choix de participer à telle ou telle formation est libre. Je suis convaincu que oui, plus encore aujourd'hui qu'hier parce que le système d'inscription mis en place est un accès libre. Il est simplement conditionné à une clé de signature que possède la direction, étant donné que la formation se déroule pendant le temps scolaire. Mais hors temps scolaire, l'enseignant peut très bien s'inscrire de façon libre à telle ou telle formation.

Depuis 2021 et la restructuration de la formation professionnelle continue, le décret prévoit qu'un plan annuel de formation devait se construire. La périodicité de six années permet à l'enseignant de savoir dans quelle direction il souhaite aller. En matière de besoin de formation, le décret distingue des besoins collectifs qui sont des formations alors obligatoires et les besoins personnalisés qui tombent sous le coup de la formation facultative.

Vous m'avez posé la question de savoir s'il faut rendre ce sujet obligatoire. C'est en tous cas un sujet prioritaire puisqu'il figure dans le thème « Orientation prioritaire » arrêté par le gouvernement. Mais aujourd'hui, les formations obligatoires concernent le référentiel des compétences initiales et le tronc commun et tous les enseignants doivent passer ces formations aujourd'hui. C'est une obligation stricte.

La formation devient obligatoire si elle est censée répondre à un besoin collectif, par exemple dès le moment où tous les enseignants d'un établissement ou si toutes les écoles d'une région se forment à ces phénomènes.

Vous me demandez si les enseignants ne manquent pas d'outils. C'est ce qu'ils nous disent. Sur le site de la Fédération Wallonie-Bruxelles figure, pour ce qui

concerne le Réseau de prise en charge des extrémismes et des radicalismes violents, tout un répertoire de ressources et de formations disponibles. Ce répertoire est à disposition de celles et ceux qui s'y intéressent ou qui voudraient travailler davantage la question.

Une députée m'a interrogé sur les chiffres. Les colloques rassemblent de grands groupes. Les formations réunissent des petits groupes de 14 à 20 personnes. Je pourrais fournir les chiffres ultérieurement si c'est souhaité.

Une question portait sur l'adolescence, sur ce que l'adolescent vit et ressent. Vous me demandiez si ce ressenti était mis en rapport avec la réalité sociétale. Effectivement, une des formations traite du développement psychique de l'enfant et de sa construction identitaire. Un objectif incontournable que les soumissionnaires et opérateurs doivent respecter est d'envisager les liens entre les développements psychiques et la construction identitaire. Le développement psychique regroupe à la fois les émotions, les avis, tout ce qui passe par l'évolution et le développement de l'enfant et de l'adolescent.

Enfin, en ce qui concerne le retour sur les formations, le législateur nous a soulagés d'une évaluation annuelle en 2021. Cette évaluation était extrêmement chronophage. Le législateur, dans sa grande sagesse, nous a permis de ne faire ces évaluations que tous les trois ans. Cela permet à tous les intervenants de la formation professionnelle continue de se mettre d'accord sur les critères d'évaluation et sur les sujets de formation que chacun identifiera dans son rapport.

4 Réunion du 18 juin 2025 - Panel n° 4 : les acteurs hors Fédération Wallonie-Bruxelles

Mme la présidente. – Je voudrais d'abord rappeler le contexte dans lequel nous travaillons au sein de cette commission pour ces auditions. L'actualité en France et les faits de violences graves qui s'y sont déroulés, notamment l'agression à l'arme blanche au sein d'un établissement scolaire entraînant la mort, confèrent une tonalité particulière à nos auditions. Même si cet événement tragique ne relève pas directement de situations de radicalisation, il nous rappelle avec force que l'école peut, elle aussi, être confrontée à des menaces graves. Il nous rappelle que les encadrants, les enseignants et les éducateurs peuvent en être les premières cibles.

Cela réaffirme toute l'importance de notre travail collectif pour comprendre des phénomènes parfois diffus ou latents qui peuvent entraver l'exercice serein et libre de la mission enseignante.

Nous accueillons aujourd'hui deux experts. Leur regard, nourri de leurs expériences issues de leurs cadres institutionnels et géographiques propres, viendra enrichir notre compréhension des dynamiques en jeu. Leurs présentations nous

permettront d'identifier à la fois les convergences avec le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles et les spécificités propres à notre institution.

4.1 Audition de M. Gert Vercauteren, directeur ad interim de l'Organe de coordination pour l'analyse de la menace (OCAM)

Voir powerpoint, doc. 160 (2025-2026) n° 1 (Annexe 1), à partir de la page 257 à 261

M. Gert Vercauteren. – C'est avec plaisir que je vous présenterai les problèmes de la radicalisation des jeunes, tel qu'ils sont perçus par l'OCAM. Je ne viserai pas ce phénomène, sous l'angle de l'enseignement et du milieu scolaire. La vision de l'OCAM porte plus loin. J'essaierai malgré tout, dans mon exposé, de me focaliser sur les défis qui concernent plus spécifiquement l'enseignement.

Je commencerai d'abord par vous expliquer le rôle de l'OCAM. En gros, l'OCAM traite de la menace extrémiste terroriste. Il reçoit les informations et les renseignements d'un tas de services, relevant de l'État fédéral, des Régions, des Communautés, des villes et des communes, par rapport à des phénomènes de radicalisation. L'OCAM a dès lors une assez bonne vision des menaces.

Il ne suffit pas de détenir les pièces du puzzle, il faut aussi en tirer profit. Il faut en retirer une plus-value, et ce, de différentes manières.

L'OCAM réalise des analyses stratégiques qui expliquent le phénomène aux décideurs politiques, mais aussi aux acteurs du terrain, car ils en ont parfois une image très diffuse. Il réalise aussi des évaluations ponctuelles de la menace : il donne un niveau de menace lors d'événements, de visites de VIP, de menaces concrètes, etc.; sur cette base et compte tenu du contexte, le Centre de crise prend les mesures correspondantes qui sont implémentées, en règle générale, par la police. L'OCAM effectue des évaluations stratégiques de la menace contre les infrastructures critiques. Il établit aussi une évaluation de la menace générale en Belgique, à savoir le niveau 3 pour l'instant.

Il réalise le suivi d'individus, grâce à une BDC qui répertorie quasi tous les extrémistes terroristes qui ont un lien avec la Belgique. Il est censé donner, pour chacun d'entre eux, une évaluation individuelle de la menace. Il s'agit d'une fiche qui aide les services, à tous les niveaux, à prendre les justes mesures en fonction de chaque personne. Ce suivi individuel peut concerner des mineurs. Cette BDC constitue vraiment la colonne vertébrale de la stratégie TER, parce qu'elle est un l'outil d'échange où tous les services sont impliqués, avec des accès à différents degrés. Tous les services nourrissent cette BDC, ce qui nous permet d'avoir une vue plutôt complète de chaque personne et de son évolution. Cela nous permet, à temps, de voir si la personne évolue dans le bon ou dans le mauvais sens. Si l'évolution va

dans le bon sens et si tous les signes sont dans le vert, l'OCAM actualise la BDC. C'est un travail qui se pratique tous les jours. L'OCAM est responsable pour décider qui entre et aussi qui sort de la BDC. Je vous affirme que bon nombre d'entrées sont supprimées de la BDC. Le but n'est pas de conserver les personnes dans la BDC; l'objectif est en effet de les réintégrer dans la société afin qu'ils ne représentent plus un danger pour la société.

Je l'ai dit : le niveau de menace générale est au niveau 3 pour le moment, c'est-à-dire que la menace reste encore sérieuse. Ce niveau de menace est un baromètre qui tient compte de différents critères : le nombre de signalements de menaces, les dossiers de menaces en cours chez la police, les services de renseignement et le parquet, la gravité et la probabilité des menaces, les événements déclencheurs ou les « emotional triggers ».

Ces « triggers » sont des déclencheurs émotionnels importants. Ces événements peuvent créer un climat qui amène les personnes à ventiler leur frustration, à sortir leurs griffes, à s'exprimer de façon violente. C'est le cas de la crise du Gaza, par exemple : nous le voyons dans les chiffres, depuis que la guerre a éclaté à Gaza; nous avons vraiment connu un pic de signalement de menaces. Depuis peu, l'effet est moindre maintenant : heureusement, nous sommes en train de revenir à une situation assez normale au niveau des signalements de menaces. Tournes-tu qu'il suffit d'une ou de deux personnes vulnérables. Nous regardons si la Belgique est ciblée dans la propagande et, bien évidemment, nous tenons compte de la situation internationale.

J'en viens à quelques observations clés à propos de la BDC. Le nombre d'entrées dans la BDC est en baisse en 2024. C'est surtout dû au fait que nous avons supprimé bon nombre de FTF, soit parce qu'ils sont plus que probablement morts. Si nous sommes sûrs de nos informations, nous allons supprimer l'entrée correspondante : cela ne sert à rien de conserver ces entrées ad vitam aeternam dans la BDC. Nous procédons avec précaution, parce que nous avons déjà eu des cas d'une « résurrection miraculeuse ». Le nombre d'entrées relatives à des personnes endogènes en Belgique est en légère augmentation; la menace endogène a quelque peu augmenté.

La BDC compte une bonne trentaine de mineurs dans la BDC : il s'agit uniquement de mineurs qui se trouvent en Belgique, et pas de mineurs qui sont encore en Syrie ou en Irak. Là, il y en a beaucoup plus. À l'heure actuelle, environ 8% du total des entrées dans la BDC sont des mineurs. Il ne faut pas non plus oublier que, parfois, les personnes entrent dans la BDC comme mineurs et s'y retrouvent toujours alors qu'ils sont devenus majeurs.

En 2024, 18% de nos signalements de menaces, que nous recevons tous azimuts, concernent des mineurs. La Sûreté d'État avait aussi fait le même constat : 30% des

dossiers de la Sûreté de l'État concernant des mineurs. Les chiffres sont en augmentation. Mais en termes absolus, ce n'est pas énorme non plus. Nous parlons ici d'une petite trentaine de personnes, dont une partie est encore en préenquête : nous restons toujours très prudents par rapport aux mineurs et nous voulons vraiment être sûr de leur statut avant de les fichier comme extrémistes et radicalisés.

Nous avons connu des vagues de radicalisation plus fortes parmi les jeunes. La radicalisation dans les années 2013 à 2016, avec les allégeances à l'État islamique et les départs de combattants mineurs vers la Syrie, était plus préoccupante. Ces deux dernières années, il y a quand même une nette augmentation de nouveau.

Ce phénomène de radicalisation croissante ne se perçoit pas uniquement en Belgique. J'ai récemment assisté à des conférences internationales, que ce soit avec le CCTA Madrid Group, qui est un réseau informel de centres de fusion européens, ou avec le EENT, qui est un groupe de praticiens. Le constat, partout, en Europe est identique.

La radicalisation des jeunes se passe beaucoup en ligne. Les jeunes regardent et échangent un contenu très violent : cela va de la décapitation de personnes par les combattants de l'État islamique, donc les vieux films qui sont de nouveau exploités et recyclés, vers d'autres vidéos où la violence est totalement gratuite et qui sont diffusés juste pour le « plaisir » d'échange des images violentes sans une véritable idéologie derrière.

Les réseaux à l'origine de ces publications sont internationaux. Les dossiers dont nous traitons sont transnationaux, car ils comportent des composantes venant de pays voisins, mais parfois aussi très éloignés. La radicalisation en ligne fait aussi que les jeunes qui se radicalisent ne se connaissent même pas offline.

Auparavant, les groupes comme Sharia4Belgium ou le réseau Zerkani étaient composés de personnes qui se connaissaient personnellement, qui se rencontraient, qui organisaient des prêches, etc. Ce genre de groupes se voit de moins en moins. Le recrutement se passe de plus en plus en ligne et dans le monde virtuel, sans que les personnes se connaissent dans le monde réel.

Parmi les jeunes radicalisés, nous constatons souvent la présence de problèmes psychologiques. Les problèmes de santé mentale ou les facteurs comme l'autisme, etc., sont quand même assez présents dans nos dossiers. Le phénomène est en train de se répandre en dehors des milieux urbains. Pour la radicalisation en ligne, il n'est plus nécessaire de rencontrer des personnes dans le monde réel. Auparavant, la radicalisation était surtout un phénomène urbain. À présent, nous constatons un léger glissement vers les zones rurales : en effet, à cause de l'évolution du numérique, un jeune n'a pas besoin de rencontrer d'autres, il a juste besoin d'un ordinateur. Et

quand il se sent mal, il se connecte sur son ordinateur et retrouve une communauté où il cherche à se construire son identité.

Parmi les dossiers, la radicalisation concerne principalement l'islamisme et le djihadisme, suivi par l'extrémisme de droite. Nous constatons parfois aussi une hybridation des dossiers, c'est-à-dire que les débuts jeunes s'échangent des vidéos qui, parfois, viennent de différentes sphères. Les ennemis communs, tant pour les radicalisés religieux que les extrémistes de droite sont la communauté juive et la communauté LBGTQIA+. Donc, parfois, dans les dossiers que nous suivons, nous voyons des jeunes qui échangent en même temps du contenu néonazi et des vidéos islamistes. Toutes ces vidéos ont pour point commun d'appeler à la haine ou à la violence contre les juifs ou contre les membres de la communauté LBGTQIA+. Dans ces milieux règnent souvent une masculinité, une misogynie et une homophobie toxiques.

Les profils concernent en règle générale des propagandistes de haine : d'une part, des jeunes qui propagent des vidéos, mais qui n'ont pas l'intention de passer eux-mêmes à l'acte, mais aussi des EPV qui ont déjà exprimé l'intention de recourir à la violence, qui sont souvent déjà en train de prendre quelqu'un comme cible ou qui envisagent des moyens pour passer à l'acte.

Un nouveau phénomène dont j'ai parlé à la presse la semaine dernière concerne des groupes comme 764, No Lives Matters, Orders of Nine Angels, Maniac Murder Cult. Rien que les dénominations de ces groupes font supposer qu'ils se revendiquent d'un extrémisme nihiliste où la violence prime. Au moyen de chantages, certains jeunes incitent d'autres à des actes d'automutilation ou d'exploitation sexuelle, de vandalisme, de petits crimes et, parfois dans des cas extrêmes, de suicide. Le tout est nimbé d'un contexte d'extrémisme de droite, mais se pose la question si l'idéologie a vraiment une importance. Pour ces groupes, l'intérêt dans la violence gratuite et le nihilisme est beaucoup plus présent.

Ce sont des phénomènes auxquels nous essayons de sensibiliser nos partenaires. Il nous importe de voir si, dans les milieux scolaires, il y a des actes de graffiti, de destruction d'automutilation, etc. Il nous importe aussi de regarder ce qui s'y passe un peu derrière les rideaux. Il y a peut-être un phénomène plus global derrière les simples actes isolés.

Dans nos dossiers, les mineurs représentent bien évidemment la partie émergée de l'iceberg. Nous n'avons pas vraiment d'idée de la partie immergée de l'iceberg. La taille de l'iceberg est-elle grande ou petite ? Ce n'est pas toujours très clair. Nous recevons tous des témoignages, vous en avez sans doute reçu aussi, concernant le conservatisme et la polarisation dans les écoles. Mme Heremans en témoignera plus tard; nous avons été déjà quelques fois en contact avec elle et elle était une des intervenantes lors de notre récent colloque. Sans doute manque-t-il des études

scientifiques pour vraiment mesurer l'ampleur du phénomène. Les sondages et les interventions de CiMÉDé, tel qu'ils se pratiquent en Fédération Wallonie-Bruxelles, sont des initiatives dont il faut se réjouir, car elles permettent d'y voir plus clair.

J'en viens aux facteurs qui peuvent expliquer cette radicalisation en ligne. Je souligne bien évidemment le rôle des médias sociaux : il y est facile de trouver le contenu violent ainsi que les groupes qui déshumanisent et propagent le contenu violent. Certains « influenceurs » et gourous d'internet sont présents sur bon nombre de médias, comme TikTok, X, etc. Les jeunes qui sont en phase de construction de leur identité et qui ne retrouvent pas leur réponse dans leurs milieux scolaire, familial ou social vont sur Internet. Ils y sont confrontés à des gourous autoproclamés qui leur disent dire, par exemple, ce qu'est le vrai Islam, ce qui est haram et halal, ce qui est toléré et ce qui ne l'est pas. Ces gourous sont des salafistes, mais ils ne vont jamais le dire. Ils vont lancer certaines affirmations, sans vraiment connaître les bonnes interprétations des écritures.

Sur les réseaux sociaux, il manque des voix plus modérées qui expliquent et nuancent les propos. Les publications se concentrent sur certains aspects, qui ne sont pas la vraie religion. Ce sont des signes assez clairs que nous percevons. Les jeunes vulnérables tombent rapidement dans ce qu'on appelle des « rabbit holes », des chambres d'écho. Via les algorithmes des médias sociaux et les « clickbaits », les pièges à clics, les jeunes se retrouvent facilement dans une chambre d'écho pour construire une identité alternative, sans nuance et avec des réponses claires et nettes.

Les pistes de solution sont nombreuses dont certaines sont déjà en cours de construction : les études de terrain, le mapping, l'échange d'expériences, d'expertise et de bonnes pratiques, l'échange d'informations entre les pays et les régions. Par exemple, au niveau européen, le Knowledge Hub a remplacé le RAN : ce hub est très important parce c'est là que les praticiens des services, les décideurs, et les académiciens se rencontrent. Par contre, contrairement au RAN, il n'y a pas de groupe de travail sur l'éducation. Il faudrait peut-être exercer une certaine pression politique sur la Commission européenne pour réinstaurer un tel groupe de travail au sein du hub. Ce serait vraiment une bonne idée.

Une autre solution sera le renforcement du dialogue avec les fournisseurs de médias sociaux. L'Europe agit déjà à ce niveau-là à travers la Terrorist Content Online Regulation, la DSA, etc. Elle doit par contre tenir à l'œil le problème croissant dû entre le double standard, Union européenne versus États-Unis.

Les CSIL-R sont importantes. Les bourgmestres sont censés organiser ces CSIL-R pour permettre aux services sociopréventifs de se rencontrer, d'échanger les informations sur la radicalisation et d'envisager les meilleures pistes d'accompagner pour les personnes radicalisées. C'est un cadre où les intervenants peuvent rompre le secret professionnel pour partager des informations. La solution réside dans le

décloisonnement et le partage des informations. Les intervenants doivent être prêts à partager des informations avec les services de sécurité, surtout quand elles concernent des personnes qui sont déjà dans la BDC. Si les personnes concernées sont identifiées en tant que bottom-up par les écoles, une CSIL-R peut contribuer à échanger les informations utiles, à trouver la bonne trajectoire, par exemple dans le cadre familial ou à travers l'appui psychologique, sans pour autant en faire un problème sécuritaire et sans pour autant transmettre les informations vers les services de sécurité. Le but, c'est de prévenir et de réintégrer les personnes dans la société.

Un dernier point important : les acteurs de l'aide à la jeunesse sont devenus des partenaires pour ce qui est de la BDC et du partage d'informations. Les gouvernements travaillent à un accord de coopération : en effet, une loi fédérale ne peut bien évidemment pas imposer des obligations aux acteurs qui relèvent des compétences des entités fédérées.

J'espère que cet accord de coopération verra la lumière très vite et qu'il permettra d'aboutir à un protocole d'accord entre l'OCAM et le secteur de l'aide à la jeunesse sur l'échange d'informations relatives à une petite frange de leurs clients. Les acteurs de l'aide à la jeunesse traitent bon nombre de dossiers; or, l'OCAM n'est concerné que par une très petite frange de ces jeunes.

4.2 Échange de vues

M. Ibrahim Dönmez (PS). – Je vous remercie, Monsieur Vercauteren, pour votre présence : vos informations sont très précieuses pour nous. Je vous adresserai quelques questions bien précises.

Vous parlez du pourcentage de jeunes, 8 % de jeunes parmi tous les dossiers dont traite l'OCAM. Avez-vous des chiffres quant à leur suivi et à leur scolarité ?

En fin de votre présentation, vous avez évoqué l'importance de collaborer avec les acteurs de l'aide à la jeunesse. Lorsque vous estimez qu'un jeune est radicalisé ou potentiellement dangereux, comment fonctionnez-vous en articulation avec les services de l'aide à la jeunesse et les IPPJ ? Vous avez parlé d'un accord de coopération qui ne serait pas encore finalisé.

J'ai eu connaissance du cas d'un jeune, d'une quinzaine d'années, qui a partagé sur les réseaux sociaux des images et des contenus radicalisés. Ce jeune s'est retrouvé très rapidement dans une IPPJ. J'ai l'impression que le personnel de ces IPPJ n'est pas tout à fait formé et n'est pas en mesure d'assurer un suivi optimal pour radicalisation. Je n'ai pas vraiment l'impression qu'il y a eu une prise en compte du milieu familial et de l'environnement dans lequel évolue ce jeune. C'est un cas bien

précis dont j'ai été témoin. En entendant votre exposé, j'ai fait le parallélisme entre votre propos et cet exemple concret.

Mes points d'attention concernent donc le travail des IPPJ, le suivi des jeunes et l'éducation des jeunes de manière générale.

M. Ersel Kaynak (PS). – Monsieur Vercauteren, vous avez évoqué la problématique des élèves et des mineurs. Mais j'aurais souhaité avoir des informations par rapport au personnel enseignant. Est-ce que vous avez aussi réalisé un travail sur les indicateurs par rapport à la radicalisation du personnel, qu'il s'agisse des enseignants, des éducateurs ou même du personnel administratif ? Qu'en est-il du personnel qui, dans l'enseignement, est en contact avec les jeunes ?

J'aimerais revenir sur un épisode dramatique. En 2023, les services de sécurité avaient été sollicités par le Premier ministre par rapport aux départs d'incendies dans différentes écoles, en lien avec la mise en œuvre de l'EVRAS. Quelles suites ont-elles été données à ces enquêtes sur les auteurs, sur les risques de nouveaux incendies et sur l'origine de ces actes ?

M. Loïc Jacob (Les Engagés). – Monsieur Vercauteren, je vous remercie pour vos contributions et votre expertise objective. Elles complètent nos réflexions qui sont focalisées sur le milieu scolaire.

Dans le milieu scolaire, il semblerait difficile d'identifier et de mesurer le degré de radicalité d'un jeune ou d'un élève. Les équipes mobiles avec lesquelles l'OCAM entretient des partenariats nous ont fait part de cette difficulté. De votre côté, disposez-vous d'une grille de lecture qui permette aux acteurs de l'enseignement d'évaluer ce degré de radicalité d'un jeune ?

J'aurais voulu connaître vos recommandations spécifiques pour la prévention des risques de radicalisation. Quelle peut être l'intervention des acteurs scolaires ? Vous avez parlé de la prégnance de l'aspect psychologique dans le profil des jeunes. Quelles sont vos recommandations pour augmenter l'accompagnement préventif au niveau psychologique de ces jeunes ? Quels acteurs peuvent-ils intervenir sur cet aspect ?

D'après vous, la dimension virtuelle accélère-t-elle la radicalisation chez les jeunes ? Lors des auditions du CAPREV, nous avons évoqué le processus de désengagement. J'aurais voulu savoir si le processus de désengagement est également plus rapide maintenant qu'auparavant.

Pour terminer, j'aurais voulu savoir quels sont les critères que vous utilisez pour déterminer si une personne fait l'objet d'une entrée dans la BDC.

M. Alain Deneef (Les Engagés). – Ce qui m'intéresse, c'est le radicalisme dans les écoles. Vous parlez d'un radicalisme plus général. Avez-vous des hypothèses sur

la manière dont ce radicalisme ambiant peut percoler jusque dans les écoles ? Quel est le mécanisme à l'œuvre ? Je donne une explication possible : un certain nombre de jeunes qui fréquentent nos établissements scolaires fréquentent aussi les écoles coraniques durant le week-end. Est-ce là qu'ils entendent un discours radicalisé ? Sur des réseaux sociaux, il y a également beaucoup d'influenceurs qui sévissent. Puis, les jeunes importent ce qu'ils ont entendu dans les écoles coraniques ou vu sur les réseaux sociaux dans nos établissements scolaires. Est-ce une hypothèse possible ? Ou bien pensez-vous que d'autres phénomènes sont à l'œuvre ? Ou bien estimez-vous que les écoles sont relativement moins touchées par ce radicalisme ambiant ?

Mme Bénédicte Linard (Ecolo). – Je m'adresserai d'abord à vous, Madame la Présidente, car votre présentation à l'entame des travaux de ce jour était juste inacceptable en termes de neutralité. Vous êtes totalement à côté de la plaque. Je trouve inacceptable que vous fassiez référence à des choses qui ne font pas partie de nos travaux !

Les partis de la majorité ont décidé de mener des auditions qui alliaient les phénomènes de radicalisme à l'école et d'autocensure. Ce n'est pas le propos que vous, Monsieur Vercauteren, avez tenu aujourd'hui puisque, en toute logique, votre travail, c'est de travailler sur les radicalisations. Nos travaux précédents dans le cadre de ces auditions nous ont permis de voir que plus de 93% des enseignants estiment ne pas être sujet à de l'autocensure. Le phénomène d'autocensure est donc très marginal. L'autocensure ne s'explique pas toujours par le fait que les enseignants, sur base d'un préjugé, choisissent de ne pas parler à un moment donné de tel ou tel sujet.

Votre propos sur la radicalisation est intéressant puisque vous amenez l'idée que, même si la radicalisation chez les jeunes progresse, en termes de pourcentage, cette progression reste extrêmement marginale sur l'ensemble des 900 000 jeunes que comptent nos écoles. La BDC répertorie 33 cas pour la Belgique. Quel est le chiffre de jeunes radicalisés par Communauté ou par Région ?

Votre exposé sur les formes de radicalisation existantes m'a interpellé. Vous avez évoqué l'extrémisme islamiste qui est plus marqué lorsqu'il y a des « triggers », des événements déclencheurs, comme la guerre en Syrie à l'époque ou la situation à Gaza. Mais vous avez aussi parlé de la radicalisation liée à l'extrême droite et de celle liée à une forme de nihilisme. Est-ce que, parmi les 33 cas de mineurs radicalisés, toutes ces formes de radicalisation sont présentes ? N'y en a-t-il qu'une seule ?

Pour résumé, pouvez-vous ventiler le chiffre des 33 cas, d'une part, par Région ou Communauté et, d'autre part, par forme d'extrémisme ?

Je suis interpellée par la manière dont la radicalisation se fait. Vous semblez dire que, pour la très grande majorité des cas, les réseaux sociaux jouent un rôle

majeur dans la radicalisation des jeunes. Est-ce correct ? Quand vous parlez des mineurs qui figurent dans la BDC, je déduis qu'il ne s'agit pas d'enfants âgés de 7 ans, mais plutôt d'adolescents, âgés entre 15 et 18 ans et en quête d'identité.

Force est de constater qu'il y a une plus grande vulnérabilité chez les jeunes, particulièrement via les réseaux sociaux. J'ai noté qu'une de vos pistes concerne la création d'un groupe de travail en lien avec l'éducation, pour échanger les bonnes pratiques entre les régions et les pays. Pourriez-vous être un peu plus précis ? Quel serait l'objet précis de ce groupe de travail, sachant que la radicalisation ne touche pas principalement les jeunes ?

Je déduis de vos propos que l'idée est de voir comment, à travers l'école, il est possible de lutter contre la radicalisation ou de la prévenir. Lors des précédentes auditions, les enseignants nous expliquaient les préjugés qui prévalaient en dehors de l'école sur telle ou telle idée, que ce soit par rapport à des propos scientifiques, des propos religieux ou d'autres. Ils nous disaient comment ils cherchaient à travailler sur ces préjugés. En résumé, quel est l'objectif du groupe de travail dont vous parlez ?

Mme Diana Nikolic (MR). – Monsieur Vercauteren, j'ai retenu de votre présentation qu'il était nécessaire de faire des études de terrain et de réaliser un mapping. Est-ce là une recommandation que vous formulez pour que nous nous en saisissions du côté de la Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Permettez-moi de formuler un commentaire, et non une question, pour que vous compreniez l'approche ici de ces auditions. C'est la première fois que notre Parlement se saisit de ce sujet et cela reste encore très théorique : nous sommes dans le cadre des auditions, mais nous n'avons pas de données chiffrées. Je partage votre avis: les études risquent de se heurter à ce qui est invisible, à la partie invisible de l'iceberg. Vous l'aurez sans doute compris, en entendant d'autres expressions : pour certains, il est encore très compliqué d'accepter que nous parlions de ce sujet; pour certains, ce phénomène, parce qu'il concerne juste quelques pour cent, est marginal et n'existe pas. Au MR, nous estimons que, si ce raisonnement était appliqué à d'autres domaines de la vie publique et des politiques publiques, nous passerions à côté de beaucoup de choses, de beaucoup de situations et de beaucoup de besoins de la population. Or, quand l'OCAM parle des menaces et des menaces immédiates, il est important de se pencher sur tous les pour cent, aussi marginaux soient-ils !

L'OCAM travaille vraiment sur les menaces immédiates et sur les menaces ponctuelles qui ne sont donc pas systémiques et qui ne s'inscrivent pas dans la durée. Vous avez certainement pris connaissance, comme nous tous, du rapport français sur les frères musulmans et sur l'entrisme de l'islamisme politique dans différentes sphères. Je vous parle de ce rapport parce qu'il pointe aussi la Belgique. Au niveau de l'OCAM, avez-vous aussi accès à des données similaires, qui s'inscrivent dans le

long terme, qui ne concernent donc pas uniquement la menace immédiate, mais qui donnent une vision de l'évolution de la situation sur le plus long terme ?

J'en reviens à votre rapport 2024. J'ai consulté les rapports précédents aussi. Sauf erreur de ma part, les rapports 2022 et 2023 ne consacraient plus une analyse spécifique à la problématique de la radicalisation des jeunes. Pourquoi cet aspect revient-il en 2024 ? Il était présent dans le rapport de 2021, puis il ne l'était plus dans les rapports 2022 et 2023.

J'aurais aussi voulu disposer d'une répartition géographique des dossiers, sur le territoire belge et entre Régions. Est-ce que vous pouvez partager des données avec nous, en ce qui concerne la répartition géographique des signalements et des entrées dans la BDC ? La BDC comporte-t-elle des profils étrangers, dans le sens de « non nationaux » ? Y a-t-il des entrées concernant des non-résidents permanents, c'est-à-dire des personnes qui viennent pour un laps de temps très court, mais qui constitueraient une menace potentielle et immédiate ?

Vous avez beaucoup insisté sur l'impact des réseaux sociaux. De nouveau, devons-nous le comprendre dans l'optique d'une menace immédiate, c'est-à-dire d'une radicalisation très rapide qui pourrait mener à des actes violents ?

Mais là, j'en reviens à la « real life », la vie réelle : je rejoins la question de M. Dönmez sur l'analyse de l'entourage et de l'environnement du jeune. Donc si un jeune se radicalise via les réseaux sociaux, est-ce qu'il y a aussi un travail qui se fait sur les autres dimensions de sa vie ? J'en reviens encore au rapport français sur les frères musulmans : il parlait d'entrisme et il pointait le fait que le phénomène touche toutes les sphères et dimensions de la vie.

Le rapport français traite de l'islamisme politique. Est-ce que la radicalisation est examinée à partir des dimensions sociales, culturelles, sous l'angle des organisations de jeunes et du milieu scolaire ? Ces dimensions sont-elles étudiées de votre côté dans le cadre de radicalisation ? Disposez-vous de données sur cet entrisme dans les différentes sphères et dans les milieux scolaires ?

J'ai bien noté l'importance du partage d'informations. Au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il existe le décret du 8 juin 2023 organisant la participation des services relevant des compétences de la Communauté française aux [CSIL-R]; ce décret organise le partage d'informations au niveau des CSIL-R et il instaure d'autres outils pour que ce partage d'informations se fasse. Donc cette volonté de collaborer, particulièrement au niveau de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse, est bien réelle.

Pour ma prochaine question, je fais référence à la commission parlementaire créée en France à la suite de l'assassinat de Samuel Paty, enseignant décapité au coin de la rue de son école. Ce rapport regrette que le personnel de direction des écoles ne

soit aujourd'hui pas informé de la mise en cause ou de la condamnation pour une infraction terroriste.

Mme Clémentine Barzin (MR). – Monsieur Vercauteren, vous dites ne parler que d'une partie émergée de l'iceberg. Pourtant, je suis très impressionnée par les données que vous nous livrez ce matin. Mes questions, relatives à l'enseignement, seront complémentaires à celles de Madame Nikolic.

Vous dites que 8 % des dossiers concernent des mineurs. Parmi les personnes radicalisées que vous évoquez ce matin, quel est leur rapport avec l'école ? Avez des informations sur leur scolarité : sont-ils en décrochage ? Quel est le profil de ces jeunes en relation avec l'école ? Avez-vous également des échanges appréciatifs, au sujet des profils radicalisés, avec le monde enseignant et avec les autorités ?

Y a-t-il une collaboration entre les écoles et le CAPREV ? Comment s'opère-t-elle, concrètement ? Quelles évolutions sont-elles souhaitables à ce sujet ? Quelles seraient vos recommandations à cet égard ?

Vous dites qu'il n'y a pas d'études scientifiques sur le radicalisme. Eu égard à votre connaissance du sujet, quels indicateurs précis faudrait-il mettre en œuvre pour le milieu scolaire pour mener une telle étude et pour percevoir comment les phénomènes se matérialisent ?

Je rejoins mes collègues sur la question de la répartition géographique. Nous sommes quelques Bruxellois ici. Avez-vous des statistiques sur le nombre de dossiers par région et par type de radicalisme ?

Je suis très attachée par le principe de cohésion sociale, surtout dans une ville comme Bruxelles. J'aimerais savoir si vous avez établi une liste des ASBL problématiques, d'un point de vue du radicalisme. En effet, il se pourrait que certaines d'entre elles soient subventionnées par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il serait intéressant d'avoir cette information.

Ensuite, j'aimerais avoir votre avis par rapport à certaines manifestations publiques. Le centre-ville de Bruxelles accueille quasiment quotidiennement des manifestations. Vous parliez du conflit à Gaza qui est un problème international et qui affecte plusieurs dimensions humaines; ce conflit se traduit ici par des manifestations publiques. La semaine dernière, il y a eu, dans le piétonnier, des appels au djihad. Quelles sont vos recommandations par rapport à la gestion de ces manifestations ? Est-ce que certaines peuvent être appliquées par les zones de police ?

J'ai entendu votre propos sur les médias. Vous évoquez, parmi les pistes, les échanges entre pays de l'Union européenne, avec les États-Unis, sans doute avec la Chine aussi. Jusqu'où va aujourd'hui le contrôle de certains médias par l'OCAM ?

Quel est aujourd'hui ce contrôle, quand vous parlez des prêches ou des manipulations sur les réseaux sociaux ? Quel est le périmètre de ce contrôle ? Quel est le suivi ? Sur cette base, est-il possible d'appréhender des responsables ?

M. Guillaume Soupart (MR). – Le but de ces auditions est de ne pas cibler un certain type de radicalisme, mais tous les radicalismes. Au MR, nous estimons important de nous préoccuper de tous ces phénomènes et d'essayer de les résoudre. Vous disiez dans votre exposé qu'il y a une certaine hybridation entre les différents radicalismes.

La première question concerne votre évocation de l'iceberg. Vous avez annoncé des chiffres, mais vous dites ne parler que de la partie émergée de l'iceberg. Cela me fait un peu peur de ne pas connaître la réalité du terrain. Je sais que, pour vous, c'est forcément compliqué. En plus, vous avez dit que vous deviez être très vigilant à l'égard des mineurs, pour ne pas les classer trop vite comme des cas problématiques. En même temps, il y a peut-être lieu de prévoir une étape intermédiaire. Comment procédez-vous pour ne pas vous précipiter et pour évaluer l'intégration d'un jeune dans la BDC ? Quelle démarche intermédiaire effectuez-vous afin d'assurer une prise en charge, afin que les jeunes ne se radicalisent pas ?

Auparavant, le phénomène était davantage urbain, voire juste bruxellois. Maintenant, il s'exporte dans les régions rurales. Il faut appréhender le phénomène sous l'angle de la territorialité. Le phénomène n'est pas seulement propre à Bruxelles, il s'étend à toute la Fédération Wallonie-Bruxelles. Hier, j'en discutais avec une amie : elle est professeure de sciences et me disait qu'elle avait l'impression que certaines problématiques n'existaient pas auparavant et que certains phénomènes ne concernaient pas les plus petites villes, comme Mons, Liège ou Charleroi. Confirmez-vous cette tendance ?

Une autre question concerne les CSIL-R. Vous avez dit que les bourgmestres sont censés les mettre en place. Or, j'ai l'impression que tout ne fonctionne pas de cette manière. Quelles sont vos recommandations pour accroître l'efficacité de ces cellules ?

Par ailleurs, quels sont les rapports entre l'OCAM et le rapport au Haut Conseil Anti-radicalisme ? Lors de la précédente séance d'auditions, j'ai entendu qu'il y avait beaucoup d'acteurs. Visiblement, la concertation entre ces acteurs fonctionnait. Partagez-vous cet avis ? Quelles sont vos recommandations par rapport à la multiplicité des acteurs et à la collaboration entre ces derniers ? Afin de mieux lutter contre le radicalisme, faudrait-il centraliser davantage l'action de ces acteurs ?

Mme Marisol Revelo Paredes (PTB). – Au cours de cet échange, certains députés se sont exprimés par sous-entendus, notamment par rapport aux manifestations en faveur de la Palestine. Heureusement que ces manifestations ont

lieu ! La situation à Gaza est très compliquée; la guerre y a fait des milliers de morts. C'est un génocide qui se passe sous les yeux du monde entier. La violence et la guerre sont partout dans le monde, en Ukraine, en République démocratique du Congo, au Soudan, au Yémen, à Gaza. Sur nos écrans, nous voyons constamment des écoles incendiées, des hôpitaux détruits, des corps sans vie. Ces vidéos génèrent aussi la peur dans les écoles.

Monsieur Vercauteren, qui décide qu'un élève est radical ? Selon quelles règles et quels critères ? Est-ce parce qu'un élève pense différemment ? Parce qu'il est musulman ? Il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'enfants.

Vous avez dit que, souvent, les jeunes radicalisés présentaient des problèmes psychologiques. Se pose la question des soins de santé mentale. Pour le PTB, il est capital d'investir dans ces soins. Quel suivi psychologique est-il proposé à un jeune radicalisé qui présente des problèmes psychologiques ?

Vous avez parlé de choses positives aussi, quand un parcours de désengagement réussit, quand un jeune radicalisé s'écarte de la violence et quand il quitte la radicalité. J'aimerais souligner cet aspect positif.

M. Gert Vercauteren. – En ce qui concerne le suivi de la scolarité, je peux répondre que les mineurs qui figurent dans la BDC sont, normalement, tous encore à l'école. C'est quasi sûr dans la plupart des cas.

La radicalisation se passe souvent en ligne. Pour certains des mineurs, elle n'est pas perceptible : les parents, l'entourage familial ou les professeurs ne s'en rendent pas compte, car il n'y a pas de signes évidents. Pour d'autres, cette radicalisation est manifeste, parce qu'elle s'exprime par la violence, les agressions, les attaques à l'école ou en dehors de l'école.

En ce qui concerne l'aide à la jeunesse, nous avons eu un entretien avec les directeurs des IPPJ pour les sensibiliser à ces problématiques. Ces cas sont extrêmement rares parmi le public des IPPJ. Le taux de personnes radicalisées qui sont dans une IPPJ et qui sont suivies par l'OCAM est heureusement très limité. Les directeurs des IPPJ sont très ouverts à la collaboration. Nous leur avons expliqué l'importance de leur participation dans les CSIL-R et de l'échange d'informations au sein des CSIL-R. Nous avons été positivement surpris par la disponibilité et l'ouverture d'esprit des directeurs des IPPJ. Certes, le personnel des IPPJ n'a pas toujours reçu la formation adéquate pour appréhender la radicalisation des jeunes; mais nous constatons une volonté, parmi les acteurs de l'aide à la jeunesse, d'être intégrés dans la stratégie et la dynamique.

Vous m'avez demandé si la radicalisation concernait juste certains élèves ou si elle concernait également des membres du personnel. Oui, il y a eu des cas individuels du personnel d'enseignement qui sont concernés par la radicalisation. Ces cas ont fait

l'objet d'un échange au sein des CSIL-R. Ils restent assez rares, mais demandent bien évidemment aussi un suivi particulier. L'école concernée a pris l'action adéquate.

En ce qui concerne les incendies à la suite de l'adoption du programme « EVRAS, l'analyse de l'OCAM montre qu'il y avait une implication, d'une part, de membres de groupements antigouvernementaux liés à l'extrême droite et, d'autre part, de membres de groupements conservateurs qui étaient issus de la communauté musulmane. Ces groupements partageaient parfois des narratifs communs : « la démocratie, c'est de la tromperie », « ce que vous voulez faire au niveau de l'enseignement, c'est de la décadence morale », « l'éducation sexuelle, c'est le cheval de Troie pour d'autres manœuvres ». Ces discours étaient souvent alimentés par des théories du complot. La plupart de ces groupes étaient déjà impliqués dans l'activisme lors de la crise sanitaire ou dans les actions des gilets jaunes. À chaque fois qu'un problème sociétal ou une crise se pose, l'OCAM constate un « recyclage » des mêmes idées complotistes, avec les mêmes personnes qui tentent de mobiliser leurs sympathisants.

En ce qui concerne les recommandations de l'OCAM, j'estime important de construire la prévention sur ce qui existe déjà en Fédération Wallonie-Bruxelles, par exemple les équipes mobiles, la CiMédDé, etc. L'OCAM est toujours disponible pour une prise de contact pour donner des explications sur la radicalisation. Mesurer le degré de radicalité reste assez difficile, mais il existe des outils scientifiques pour aider à la tâche.

Une recommandation que je n'ai pas encore abordée est l'accompagnement psychologique. Il faut investir dans cet accompagnement psychologique. Les capacités d'accompagnement sont insuffisantes, pas uniquement pour les personnes qui sont radicalisées et qui ont un problème psychologique. Nous constatons un manque de capacité pour assurer un suivi des personnes concernées : si elles ne sont pas dans des institutions fermées, il faut à tout le moins une aide psychologique spécialisée. C'est le plaidoyer de l'OCAM qui a instauré un groupe de travail sur les aspects psychologiques.

Une autre recommandation concerne une meilleure formation dans le domaine forensique, plutôt que dans le domaine clinique. L'aspect clinique porte par exemple l'entretien entre le psychologue et le psychiatre et son client, dans un vase clos, tandis que la dimension clinique prend en compte les antécédents criminels, scolaires, etc. Cette dimension vise à établir une méthodologie de risque bien structurée, pour mesurer justement le degré de radicalité et de dangerosité de la personne. Grâce à cette méthodologie, il est possible d'établir une meilleure approche pour chaque individu. En Fédération Wallonie-Bruxelles, contrairement à la Flandre, il existe un master en psychologie légale à l'UMONS pour développer

l'approche forensique. La psychologie forensique permet de mieux outiller le personnel de soins, les psychologues, les psychiatres pour traiter des cas difficiles dans les IPPJ, dans les centres de psychiatrie fermés, etc. Il serait intéressant d'intégrer les équipes mobiles dans cette approche, car la dimension psychologique et psychiatrique est souvent présente chez les jeunes radicalisés. Les jeunes qui se radicalisent ou qui entrent dans une spirale criminelle présentent souvent des vulnérabilités, pas uniquement psychologique ou psychiatrique, bien évidemment.

Vous m'avez interrogé sur le désengagement et la radicalisation. Il est vrai que la radicalisation intervient parfois très rapidement. Heureusement, le désengagement, peut aussi se passer très rapidement grâce à un accompagnement et un suivi rapprochés. La radicalisation concerne souvent des personnes qui sont en phase de construction de leur identité. Elles vont parfois dans le mauvais sens, mais peuvent aussi être vite remises sur la bonne voie.

Pour ce qui est des critères d'entrée pour la BDC, je vous conseille de consulter le site de l'OCAM. Vous y trouverez tous les critères et toutes les catégories de la BDC. En règle générale, en Belgique prévaut la démocratie, la liberté de parole, la liberté d'association. Mais dès qu'une personne appelle à la haine ou à la violence, dès qu'une personne légitime la violence comme moyen d'action, elle peut entrer dans le collimateur de l'OCAM. Cela ne se fait pas uniquement sur base d'un seul fait, cela se passe quand ces appels à la haine se produisent de manière structurée et se prolongent dans le temps. Je vous assure : si nous décidons d'intégrer des jeunes dans la BDC, c'est qu'il y a vraiment des problématiques sérieuses. Ils ont déjà fait l'objet d'un suivi judiciaire, ou ont été suivis par le Parquet de la jeunesse pour des faits graves.

Une députée formulait l'hypothèse de la radicalisation à l'école. J'ai parlé bien évidemment de l'impact des médias sociaux. Vous m'avez demandé ce qu'il en était des écoles coraniques que certains jeunes fréquentent le week-end. Nous ne savons pas quel rôle peuvent jouer ces écoles. C'est pour cette raison que nous préconisons un mapping et une cartographie, de ce qui existe au niveau des écoles coraniques. Nous avons reçu l'écho comme quoi il y aurait de plus en plus d'écoles coraniques. Mais nous n'avons pas de vue sur le matériel qui est enseigné dans ces écoles.

En ce qui concerne le rôle de ces écoles, nous constatons un certain conservatisme parmi certains élèves qui, à l'école traditionnelle, ne veulent plus entendre parler de la théorie de l'évolution, pour ne prendre qu'un exemple. Il est difficile d'établir si ce rejet est inculqué dans les écoles coraniques ou dans le cercle social et familial. Nous n'en savons rien, mais c'est certainement un sujet qui mérite d'être approfondi.

Un autre aspect concerne les élèves qui sont retirés de l'école. Le cadre décretaal permet l'enseignement à domicile et toutes les situations ne sont pas forcément

douteuses. Les résultats sont même, en règle générale, assez bons. Par contre, certains élèves qui suivent cet enseignement à domicile reçoivent l'appui d'école. Il n'est pas possible non plus d'avoir une vue de ce qui se passe à ce nouveau : est-ce à ce niveau que se transmettent des idées liées à un certain conservatisme. C'est également un sujet qui mérite d'être creusé.

En ce qui concerne l'autocensure, j'étais, pour ma part, heureux d'entendre que 93% des enseignants disent qu'ils ne sont pas confrontés à ce phénomène. Tant mieux ! Ce chiffre permet de nuancer certains alarmismes.

Je peux vous fournir des chiffres par Région : sur les dossiers que suit l'OCAM et qui figurent dans la BDC, 8 concernent des jeunes à Bruxelles, 6 des jeunes en Wallonie et 19 des jeunes en Flandre. Pour une répartition par sous-région, je n'ai pas les chiffres sous la main. Pour ce qui est des formes de radicalisation, 24 dossiers concernent l'islamisme, 7 relèvent de l'extrémisme de droite, 1 est lié à une situation à l'étranger – cela peut être lié au conflit turco-kurde ou viser la communauté juive –. 1 qui reste indéterminé pour l'instant parce que la forme de radicalisation et d'idéologie n'est pas très claire.

La plupart des adolescents que compte la BDC ont entre 15 et 17 ans, mais le plus jeune est 14. Nous recevons parfois aussi des signalements pour des jeunes de 13 ans, mais cela reste assez rare.

J'ai parlé, au niveau européen, d'un groupe de travail lié à l'éducation : ce groupe de travail existait au niveau du RAN, mais il n'existe plus au niveau du Knowledge Hub. Ce serait bon de le réinstaurer au niveau européen.

Je crois que la Fédération Wallonie-Bruxelles compte déjà beaucoup d'approches intéressantes pour mener une prévention globale via l'école. Le CiMédé, en tant que centre de formation, les équipes mobiles et les CSIL-R peuvent venir en aide aux écoles. L'OCAM présentera aux nouveaux bourgmestres, par exemple, comment il faut créer une CSIL-R, nous y insistons sur la nécessité d'y associer les écoles.

Les circulaires de la police comportent les noms des référents qui font le lien entre police locale et écoles. Ces référents sont utiles pour détecter de manière précoce les signaux de radicalisation. Ces information officers sont spécialisés dans la radicalisation; ce sont les bonnes personnes pour répondre à toutes les questions dans les écoles.

En ce qui concerne le rapport français sur les frères musulmans, l'OCAM n'a pas été associé à son élaboration, même si nous entretenons bien évidemment de bons contacts avec nos homologues français. Les frères musulmans ne constituent pas une organisation terroriste. C'est un mouvement idéologique transnational qui promeut une vision communautariste. Nous n'avons jamais constaté des menaces directes qui

émanent des membres des frères musulmans. La menace s'inscrit plutôt sur le long terme, car le mouvement va à l'encontre de nos valeurs démocratiques, de notre cohésion, etc. Il favorise le communautarisme, à travers un entrisme dans les milieux associatifs, éducatifs et parfois aussi politiques.

Contrairement à la France, la Belgique ne considère pas la dynamique locale des frères musulmans comme problématique. Notre approche a toujours été de privilégier la sensibilisation, la prévention et la cohésion sociale. Il est important de viser ces objectifs. Un suivi sera sans doute assuré par la Sûreté de l'État qui sera mieux à même de vous renseigner. Les frères musulmans ne font pas l'objet d'un dossier de l'OCAM dans le cadre de la menace terroriste. Mais il se peut que certaines personnes radicalisées soient influencées par les discours et les narratifs conservateurs des frères musulmans. Ce lien reste très difficile à cerner. Le mieux est d'avoir une approche au cas par cas. Il ne faut pas établir une ségrégation d'office.

Le mieux est de travailler à la prévention et à la cohésion sociale. Le discours autour des frères musulmans peut parfois être polarisant. Je suis persuadé que beaucoup de jeunes qui expriment des revendications, par exemple, en matière de port du voile, ne sont pas influencés par les frères musulmans. Certaines demandes, même si elles paraissent conservatrices, peuvent entraîner un débat sociétal; elles ne sont pas, pour autant, dues à une influence des frères musulmans. Il ne faut pas voir une action des frères musulmans un peu partout; les frères musulmans constituent un cercle restreint. Il ne faut pas non plus criminaliser les demandes que formulent des jeunes.

Vous m'interrogez sur l'environnement dans lequel évoluent les jeunes. Ce n'est pas toujours facile. Au niveau scolaire, beaucoup d'efforts ont déjà été entamés et beaucoup d'acteurs travaillent sur certains aspects. Vous me demandez s'il y a une communication envers les écoles et les directions, quand une personne est soupçonnée ou interpellée pour extrémisme et terrorisme. La communication ne se fait pas en amont; si une personne est arrêtée pour des faits d'extrémisme, elle fait l'objet d'une enquête pénale. Dans ce cas, il ne peut pas y avoir une information complète. Mais, l'école, par l'intermédiaire des référents de police et des CSIL-R, auront accès à un certain degré d'information. Les personnes sont suivies dans la BDC jusqu'au moment où elles ne représentent plus de menace. Si tous les voyants sont au vert, nous continuons à observer les personnes pendant deux ans après les derniers signes à charge. Si nous rayons une personne de la BDC, cela signifie qu'il n'y a plus aucun signe de radicalisation visible. Nous travaillons avec un bon nombre de partenaires et sur la base de bon nombre de critères.

En ce qui concerne les rapports annuels, l'OCAM connaît à nouveau, comme cela fut le cas en 2021, des dossiers liés à des mineurs. Pendant quelques années, il y a eu une baisse du nombre de dossiers. En 2021, nous avons connu une augmentation

du nombre de dossiers, mais qui n'était pas alarmante. En 2024, nous avons prêté une plus grande attention au phénomène de radicalisation des jeunes.

Vous m'avez interrogé sur une liste des ASBL problématiques. Nous ne travaillons pas sur base de listes, mais plutôt sur des personnes. Nous savons que certaines ASBL sont problématiques, voire extrémistes, tant à Bruxelles que dans le reste du pays. Nous privilégions une approche axée sur les personnes. Nous visons les leaders des groupes. Pour le moment, nous n'avons pas procédé à un listage des groupes. Mais cela peut changer.

En ce qui concerne les manifestations, vous me demandez si celles liées à Gaza donnent lieu à des appels au djihad. En ce qui nous concerne, la liberté de manifester est une bonne chose. Les manifestations canalisent beaucoup de frustration des personnes qui participent. C'est une très bonne chose. Bien évidemment, il faut faire attention à ce que ces manifestations ne donnent pas lieu à des appels à la haine ou à la violence : tout le monde s'accorde à condamner en même temps la violence de Hamas et la violence disproportionnée d'Israël. Sur ce point, les deux camps sont en droit. Par contre, aucun des deux camps ne peut faire appel à la haine ou à la destruction de l'autre; ce sont des lignes rouges à ne pas franchir. Parfois, il y a des débordements lors des manifestations, entre la police et les manifestants. C'est au Parquet et à la police de voir s'il y a eu une infraction contre la liberté de parole. Il en est de même lorsqu'il y a une rupture de l'accord préalable que les organisateurs des manifestations ont pris avec autorités.

Il est essentiel de maintenir le contact et la communication avec les organisateurs. Si les organisateurs ont un accord avec les autorités, il ne peut pas y avoir une interdiction préalable de la manifestation, juste sur la base d'une suspicion. Si, par contre, on se rend compte qu'il y a eu une infraction ou un crime dans le cadre de la manifestation, alors il s'agit de poursuivre les personnes qui les ont commis et, éventuellement, de les intégrer dans notre stratégie et dans notre champ d'action.

Vous m'avez interrogé sur le rôle des médias internationaux et la diffusion des prêches. Les prêches sont bien évidemment couverts par la liberté de parole. Normalement, il n'y a pas d'appel à la haine ou à la violence; les prédicateurs donnent des interprétations conservatrices de certains concepts religieux, comme ce qui est halal et haram.

Au niveau de l'extrémisme de gauche ou de droite, les messages sur les médias sociaux sont plus virulents. Ils mériteraient d'être repérés puis supprimés d'Internet. Le Terrorist Content Online Regulation l'impose d'ailleurs. Mais il reste encore beaucoup de travail à faire. Or, la régulation se heurte à la liberté de certaines plateformes qui affirment ne pas opérer ou vouloir opérer de modération.

Vous avez repris mes déclarations sur l'iceberg. Oui, cette image peut sembler inquiétante. Les études doivent nous montrer quelle est la taille immergée de l'iceberg. L'épicentre se situe à Bruxelles et à Anvers. Mais nous constatons quand même aussi une présence du phénomène sur tout le territoire belge, dans d'autres villes et en zone rurale. C'est en raison de cette répartition géographique que le travail des CSIL-R est important. Une recommandation serait d'apporter un appui et un soutien aux bourgmestres pour les aider à instaurer les CSIL-R et à traiter les questions liées au secret professionnel et au rapportage. En Flandre, la VVSG assume ce rôle de soutien aux CSIL-R. De mon point de vue, il y a encore là un manque du côté de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce serait bien d'avoir un organisme qui accompagne et soutient les CSIL-R. Vu la multitude d'acteurs, nous plaçons pour la création d'un lieu où ces acteurs se rencontrent. Ce lieu idéal correspond à la CSIL-R, où l'approche est à la fois globale et individuelle et où le secret professionnel peut être levé.,

Pour terminer, notre Constitution ne parle pas de radicalisme ou d'extrémisme. Elle évoque la liberté de parole, la liberté d'association, etc. Rien n'interdit d'être extrémiste ou radical; le cap à ne pas franchir est l'appel à la haine ou à la violence, la légitimation de la violence ou l'organisation de la violence. Dès qu'une personne franchit ce cap, elle entre dans le viseur de l'OCAM et est visée par la BDC.

4.3 Audition de Mme Karin Heremans, directrice, GO! Koninklijk Atheneum Antwerpen

Voir powerpoint, doc. 160 (2025-2026) n° 1 (Annexe 1), à partir de la page 262 à 276

Mme Karin Heremans. – L'école dont je suis la directrice se situe dans le centre d'Anvers. Je vous parlerai des premiers signes de polarisation auxquels nous avons été confrontés dans notre école et qui mettaient en opposition les élèves entre eux ou les élèves avec les enseignants.

Notre école a développé un projet pédagogique où nous nous concentrons beaucoup sur ce qui nous unit. Depuis vingt ans, je travaille à différents niveaux sur la prévention de la radicalisation. J'ai été confrontée à l'action de représentants de Sharia4Belgium, de groomers et d'influenceurs qui ont incité les jeunes à partir en Syrie. J'ai été amenée à devenir co-présidente du groupe de travail du RAN. En effet, en 2012, il n'y avait encore aucune expérience face au radicalisme. Notre travail commençait à partir de zéro.

Durant mes années à l'école, j'ai été en contact avec ce qui vit dans l'école et j'ai vu comment cette première phase de radicalisation a évolué au fil des ans. J'ai vu quels en sont les premiers signes parce que j'ai eu des conversations avec les jeunes

avant qu'ils partaient en Syrie. Donc, je sais ce qui se passait dans leur cerveau et je suis au fait sur ce qui se passe dans la société.

J'ai beaucoup appris au sein du RAN, où un groupe de travail était consacré à l'éducation. Dans le Knowledge Hub, il y a différents panels thématiques; la méthodologie est plus dispersée, car la question des jeunes est abordée sous différents angles dans chacun des panels. Je suis d'accord avec M. Vercauteren pour dire qu'il serait bien d'organiser, au sein du Knowledge Hub, un groupe spécifique dédié aux jeunes. En effet, le public des jeunes fait l'objet d'un ciblage stratégique de la part des groupes criminels, des extrémistes et des influenceurs étrangers.

Il y a douze ans, les jeunes partaient pour la Syrie; maintenant, les jeunes se trouvent dans une première phase de préradicalisation. Ces deux époques ont un point commun et je peux tirer un parallélisme entre ces deux périodes : l'âge des jeunes. Il y a douze ans, les groomers s'adressaient aux jeunes entre 12 et 16 ans. Maintenant, ils ciblent les jeunes de 10 à 14. À l'époque, les groomers étaient dans la rue, à Anvers ou à Vilvorde. Maintenant, ils sont en ligne, mais ils travaillent aussi hors ligne : pour donner un exemple, ils recrutent des jeunes en ligne, mais ils font des rencontres hors ligne dans des appartements, à Bruxelles, à Anvers, ailleurs, où ils les incitent à mener un attentat, à utiliser la violence, à draguer des filles pour les violer après.

La radicalisation n'est plus la même. Les jeunes ne vont pas forcément commettre un attentat, mais ils réagissent contre notre société. Chez les adultes, on constate maintenant une certaine pensée antisystème et, chez les jeunes, on remarque des réactions anti-autoritaires.

Pourquoi les jeunes sont-ils visés ? Parce que leur cerveau, le cortex préfrontal, n'est pas assez développé pour rationaliser les événements et les messages. Les influenceurs se concentrent sur le système limbique du cerveau. Ils essaient de détacher les jeunes de notre société et de l'école. Ils essaient d'infiltrer les groupes de jeunes. Pour donner un exemple, sur 1 000 jeunes que les groomers contactent, il y en a peut-être 100 qui se réunissent dans ce groupe Internet et il y en a 5 qui restent, qui se radicalisent de manière problématique et qui risquent de commettre de la violence.

Il faut voir ce problème en combinaison avec la crise d'identité et le sentiment d'appartenance de ces jeunes. Les jeunes se trouvent à l'école dans des orientations ou des classes qu'ils n'ont pas choisies. Les groomers savent très bien comment influencer ces jeunes par des chansons, par des messages, par des images, des vidéos. Ils les attirent et les matraquent avec des idéologies radicalisées.

Il y a douze ans, l'objectif était très clair. À l'heure actuelle, il l'est moins : le but est d'amener les jeunes à se révolter, à vouloir agir, à vouloir recourir à la violence. C'est le constat que nous faisons à l'école.

Les groomers ciblent les jeunes de cet âge, parce que ceux-ci sont mineurs et risquent moins de sanctions. Les mineurs sont plus vulnérables. Les jeunes migrants sont confrontés à la marginalisation et ils sont en pleine quête d'identité.

Le grand défi pour notre société reste la polarisation et la radicalisation en ligne. Comme M. Vercauteren l'a expliqué, les groomers tirent profit des algorithmes, créent des chambres d'écho, procèdent à un lavage de cerveau. Ils propagent des images et messages très risqués sur Internet. Si cela vous intéresse, suivez Textgain: cette organisation liée à l'Université d'Anvers s'est spécialisée dans l'analyse des contenus et messages en ligne et donne des formations à destination des écoles, des communes, etc. L'important est en effet de savoir ce qui se passe sur Internet. J'ai par exemple été confrontée à des jeunes de 14 ans qui ont installé le dark web sur leur ordinateur et sur les ordinateurs de leurs copains de classe. Ils ont propagé des images transgressives sur ce dark web.

Le phénomène de la radicalisation est devenu très confus. La Belgique, après les attentats de mars 2016, s'est trop focalisée sur l'islamisme, ce qui a fait le jeu de l'extrême droite. Ces deux pôles se nourrissent. Mais le radicalisme ne se limite pas au djihadisme et à l'islamisme. L'extrémisme se présente comme un monstre à plusieurs têtes.

Le terreau de la radicalisation se trouve dans notre société et dans l'environnement immédiat des jeunes, souvent marqué par des problématiques d'identité et des troubles psychiques. Je suis convaincue qu'une analyse par des spécialistes forensiques serait utile pour aider ces jeunes à se défendre. Dans la majorité des cas que j'ai accompagnés, en collaboration avec les centres PMS, j'ai observé des troubles tels que l'autisme ou d'autres affections psychiques. C'est souvent le cas lorsqu'un des parents est absent. C'est cet environnement global qui rend certains jeunes plus vulnérables à la radicalisation.

Le phénomène de radicalisation est très diffus. Après vingt ans de pratique, je ressens une inquiétude persistante, sans pouvoir en identifier clairement la cause. Beaucoup de jeunes sont en quête d'identité, en particulier dans les grandes villes comme Anvers ou Bruxelles. Ces jeunes se révoltent contre la société, contre « nous ». Il y a douze ans, se sentant exclus de notre société, ils exprimaient cette révolte en rejoignant la Syrie. Aujourd'hui, ils expriment cette colère ici, dans nos écoles, dans nos rues. C'est ce qui me préoccupe profondément.

Quelles sont nos solutions ? Pour répondre à ces défis, la Flandre a mis en place un plan d'action, différent dans sa structure de celui de la Communauté française.

Sur le terrain de l'éducation, un groupe de travail se réunit chaque mois et il regroupe des personnes de référence issues des réseaux scolaires, des centres PMS et des CLB.

Le gouvernement flamand a également investi dans des projets « Bounce », déployés dans les écoles pour renforcer la résilience des jeunes et des enseignants.

Un réseau d'experts, initialement axé sur l'islam, s'est constitué après les attentats de 2016. Depuis plus de dix ans, je plaide pour un réseau multidisciplinaire, car le phénomène de la radicalisation dépasse de loin la seule dimension religieuse. C'est pourquoi j'ai fait la demande, pendant cinq ans, d'avoir un groupe de réflexion réunissant des experts en éducation, en santé mentale et en sécurité – par exemple les représentants des CSIL-R. Tous les cas rencontrés démontrent l'importance d'une collaboration entre ces trois domaines.

Après les attentats, j'ai été sollicitée pour travailler à mi-temps pour le gouvernement flamand à mi-temps pour le GO ! J'ai travaillé aux côtés de Cherif El Farri, expert de l'islam. Ensemble, nous avons étudié le fonctionnement du GO ! qui comprend 24 groupes scolaires. Nous avons rapidement compris qu'il fallait développer une approche durable. Contrairement au modèle de la Communauté française, où les équipes mobiles interviennent ponctuellement, nous avons choisi de construire un modèle structurel de prévention dans les établissements scolaires. Nous avons demandé à chaque école de désigner deux personnes clés et nous avons proposé un large éventail de formations et de webinaires. Par exemple, face aux rumeurs sur la série « Adolescence », nous avons récemment organisé un webinaire sur le sens des émojis dans les médias sociaux. Depuis bientôt dix ans, une vingtaine de formations, à destination des enseignants, a été rendue disponible sur le site du GO ! Cette offre est actualisée chaque année, avec une priorité donnée à la prévention durable. Bien sûr, toutes les écoles ne sont pas au même niveau, mais elles savent ce qui est disponible.

Dans le réseau de l'enseignement catholique, des efforts ont aussi été réalisés, mais le contexte est plus complexe, notamment à cause de leur structure organisationnelle différente. Le contact direct avec toutes les écoles est plus difficile que dans le GO !

La semaine prochaine, je présenterai au Knowledge Hub notre stratégie visant à convaincre les directions d'école de mener des actions préventives à plusieurs niveaux. Après les attentats de 2016, les communes et les services étaient dans l'immédiateté de la gestion de crise. Or, à l'époque, ils ont oublié les fondements et l'aspect sociologiques : le bien-être, le climat scolaire, le vivre-ensemble.

Invitée par l'ULB à une conférence de l'organisation Parole de profs ! j'ai eu le sentiment de revenir quinze ans en arrière, tant les discours m'ont semblé figés. J'ai insisté sur l'importance d'avoir une vision claire au sein de chaque école. Il faut

définir une mission et un socle de valeurs communes autour du vivre-ensemble. Il faut s'investir à différents niveaux, avec des actions spécifiques qui doivent servir un objectif commun. Les objectifs spécifiques doivent servir un objectif général en matière de politique de prévention.

J'en viens à un autre modèle, centrée sur l'analyse psychologique : nous analysons l'environnement global de l'enfant : ses relations familiales et amicales, son cadre scolaire et son environnement de vie. Il y a douze ans, les cas de radicalisation étaient concentrés dans les grandes villes. Aujourd'hui, le phénomène est plus répandu, en grande partie à cause des réseaux sociaux. Lorsque nous sommes confrontés à un cas, nous organisons une table ronde, avec les équipes éducatives, les représentants des centres PMS, les parents. Pour analyser le cas, nous utilisons un outil appelé « Radix-tool » et développé de manière détaillée par la ville d'Anvers face au grand nombre de cas qu'avait connus la ville. Cet outil permet une analyse approfondie du profil psychologique de l'enfant, mais j'attire votre attention sur le fait qu'il ne s'agit pas d'un outil prédictif.

Nous avons instauré une formation de base qui aborde les questions fondamentales : qu'est-ce que la radicalisation, quels en sont les signes, comment analyser un cas et quels sont les niveaux de prévention. En parallèle, nous avons organisé de nombreuses formations sur la polarisation, inspirées du modèle néerlandais de Bart Brandsma. Le message essentiel est d'investir dans l'environnement du jeune, dans la société, et non dans la polarisation. Il existe des techniques pour récupérer les jeunes du bord : éviter d'encourager les pushers, car ils engendrent des joiners, et investir dans les game changers. Il s'agit de changer de posture, de groupe cible, de ton et de message.

Pour prendre un exemple, j'ai travaillé avec un jeune qui voulait partir en Turquie pour rejoindre l'armée d'Erdogan. Travailler uniquement avec lui aurait accentué la polarisation et accru sa résistance. Nous avons donc élargi la discussion en classe autour des rêves de chacun. Il s'est avéré que ce jeune, inscrit en logistique, rêvait de faire de la musique, un choix que ses parents ne soutenaient pas. En élargissant le débat, nous avons pu rediriger ce jeune vers un projet personnel positif.

Nous avons travaillé sur le modèle de rôles, inspiré de l'analyse de Bronfenbrenner et enrichi par l'ajout d'un niveau biologique, à savoir le cerveau et son fonctionnement. Ce modèle s'inspire de la PNL. J'ai un master en PNL et j'ai souvent eu l'impression que les recruteurs de Shariah4Belgium utilisent des techniques de manipulation PNL « pour les nuls ». Les jeunes qui voulaient partir au combat me disaient vouloir donner leur vie pour Allah, voulaient être des héros en Syrie et plaçaient leur avenir dans la vie dans l'au-delà. Il faut au contraire leur proposer une mission ici, dans cette vie-ci.

Enfin, l'éducation sensible au traumatisme est primordiale. Le traumatisme, ce n'est pas ce qui vous arrive, mais ce qui se passe en vous à la suite de ce qui vous arrive. Beaucoup de jeunes vivent avec un profond sentiment d'insécurité et avec des émotions très accablantes. Les enseignants ne savent souvent pas que la réaction de ces élèves en classe n'est souvent que la partie émergée de l'iceberg.

Dans le GO ! nous travaillons également sur le dialogue interconvictionnel lié à la citoyenneté active. Tandis que les écoles catholiques partent de leur identité religieuse, le GO ! part de l'égalité de toutes les convictions. Ce dialogue est essentiel. Le réseau GO ! est tenu, en vertu de l'article 24 de la Constitution belge, à la neutralité. Il a opté en 2015 pour une neutralité forte, recentrée sur la citoyenneté active. Nous ne sommes plus dans un modèle où les valeurs et normes individuelles de chacun priment sur les valeurs communes; nous avons instauré un socle commun de valeurs fondamentales autour duquel nous travaillons: le respect des droits universels de l'homme et des droits spécifiques de l'enfant, le respect mutuel, la réciprocité, le libre choix de l'individu et le droit à l'autodétermination, la liberté d'expression, l'égalité des sexes, la séparation entre l'Église et l'État, la neutralité, la recherche scientifique. Cette vision a souvent été attaquée par certains représentants de milieux religieux, soutenus par des penseurs de la liberté absolue de religion et des défenseurs de la diversité.

Nous pourrions en discuter en long et en large et nous ne nous mettrons pas d'accord. Pour ma part, je ne suis pas contre les symboles religieux. Mais, pour protéger et garantir la liberté de chacun, nous avons été obligés d'instaurer cette interdiction des symboles religieux. Cette position neutre des écoles répond à un besoin social urgent et garantit le bon fonctionnement de notre système éducatif et la réalisation de nos missions. L'interdiction ne viole pas la liberté de religion et ce point de vue a été soutenu par la Cour européenne de Justice.

Pour aborder le cas des jeunes qui avaient des idées très conservatrices de l'islam, nous avons développé la méthode Cissea, fondée sur trois modes de communication. Une formation à cette méthode se trouve aussi sur notre site internet. Elle aborde des moyens pour déconstruire et analyser certains extraits sensibles issus de la sharia, en proposant des contre-narratifs. L'objectif est de faire le lien avec le projet pédagogique : le dialogue interconfessionnel permet de faire la connexion entre les gens.

Il faut fournir une contre-argumentation. Selon les affirmations de certains salafistes, les filles ne peuvent pas travailler seules. L'expert en islam contextualise ces propos, il les replace dans le contexte de l'époque, pour en venir à la conclusion que cette interdiction relevait d'une question de sécurité. Ce faisant, il fournit un récit alternatif. En ce qui concerne la théorie de l'évolution, l'expert en islam cite l'exemple de penseurs et scientifiques d'origine musulmane. Par exemple, il prend

l'exemple d'Ibn Sina qui, au Xe siècle, était responsable pour le canon de la médecine de l'Université de Louvain. Il constate que les élèves ne savent pas pareils cas existaient.

Nous expliquons les différents mouvements religieux et les interprétations des textes. Nous avons fait cette présentation dans des écoles juives à Anvers. Pour les profs juifs, cette présentation a permis une ouverture d'esprit et un nouveau regard. Elle a contribué à la dépoliarisation.

L'expert en islam a expliqué les différents mouvements. Il a aussi que la sharia a été établie par des hommes et non pas par Allah. Il a insisté pour dire que l'un des droits fondamentaux dans la sharia est l'éducation. Ce genre de rappel est très important pour lever des préjugés ou éliminer des idées préconçues.

Une autre formation soutenue par le gouvernement flamand et provenant de l'Europe s'intitule « Parallel Histories ». - vous trouverez les informations à ce sujet sur Internet. En ce qui concerne, par exemple, le conflit israélo-palestinien, le professeur d'histoire se met en position d'hélicoptère : il analyse avec les élèves les deux côtés du conflit, en analysant les sources; il travaille sur l'empathie des jeunes pour qu'ils cessent de regarder le conflit sous leur propre angle. C'est une méthode que nous avons expérimentée dans une école : les élèves juifs ont analysé les sources des livres que les enfants musulmans lisaient du côté palestinien, et les élèves musulmans ont fait la même analyse pour ce qui est des ressources israéliennes; ensuite, ils sont entrés en discussion et ont dû défendre l'opinion diverse. À un certain moment se produit un déclic dans leur cerveau. La discussion permet de remettre la paix et le rejet de la violence au centre des préoccupations. Elle permet de dépoliariser.

Nous insistons aussi sur l'EAM et à l'esprit critique ainsi que sur la vérification des faits. La Flandre organise beaucoup de formations en ce moment, en associant des associations comme le Centre Hannah Arendt, Mediakwetst.

Un dernier volet sur lequel je veux insister sur les projets artistiques, dont vous avez pris connaissance grâce à un reportage de la RTBF. Ces projets permettent d'apaiser ces tensions, parce que l'art est une manière de communication non menaçante, ouverte, libre. L'art guérit aussi les traumatismes. Avec l'aide de la Commission européenne, nous avons développé un site Internet : le projet n'est pas juste de nature artistique, il est toujours lié à la situation politique. Par exemple, en période de Covid-19, nous avons travaillé sur l'anormalité de la situation et sur l'absence de possibilité de communication. Nous avons eu un projet similaire lors de la crise migratoire. Pour chaque sujet, nous invitons des personnes externes pour en parler ou pour donner une lecture; par la suite, nous installons ces projets d'art.

Enfin, notre approche vise à toujours impliquer les jeunes eux-mêmes. Il faut développer une politique participative des jeunes. Pour donner un exemple, nous nous sommes rendus, avec un groupe d'élèves, au Parlement européen pour demander aux parlementaires européens d'aider à arrêter le conflit du Gaza. En effet, ce genre d'initiatives permet de donner de l'espoir aux jeunes, de canaliser leurs sentiments.

En conclusion, nous plaignons pour une approche multidisciplinaire durable, dans le monde tant virtuel que réel. Les jeunes sont très vulnérables, ils se sentent seuls. L'environnement dans lequel les jeunes évoluent est également virtuel. Pour les jeunes, une amitié numérique est une vraie amitié. Les jeunes se sentent isolés et trouvent leur secours dans les réseaux sociaux. Mais ils vivent de façon physique dans notre société. Il ne faut pas se concentrer trop sur ce qui se passe en ligne, il faut aussi se concentrer sur ce qui se passe dans la vie de chaque jour.

Nous avons aussi recours au modèle des 3N, à savoir un système développé par l'IA qui analyse les besoins, les narratifs des recruteurs et les messages sur les réseaux des organisations maléfiques. Ce système devra nous aider à trouver des solutions ou des techniques pour travailler avec tout ce qui se passe sur Internet.

4.4 Échange de vues

M. Ibrahim Dönmez (PS). – Je voudrais vous remercier, Madame Heremans, pour votre exposé très instructif. Vous avez été dans la lignée de M. Vercauteren, pour dresser un constat, pour ensuite embrayer sur un grand nombre de pistes de solutions. Vous avez fait part d'initiatives mises en place en Flandre.

Je reviens sur les chiffres qu'a énoncés M. Vercauteren : il y a 33 enfants radicalisés reconnus, dont 9 en Flandre et 6 en Wallonie. La Flandre a mis beaucoup de choses en place, car elle compte plus d'enfants radicalisés. Se pourrait-il qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, qu'il y a beaucoup d'enfants radicalisés qui passent à travers les radars ?

Ensuite, vous avez également parlé d'une prédisposition à la radicalisation et d'un profil type d'enfants qui seraient susceptibles d'être radicalisés. Ces profils sont liés à l'autisme, à un problème psychologique, à un environnement familial problématique. Que suggérez-vous de mettre en place, par rapport à ces profils ?

Il y a souvent un amalgame entre l'islam et l'islamisme. Vous dites que cet amalgame alimente l'extrême droite. C'est un des propos que je retire de votre présentation : l'amalgame induit le rejet de l'autre. Comment éviter ces amalgames ?

En début de présentation, vous avez dit que l'âge auquel intervient la radicalisation des jeunes a baissé depuis 2012 et depuis les départs de jeunes combattants vers la Syrie. Aujourd'hui, la radicalisation touche même des jeunes

âgés entre 10 et 15 ans. Elle se passe différemment, d'abord en ligne, puis à travers des rencontres physiques. Vous avez dit que les recruteurs leur disaient de recourir au viol. Je n'ai pas très bien compris vos propos qui m'ont choqué. Qui est à l'origine de tels discours, tels que vous les relatez ? De quel type de radicalisme s'agit-il ? Un radicalisme religieux, un radicalisme d'extrême droite ou un autre type de radicalisme ?

M. Loïc Jacob (Les Engagés). – Madame, je vous remercie, tout d'abord, pour l'exercice linguistique parfaitement réussi et, ensuite, pour votre intervention complémentaire à celle de M. Vercauteren. Vous avez axé votre propos sur la prévention de la menace, en axant votre propos sur l'action dans la société réelle et dans le monde virtuel afin d'éviter la radicalisation de certains jeunes. Vous avez énoncé des pistes de solutions sur lesquelles nous pourrions nous appuyer à l'issue de ces auditions.

Comme vous avez été très claire et concrète, je n'ai pas beaucoup de questions. J'ai juste deux réflexions et une question.

Vous avez évoqué dans des termes un peu plus scientifiques que les recruteurs s'attaquaient à des adolescents de plus en plus jeunes, car leur esprit critique est moins développé. Dès lors, en entendant ces propos, cela prouve justement que l'école est une solution puisque c'est là qu'est développé l'esprit critique chez les jeunes. Vos propos font écho à ce que certains acteurs nous ont dit, à savoir qu'ils constataient des propos radicaux chez les élèves des premières années secondaires, mais dans une moindre mesure chez ceux des années suivantes puisque l'esprit critique était plus développé.

Ma deuxième réflexion concerne les problèmes psychologiques. Vous avez fait le lien entre radicalisation et autisme. En Fédération Wallonie-Bruxelles, nous avons instauré l'accompagnement scolaire individualisé pour les jeunes à besoins spécifiques, à travers les pôles territoriaux. Je pense que les conclusions de ces auditions pourraient être intégrées à l'évaluation de l'action des pôles : je constate qu'il est nécessaire d'accroître cet accompagnement individualisé de certains élèves.

Ma question, plus précise, porte sur les deux personnes clés formées dans chaque école. J'aurais voulu savoir quelles étaient les missions de ces deux personnes. Doivent-elles remettre des rapports d'activité, disponibles et consultables ?

M. Alain Deneef (Les Engagés). – Merci, Madame, pour vos explications et pour cette impressionnante boîte à outils que vous nous soumettez.

Quelle est, selon vous, l'origine des dérives chez les élèves ? J'évoquais tout à l'heure le problème lié aux écoles coraniques, mais peut-être mon analyse est quelque peu datée. Je viens de comprendre que le recrutement et la radicalisation se faisaient

de plus en plus via les réseaux sociaux. D'où viennent les différentes influences qui ont un impact sur les jeunes lorsqu'ils se forment une vision du monde ?

Vous avez parlé de l'interdiction des symboles religieux. Quelle est la situation dans les différents réseaux ? Est-elle effective et suivie partout ? Qu'en est-il de l'enseignement communal et de l'enseignement libre ?

Mme Bénédicte Linard (Ecolo). – Je voudrais partager quelques réflexions que j'avais envie de partager. En fait, Madame, votre propos aujourd'hui complète les interventions précédentes que j'ai entendues lors de ces auditions.

Je voudrais vraiment mettre en exergue que beaucoup se joue à l'adolescence, pour les différentes raisons que vous avez évoquées. Force est de constater que l'école n'est pas le lieu d'une radicalisation massive de terroristes. Elle est le lieu où il est possible d'agir. Vous avez insisté sur certains outils, à disposition des enseignants, pour pratiquer le dialogue, pour sortir de la logique de silo. Ce sont des outils qui permettent aux enseignants de déconstruire certains biais, certaines idées préconçues et certaines interprétations radicales au sein d'une religion.

J'ai pris bonne note des outils que vous avez évoqués : le travail sur la citoyenneté active, les projets artistiques, l'éducation. Vous insistez sur la prévention. Je suis d'accord avec vous pour dire que c'est vers la prévention qu'il faut se diriger. Au-delà même des cas très dangereux en termes de radicalisation, notre société a tendance à s'individualiser et à se radicaliser : je me rends compte qu'il est de plus en plus difficile pour les individus de se parler. L'école joue un rôle fondamental, notamment dans l'implication des jeunes. J'insiste sur l'importance de l'EPC qui mérite d'être valorisée. Même au niveau de l'enseignement libre, qui fonctionne différemment, il faut créer des lieux de dialogue, de discussion, de formation et de participation pour les élèves,

À travers votre exposé, j'ai pris conscience du fait que nous avons encore de la marge en Fédération Wallonie-Bruxelles pour outiller davantage les enseignants et les adultes qui travaillent avec des jeunes,

M. Guillaume Soupart (MR). – Madame, je vous remercie pour votre expertise. Je retiens les pistes de solutions par rapport à la formation des enseignants. Un travail devrait se faire à ce sujet en Fédération Wallonie-Bruxelles. C'est ce que j'ai également retenu des auditions du représentant de l'IFPC. Je constate qu'il serait intéressant de collaborer davantage avec la Flandre et l'Europe. J'ai apprécié vos explications sur l'apport du Knowledge Hub.

Il est essentiel de bien cibler les formations : qui doit être formé ? En Fédération Wallonie-Bruxelles, ce sont les équipes mobiles qui interviennent. Mais c'est une action a posteriori. Vous parlez de l'action plus préventive à travers les enseignants et les référents.

Vous avez également insisté sur les valeurs du vivre-ensemble. Je ne peux qu'être d'accord avec vous. Vous avez parlé du dialogue interconfessionnel, de la neutralité, de la citoyenneté active. Lutter contre les discriminations, c'est aussi lutter contre toutes les formes d'extrémisme.

Je juge nécessaire de valoriser la recherche scientifique : dans leurs témoignages, les enseignants disent que certains élèves mettent sur un pied d'égalité la recherche scientifique et le récit religieux. Or, à mes yeux, la science doit primer sur la religion. J'insiste sur la séparation entre l'Église et l'État notamment aussi.

En ce qui concerne votre expérience à travers les projets artistiques, je fais le lien avec le PECA qui a fait son entrée dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le PECA peut être une des pistes de solution pour aider les jeunes à s'exprimer, à trouver un sens à leur existence.

Je retiens d'autres projets : l'implication active des jeunes, le recours à l'IA, la législation relative au numérique et aux réseaux sociaux. Pour le moment, j'ai l'impression que les pouvoirs publics sont bloqués pour intervenir au niveau des médias sociaux, ils ne savent pas trop comment gérer la limitation des réseaux.

En conclusion, je note l'importance d'investir dans les formations, très accessibles, des enseignants pour que ceux-ci puissent gérer au mieux les jeunes.

Mme Marisol Revelo Paredes (PTB). – Merci, Madame, pour les exemples concrets. Comme vous l'avez dit, il faut investir dans la société. Il faut améliorer les conditions de travail pour les professeurs et pour les élèves.

La prévention passe par l'écoute : il faut tenir compte des élèves et de leurs besoins. Les élèves doivent pouvoir s'exprimer. Le rôle des enseignants est de les aider à trouver leur place dans la société et à y assumer un rôle positif. Les jeunes peuvent s'en sortir de la radicalisation, s'ils sont bien accompagnés et encadrés.

Mme Karin Heremans. – En ce qui concerne le nombre de cas, M. Vercauteren a cité l'image de l'iceberg. Pour ma part, je ne connais pas la taille réelle de l'iceberg. Je peux juste me référer au nombre de cas – 6 pour la Communauté française – qui sont suivis par l'OCAM. Mon action est surtout axée sur la pratique : je constate que la radicalisation est un phénomène de plus en plus diffus et insaisissable. Il n'y a pas de profil précis : je constate juste que certains jeunes issus de milieux défavorisés ou, pour l'extrême droite, de milieux favorisés sont très réceptifs à ces narratifs diffusés sur et par l'Internet.

Les cas qui sont suivis par les services de sécurité correspondent à des jeunes qui sont déjà dans le viseur et qui sont déjà prêts à passer à l'action. Pour ma part, ce qui me pose des soucis, c'est la préphase de la radicalisation. Moi, j'agis au niveau de la prévention; or, le nombre de jeunes qui se trouvent dans cette préphase, est

trop élevé maintenant. Les raisons sont multiples et il faut analyser cela de manière plus précise : la dégradation de la situation mondiale, le sentiment d'insécurité, les messages des influenceurs, les problèmes de santé mentale, etc.

Pour qu'un jeune évolue plus loin sur l'échelle de la radicalisation, il y a toujours un concours de circonstances. Mais, je le répète : le phénomène est diffus et difficilement saisissable. Il ne faut surtout pas minimiser le nombre de cas, même si le nombre de signalements téléphoniques a diminué.

Je reviens sur les figures clés, les référents. Pour toute période de crise, il faut travailler sur la résilience. Chaque école désigne deux figures clés; mais dans certaines écoles, ce sont carrément des équipes qui s'engagent et se constituent pour apporter une aide s'il y a eu un incident : les conseillères psychologiques, les professeurs de citoyenneté active, les professeurs d'histoire, etc. Ces référents peuvent demander des formations plus spécifiques, notamment pour tout ce qui touche à la dépoliarisation ou au polarisation management. Il est important de connecter toutes ces personnes entre elles, que ce soit dans le cadre des formations ou lors de réunions. Cela permet de favoriser l'échange d'expériences.

Pour répondre à une de vos questions, nous sommes une dizaine de personnes dans l'équipe chargée d'organiser les formations. Nous donnons ces formations sur base volontaire, car nous nous sommes rendu compte de la situation sur le terrain. C'est ainsi que nous avons organisé plusieurs centaines de formations.

L'un d'entre vous m'a interrogé sur la pratique de viol. Je vous relate un cas qui date de quelques semaines. Un père nous a contactés parce que sa fille était en train de se détacher de la famille et qu'elle avait tout à coup de très mauvais résultats scolaires. Sa fille voulait partir – pas en Syrie, pas en Turquie –, elle voulait juste partir. Elle a 14 ans ! En faisant l'enquête, nous avons découvert qu'un groupe de jeunes 14 ans, qui sont en décrochage, qui vendent des drogues sans pour autant être consommateurs eux-mêmes, qui draguaient des filles, se réunissait dans un appartement qu'ils avaient loué pour justement y violer ces filles. C'est grâce au cas de cette jeune fille que nous avons découvert ce phénomène.

Est-ce du terrorisme ? Non ! Est-ce de la radicalisation ? Pour moi, c'est une radicalisation sociale de jeunes qui usent de la violence et qui ne voient pas de mal dans le recours à la violence.

Un jour, un professeur avait découvert un faux fusil en plastique chez un élève. J'ai dit au professeur qu'il fallait inviter les parents et que nous analyserons le problème ensemble. L'important, à mes yeux, est de désigner des personnes ressources, de former les équipes, d'analyser les éventuels risques. Comme je le disais, il n'y a pas de profil clair et précis; je vois juste quelques points communs à tous les profils identifiés.

Je suis d'accord avec M. Vercauteren pour valoriser la recherche scientifique.

J'insiste également sur la nécessité de se faire aider et soutenir par un expert en matière d'islam. Pour ma part, j'essaie de ne jamais parler de religion. J'ai recours à un expert pour le faire. Je trouve important que les échanges sur les matières liées aux religions se fassent en groupe.

L'interdiction des symboles religieux dépend aussi d'école en école. Moi, pendant des années, j'ai défendu le pluralisme actif. Mais à un certain moment, j'ai constaté que ce socle commun de nos valeurs était menacé. Il y avait du prosélytisme dans plusieurs écoles; de ce fait, les projets pédagogiques étaient menacés.

L'acceptation de cette mesure dépend aussi de la manière dont on communique à ce sujet. Donc, j'explique la raison à mes élèves - mon école compte 75 % d'élèves musulmans. C'est pour protéger la liberté de chacun, pour vivre en réciprocité. Ce mot de réciprocité est très important. Notre société et notre Constitution belge offre ce cadre pour vivre dans le respect de la liberté de l'autre. Pour que cette liberté soit réelle, il faut des valeurs communes, un cadre, une structure pour travailler ensemble. Dans mon école, cela passe par cette neutralité forte. Cela ne veut pas dire qu'il faut éviter tous les symboles. L'interdiction des symboles religieux contribue cependant au vivre ensemble.

Dans les archives de mon école, on a trouvé une lettre du préfet de l'année 1942 qui, à l'époque, a installé la neutralité, parce qu'il ne voulait pas que les enfants juifs portaient l'étoile. C'était aussi une forme de neutralité.

5 Réunion du 2 juillet 2025 - Panel n° 5 : les acteurs culturels et associatifs

Présidence de M. Dönmez, 1^{er} Vice-Président

M. le président. – Nous poursuivons notre cycle d'audition consacré au phénomène de radicalisme et d'autocensure dans l'enseignement. Aujourd'hui, lors de ce deuxième panel, nous entendons les acteurs culturels et associatifs.

5.1 Audition de M. Jean-Pierre Martin, grand reporter, auteur du livre « Allah n'a rien à faire dans ma classe »

M. Jean-Pierre Martin. – Mesdames et Messieurs, je vous remercie de m'accueillir.

Laurence D'Hondt et moi-même avons écrit le livre « Allah n'a rien à faire dans ma classe », parce qu'il nous semblait important. Nous avons passé une grande partie de notre vie de journalistes au Proche-Orient et en Afrique sahélienne. Notre livre est tiré de notre expérience et de ce que nous avons vu à l'œuvre là-bas, que ce soit

en Syrie, en Jordanie, au Mali, en Algérie et dans bien d'autres pays. Nous nous sommes demandé comment l'idéologie islamiste percolait ici, en Europe, dans nos écoles.

J'utilise le mot « islamiste » à dessein. Je ne parle pas de la religion, qui est sacrée; je souligne à cet égard que je tiens par-dessus tout à la liberté de religion, qui concerne le cœur, la foi et la famille. Je parle d'une idéologie que nous avons vue à l'œuvre dans tous ces pays lorsque nous étions en reportage. Cette idéologie a progressivement percolé en Europe depuis une trentaine d'années, avec plus de vigueur au cours de la dernière décennie.

Au départ, il s'agissait de « réislamiser » les enfants et petits-enfants des migrants qui arrivaient en Europe. Ensuite, cette idéologie s'est dissociée de la citoyenneté des pays où vivaient ces personnes de culture ou de foi musulmane. Ce principe de séparatisme nous semblait extrêmement dangereux pour notre avenir, par la formation de ces enfants qui sont l'avenir de notre pays.

Comment avons-nous procédé ? Nous avons commencé l'enquête au moment où le réalisateur Jawad Rhalib tournait son film « Amal, un esprit libre ». Nous ne savions pas si nous allions réaliser un long reportage, autre chose ou rien du tout. Le film « Amal, un esprit libre » nous a encouragés à continuer notre travail et à rencontrer des professeurs. Les uns après les autres, mus par la confiance que nous leur donnions, se sont confiés à nous. C'était davantage une écoute qu'une interview, soit dans un bureau où ils étaient en sécurité, sans témoins, soit chez eux. Nous sommes allés partout en Belgique francophone, à Bruxelles, mais aussi dans les quatre coins de la Wallonie, à l'exception de la province de Luxembourg.

Ces professeurs se sont parfois écroulés. C'était la première fois que certains osaient en parler, en dehors d'une conversation avec un ou une collègue. Ils ont eu l'occasion d'expliquer pourquoi, aujourd'hui, ils se sentent seuls et pourquoi ils trouvent extrêmement compliqué d'aborder cette question.

Ces professeurs, ce sont des hommes et des femmes qui aiment profondément leurs élèves. Il est difficile pour eux de dire que les rapports qu'ils ont au sein de l'école avec certaines classes et certains enfants devenaient conflictuels. C'est sans parler du rapport avec les pouvoirs organisateurs puisque, bien souvent, à de rares exceptions près, ils se sont sentis réellement incompris, voire ont ressenti un sentiment d'abandon.

Je ne généralise pas, car il y a des écoles où cela se passe merveilleusement bien. Le pouvoir organisateur, la direction et le corps enseignant y marquent une forte solidarité à travers un projet partagé par tous les professeurs et les enfants. Dans ce cas, les problèmes se décantent assez facilement. En revanche, dans les écoles qui jouent la compétition et où il n'y a pas d'écoute, ce n'est pas le cas. La plupart du

temps, ce sont les professeurs de ces dernières écoles que nous avons surtout entendus. Ils nous ont relaté les faits que nous avons compilés. Des rencontres avec les 69 professeurs, nous avons retenu une dizaine d'exemples de faits qui nous semblent éloquentes. Nous n'avons pas retenu les cas les plus extrêmes, en privilégiant les faits finalement assez banals de la vie quotidienne. Ces faits rendent compte de la difficulté du vivre-ensemble. Cette dernière expression est certes une formule tarte à la crème, mais elle dit bien ce qu'il en est de la cohésion de la société et de la citoyenneté. Le vivre-ensemble est une notion fondamentale pour l'apprentissage et la formation des enfants et, surtout, des adolescents.

Nous avons été nous-mêmes interpellés par les témoignages de ces professeurs. Nous n'imaginions pas que, dans notre pays, de telles situations pouvaient se produire. Nous les imaginions davantage présentes en France; il est vrai que les assassinats de Samuel Paty et de Dominique Bernard étaient aussi des éléments fondamentaux qui nous ont poussés à écrire ce livre et à essayer de savoir comment cela se passait dans notre pays.

Certains d'entre vous ont peut-être lu ces témoignages. Ils concernent à peu près toutes les écoles, particulièrement celles situées dans les quartiers les plus difficiles ou dans les parties de notre pays les plus socialement défavorisées. Ces problèmes ne se rencontrent pas – à de très rares exceptions près – dans les lycées, les athénées ou les collèges des quartiers privilégiés.

Notre but n'était pas d'écrire un livre de sociologie de l'enseignement, parce que ni Laurence D'Hondt ni moi-même ne sommes compétents à cet égard et que nous n'avons jamais travaillé sur le sujet de la pédagogie. Ce que nous avons voulu faire, c'est voir comment, en Europe, on abordait cette question d'un enseignement qui peut être perverti par l'idéologie, comme nous l'avions vu à l'œuvre dans à peu près tous les pays du pourtour méditerranéen et parfois plus loin, que ce soit en Indonésie ou dans le Sahel.

Je vous invite à lire le livre. Certes, ce dernier a suscité des polémiques, en particulier en Belgique, et ce, bien plus qu'en France. La raison en est peut-être que la France est davantage habituée au débat et aborde frontalement le sujet depuis une dizaine d'années. Ce n'est pas du tout le cas de la Belgique, où l'on sent une forme de réserve à l'idée que l'école, considérée comme le sanctuaire du savoir et un lieu idéalisé, devienne un endroit où la citoyenneté ne se partage plus de cette façon idéale.

Je suis prêt à répondre à toutes vos questions et à débattre de ce sujet important. Certes, l'enseignement est confronté à bien d'autres défis que je ne maîtrise pas. Mais cette question me semble importante, car, à travers nos enfants, c'est notre avenir et notre capacité à faire société qui sont en jeu.

M. le président. – Monsieur Martin, je rappelle que votre livre participe au Prix 2025-2026 du meilleur ouvrage destiné à l’enseignement et l’éducation permanente.

5.2 Audition de M. Ismaël Saidi, dramaturge, metteur en scène, acteur et auteur de la pièce « Djihad »

M. Ismaël Saidi. – Depuis près d’une décennie, j’ai toujours refusé de participer à des auditions, car je considère que là n’est pas ma place. J’écris des spectacles, je saute sur scène et je m’en porte très bien. Le hasard a fait que j’aborde des thématiques qui me dépassent. Aujourd’hui, j’ai accepté de venir pour trois raisons. Premièrement, la Belgique est le pays dans lequel je suis né, même si je n’y vis plus depuis presque dix ans. Deuxièmement, l’éducation est devenue mon cheval de bataille depuis plusieurs années. Troisièmement, dans le cadre d’une représentation à l’ULB organisée par l’Union des étudiants juifs de Belgique il y a un peu plus d’un mois, j’ai découvert la violence que ces étudiants subissent depuis des mois, du simple fait d’être juifs. C’est le seul endroit au monde où les affiches de mon spectacle ont été arrachées pour que n’y apparaisse plus le mot « juif ». En quittant ces étudiants, je leur ai promis que si je trouvais un moyen de les aider en parlant de ce qu’il se passe, je le ferais, même si je sors un peu du champ de mes compétences. J’espère qu’ils sauront que j’ai tenu ma promesse.

Je m’appelle Ismaël Saidi. Je suis né au fin fond de Schaerbeek, à Bruxelles. J’ai bientôt 49 ans. À 20 ans, par le truchement de la vie, je suis devenu flic et je l’ai été pendant seize ans. Entretemps, j’ai commencé à écrire pour la télévision et le cinéma. Je suis donc devenu réalisateur en même temps que j’étais policier, puis j’ai fini par démissionner de la police en 2012. J’ai commencé comme réalisateur et scénariste. J’ai eu une carrière très classique : j’étais très content de faire des films sans que personne ne me connaisse et de pouvoir en vivre.

Or, il se trouve qu’en 2014, alors que j’étais tranquillement chez moi en train de préparer un film, j’ai vu une photo sur Facebook : celle d’un mec qui, à l’époque, quand j’avais 16 ans, était avec moi en classe à l’Athénée Royal Woluwe-Saint-Lambert. Sauf que là, j’en avais 38 et que ce mec était en Syrie avec une kalachnikov et un drapeau de Daech... Je n’ai pas très bien compris pourquoi il se trouvait en Syrie. J’ai donc commencé à me renseigner sur le sujet et je me suis rendu compte que de nombreuses recrues pour Daech venaient de Schaerbeek.

J’ai rapidement écrit une pièce qui s’appelle « Djihad » et qui n’était pas censée fonctionner, parce qu’aucun théâtre n’en voulait. Vous pensez bien que, dans le milieu du théâtre, proposer une pièce qui s’appelle « Djihad » n’était pas très bien vu... J’ai toutefois réussi à trouver une petite maison de quartier, au fin fond de Bruxelles, près de la Gare du Nord, entre des dealers et des drogués, qui m’a prêté une salle. J’y ai joué « Djihad » du 26 décembre 2014 au 30 décembre 2014. Je pensais

que cela s'arrêterait là et que, tant que personne ne me tuait à la fin du spectacle, ça irait.

Il se trouve que, trois semaines après, a eu lieu l'attentat dans les locaux de « Charlie Hebdo » et dans une supérette casher, à Paris. Résultat : la pièce « Djihad », qui était censée tenir cinq soirs, être vue par quelques centaines de personnes et disparaître dans les méandres de Schaerbeek, continue de tourner onze ans plus tard. Plus de trois millions de personnes l'ont vue. Elle fait partie des programmes scolaires depuis 2017. En France, presque tous les ans, des questions du brevet et du baccalauréat portent sur la pièce. Elle a été traduite dans le monde entier et jouée de la Turquie à la Côte d'Ivoire, en passant par bien d'autres pays.

Cela m'a poussé vers des thématiques que je connaissais, parce que je les avais vécues, mais dont je n'étais pas un spécialiste. Ma parole a commencé à être entendue, parce que la Fédération Wallonie-Bruxelles a décidé d'inclure « Djihad » dans un plan de prévention, en 2015. J'ai donc joué devant des centaines de milliers d'élèves en Belgique avant que le succès arrive et que la pièce soit diffusée en France.

J'ai quitté la Belgique en 2017 pour trois raisons. La première est mon divorce. La deuxième est que le succès était au rendez-vous et que Paris reste la référence pour les pièces en langue française. La troisième raison est que je ne reconnaissais plus Bruxelles : je ne me sentais pas en danger physiquement, mais bien idéologiquement. Je ne voulais plus y rester.

Pourtant, je suis un pur Bruxellois et j'ai adoré cette ville toute ma vie. Néanmoins, à 40 ans, ce n'était plus possible. J'étais déçu des mensonges du monde politique – je suis désolé, je ne vise personne –, qui a beaucoup promis, mais a peu agi. À Bruxelles, le milieu politique a été noyauté par une idéologie qui faisait que je ne pouvais plus, même en tant que musulman pratiquant, condamner des choses que je considérais comme fatales et mortifères au sein de ma propre croyance. Je risquais de m'attirer les foudres du milieu associatif ou politique. Cela devenait très compliqué, donc je suis parti en France.

J'ai écrit des suites à « Djihad » : « Géhenne », « Eden » et « Jérusalem ». Le succès a continué, mais, ne voulant pas faire preuve de lâcheté, je suis systématiquement revenu jouer « en cachette » à Bruxelles, car j'avais un accord avec la Région de Bruxelles-Capitale et le Théâtre de la Toison d'Or. Nous avons donc joué pendant des années, à 14h00, pour différents établissements scolaires bruxellois, et ce, dans le but de continuer la lutte contre cette idéologie mortifère que d'aucuns qualifiaient de radicalisation. Ainsi, j'ai rencontré énormément d'enfants, dont certains ont grandi au même endroit que moi. J'ai vu croître cette idéologie au milieu des années 1990. Déjà à l'époque, personne ne faisait rien.

C'est assez intéressant que j'intervienne le même jour que Jean-Pierre Martin. En effet, le livre qu'il a écrit avec Laurence D'Hondt ne raconte même pas un cinquième de la réalité. Ils ont fait preuve d'une grande bienveillance, comme M. Martin l'a fait au début de son intervention, en disant que la religion est sacrée. Pourtant, ils ont subi une grande violence à la suite de la parution du livre. Or, ils avaient simplement dit qu'il y avait des problèmes dans les écoles, que les professeurs étaient dans la merde et qu'il faudrait peut-être les aider. Ils disaient la vérité : les professeurs sont en effet souvent dans la mouise totale, d'autant plus lorsqu'ils sont minoritaires dans l'établissement où ils travaillent, ce qui arrive lorsqu'une autre idéologie prend le pas et les empêche d'enseigner.

Quand j'avais 15 ans, il y avait déjà des cas de professeurs qui ne pouvaient pas enseigner la biologie, car les élèves ou les parents ne voulaient pas que soient montrés des corps nus. De même, la distinction entre haram et halal était déjà d'actualité dans mon lycée situé au fond de la chaussée de Haecht. Aujourd'hui, j'ai 49 ans et rien n'a changé. Que s'est-il passé ?

Ainsi, je me réjouis de ces auditions et j'espère que les choses vont enfin bouger. Je suis un grand optimiste et j'aimerais que cette initiative aboutisse à des réalisations concrètes. Le phénomène dont on parle aujourd'hui a commencé il y a longtemps et, à plusieurs reprises, certains ont prétendu qu'il ne se reproduirait plus. En novembre 2015, quand on a découvert que la majorité des salopards qui sont allés tuer des gens à Paris venaient de Molenbeek-Saint-Jean, on a senti un réel sursaut et une volonté de réagir.

J'ai eu tellement honte, en tant que Bruxellois, de voir les caméras du monde entier s'installer au parvis Saint-Jean-Baptiste pour comprendre quel était ce pays de sauvage qui envoyait autant de terroristes combattre en Syrie ou commettre des attentats en France. Cela ne devait plus se reproduire; il fallait agir. Mais entretemps, qu'a-t-on fait ?

Dans le peu d'écoles que je fréquente encore aujourd'hui à Bruxelles, c'est la même chose. J'ai grandi à Bruxelles et je sais que la Belgique n'est pas laïque, qu'elle est neutre. Pourtant, j'ai joué dans des écoles où l'intégralité des filles de la salle, à savoir 300 élèves, étaient voilées. En tant que musulman, je pars du principe qu'une femme adulte, consentante, qui, pour une raison qui la regarde, veut porter un voile, peut le faire. Je serai le premier à la défendre et à me battre pour qu'elle puisse le porter si c'est son choix et que personne ne l'y oblige. De la même manière, dans certains quartiers, si une femme veut retirer son voile, je serai à ses côtés pour l'aider à l'arracher si on l'oblige à le porter.

Néanmoins, quel respect religieux nous pousse à accepter que, dans des écoles de Bruxelles, toutes les filles âgées de 14 ou 15 ans portent le voile ? Je vous parle de mon vécu. J'ai travaillé dans les banlieues les plus pourries de France et j'ai joué en

prison devant des personnes ayant commis des attentats. Je pense avoir joué devant des publics compliqués. Pourtant, des salles entièrement remplies de filles voilées, je n'en ai vu qu'à Bruxelles. Le seul endroit au monde où j'ai vu des troupes de théâtre qui séparaient les hommes et les femmes, c'est à Bruxelles.

Je suis là pour vous livrer mon regard de Bruxellois qui a été inondé par cette idéologie mortifère depuis tout petit. Je n'ai fait qu'écrire mon passé dans la pièce « Djihad ». Je pense que c'est la raison qui explique le succès de la pièce. Je m'exprime aussi en tant qu'artiste qui se rend régulièrement à Bruxelles et qui a découvert récemment que, dans les écoles secondaires et supérieures, cette idéologie a donné naissance à un antisémitisme complètement débridé qui fait que les juifs se sentent en danger.

5.3 Audition de M. Thomas Gillet, administrateur du Centre d'action laïque (CAL)

M. Thomas Gillet. – Je suis administrateur et membre du bureau du CAL, institution que j'ai le plaisir et l'honneur de représenter aujourd'hui. J'ai enseigné pendant plusieurs années dans l'enseignement secondaire et je suis actuellement maître-assistant en philosophie au sein du département pédagogique de la HE2B. J'y forme les enseignants de philosophie et citoyenneté et j'y dispense la formation à la neutralité. Je suis également collaborateur scientifique au CIERL de l'ULB.

Pour éviter toute instrumentalisation de mon propos, je précise que je suis également mandataire politique : je suis conseiller communal et membre suppléant pour le PS à la Chambre des représentants. Toutefois, je m'exprimerai aujourd'hui exclusivement au titre d'administrateur du CAL; je suis convaincu que vous saurez faire la différence dans le respect de cette institution.

Au nom du CAL, je vous remercie de nous donner la parole. Nous saluons l'organisation de ces auditions sur le radicalisme à l'école. Ce phénomène grave et complexe exige des réponses nuancées, cohérentes et fermement ancrées dans les principes fondateurs de notre société démocratique. La complexité du sujet m'obligera sans doute à déborder un petit peu du temps imparti; j'essaierai d'aller vite.

Tout d'abord, le CAL souhaite réaffirmer que la boussole qui oriente son engagement n'est autre que la laïcité. Comme le précise l'article 4 de nos statuts, «la laïcité est le principe humaniste qui fonde le régime des libertés et des droits humains sur l'impartialité du pouvoir civil démocratique dégagé de toute ingérence religieuse. Il oblige l'État de droit à assurer l'égalité, la solidarité et l'émancipation des citoyens par la diffusion des savoirs et l'exercice du libre examen ». C'est à la lumière de cette définition que le CAL analyse les problématiques complexes et multiformes du

radicalisme à l'école et qu'il formule des propositions concrètes, notamment pour l'enseignement.

Vous avez déjà auditionné des représentants du monde académique pour définir ce qu'est le radicalisme. Des auditions et des travaux parlementaires ont déjà eu lieu au niveau fédéral. Néanmoins, c'est la première fois que nous traiterons la question sous l'angle scolaire dans une perspective démocratique.

Par « radicalisme », nous entendons une rupture volontaire avec l'ordre démocratique, portée par une vision idéologique absolue, totalisante, qui tend à rejeter le pluralisme et peut légitimer l'usage de la violence pour imposer un ordre considéré comme vrai ou pur. Dans une enquête menée en 2021, le CAL a observé que, hormis quelques cas particuliers, il n'y avait pas de situations hors de contrôle. Le contenu de notre enseignement ne fait actuellement l'objet d'aucune remise en cause majeure ou systémique.

Certes, le constat est rassurant et positif, mais il ne doit pas éluder certains signaux et doit inviter les opérateurs du monde scolaire à élaborer des pistes de solutions concrètes pour les enseignants qui font face à des difficultés. En effet, nous constatons l'évolution d'un contexte et d'une ambiance générale qui pousse les enseignants à adapter leur discours et leur manière d'enseigner. Il revient aux académiques et au personnel de l'inspection d'objectiver et d'évaluer avec précision l'ampleur de ces phénomènes, qui se traduisent par une opposition de certains élèves aux savoirs scolaires et aux normes du vivre-ensemble.

Nous pensons qu'il est essentiel de prendre en considération ces retours du terrain et, surtout, de les objectiver au-delà des expériences individuelles et subjectives. Il ne faut pas nier ou minimiser ce phénomène ou, à l'inverse, le caricaturer, au risque de rendre inopérantes les solutions qu'il convient, selon le CAL, d'y apporter.

À l'école, le radicalisme devient problématique, non pas parce qu'il exprime une opinion forte, mais bien parce qu'il rejette le pluralisme et les règles du débat démocratique. Il nie l'égalité des droits des êtres humains et remet en cause les fondements du vivre-ensemble : la liberté de conscience et d'expression, l'égalité entre les sexes et les genres, le refus de toute discrimination, la construction des savoirs validée par la méthode scientifique ou encore le droit à l'éducation. Ce refus du pluralisme entraîne des comportements prosélytes de contrôle social et de harcèlement à l'égard des personnes qui adoptent des positions divergentes; il se manifeste par des violences verbales, physiques et symboliques. Notons d'emblée que l'ampleur et les spécificités de ce phénomène varient fortement en fonction des écoles.

Les fondements du radicalisme, qui se traduit en rejet ou mépris de la différence au sens large, peuvent évidemment être religieux sans concerner un seul culte, point sur lequel nous insistons particulièrement. Ils peuvent être liés à une lecture littérale ou dogmatique des textes sacrés, mais peuvent aussi prendre d'autres formes de justification idéologique, politique, religieuse ou philosophique, comme celle d'un ordre naturel établi que prônent certaines positions masculinistes, homophobes ou transphobes et qui figure, notamment, parmi les thèses de l'extrême droite.

L'injonction à la pureté, qu'elle soit explicite ou non, témoigne à cet égard de l'impossibilité, pour certains, d'accepter des points de vue qui ne seraient pas parfaitement alignés sur une vision particulière du monde, au mépris des droits fondamentaux des personnes. Les causes de ce radicalisme, multiples et multiformes, amènent à la contestation des contenus de cours, mais aussi à la contestation de l'autorité des enseignants en tant que garants du système démocratique et du pluralisme qui y est lié.

Depuis sa fondation, le CAL a toujours plaidé pour un réseau unique et public d'enseignement. Il a toujours défendu l'existence et le renforcement d'un enseignement public, neutre et accessible à toutes et à tous, parce que l'école est par excellence le lieu de l'émancipation, le lieu où se construit la société de demain. C'est à l'école que l'altérité se rencontre, que se transmettent les savoirs communs, que se forme l'esprit critique, que se pratiquent l'honnêteté intellectuelle, le droit à l'erreur ou celui de changer d'opinion. L'école est donc le lieu où se construit une citoyenneté éclairée.

Dans une société pluraliste, le CAL estime que seul un enseignement libéré de toute influence religieuse ou idéologique peut réellement garantir, grâce à l'impartialité de l'institution, la liberté de conscience des élèves et l'égalité de traitement entre toutes les convictions. Cette vision s'est traduite juridiquement dans le décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté et le décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement, deux textes que nous saluons et considérons comme des outils indispensables pour protéger l'école publique contre le prosélytisme, les tentations communautaristes et identitaires.

Dans son article 2, le décret de 1994 indique que « l'école de la Communauté éduque les élèves qui lui sont confiés au respect des libertés et des droits fondamentaux tels que définis par la Constitution, la Déclaration universelle des droits de l'homme et les conventions internationales relatives aux droits de l'homme et de l'enfant qui s'imposent à la Communauté ». Ce sont là les valeurs fondamentales de l'enseignement officiel en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ajoutons que, bien que distincts, les décrets affirment la neutralité des agents éducatifs et l'interdiction de prosélytisme pour les enseignants et les élèves, garantissent le pluralisme et la liberté de conscience des élèves, mais surtout, ancrent l'école dans le principe des droits fondamentaux.

De plus, l'article 2 du décret du 31 mars 1994 précise que l'école de la Communauté « ne s'interdit l'étude d'aucun champ du savoir », formulation qui protège les enseignants contre la tentation d'autocensure. Nous insistons sur le fait qu'il est bien question de champ du savoir, ce qui a son importance, nous le verrons.

Conjointement, le même décret indique en son article 4 que l'enseignant « traite les questions qui touchent la vie intérieure, les croyances, les convictions politiques ou philosophiques, les options religieuses de l'homme, en des termes qui ne peuvent froisser les opinions et les sentiments d'aucun des élèves ». Le décret de 2003 reprend in extenso cette formulation.

Ce sont donc bien les termes que les enseignants utilisent qui ne peuvent pas froisser et non le propos. Ce passage insiste sur l'attention particulière à apporter à la forme du propos lorsque l'on touche à des sujets particulièrement sensibles. Ce n'est pas une contrainte sur le fond qui pourrait enjoindre aux enseignants de ne pas aborder certains sujets sensibles. Nous estimons par conséquent qu'il n'est a priori pas nécessaire de modifier cette formulation. Il importe toutefois de rappeler avec force ce principe, qui a été confirmé par la jurisprudence de la CEDH.

Le cadre des valeurs de l'enseignement officiel est défini clairement, mais, de la loi à la réalité, de la théorie à la pratique, de nombreuses difficultés subsistent et il faut pouvoir y répondre, notamment par la formation des équipes pédagogiques.

Le radicalisme prospère là où l'on refuse le doute, la contradiction et la méthode argumentative. Loin de simplement croire fort, le radicalisme prétend détenir la vérité imposable à autrui. Face à cela, la laïcité affirme la primauté du savoir construit, du débat rationnel et de la pensée critique. Le principe du libre examen, qui est le fondement de notre humanisme laïque, affirme que nul ne peut être contraint à croire. C'est important ! Les idées doivent pouvoir être soumises à la critique rationnelle et les savoirs scientifiques reposent sur des faits établis par des méthodes ouvertes, discutables, vérifiables et non sur la révélation de l'autorité. Le radicalisme est donc intrinsèquement incompatible avec ce principe, car il substitue l'adhésion aveugle aux jugements argumentés, la foi dogmatique et absolue à la raison et la soumission à un ordre établi à la liberté.

Lorsqu'elle est en mesure d'appliquer ces principes, l'école devient un espace de résistance à toutes les formes d'endoctrinement et de radicalisme. Elle constitue l'outil principal de la construction d'une société dans laquelle les droits fondamentaux sont respectés. Cela à condition qu'on lui en donne les moyens.

Attention toutefois à ne pas céder à une logique sécuritaire ou punitive, mais bien à investir dans l'éducation, car la réponse au radicalisme ne peut être sécuritaire ou punitive. Faire peser sur les écoles une mission de contrôle ou de surveillance, c'est risquer de compromettre la relation pédagogique, d'alimenter la méfiance, voire la stigmatisation de certains publics et, in fine, d'être contreproductif, les réponses sécuritaires étant par trop paresseuses en plus d'être inefficaces.

Le défi est avant tout pédagogique, culturel et politique. Il ne s'agit pas de traquer, mais d'éduquer à un cadre commun de valeurs fondamentales dès le début de l'obligation scolaire. Il ne s'agit pas de contrôler, mais de construire une adhésion raisonnée à nos principes communs.

Comment faire ? Le CAL a plusieurs propositions, exposées dans le débat public depuis longtemps. La première est de renforcer et de garantir un minimum de deux heures obligatoires de cours d'EPC dans l'ensemble des réseaux d'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le cours d'EPC est un levier majeur d'éducation à la démocratie. Il développe le doute, le questionnement argumenté et le jugement critique, la compréhension des droits de la personne humaine et les devoirs qui en découlent, parmi lesquels le respect du pluralisme. Il doit être renforcé, inscrit durablement dans les grilles horaires de tous les réseaux et dispensé par des enseignants formés à la pensée philosophique, aux controverses et à l'éthique du dialogue.

Nous insistons sur le fait que l'introduction du dialogue interconvictionnel dans le cours d'EPC, prévue par la DPC, sans en augmenter le nombre d'heures, non seulement ne répondrait absolument pas à la problématique du radicalisme, comme le soulignait le professeur Wolfs lors de son audition, mais dévoierait la neutralité qui est l'essence même du cours d'EPC.

Par conséquent, comme cela a déjà été évoqué lors des auditions précédentes, le CAL s'y oppose fermement. Ce ne serait en aucune manière un outil pour lutter contre le radicalisme, au contraire. Nous vous rappelons à cet égard que ce Parlement a voté à l'unanimité, durant la précédente législature, un rapport parlementaire salué par le CAL qui excluait l'introduction du dialogue interconvictionnel du cours d'EPC.

Si la connaissance historique, sociologique et anthropologique du fait religieux a sa place et serait pertinente dans le cursus scolaire, il convient de l'aborder sous l'angle de la connaissance et donc du champ du savoir, par des enseignants formés, et non sous le prisme de la croyance ou de la conviction, car cela freinerait ou empêcherait la prise de distance critique indispensable à la méthode philosophique inhérente au cours d'EPC.

La diffusion des savoirs et l'exercice du libre examen sont les meilleurs outils pour lutter contre le radicalisme.

Notre deuxième proposition est de déployer l'EVRAS de manière systématique dans tous les établissements d'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le radicalisme produit une injonction à la pureté qui génère une discrimination à l'égard de ceux qui diffèrent. L'EVRAS permet d'apporter une réponse en émancipant les élèves sur les questions d'autonomie affective et participe donc de l'éducation au pluralisme des identités et aux différents rapports à l'altérité. Il s'agit de permettre aux élèves d'être qui ils ou elles veulent être, d'entrer en relation et de choisir la nature de la relation et d'exercer leur consentement de manière libre et éclairée. C'est essentiel. Déconstruire les normes discriminatoires et les tabous dans une société où l'inceste et les agressions sexuelles sont présents et encore sous-évalués est tout aussi important. L'EVRAS n'est pas une opinion, mais un droit fondé sur les principes de santé publique et d'égalité, comme vient de le rappeler un récent arrêt de la Cour constitutionnelle.

Notre troisième proposition est de former les enseignants et les directions aux principes des décrets du 31 mars 1994 et du 17 décembre 2003 et de nommer des personnes de référence dans ce domaine. La neutralité ne peut être appliquée sans être définie, avant d'être pratiquée sur le terrain. Il est impératif d'intégrer davantage la formation aux décrets de 1994 et de 2003 dans la FIE. Pour rappel, sur l'ensemble de la formation, les périodes consacrées à la neutralité ne comptent que vingt heures et ne sont généralement certifiées que par la simple présence aux séances. Il est temps de proposer des modules de formation continue sur la neutralité, garante de la gestion pacifique des tensions convictionnelles, ainsi que de la confrontation aux défis que pose la citoyenneté.

Veillons toutefois à ne pas céder à une tentation de simplification des problématiques liées à la neutralité, car cela mènerait au simplisme et, in fine, au dévoiement de cette question fondamentale qui doit être abordée en prenant le temps et dans toute sa complexité. La formation doit tenir compte de cette donnée.

Si certaines équipes éducatives ou directions peuvent parfois se sentir démunies face à des situations liées à la neutralité, il convient, selon le CAL, de créer des outils et de nommer des personnes référentes « neutralité » formées spécifiquement pour aider les équipes éducatives à faire face aux difficultés rencontrées sur le terrain scolaire. Ce dispositif permettrait de répondre au désarroi des enseignants.

Ma quatrième proposition consiste à garantir la neutralité de l'espace scolaire officiel, en ce compris l'apparence des agents éducatifs et des élèves. L'enseignant incarne l'institution et son impartialité; il ne peut être perçu comme le représentant d'une foi ou d'une idéologie. Ce principe protège à la fois la liberté de conscience des élèves et la légitimité du savoir transmis. Lever l'ambiguïté que certains

entretiennent quant à l'interprétation à donner au passage des décrets de 1994 et de 2003 lié à l'interdiction du port des signes convictionnels par les agents éducatifs est une condition essentielle du respect de la neutralité. Ce serait un message clair. Le CAL salue d'ailleurs le fait que la DPC le prévoie. Bien entendu, il convient de faire respecter les autres impératifs des décrets en apportant, aux côtés du SGI, une attention particulière aux aspects liés à la neutralité.

Dans les établissements scolaires, il importe également d'être vigilants au respect, par les enseignants des cours de religion et de morale, des décrets susmentionnés. Ces textes prévoient que « les titulaires des cours de religions reconnues et de morale inspirée par ces religions, ainsi que les titulaires des cours de morale inspirée par l'esprit de libre examen, s'abstiennent de dénigrer les positions exprimées dans les cours parallèles ».

Cela pose la question du contrôle démocratique par le SGI sur les cours dits engagés et leur contenu, afin d'éviter de renforcer des antagonismes idéologiques entre visions philosophiques ou religieuses du monde.

Le CAL plaide pour que la neutralité d'apparence des élèves de l'enseignement obligatoire soit également garantie par décret. Ce faisant, l'expression convictionnelle des élèves est mise à distance et ne prend pas place physiquement, de manière permanente, au sein de l'espace scolaire. Souvent déterminée socialement et familialement, cette mise à distance physique des convictions est un outil qui garantit à la fois la prise de distance critique par les élèves de leurs convictions et leur intégration du pluralisme convictionnel, condition de la pratique démocratique.

Elle permet également de limiter l'exercice d'une forme de prosélytisme entre élèves et garantit l'exercice de l'autonomie des élèves entre eux. Nous insistons sur le fait que l'interdiction de port des signes convictionnels doit être appliquée de manière généralisée et sans distinction des convictions entre elles.

Nous faisons une dernière proposition : agir structurellement pour garantir la mixité sociale et l'égalité dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous avons entendu, à cet égard, le témoignage d'Ismaël Saidi. Le radicalisme se nourrit notamment des sentiments d'exclusion, d'échec et d'injustice. Il peut se renforcer lorsqu'une homogénéité sociale est présente au sein de l'école. Pour apporter une réponse à ces déterminants, il faut lutter activement contre la ségrégation scolaire et garantir l'accès de toutes et tous à un enseignement de qualité, mixte, gratuit et assurant l'émancipation de l'ensemble des élèves par le partage et la diffusion des savoirs, tout comme l'exercice du libre examen.

Dans l'attente d'un réseau unique et public d'enseignement, nous demandons également que ces mesures soient appliquées à tous les réseaux d'enseignement qui dépendent de la Fédération Wallonie-Bruxelles, moyennant adaptation éventuelle

de la question de la neutralité en fonction des réseaux. Car, en l'absence d'uniformité des mesures, le risque existe de voir se déplacer la problématique du radicalisme dans certaines écoles qui ne seraient pas outillées ou de voir se développer des écoles prônant un certain radicalisme.

Nous sommes conscients que, si l'école peut beaucoup, elle ne peut pas tout, toute seule, surtout quand les moyens humains et matériels ne sont pas au rendez-vous. Ces mesures nous apparaissent indispensables, mais elles doivent être financées et conjuguées avec d'autres mesures qui touchent notamment à l'éducation permanente et à l'EAM.

Nous insistons sur le fait que le monde de l'école a besoin de sérénité et de soutien et non de querelles politiques stériles. Le phénomène du radicalisme nous interroge, fondamentalement, sur les valeurs auxquelles les écoles éduquent les élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles afin de permettre leur émancipation. La réflexion devrait réunir l'ensemble des partis démocratiques autour d'une vision commune qui fonde les démocraties modernes, à savoir le respect égalitaire des droits fondamentaux et leur exercice effectif garanti par des institutions publiques impartiales. Cet idéal de société est aujourd'hui menacé par des comportements radicaux au sein des écoles, mais également par des comportements problématiques dans l'espace public – qu'il soit physique ou numérique – et dans l'espace politique francophone, belge, européen et mondial.

La responsabilité de tous les partis démocratiques est immense pour donner l'exemple et défendre, au-delà des divergences idéologiques qui nourrissent la démocratie, l'idée qu'il est possible de construire un monde commun où liberté, égalité et solidarité peuvent se conjuguer, comme vous y invite le principe de laïcité tel que je l'ai défini en introduction. Votre incapacité à y parvenir enverrait un signal inquiétant aux élèves, aux enseignants et à l'ensemble des citoyennes et citoyens attachés à la démocratie. C'est en parvenant, ici, dans l'un des temples de la démocratie belge, à vous entendre sur des principes fondamentaux, par-delà vos convictions, que vous démontrerez la capacité de la démocratie à faire du pluralisme une force vers une société plus juste. Les temps présents vous y obligent et la tâche est exaltante.

5.4 *Audition de Mme Yasmina Aboudarr, coordinatrice du projet « Debagora »*

Mme Yasmina Aboudarr. – Je suis ici en tant que coordinatrice du projet « Debagora », mais aussi en tant qu'ancienne élève et citoyenne bruxelloise. J'ai aimé ma ville, j'ai vu comment elle a évolué. Dans le cadre de « Debagora », nous sommes intervenus dans des écoles avec l'objectif de faire sortir les élèves de leur école ou de leur quartier et de leur permettre de rencontrer d'autres élèves. Le but

était d'apporter certaines réponses à des écoles enfermées sur elles-mêmes, en permettant à leurs élèves de rencontrer les autres et de voir d'autres réalités.

Chaque année, dix écoles ont participé au projet. Les élèves des différentes classes, aux réalités socio-économiques particulières, se sont rencontrés trois fois sur l'année. Nous les avons amenés à se rencontrer et à débattre sur des sujets de société qui leur étaient chers. La troisième édition de « Debagora » s'est terminée en avril dernier.

Plusieurs ASBL, ainsi que l'ULB et l'UCLouvain, sont à l'origine de « Debagora ». Des associations et institutions portent également le projet, notamment Infor Jeunes, Jeune et Citoyen, le Musée BELvue ou encore Felobel. Au tout début du projet, le CEF y a, lui aussi, participé. Le Service Droit des Jeunes et Felobel ont également participé à la dernière édition.

Finalement, toutes ces associations se sont retrouvées avec très peu de moyens pour agir sur le terrain. Chaque association a des ressources humaines destinées à intervenir sur le terrain, mais cela reste complexe, dès lors qu'elles n'ont pas de subventions pour attirer des personnes. Les subventions qui viennent de la Fondation Bernheim n'ont servi qu'à la mise en œuvre du projet et à la création du poste de coordination que j'occupe en ce moment.

Je suis allé sur le terrain, dans les classes d'écoles d'enseignement secondaire, ce projet s'adressant essentiellement aux élèves de cinquième, sixième et septième années secondaires. Avant cela, j'ai travaillé prioritairement avec des élèves de primaire. J'ai notamment fait des projets comme « La culture a de la classe ». Ainsi, j'ai beaucoup travaillé avec ce niveau d'enseignement. C'est un public très différent, auquel on ne doit pas s'adresser de la même manière qu'aux autres. Les classes sont aussi très différentes : si la mixité est visible en primaire, elle l'est beaucoup moins de l'enseignement secondaire. C'est du moins le constat que j'ai dressé en allant sur le terrain.

Dans le cadre du projet « Debagora », ce n'était plus du tout dans le cadre culturel que j'intervenais, mais plutôt lors de débats et de réflexions citoyennes. J'ai également donné cours dans l'enseignement supérieur, notamment à l'ENSAV. Cependant, c'est une école privilégiée, qui plus est une école d'art, et ce n'est dès lors pas tout à fait la même chose. C'est un autre public, qui n'est d'ailleurs pas très mixte. Cela soulève la question de savoir pourquoi il y a si peu de diversité dans les ESA à Bruxelles.

Ce qui fait la particularité de mon parcours professionnel, c'est que j'ai d'abord obtenu un diplôme de master en reliure, design du livre et du papier, à l'ENSAV. Cela m'a amené à travailler dans le secteur culturel et à intervenir dans les écoles primaires. J'ai toujours aimé travailler à l'éveil culturel, car, selon moi, c'est par la

culture que l'on peut grandir, faire sens avec les autres ou encore sortir de son enfermement familial ou social.

Portée par ces valeurs-là, ainsi que par des études complémentaires à la SBS-EM, j'ai décidé de poursuivre ma volonté de changer le monde avec « Debagora ». L'objectif était d'intervenir sur le terrain, de parler de citoyenneté avec les jeunes et de continuer à faire évoluer le débat. J'aime beaucoup parler, échanger, dialoguer; c'était donc l'occasion.

Or, il est apparu que chacune de mes interventions dans les classes pouvait être un moment un peu violent avec, par exemple, dans une même classe, les garçons d'un côté et les filles de l'autre. La rencontre, au sein d'une même classe, entre des élèves de sexe différent ne se faisait donc pas. Cela m'a assez étonnée, car il me semblait qu'entre les cinquième, sixième et septième années secondaires, la relation à l'autre change. En outre, ce n'était pas comme cela que j'avais vécu mes études secondaires. Je sais que le monde change, mais je suis étonnée que les relations sociales aient changé de cette façon.

Des élèves me posaient beaucoup de questions sur le voile. Cela revenait toujours en premier lieu : « Si nous sortons de l'école, pouvons-nous mettre le voile ? » Cette question m'interpellait aussi. Elle ne me dérangeait pas, mais je m'interrogerais. Il est vrai que nous nous sommes retrouvés face à beaucoup de jeunes filles voilées. Était-ce leur réelle volonté de porter le voile ? Je ne peux pas répondre à cette question.

Je viens de vous décrire ce qu'il se passait dans les établissements. L'objectif du projet n'est autre que de faire sortir les élèves de leur école pour qu'ils rencontrent d'autres classes. Cela étant, il peut y avoir des classes avec des nombres d'élèves différents et, quand nous nous rendons dans l'enseignement professionnel, il y a tout simplement moins de classes. Ainsi, des difficultés font surface dans les rapports de force. Comment les uns pouvaient-ils rencontrer les autres sans qu'une population écrase une autre ? C'est la raison pour laquelle nous avons travaillé avec des sous-groupes et trouvé des moyens techniques pour instaurer des petits groupes de parole avec deux ou trois élèves qui se relayaient. Nous avons essayé de mixer le plus possible les différents groupes afin de permettre cette diversité dans les échanges et dans les rencontres.

Cela a-t-il fonctionné ? Pour certains groupes, nous pouvons parler de succès en remarquant une belle évolution dans les débats. Néanmoins, il est évident que nous n'avons pas pu toucher tout le monde, tant nous nous sommes adressés à un grand nombre de jeunes. Nous semons des graines. Certains nous ont fait part de l'apport de « Debagora », comme le fait d'avoir rencontré des élèves d'autres quartiers. Certains nous ont dit : « Moi, je revois une fille qui est d'une autre école et qui n'est pas du tout de mon quartier ». C'est alors une réussite pour nous, tant faire sortir les

élèves de leur quartier est très compliqué. Quand nous leur disons qu'il y a des choses à faire à l'extérieur de l'établissement, ils nous demandent si cela ne se situe pas trop loin ou si cela n'est pas trop compliqué.

C'est assez terrifiant quand on sait à quel point Bruxelles est petite et que tout est, par définition, assez proche. Ils sont angoissés à l'idée d'aller dans un quartier qui n'est pas le leur, comme s'ils n'étaient pas à leur place ailleurs. Avant toute activité extérieure, j'essaie donc de sonder leurs craintes, craintes qui consistent en le fait d'être acceptés par ces personnes extérieures. Ils ont également peur de rencontrer la classe qui participera avec eux à l'activité. Ils demandent : « Quelle classe participe avec nous au projet, car on ne veut pas être les plus bolos ? ». Ils se dévalorisent et s'enferment dans une image assez négative d'eux-mêmes.

J'ai aussi entendu cette réflexion dans une classe que j'ai sondée récemment : « C'était intéressant, on a rencontré des Belges. » Ça m'a paru très étrange, car ils sont tous nés à Bruxelles. Cela nous questionne sur le fait que, dans une école, tous les élèves sont parfois issus d'une même culture socio-économique; c'est un peu dommage. L'objectif de « Debagora » est de sortir de cela. Si ce projet pouvait encore être amélioré et affiné, cela pourrait être une belle réponse pour créer cette mixité.

Pour les enseignants, le fait de sortir de l'école leur permet de découvrir leurs élèves différemment. Ils voient que les élèves sont obligés de changer de niveau de langage. Un enseignant m'a dit qu'il avait vu ses élèves faire des efforts et s'entraider, s'améliorer et prendre conscience qu'ils vivent avec des différences, rencontrer des gens différents d'eux et de leur culture. C'est la volonté de « Debagora ».

5.5 Audition de Mme Ina Van Looy, directrice du Centre d'éducation à la citoyenneté du Centre communautaire laïc juif David Susskind (CCLJ)

Mme Ina Van Looy. – Il est précieux pour chacun d'entre nous de partager nos constats de terrain avec vous qui êtes des décideurs politiques.

Le CCLJ est une vieille maison juive et laïque qui, en 2000, a créé le programme d'éducation à la citoyenneté « La haine, je dis NON ! ». Ce programme s'adresse à tout public de l'enseignement scolaire et du monde associatif. Nous travaillons avec tous les réseaux scolaires.

Pour les élèves âgés de 10 à 12 ans, nous assurons un programme annuel avec des animateurs qui prennent en charge une classe dans laquelle ils se rendent une fois par mois pendant toute une année scolaire. Le programme a pour but de donner aux élèves des outils pour mieux se connaître. Nous avons en effet constaté, en particulier dans les écoles « ghettoïsées », que les enfants ne connaissaient pas ou connaissaient

très peu leur histoire familiale. Il est important qu'ils la comprennent. Nous disposons de l'outil Kroiroupa qui est né au lendemain des attentats de Bruxelles. En ce qui concerne la radicalisation, nous faisons de la prévention, voire de la pré-prevention. Je nous définis comme un moteur de cohésion sociale.

À l'extérieur du CCLJ, nous essayons de faire du « nous » et pas du « eux et nous ». Cependant, nous sommes tout de même souvent confrontés à des élèves qui ont été dévalorisés par notre société et maltraités par l'institution scolaire et auxquels il faut redonner de l'espoir. Avec les élèves de l'enseignement secondaire supérieur, nous travaillons sur la thématique des crimes de génocide. Inutile de vous dire que l'identité est un sujet qui nous occupe au premier chef.

L'offre pédagogique du programme « La haine, je dis NON ! » va d'ateliers dans les classes à des accueils au sein du CCLJ. Il est important pour nous de faire venir les élèves dans un lieu juif, parce que cela permet de déconstruire pas mal de stéréotypes et de préjugés.

Concernant le phénomène de radicalisation, le CCLJ était membre du RAN, le réseau européen pour la prévention de la radicalisation, mais ce dernier n'existe désormais plus en tant que tel. Nous avons suivi avec intérêt les travaux de Karin Heremans, que vous avez déjà auditionnée.

J'en viens à l'état de l'école, car nous pouvons difficilement parler de radicalisation sans parler de l'école. Je dirais, dans un premier temps, que nos enfants changent à grande vitesse, mais que l'école, elle, ne change pas. C'est un problème, car l'école est le premier lieu de socialisation après la famille. Or, elle est aujourd'hui obligée de répondre aux difficultés des élèves, qu'elles soient sociales, psychologiques ou familiales, ce qui représente une charge beaucoup trop lourde. À cet égard, il est évident que les écoles manquent de moyens, mais elles manquent aussi parfois de créativité, notamment lorsqu'il s'agit de créer des espaces de parole pour les élèves, mais aussi pour les professeurs, qui sont parfois très seuls face à leurs classes et qui ont besoin d'être soutenus dans leurs démarches pédagogiques.

En ce qui concerne l'état des écoles et, par extension, des professeurs, nous en rencontrons beaucoup qui sont à bout de souffle. Aujourd'hui, la plus grande chance que puisse avoir un enfant à l'école, c'est de rencontrer un professeur qui porte encore haut et fort sa vocation. En effet, des professeurs nous confient bel et bien qu'ils évitent certains sujets avec leurs élèves et que cela fait partie des raisons qui les amènent au CCLJ, car ils savent que tout peut y être dit, que tout peut y être entendu, mais que tout va y être débattu.

Cela fait quelques années que j'enjoins tous les membres de l'équipe du programme « La haine, je dis NON ! » à se former à la pratique philosophique. Pourquoi ? D'une part, il convient de souligner l'hétérogénéité marquée des niveaux

de connaissance des élèves qui peut, dans certains cas, s'apparenter à un véritable fossé entre certains d'entre eux. Ainsi, la pratique de la philosophie permet de remettre tout ce petit monde à égalité. D'autre part, la pratique philosophique permet d'interroger les représentations, de susciter le doute et de développer l'esprit critique. Elle représente, à ce titre, un outil pédagogique particulièrement précieux.

J'aimerais également vous faire part de notre souci quant à la formation des professeurs. Il n'est pas rare de tomber sur des professeurs porteurs de préjugés et maltraitant leurs élèves en raison de ces stéréotypes et préjugés qui n'avaient pas été déconstruits en leur chef. Vous pouvez imaginer l'effet dévastateur que cela peut avoir sur un enfant.

Ainsi, on aimerait développer une médiation au sein même des écoles, tant nous sommes régulièrement confrontés à des conflits entre les directions et les équipes pédagogiques, mais également entre les équipes pédagogiques et les parents. Là aussi, on manque de moyens pour se parler, s'écouter et s'expliquer. Je rappelle en outre que notre système scolaire est extrêmement inégalitaire. Il m'arrive d'ailleurs de croiser des enfants qu'on a perdus depuis longtemps. Je ne sais pas comment nous allons les rattraper. Leur donner confiance en eux, développer leur estime d'eux-mêmes est l'une des manières de le faire.

Aujourd'hui, le conflit israélo-palestinien est devenu une thématique de polarisation extrêmement dangereuse. Nous avons créé une exposition qui déconstruisait les stéréotypes et les préjugés antisémites, car, je ne vous le cache pas, à chaque fois que j'entre dans une classe, on me dit que je suis riche, que je domine le monde et les médias. C'était tellement fréquent qu'à un moment, nous nous sommes mis en devoir de déconstruire tout ce fantasme autour de l'identité juive.

Au lendemain du 7 octobre 2023, plusieurs visites d'école étaient prévues au CCLJ, car l'exposition se tenait dans nos murs. Mais nous avons reçu des appels de plusieurs directions qui n'avaient jamais travaillé avec nous : elles voulaient annuler la visite, parce qu'un public hostile était présent au sein de leur établissement. Il est assez incroyable qu'un directeur d'école décide de ne pas faire venir ses classes au CCLJ en raison d'un public hostile plutôt que de procéder à la visite pour confronter ce même public.

Nous observons des quartiers ghettos à Bruxelles et, chez les jeunes en question, il y a très peu de mobilité, de diversité, de mixité, de rencontres avec l'autre, ce qui n'encourage pas la cohésion sociale. Le repli communautaire s'est aggravé. Les événements déclencheurs probables sont les attentats et la Covid-19. En effet, nous n'avons pas encore pleinement mesuré les conséquences de la Covid-19 sur nos jeunes. Dans la majorité des cas, la première identité des élèves que nous rencontrons est religieuse. La seconde est généralement celle des origines et très rarement celle de la nationalité belge, alors qu'ils en sont tous porteurs. Nous

sommes rodés à l'exercice du débat : nous pouvons être confrontés à des propos très violents, mais nous sommes armés pour y faire face. Notre présence permet que les préjugés, les stéréotypes, les questionnements, la colère puissent s'exprimer. Quelqu'un doit recevoir leur colère et la décortiquer avec eux.

Avec notre outil Kroiroupa, on constate que les jeunes sont dans une véritable confusion entre croire et savoir, entre sciences et religions. Toutefois, en dix-neuf ans de carrière, je n'ai rencontré qu'un seul élève qui présentait clairement des signes de radicalisation forte.

Je désire aussi faire un petit détour par l'associatif. Celui-ci effectue également un travail sur le terrain. Je tire la sonnette d'alarme face à des encadrants qui sont très peu formés ou rarement intelligemment formés. Dès lors, ces derniers vont accentuer des stéréotypes et des préjugés au sein de leurs publics.

Nous nous posons la question des signes religieux depuis longtemps et les responsables politiques devraient s'emparer de cette question. Cependant, vous connaissez notre position au CCLJ, puisque nous sommes membres du CAL.

Toutefois, encore une petite anecdote : il y a quelques semaines, je proposais des ateliers sur la polarisation dangereuse à des élèves de cinquième année de l'enseignement secondaire dans une école catholique de Laeken – dès lors majoritairement fréquentée par de jeunes musulmans. Il y a une espèce de haie devant l'école. Derrière celle-ci, les élèves enlèvent et remettent leur voile. Il est inconvenant de traiter des jeunes de cette façon-là. Pour celles et ceux qui portent un signe religieux, un espace acceptable doit être prévu pour qu'ils et elles l'enlèvent et le remettent.

Quel contrôle est-il exercé sur l'école coranique ? Il y a une dizaine d'années, j'entendais beaucoup d'évangélistes tenir des propos très rigoristes, extrêmes. On les entend un petit peu moins aujourd'hui.

En ce qui concerne la liberté d'expression, un vrai travail de terrain doit être mené, parce que cette notion est très mal comprise par les élèves. Nombreux sont ceux qui pensent que la liberté d'expression est le problème dans notre société. Il faut donc arriver à leur faire comprendre ce qu'est réellement la liberté d'expression, quelles sont ses limites et quel est l'enjeu démocratique autour de celle-ci.

L'athéisme, lui, est rarement admissible pour la majorité des élèves que je rencontre. Lorsque je leur parle de mon identité juive laïque, ils me disent toujours : « Ah oui, alors vous n'êtes pas vraiment juive ! » Je leur dis : « Et toi tu es qui pour me dire qui je suis ? Est-ce que moi, je m'autoriserais à te définir ? »

Le grand atout du CCLJ, c'est son identité juive très complexe. Lorsque nous entrons dans une classe avec cette identité complexe, les élèves nous interrogent à ce

propos et cela aura une sorte d'effet miroir. En effet, la façon dont j'explique mon identité va les amener à s'interroger sur la leur et la questionner.

Inutile de dire que le refus de l'athéisme et l'homophobie sont très présents dans les discours des élèves et que ceux-ci s'informent principalement par le biais des réseaux sociaux. Il est dès lors indispensable de développer des cours pour qu'ils acquièrent des outils d'analyse critique de l'information.

Enfin, comme l'a rappelé mon collègue du CAL, le cours d'EPC est vraiment bénéfique pour notre société.

Il existe des écoles qui fonctionnent très bien : celles qui sont en mouvement et en recherche, qui proposent en outre de nombreuses sorties en dehors de l'école; celles, également, qui sont ouvertes, qui accueillent beaucoup d'intervenants extérieurs menant un travail de cohésion. C'est vrai, nous sommes parfois face à des classes où il n'existe aucune cohésion; or, c'est la base.

Il faut aider les élèves à développer une meilleure connaissance d'eux-mêmes et leur apprendre la prise de parole. C'est très important. J'ai également travaillé dans des écoles qui avaient développé une vraie relation avec les parents. C'est indispensable, mais cela suppose des moyens et l'appel à des traducteurs ou des médiateurs, aux équipes mobiles d'intervention de la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui sont peu nombreuses, mais qui font un travail très utile, et aussi à la CiMÉDé qui lutte contre la radicalisation.

Je plaiderai pour ma petite synagogue laïque et notre programme. Depuis vingt ans, nous avons acquis des savoir-faire et des savoir-être. Nous pouvons être confrontés à tous les publics. Les retours des élèves – ce sont ceux-là, surtout, qui nous importent – et des professeurs sont très porteurs et nous donnent envie de continuer.

5.6 Échange de vues

Mme Diana Nikolic (MR). – Je remercie les intervenants pour leurs témoignages.

Vous avez raison, Monsieur Saidi, c'est la première fois que ce problème fait l'objet d'un travail parlementaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il n'est pas simple d'aborder ce sujet. Je m'en suis rendu compte quand j'ai proposé d'organiser ces auditions après avoir lu l'ouvrage « Allah n'a rien à faire dans ma classe », qui m'a fait l'effet d'une véritable claque.

Certains se sont opposés à ces auditions et d'autres ont donné l'impression d'avancer à reculons. Surtout, tout au long de ce cycle d'auditions, certains ici présents n'ont eu de cesse de me rétorquer que ces auditions n'avaient pas de sens,

qu'ils n'en comprenaient pas le sujet ou le bien-fondé. Ils ne comprenaient pas le lien entre la radicalisation et l'enseignement, entre la censure et la solitude des professeurs.

Je vous remercie, ainsi que chacun des intervenants ici présents, car ces auditions ont bien un sens. Certains ont parfois insinué que mon parti faisait des amalgames. Pour ma part, je me sens tout à fait à l'aise et en phase avec mes valeurs, dont la discrimination et l'amalgame ne font pas partie. Ce sont précisément ceux qui pensent que parler de radicalisation revient à faire des amalgames, qui font des amalgames.

Je ne dirai pas que ce que j'ai entendu aujourd'hui me ravit, mais ces témoignages sont bien la preuve que c'est dans une enceinte démocratique comme la nôtre qu'il convient d'aborder ces thématiques.

De vos interventions, je retiens notamment que la neutralité est un concept dont tout le monde a sa propre définition. Tout au long de ces auditions et aujourd'hui encore, beaucoup d'intervenants ont pointé le besoin de redéfinir la neutralité, particulièrement dans les écoles, et ce, d'abord pour protéger les enseignants. Monsieur Gillet, vous avez cité les décrets relatifs à la neutralité, qui demandent aux enseignants de ne pas heurter les sensibilités religieuses ou culturelles. Cependant, dans une société de plus en plus polarisée, comme le montrent le conflit israélo-palestinien et l'assassinat de Samuel Paty en France, cette phrase du décret ne risque-t-elle pas de mener à une forme d'autocensure des enseignants qui n'oseraient plus aborder certains sujets trop sensibles avec des publics « hostiles », pour reprendre les termes utilisés par Mme Van Looy?

Plusieurs d'entre vous ont mis en avant la nécessité d'avoir une approche ferme et cohérente de la neutralité dans les écoles, au bénéfice des élèves. Les positions très claires que j'ai entendues sur le port des signes convictionnels à l'école, que mon groupe partage, n'appellent pas de question complémentaire; je vous remercie de les avoir partagées avec nous. J'ai également pris note de vos recommandations dans le cas où nous devrions légiférer sur le sujet.

Concernant la formation, au sens large, en matière de philosophie, de citoyenneté et de vivre ensemble, plusieurs d'entre vous ont pointé le problème de la compréhension des valeurs de base de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de notre société et de la démocratie. En France, si l'on demande de citer les valeurs de la République, la réponse fuse : liberté, égalité, fraternité et laïcité. En revanche, en Fédération Wallonie-Bruxelles, la réponse est moins évidente. Les termes ne sont pas aussi clairement fixés, même si nous sommes majoritairement tous démocrates et que nous nous retrouvons sur les grandes tendances.

Monsieur Saidi, vous avez indiqué que c'est à Bruxelles que vous avez rencontré le plus de difficultés, et ce, pas uniquement dans l'enseignement, mais aussi dans le milieu culturel. Je nuancerai en rappelant que c'est en France que Samuel Paty et Dominique Bernard ont été assassinés. Toutefois, il faut rappeler que des Belges radicalisés ont agi à l'étranger.

Pour en revenir aux valeurs et à la hiérarchie des normes, j'estime que le monde politique travaille sur la manière de rappeler que les lois sont au-dessus des dogmes religieux et idéologiques. L'égalité des droits entre les hommes et les femmes et la lutte contre les discriminations, l'homophobie et le racisme se trouvent au-dessus des dogmes religieux. Cela rejoint la question de la compréhension de la liberté d'expression, mais aussi des limites à la liberté d'expression qui sont fixées par la loi. On ne peut pas dire tout et n'importe quoi, certainement pas au nom d'une religion ou d'une idéologie.

Il n'est pas simple de dégager un consensus sur le lieu et la manière pour aborder ces questions. Monsieur Gillet, vous avez longuement détaillé la position du CAL sur le cours d'EPC. Vous avez raison : nous ne pouvons plus échapper à cette question. L'adolescence, a minima, est un moment clé où l'identité, les valeurs et les opinions commencent à se forger. Il est important de déterminer et de valider un contenu puisqu'aujourd'hui, les cours de religion et de morale échappent à tout contrôle. Leur contenu n'est pas validé, uniformisé. L'inspection ne peut être réalisée dans ces classes-là; ce sont les cultes qui s'en chargent, ce qui soulève des questions. À côté du cours d'EPC, il existe énormément d'initiatives, de formations et de journées de sensibilisation qui travaillent déjà sur le terrain, notamment par le biais du projet « Debagora ».

Ne faut-il pas travailler à une cohérence ou une cohésion entre ce qui entre dans les écoles ou ce avec quoi les élèves sont en contact en dehors de l'école, dans le cadre de l'éducation permanente, par exemple ?

Un dernier constat ressort de vos interventions : l'échec de toutes les politiques de mixité, notamment de mixité sociale. J'ai beaucoup entendu le terme « école ghetto » et, pourtant, nous n'avons pas arrêté d'adopter des législations et de mettre des moyens en faveur de la mixité, de l'interculturalité, du vivre-ensemble. Avez-vous des pistes pour, non pas supprimer ces moyens, mais les orienter efficacement vers des actions qui permettrait de défendre vraiment le vivre-ensemble, c'est-à-dire le fait de vivre les uns avec les autres et pas les uns à côté des autres ?

M. Guillaume Soupart (MR). – Je vous remercie, Monsieur Gillet, pour vos recommandations qui sont extrêmement claires. Pour l'heure, la DPC prévoit, en effet, une interdiction du port de signes convictionnels pour les professeurs uniquement, mais étendre cette interdiction aux élèves est à envisager, me semble-t-il. En outre, il faudrait également l'étendre aux différents réseaux afin d'éviter de

créer une couche supplémentaire de ghettoïsation privilégiant certaines écoles où les élèves seront autorisés à porter des signes convictionnels. C'est ce qui ressort déjà des différents propos tenus ici.

Ensuite, je suis assez d'accord avec la remarque de Mme Van Looy sur le fait de créer un espace respectueux à l'entrée de l'école afin que ce ne soit pas une honte de retirer son signe convictionnel. C'est en effet dans le respect que nous devons travailler à instaurer plus de neutralité dans les écoles.

Par ailleurs, la position des réseaux diverge à propos de la recommandation du CAL sur le cours d'EPC. Que recommandez-vous par rapport au décalage entre le cours de philosophie et de citoyenneté du réseau de l'enseignement officiel subventionné et le cours d'EPC du réseau de l'enseignement libre subventionné ?

Monsieur Martin, au vu de vos nombreux contacts avec différents professeurs, quelles idées ou quelles solutions avez-vous tirées de leurs témoignages afin de faire société ? Le but de ces auditions est de formuler des recommandations claires et de travailler sur le sujet.

Enfin, Madame Van Looy, vous avez parlé de valeurs communes. Vos observations dans les écoles tendent à montrer que la première identité est la religion, la deuxième est le pays d'origine et la troisième, seulement, est l'identité belge. Il convient donc de rappeler les valeurs communes pour travailler sur un socle commun. Il faut aussi rappeler que le fait scientifique est au-dessus du fait religieux, dans une approche critique de l'école. Il me paraît primordial de rappeler les valeurs fondamentales de notre société.

Je vous remercie également pour vos propos sur l'éducation, la formation des enseignants et des élèves et aussi sur l'éducation permanente, le secteur associatif et l'EAM. Ces multiples outils, nous devons les utiliser tous ensemble, en coordonnant mieux nos efforts. Il ne s'agit pas d'aller seulement dans certaines écoles, car on constate des problèmes de mobilité dans les deux sens. Dans certaines écoles privilégiées, il y aurait moins de problèmes, mais ces écoles ne se déplacent pas forcément non plus dans d'autres quartiers, estimant qu'elles n'ont rien à y faire. La mobilité dans les deux sens est donc essentielle.

Je vous remercie pour le travail réalisé et les différentes recommandations formulées lors des auditions aujourd'hui, qui étaient très intéressantes.

Mme Bénédicte Linard (Ecolo). – Mesdames et Messieurs, vous êtes le cinquième panel d'invités que nous auditionnons à propos du radicalisme dans l'enseignement. Nous avons eu la chance de recevoir des représentants très différents, ce qui nous permet, en tant que parlementaires, de recueillir des ressentis, d'entendre les récits d'expériences spécifiques et d'objectiver la situation. Cette

multitude d'apports nous présente une vue plus globale, tant sur la réalité que sur les causes et les solutions du problème.

Je fais partie des personnes qui ont refusé que ces auditions portent le titre de « Radicalisation et autocensure ». En effet, cette formulation laisse entendre que la radicalisation mène d'office à l'autocensure, alors que, si la radicalisation est présente dans toute notre société – et donc fatalement aussi dans les écoles –, l'autocensure s'y trouve aussi, sans pour autant être toujours liée à la radicalisation.

C'est ce que les différentes auditions nous ont montré. L'autocensure des enseignantes et enseignants a été objectivée : aujourd'hui, 6,6 % d'entre eux affirment s'être autocensurés, non pas par peur, mais surtout par manque d'outils ou de savoirs pour aborder certains sujets, entre autres liés à des points de vue radicaux. Il est important de remettre cela en perspective.

Je souhaite couper court à l'idée que la radicalisation n'est liée qu'à l'islam. Aujourd'hui, certaines expériences amènent à se focaliser davantage sur la radicalisation des jeunes musulmans ou sur l'islamisme. Le représentant de l'OCAM que nous avons auditionné a rappelé que, même si les études constatent que la radicalisation liée à l'islam demeure la plus forte, celle liée à l'extrême droite est très présente aussi. Il a également attiré notre attention sur le nihilisme, qui constitue une troisième forme de radicalisation.

Ces trois types de radicalisation fonctionnent de la même manière. Dans la plupart des cas, les jeunes, entre autres les adolescents, sont ciblés, car ils sont particulièrement vulnérables. L'OCAM surveille 33 mineurs : 19 en Flandre, 8 à Bruxelles et 6 en Wallonie. Une partie d'entre eux ne fréquentent plus l'école : certains ont eu affaire à la justice, d'autres sont en décrochage scolaire.

Il est essentiel aussi de prendre conscience du fait que les adolescents sont particulièrement vulnérables à la radicalisation, parce qu'ils sont en quête de sens. Comme l'a exprimé M. Saidi, on observe des phénomènes de radicalisation depuis plus de trente ans, car l'école a oublié ou mis de côté la question de la quête de sens et d'identité. Voilà où nous en sommes aujourd'hui ! Les adolescents particulièrement vulnérables ne trouvent des réponses à cette quête qu'en dehors de l'école, plus particulièrement sur les réseaux sociaux où des mouvements organisés tentent de les radicaliser, sous quelque forme que ce soit.

Nous avons clairement besoin de nous emparer de cette question. En ce sens, vos apports nous éclairent et complètent l'information déjà reçue.

Sans minimiser l'importance du débat sur la neutralité, je rappelle – même si ces propos n'ont pas été tenus dans cette Assemblée – que ce n'est pas parce qu'une tête est voilée qu'elle ne renferme pas de cerveau ! Emparons-nous de la question de la radicalisation, car elle est importante. Heureusement, nous ne sommes pas en

France : la Belgique francophone est dotée d'un cordon sanitaire qui a permis de refouler l'extrême droite pendant un certain temps. Heureusement, nous ne sommes pas confrontés, comme en France, à une « zemmourisation » de la société. Nous devons toutefois rester attentifs à la montée du radicalisme, alimentée sans cesse par le repli sur soi, l'individualisme, la polarisation, les raccourcis incessants ou la désinformation, qui viennent exacerber le tout et que certains partis attisent pour en faire ensuite leur beurre.

Vos constats font état de la ghettoïsation et du manque de mixité, donc de l'absence de rencontre et d'ouverture. Un de mes collègues a parlé des beaux quartiers. Il y a aussi de la ghettoïsation et de la radicalisation dans les beaux quartiers, mais d'un autre type. L'école doit s'emparer de cette question : comment redonner confiance aux jeunes et comment les outiller pour faire face aux questions qui les traversent ?

Vous avez formulé des pistes. Certains orateurs en ont cité d'autres. Sont-ce des solutions que vous partagez ? Certaines manquent-elles ?

J'ai entendu la nécessité essentielle de travailler à la prévention pour lutter contre la radicalisation. L'école est pour cela un lieu idéal. Il faut donc mieux former les professeurs à la lutte contre les stéréotypes et les préjugés. Un professeur de religion qui enseigne dans une école où la plupart des élèves sont musulmans nous a expliqué qu'il s'était formé à déconstruire les préjugés sur sa propre religion. Il est important de montrer qu'une religion n'est pas traversée par un seul courant, car cela permet de remettre les choses en perspective.

Les cours d'EPC ont été qualifiés d'utiles, parce qu'ils développent l'esprit critique des élèves et qu'ils les poussent à interroger leur propre religion. Le secteur associatif et la culture ont aussi un rôle important à jouer pour favoriser le dialogue et l'ouverture. Les cours d'EPC et la culture vous semblent-ils être les meilleurs outils à notre disposition ?

Il semble aussi utile de former les enseignants au travail collaboratif. Certains enseignants d'EPC ont trouvé un intérêt à travailler avec leurs collègues enseignant les sciences et la religion. Cela permet que le débat ne se limite pas à deux heures de cours et se poursuive au sein de l'école.

Il faut ouvrir les murs de l'école. Cela crée un espace pour aborder des sujets sensibles et en discuter collectivement. Quand nous observons la tournée d'une pièce comme « Djihad » dans les établissements scolaires, nous comprenons à quel point une telle démarche a du sens. Les initiatives comme celle de « Débagora » permettent également une telle ouverture.

Un autre point essentiel est celui du lien entre l'école et les parents. Une relation de confiance est à reconstruire entre les deux entités. Confirmez-vous une telle observation ?

Par ailleurs, il est fondamental de ne pas laisser les questions liées à la foi à l'extérieur de la classe. L'école doit s'en emparer. Il est également essentiel d'aider les élèves à réapprendre à prendre la parole. En effet, beaucoup d'adolescents, particulièrement ceux marqués par une culture qui n'est pas « celle de base », européenne catholique, ont intégré l'idée qu'ils n'ont pas le droit de s'exprimer, qu'ils ne sont pas à leur place ou qu'ils n'ont pas les codes pour le faire. Il est donc nécessaire de recréer des espaces de dialogue au sein de l'école et d'y donner la parole.

Toutes les solutions que je viens d'évoquer sont préventives, mais d'autres mesures, outre celles qui ont déjà été mentionnées ici, sont-elles à prendre ? Existe-t-il des pistes qui sortent du cadre de la prévention ou, au contraire, faut-il rester au sein de ce cadre ? C'est la principale question que je souhaitais adresser à chaque personne ici présente.

M. Ersel Kaynak (PS). – À mon tour, je remercie tous les intervenants. C'est le cinquième panel consacré à cette thématique importante et les déclarations faites en préambule m'ont un peu surpris. Nous jouons le jeu, nous participons et auditionnons de nombreux intervenants susceptibles de faire avancer le débat. Compte tenu de l'actualité politique, il aurait été opportun d'ajouter d'autres thématiques à traiter lors de ces auditions relatives à l'enseignement. Cela nous a été refusé, mais la demande d'autres auditions ne présupposait pas que cette audition-ci n'avait pas d'importance à nos yeux. Nous nous réjouissons de la diversité des témoignages, constats et pistes de solutions qui enrichissent notre connaissance de ce problème. Chaque audition est inspirante.

Monsieur Saidi, je salue le travail que vous réalisez au départ de notre pays. Cela démontre qu'il est possible de colporter de bonnes pratiques en France. Au-delà des constats, pour aller plus loin, quelles solutions préconisez-vous ? Différents intervenants ont demandé que l'école reprenne son rôle et soit remise au centre des préoccupations, puisque c'est un lieu de socialisation par lequel tous nos jeunes transitent. Comment renforcer cette mission au sein des écoles ? De plus en plus de gens souhaitent limiter le rôle de l'école aux savoirs de base. Or, nous sommes convaincus que l'école doit aller au-delà de ces savoirs – certes essentiels –, car elle ne peut être détachée complètement de la société.

Monsieur Gillet, je vous remercie de remettre l'école au centre du processus. Nous vous rejoignons sur une série de vos propositions concernant notamment l'EVRAS et les cours d'EPC. Malgré toutes les réformes, le manque de mixité sociale est un problème qui continue à caractériser notre société. Nous avons encore certainement beaucoup de travail à mener à cet égard.

Monsieur Martin, dans le cadre de votre travail réalisé avec votre collègue, je vous remercie de donner la parole aux enseignants. Ils ont le droit et le besoin de s'exprimer. Même si ce n'est pas votre angle d'attaque, les enseignants ont-ils mentionné d'autres formes de radicalisme ? Y voyez-vous des dangers spécifiques ?

Madame Aboudarr, sur la base de votre expérience, comment percevez-vous l'évolution de la vision des jeunes sur la société et le système ? Ce rejet se renforce-t-il ? Ou existe-t-il une volonté d'ouverture ? Vous avez été très optimiste à la fin de votre intervention quant à la perspective des jeunes d'en rencontrer d'autres ou eu égard à la qualité des échanges observée lorsque l'on donne la parole aux jeunes.

De votre côté, Madame Van Looy, vous avez mentionné la méconnaissance des jeunes vis-à-vis de leur propre histoire, à Bruxelles comme en Wallonie. J'en suis également le témoin. Je suis étonné de cette méconnaissance, tant chez ceux qui sont issus de l'immigration que chez les jeunes de nos villes qui ignorent l'existence de personnes au parcours familial différent. Il faudrait renforcer cet apprentissage à l'école. Dans ce cadre, ces rappels historiques me paraissent indispensables.

M. Alain Deneef (Les Engagés). – Monsieur Saidi, les phénomènes de radicalité que vous avez observés apparaissaient-ils dans l'enseignement ordinaire ? Ou étaient-ce des importations des écoles coraniques que fréquentaient un certain nombre d'élèves le week-end ? Le phénomène que vous avez décrit a-t-il pris de l'ampleur ces dernières années, par rapport au moment où vous avez écrit la pièce « Djihad » ? Observez-vous une mutation du phénomène ? La radicalité apparaît-elle sous d'autres formes aujourd'hui ? Face au radicalisme, quelle part relève, selon vous, de la révolte propre à l'adolescence ?

M. Bruno Bauwens (PTB). – Je remercie tous les intervenants pour leurs présentations fort intéressantes. J'ai moi-même enseigné pendant longtemps dans un athénée d'un quartier pauvre de Bruxelles. J'ai également travaillé avec des jeunes, entre autres à Molenbeek-Saint-Jean. Je ne suis donc pas naïf par rapport aux problèmes liés au radicalisme.

Il est évidemment important de comprendre où se situe le problème : il existe des écoles ghettos, dont les jeunes se sentent exclus et rejetés et n'ont pas l'impression d'être écoutés et de faire partie de la société. Ce débat est important. Monsieur Saidi, vous avez eu des centaines de discussions dans les écoles avec les jeunes. Quelles expériences en retirez-vous ? Comment aider les professeurs et les directions dans les écoles, mais aussi le personnel des maisons de jeunes ?

Madame Van Looy, vous avez dit avoir détecté un jeune fortement radicalisé parmi les nombreux jeunes que vous avez rencontrés. Toutefois, il existe aussi des formes moins prégnantes de radicalisme. Il ne faut pas nier que cela fait débat dans les écoles et dans les clubs sportifs. Les enseignants et les animateurs sportifs sont

confrontés à des réalités auxquelles ils ne savent pas répondre, comme sur les questions de mixité.

Par ailleurs, des expériences positives existent. Ainsi, je connais une salle de sport à Molenbeek qui mène une politique active pour favoriser la mixité. Or, cette structure déplore le manque total d'aide. Ses responsables sont livrés à eux-mêmes : ils improvisent et font au mieux.

J'aimerais en savoir plus sur vos expériences à tous. Quels conseils donneriez-vous à nos ministres, aux députés et aux responsables politiques, ainsi qu'au personnel enseignant et aux responsables de clubs sportifs ? De quels outils les responsables devraient-ils disposer lorsqu'ils sont confrontés à ces jeunes et à ces réalités ? Vous et d'autres acteurs de terrain avez beaucoup d'expérience. Qu'en retirez-vous ? J'en profite pour solliciter vos conseils.

M. Ismaël Saidi. – Madame Nikolic, je précise que je n'ai pas ri de la teneur de vos propos, mais bien par dépit, car je ne connais que trop les embûches que vous avez dû traverser pour organiser ces auditions. Je précise aussi que je ne défends aucune couleur politique, que je n'ai pas d'association et je ne fais pas partie d'un pouvoir organisateur. Je ne vis même plus en Belgique. Je m'adresse donc à vous sans aucun filtre. J'ai joué « Djihad » pour beaucoup d'entre vous : le CAL, le CCLJ, la Fédération Wallonie-Bruxelles. J'ai joué à la demande d'élus du MR, du PS, du PTB, d'Ecolo. Je le répète, je n'ai pas de couleur politique.

La tournée de « Djihad », comme celles de « Géhenne » et « Jérusalem », a débuté en Belgique. Dès le début, alors que la situation était compliquée en France, la ministre de la Fédération Wallonie-Bruxelles de l'époque m'a contacté, me faisant part de sa volonté d'organiser des représentations dans les écoles. Je n'avais encore jamais fait cela de ma vie, j'étais perdu. J'avais écrit une pièce qui raconte l'histoire de trois types qui partent de Schaerbeek pour aller tuer du mécréant en Syrie, dans laquelle on rigole et on pleure beaucoup, mais je ne voyais pas l'intérêt de faire des représentations dans les écoles. En 24 heures, j'ai appris que j'étais labellisé comme étant d'utilité publique; je ne sais même pas ce que cela signifie ! Et le lendemain, je devais tourner dans toutes les écoles.

J'ai indiqué à la ministre que j'étais d'accord d'accéder à sa demande à trois conditions. D'abord, je voulais que la pièce soit jouée dans des théâtres. Il était hors de question pour moi de jouer dans les écoles. Si l'on veut offrir de la culture aux gens, il faut les amener dans les théâtres ! La Fédération Wallonie-Bruxelles dispose de suffisamment de théâtres subventionnés, inaccessibles aux gosses issus des quartiers ghettoisés ou pauvres. La ministre, qui était également ministre de la Culture, a accepté cette condition. Ensuite, je lui ai demandé de mélanger les écoles. Il était exclu que seuls les élèves issus des quartiers pauvres soient invités. Je connais parfaitement les écoles de Bruxelles et je voulais consulter les listes des élèves au

préalable. Elle a accepté cette condition. Enfin, je lui ai dit que je n'étais pas son plan politique, son plan de carrière et qu'il était indispensable de mettre sur pied des actions pérennes, sur le long terme, pour obtenir un résultat positif. Elle a promis que cela serait fait. Par ailleurs, il était hors de question de jouer pour moins de 500 élèves. C'était un lundi. Elle m'a indiqué qu'elle enverrait une circulaire à toutes les écoles et qu'on ferait le point à la fin de la semaine. Le vendredi, elle m'a appelé pour me dire que 10 000 élèves étaient inscrits ! On n'a pas arrêté de jouer pendant deux ans, trois fois par jour, pour toutes les écoles francophones de Belgique, de Malmedy à Bruxelles.

Je connais bien la question du radicalisme et de mieux en mieux en vieillissant. Je vous entends parler et je me rends compte qu'il y a énormément d'intelligence autour de la table. En même temps, je sens, à nouveau, qu'on met des gants, qu'on prend des pincettes, parce qu'on ne veut pas appeler un chat un chat. C'est la même chose que lorsqu'on parle des violences sexistes et sexuelles : on dit qu'il faut aussi parler des hommes qui sont agressés sexuellement et, bien sûr, cela existe et il faut en parler, mais, de manière générale, ce sont surtout les femmes qui en sont victimes. S'il faut bien évidemment parler des hommes, il faut surtout parler de la majorité qui en souffre, à savoir les femmes.

De même, l'extrême droite est évidemment l'une des facettes de la radicalisation et de l'extrémisme, mais ce n'est pas le problème que nous rencontrons actuellement au sein des écoles. Nous devons plutôt combattre un cancer qui se trouve à l'intérieur de l'islam, ma religion. Après mes spectacles, j'organise toujours un débat avec les élèves et je constate que nous ne sommes même plus dans la polarisation. À Bruxelles, une idéologie majoritaire s'est implantée dans certaines écoles. À l'époque, elle n'était présente que chez les élèves, mais elle l'est maintenant aussi chez les professeurs. Ces établissements se trouvent donc sous cloche, en quelque sorte, ce qui rend les choses très difficiles. La solution est pourtant simple : une laïcité réelle; ce qui signifie qu'il ne doit pas y avoir de religion à l'école.

Le titre du livre de Jean-Pierre Martin et Laurence D'Hondt, « Allah n'a rien à faire dans ma classe », a pour but de faire parler. Pourtant, je n'y vois rien de choquant et je comprends ce qu'il sous-entend, à savoir que la religion n'a pas sa place à l'école. Bien sûr que sous le voile, il y a un cerveau. De nombreuses femmes le portent d'ailleurs dans ma famille. Je n'ai pas à juger le fait que des femmes choisissent de porter le voile de leur plein gré pour des raisons qui les regardent. En revanche, une fille de 16 ans n'a pas à le porter. Certes, ce sont toujours les femmes qui sont discriminées, mais le voile est le symbole le plus visible de l'islam et la religion n'a pas sa place à l'école.

Madame Linard, vous dites : « Heureusement que nous ne sommes pas en France, mais en Belgique ! » Pourtant, souvent, quand je suis invité pour des débats

en France, je reçois une lettre d'un maire ou d'un élu me disant qu'ils vont organiser un repas halal pour ma venue. Je leur réponds en hurlant que je suis le seul musulman de la troupe et qu'il ne faut donc pas de repas halal. Je leur dis que je me débrouillerai pour manger et qu'ils peuvent servir de la bouffe pour tout le monde. Dans ce cas-là, je suis soulagé de ne pas être à Bruxelles, car, en France, je peux encore dire cela. Si j'écris ce type de lettre à n'importe quel élu bruxellois, disant que je ne veux pas de repas halal, et que cela se sait, je suis un homme mort !

Tout cela pour vous dire que la problématique est là : les accommodements raisonnables, qui partent d'une bonne volonté – je suis le premier à le dire – finissent par se retourner contre le système lui-même. La seule manière de protéger nos enfants – parce que ce sont les nôtres; les vôtres et les miens ! –, la seule manière de considérer que nous sommes égaux et égales, vous et moi, c'est que vous protégiez mes enfants de la même manière que vous protégez les vôtres ! Or, il faut protéger mes enfants de l'idéologie qui est en train de les écraser, même si elle vient de leur propre religion.

Je veux dire par là que l'école est un sanctuaire. Elle l'a été. J'ai grandi dans les quartiers les plus pourris qui existent. J'ai fréquenté les écoles les plus pourries qui existent : nous n'avions même pas de chauffage, nous n'avions rien, les bancs étaient dégoûtants... Mais ce qui a fait que je suis devenu l'homme que je suis, c'est qu'à l'époque, un universalisme était encore possible dans les écoles. On m'a appris des choses. Nous avons parlé du cours d'EPC, que je ne connais pas, car il n'existait pas à mon époque. Je suivais un cours de morale laïque pour une raison bizarre : je fréquentais une école de Schaerbeek qui, quand j'étais gosse, était une commune un peu gérée par l'extrême droite. Les cours de religion islamique étaient donc interdits. On pouvait suivre un cours de religion catholique ou un cours de religion judaïque, mais pas un cours de religion islamique. Dès lors, parce que nous n'avions pas le choix, nous étions inscrits au cours de morale laïque. J'y ai appris énormément de valeurs. Pourtant, j'ai passé mes années d'enseignement primaire dans une école catholique.

Ce sanctuaire, l'école, me protégeait et me permettait de penser contre moi, comme dit le judaïsme. Cela constitue un élément important. L'école existe pour permettre parfois aux enfants de penser contre eux-mêmes, de se dire : « Ce qui est dit à la maison est peut-être vrai, mais peut-être que nous n'avons pas toujours raison non plus. » L'école doit être un sanctuaire et, pour cela, nous devons être intraitables. Je suis conscient que c'est difficile à l'heure actuelle, car nous craignons d'être traités d'islamophobes ou de racistes. Mais la peur n'empêche pas le danger. Que nous ayons peur ou non, les personnes qui souhaitent nous qualifier de racistes le feront de toute façon.

Ce qui importe, c'est de se demander comment nous pouvons protéger nos enfants et d'être intraitables, peu importe de quelle religion il s'agit, même si force est de constater que la problématique étudiée aujourd'hui est liée à l'islam, ma religion. Le cancer ne vient pas de l'extérieur. C'est une maladie qui apparaît lorsqu'une de nos cellules fonctionne mal et devient ensuite une tumeur. Ici, c'est le même principe : l'islam est une religion normale, comme toutes les autres, mais elle a une tumeur à l'intérieur. Pour la soigner, nous devons arrêter de porter des gants. Il ne faut pas dire qu'il y a aussi d'autres formes de radicalisation. Dans nos écoles, les enfants se tapent dessus, parce que l'un d'entre eux a osé apporter un sandwich au jambon. Cela va trop loin. Ce n'est plus une question de tolérance envers les religions; désormais, il existe des groupes qui obligent leurs membres à suivre une ligne et ceux qui ne le font pas sont éjectés.

Monsieur Bauwens, vous avez énuméré différents changements. Quand j'étais petit, l'école primaire était encore un sanctuaire. Tout a commencé à déraiper au début de mes études secondaires, à l'adolescence : comme l'a relevé M. Deneef, c'est une période de rupture avec les parents, où vient l'envie d'ennuyer tout le monde. Néanmoins, force est de constater qu'il y a eu un énorme problème d'assimilation, dans toute l'Europe, des jeunes qui, comme moi, sont nés dans un pays qui n'était pas censé être le leur, dont les parents rêvaient de retourner dans leur pays d'origine et que l'État rêvait de voir partir.

Comme personne ne s'est emparé de ce problème – c'est le constat de départ de « Djihad » –, nous nous sommes retrouvés dans un no man's land identitaire. L'islam des années 1990, celui des Frères musulmans, est alors arrivé pour donner une identité à ces personnes. Lorsque l'islam passe du statut de croyance à celui d'identité, cela a pour conséquence que, à chaque fois que l'on parle d'islam, les musulmans se sentent personnellement attaqués sur le plan identitaire et le débat devient impossible.

Le vrai travail est dès lors d'essayer de redonner à cette religion sa place en tant que croyance : « Si tu y crois, tant mieux, mais si je ne veux pas y croire, c'est très bien aussi. » Si je veux dire que l'islam, c'est de la merde ou que je ne crois pas à l'existence de son dieu, ce n'est pas la personne à qui je dis cela que j'insulte, mais sa croyance, ce qui est mon droit le plus strict. Dans les faits, lorsqu'on le dit à un ami musulman, on ne va naturellement pas lui répéter tous les jours afin de ne pas le blesser. Ayant des milliers d'enfants devant moi, je vous assure que ce débat fonctionne avec eux, mais il convient de prendre le temps et il faut parfois oser penser contre soi.

Je crois en la politique même si je ne suis pas un homme politique. Ce qui est beau dans votre travail – au sens platonicien du terme –, c'est qu'il y a une forme de courage. Vous devez aller parfois plus vite que la société. Aujourd'hui, j'ai

l'impression qu'on attend que la société change. Il faut aller plus vite qu'elle. Pour le moment, nos enfants sont en danger.

Bien entendu, nous n'avons pas les outils pour les aider, parce que nous avons mis le problème sous le tapis pendant cinquante ans. Je ne peux pas en vouloir aux professeurs. J'ai joué la pièce pour des élèves le lendemain de la mort de Samuel Paty. Je sais à quel point il est difficile d'être professeur. Certains voudraient bien aborder tel ou tel sujet, mais préfèrent quand même rester en vie, donc ils évitent d'en parler en classe. Si nous ne faisons rien pour changer cela, nous mettons nos enfants en danger.

Il ne s'agit pas d'un débat politique, c'est une question de survie. La société est en train de se briser. En tant qu'immigré en France, je le vois. J'ai commis la même erreur que mes parents, à savoir quitter mon pays pour aller dans un autre où j'ai dû réapprendre à vivre, à m'intégrer. J'ai dû demander la nationalité française, tout refaire de zéro. Je reviens parfois voir ma famille à Bruxelles, avec un regard neuf, et je vois de gros changements. Je retrouve des quartiers où il devient compliqué d'être autre chose que musulman ou musulmane. J'ai des amis de mon âge qui ont dû quitter Bruxelles, voire abandonner la religion musulmane. Vous ne pouvez pas tout régler – ce sont des problèmes sociétaux – mais, avec l'école, vous avez les outils, le pouvoir, la force d'aider ces enfants.

Pour protéger un enfant, il faut lui dire : « Quand tu passes la porte, tu n'as plus ce drapeau de ta croyance, tu es libre ici ! Et quand tu auras repassé la porte après, tu feras ce que tu veux ! ». Ce n'est pas lui dire : « Tu es un moins bon citoyen ou je n'aime pas ta croyance. » Cela signifie : « À partir du moment où tu passes la porte, c'est la plus belle preuve d'égalité que je t'offre. Après avoir passé la porte, tu es le même que les autres. Si quelque chose te dérange dans ta croyance, ici elle n'existe pas. Ici tu peux parler de tout et de n'importe quoi. » Cet espace de dialogue, nous l'avons perdu !

Vous me direz que c'est facile à dire, car je ne suis pas professeur, mais je peux vous jurer que lorsqu'on joue cela sur scène avec des gosses et qu'on parle de cela, même en Belgique francophone où je continue à jouer, les gosses l'entendent ! Je suis désolé si je suis un peu dur avec le monde politique, mais je ne vise personne. Je ne peux pas être hypocrite : le problème se pose lorsque le monde politique se met à penser davantage à des échéances électorales qu'à la survie de nos propres enfants.

Certains disent qu'il faut interdire les écoles coraniques. J'ai fait douze ans d'école coranique et c'est génial, car je lis et écris l'arabe classique. Je connais bien les écoles coraniques. Lorsqu'elles imposent à des filles de 6 ans de mettre un voile, ces dernières sont sexualisées. Cela revient, d'une certaine manière, à reconnaître une forme de pédophilie. Faire porter le voile à une fille de 6 ans ou plus, c'est une idéologie imposée. Le fait de dire que je ne veux pas que des enfants entrent dans

une école avec une religion, ce n'est pas insulter cette religion, mais c'est leur donner une chance de pouvoir être les égaux de tout le monde. Cela s'appelle l'universalisme !

M. Alain Deneef (Les Engagés). – Monsieur Martin, à l'origine de votre livre, il y a la confrontation avec le monde des Frères musulmans. Quelle est votre perception de leur réelle influence au sein de nos écoles ? Il reste à vérifier si les Frères musulmans ont une influence dans la société. Cette influence est considérée par l'OCAM comme une menace potentielle. Qu'en est-il dans les écoles, puisque nos auditions concernent le phénomène de radicalisme dans les écoles ?

Ensuite, quelle est la part entre les phénomènes de radicalisme et les manifestations d'interculturalité ? De la même manière, comment faites-vous la distinction entre des phénomènes de radicalisme et des manifestations d'une adolescence qui est parfois plus difficile ou s'inscrit dans la révolte ?

Monsieur Gillet, au-delà de votre plaidoyer pour la laïcité, avez-vous des exemples de situations problématiques dans les écoles ?

Madame Aboudarr, il est frappant de vous entendre dire que des jeunes musulmans disent avoir « rencontré des Belges ». J'ai aussi entendu des propos de ce genre. L'insulte suprême est même de traiter l'autre de « flamand », parce que les Flamands sont encore plus différents que les Belges francophones. Que faites-vous concrètement face à de telles situations ? Comment réagissez-vous ?

Qu'avez-vous mis sur pied pour les professeurs, mais aussi pour les élèves ? Quels sont les avis que vous recueillez a posteriori sur vos projets ? Qu'en disent les professeurs et les élèves ? Qu'en disent les parents qui ne sont évidemment pas présents quand vous intervenez, mais qui en entendent parler à la maison ? Il serait intéressant d'avoir leur avis.

Madame Van Looy, la communauté juive est bien placée pour parler d'identité complexe. Nous avons tous une identité complexe, mais elle est parfois moins affichée. Au-delà des activités du CCLJ, que conseillerez-vous à d'autres acteurs ? Quel est l'avis des professeurs et des élèves qui assistent à vos formations, mais aussi des parents qui en entendent parler ?

M. Bruno Bauwens (PTB). – J'aimerais que les autres orateurs répondent également à la question que j'ai posée à M. Saidi. Comme nous sommes dans un échange de vues, je souhaite profiter de leur expérience.

M. Jean-Pierre Martin. – Monsieur Soupard, pour répondre à vos interrogations quant aux pistes de solution, je reviendrai sur l'idée de boîte à outils dont nous venons de parler, en particulier celle développée par Mme Heremans. En effet, il est regrettable que son travail avec d'autres chefs d'établissement, y compris d'autres

pays européens, n'ait pas reçu le même écho du côté francophone que du côté néerlandophone. À mon sens, sa boîte à outils destinée aux enseignants confrontés à des phénomènes de radicalisme devrait être traduite intégralement par la Fédération Wallonie-Bruxelles et distribuée à tout le corps enseignant, y compris les directeurs d'école.

Quant à d'autres pistes, c'est un sujet assez vaste sur lequel s'opposent les familles politiques, mais je pourrais dire que les décrets relatifs à la neutralité ne sont pas assez précis, car ils laissent la place à l'interprétation. Or, aujourd'hui, peut-être sous l'influence de la confrérie des Frères musulmans ou, du moins, d'un certain « frérisme » d'atmosphère, il y a une volonté d'imposer une neutralité qui soit inclusive et non exclusive.

Parce qu'il y a eu des procès et des plaintes, notamment dans l'enseignement supérieur, nous savons que ces groupes qui tournent autour du FEMYSO, des musulmans d'Europe, cherchent chaque fois les failles dans le système juridique. Ainsi, revoir les décrets en apportant des précisions très pointues, ne permettant pas la moindre interprétation pour les enseignants, les chefs d'établissement ou les pouvoirs organisateurs, serait une avancée.

La plupart du temps, laissés à eux-mêmes, à leur propre interprétation, les chefs d'établissement craignent de perdre des élèves et préfèrent ne rien faire. On sait pourtant d'expérience que les établissements qui, dans un deuxième temps, ont interdit par exemple le port des signes convictionnels ont vu revenir des élèves. Ils ont même vu grossir le nombre de leurs élèves, puisque les parents estimaient que l'école avait des règles beaucoup plus claires.

Madame Linard, je pense que, comme M. Saidi vient de le dire, il ne faut pas se voiler la face : la radicalisation est un véritable sujet. Je suis en train de travailler avec Laurence D'Hondt sur le sujet de l'extrême droite, car l'éditeur de la version flamande que nous préparons en ce moment nous demande d'investiguer la question de la radicalité d'extrême droite et de l'évangélisme. Ces questions sont totalement marginales du côté francophone. C'est aussi la raison pour laquelle nous avons choisi ce titre : il est clair. La communauté évangélique, réfractaire notamment à la science et à l'égalité entre hommes et femmes, est en train de grandir, en particulier à Bruxelles. Elle n'est toutefois pas sur le point de menacer la cohésion dans certains établissements ou dans certaines classes.

La laïcité est une question complexe en Belgique. Nos amis français ne comprennent pas du tout le rapport à la neutralité que nous avons depuis la fondation de la Belgique, parce qu'elle induit en erreur. Le fait que la morale laïque soit considérée comme un culte et que ce cours côtoie les cours de religions reconnues a non seulement perturbé le corps enseignant et les élèves, mais a fait perdre le sens même des notions de laïcité et de neutralité. Dès lors, le cours de neutralité pour les

futurs instituteurs, institutrices et professeurs doit être sans doute davantage étoffé, parce que les principes de neutralité et de laïcité ne peuvent pas être compris aujourd'hui comme des valeurs de « vieux ». Or, c'est ce qui ressort de toutes nos rencontres.

Il existe une différence de perception entre les professeurs plus jeunes qui considèrent que la question n'a plus d'importance et les professeurs plus anciens extrêmement attachés aux principes de la laïcité. Restaurer les principes de la laïcité et de la neutralité est fondamental : il ne faut toutefois pas le faire comme des partis d'extrême droite en France, qui récupèrent le principe de la laïcité, alors qu'ils y sont diamétralement opposés, comme le prouve largement l'histoire. La laïcité est fondamentale; elle est l'essence même des valeurs de liberté et d'égalité, elle prône l'école de la tolérance. Il me paraît donc crucial de réaffirmer les principes de la laïcité, en renforçant les cours pour les futurs professeurs et en évitant de tomber dans le piège de la neutralité inclusive.

Monsieur Bauwens, on sait aujourd'hui que les clubs sportifs sont, parmi d'autres, une des portes d'entrée pour le radicalisme. Je donne cours à Molenbeek-Saint-Jean et à Anderlecht, à des enfants qui s'ouvrent à l'art et à différents métiers. Les associations, si elles ne sont pas vectrices de radicalisation quand elles sont contrôlées, jouent et devraient jouer un rôle plus important, car elles permettent aux jeunes de se retrouver et d'aborder de façon un peu différente des questions qui fâchent.

Monsieur Deneef, indépendamment du rapport intitulé « Frères musulmans et islamisme politique en France », commandé par Bruno Retailleau, cela fait une dizaine d'années que les services de sécurité en France, en Belgique, aux Pays-Bas et en Allemagne alertent sur la menace que représentent les Frères musulmans. L'important n'est pas qu'ils soient 200 ou 300. En réalité, depuis leur création en 1928, les Frères musulmans ciblent l'école. J'insiste : l'école était la cible principale du fondateur Hassan el-Banna pour modifier l'éducation des enfants et pour instaurer une rupture avec l'école universaliste.

Il ne faut donc pas minimiser leur poids, même si leur nombre est peu élevé. Ce « frérisme d'atmosphère » et cette charge pesant sur certains quartiers empêchent la population – les jeunes, en particulier – de s'émanciper de cette présence beaucoup trop importante du religieux au détriment de la citoyenneté, au point de créer de l'exclusion dans certaines « écoles ghettos ». Tout à l'heure, vous avez parlé de ces étudiants traités de « Belges ». Nous avons entendu des qualificatifs tels que « Belgofrites » et d'autres surnoms donnés aux Belges et aux Polonais dans certaines écoles. Cela instaure un climat de séparatisme contraire à celui de l'école.

En ce qui concerne le cours de religion, nous avons exposé un certain nombre de faits à travers les témoignages des professeurs, mais nous n'avons pas voulu

exprimer un point de vue. Ce n'était pas le but du livre. Nous avons simplement constaté, dans tous les témoignages qui nous ont été fournis, que jamais le professeur de religion n'a constitué un problème. Dans l'enseignement primaire, il n'y a pas eu de cas de radicalisation ou de manipulation du cours de religion. En revanche, force est de constater que les étudiants de dernière année de l'enseignement secondaire ont une excessivement mauvaise connaissance de la religion de l'autre et de la philosophie. C'est le gros handicap des étudiants belges. C'est pour cette raison qu'il faut sans doute plaider pour deux heures de cours d'EPC dans les écoles publiques afin de renforcer cette capacité à s'exprimer, à penser, à douter, à écouter la parole de l'autre et à connaître son histoire, à travers aussi l'histoire des religions.

M. Thomas Gillet. – Je remercie les différents députés qui ont pris la parole. Au CAL, nous serions vraiment rassurés si cette question pouvait dépasser le clivage entre la majorité et l'opposition. Ici et maintenant, l'important est de déterminer quels outils nous pouvons élaborer pour parvenir à créer une école – puisqu'il s'agit de la question de l'éducation – qui atteigne les objectifs d'éducation à la citoyenneté. Cela me semble être un élément essentiel.

Dans l'histoire politique belge, force est de constater que, chaque fois que de grandes mesures ont dû être prises et qu'un parti ou un autre a décidé de porter cette plume à son chapeau, cela s'est révélé être un échec. C'est pourquoi j'insiste sur la nécessité de travailler au-delà des clivages, d'autant plus que la balle sera dans le camp des représentants politiques une fois que vous aurez entendu tout le monde.

Madame Nikolic, je pense que vous avez repris mes propos sur la neutralité de la manière précise dont je ne voulais absolument pas qu'ils soient interprétés, à savoir que les décrets relatifs à la neutralité ne disent pas qu'on ne doit pas froisser les élèves, mais qu'on doit faire attention aux mots que l'on utilise pour éviter de les froisser. Ce n'est donc pas le propos qui ne doit pas froisser. On peut tout aborder. Les décrets précisent bien qu'on ne s'interdit l'étude d'aucun champ des savoirs, mais qu'il faut faire attention à la manière d'aborder un sujet. Lorsque l'on a un peu travaillé dans l'enseignement, on sait que certaines pratiques pédagogiques peuvent être complètement contreproductives pour atteindre les objectifs.

La bonne compréhension du concept même de neutralité est extrêmement importante; or, certains propos tenus ici semblent traduire une mécompréhension des décrets et de l'intention du législateur. En effet, la neutralité, définie par les décrets, est une neutralité engagée, c'est-à-dire qu'elle requiert un engagement dans un cadre précis et, à l'intérieur de ce cadre, l'adoption d'une posture de neutralité.

C'est aussi une problématique de compréhension du contexte. Je serais ravi d'être à nouveau invité en tant qu'expert de la neutralité si d'autres débats à ce sujet sont organisés au sein de ce Parlement. La neutralité est la qualité de ce qui ne produit pas d'effet. Bien entendu, personne ne souhaite un enseignement qui ne

produit aucun effet; il convient plutôt de déterminer les effets devant être jugés indésirables et, partant, devant être neutralisés dans le cadre scolaire. C'est l'objet du débat actuel. Le problème n'est pas la neutralité en tant que telle, mais bien les balises à poser. À cet égard, je rappelle que les décrets précisent que l'école éduque au respect des libertés fondamentales, des droits fondamentaux et des conventions relatives aux droits de l'homme et de l'enfant. Cela constitue tout de même un cadre de valeurs normatives extrêmement clair.

Mme Diana Nikolic (MR). – Ayant à présent le texte du décret sous les yeux, j'aimerais préciser ma question. En effet, celui-ci dispose que « le personnel de l'enseignement [...] traite les questions qui touchent la vie intérieure, les croyances, les convictions politiques ou philosophiques et les options religieuses de l'homme, en des termes qui ne peuvent froisser les opinions et les sentiments d'aucun des élèves ». Cette formulation ne porte-t-elle pas en elle le risque d'autocensure des enseignants ? C'était le sens initial de ma question.

M. Thomas Gillet. – Le problème se situe au niveau de la formation. Je forme des futurs enseignants aux prescrits des décrets relatifs à la neutralité et, quand ils lisent cette formulation pour la première fois, ils se disent évidemment qu'ils ne doivent pas froisser les élèves. Je prends alors le temps d'expliquer que ce n'est pas ce que prévoient les textes. Je peux donc très bien expliquer à un élève qui croit que la Terre est plate qu'elle ne l'est pas d'un point de vue scientifique, sans me moquer de ce qu'il vient d'affirmer. Il est important que les termes utilisés et le fond du propos ne puissent pas être considérés comme moqueurs. Je répète toujours à mes étudiants, des futurs enseignants, que l'article 2 – précisé par l'article 4 – du décret du 31 mars 1994 indique que l'école de la Communauté ne s'interdit l'étude d'aucun champ du savoir. Je ne pense donc pas que les décrets soient problématiques.

Néanmoins, il conviendrait peut-être de clarifier l'article disposant que l'enseignant doit s'abstenir de prendre position sur les sujets qui divisent l'opinion publique. Il serait intéressant de déterminer précisément ce qu'est un sujet qui divise l'opinion publique, mais cette clarification ne doit pas simplifier le problème. En effet, le risque serait alors que les décrets déterminent une doxa qui serait la seule bonne façon de penser, même en ce qui concerne les droits fondamentaux. Ne plus permettre de discuter de certains sujets en raison de balises très claires représente un danger potentiel. C'est pour ces raisons que le CAL a toujours défendu les décrets relatifs à la neutralité. En revanche, la formation et la compréhension des directions d'école et des équipes pédagogiques le sont davantage, de même que le recyclage. En effet, combien d'enseignants n'ont-ils pas été formés sur ces thématiques depuis plusieurs années, au point que la formation qu'ils ont reçue à l'époque est peut-être devenue obsolète ? C'est un sujet intéressant sur lequel je serais ravi de venir faire un exposé.

En ce qui concerne notre cadre constitutionnel et la confusion qui existe entre la laïcité et la neutralité, le CAL a toujours plaidé pour que la laïcité de l'État soit inscrite dans la Constitution belge. À ma connaissance, deux propositions de loi déposées au Parlement fédéral visent à le faire et à clarifier les choses. Jusqu'à présent, les partis n'ayant pas soumis ces propositions sont plutôt dans une position qui consiste à plaider la neutralité et à continuer à ménager le pilier catholique dans notre pays.

Par ailleurs, le cours d'EPC est important. Tout d'abord, son premier avantage est d'arrêter de séparer les élèves sur la base des convictions de leurs parents dès le plus jeune âge. Quand on dit que c'est l'adolescence le moment le plus important, j'apporterais une nuance : si, dès le début de l'obligation scolaire, nous donnons les outils aux enfants, nous facilitons le travail par la suite. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas accorder de l'importance à la période de l'adolescence. Nous disposons d'outils et de dispositifs pédagogiques fabuleux pour faire de la philosophie avec les enfants, notamment en Fédération Wallonie-Bruxelles, et ces outils doivent être utilisés le plus tôt possible. Commençons donc dès le début à créer cet espace-là.

La durée du cours d'EPC est une autre question à se poser. Il est matériellement impossible de traiter de sujets aussi complexes pendant les 50 minutes obligatoires par semaine. Le Parlement l'a reconnu et a voté une résolution en ce sens. Malheureusement, cela n'a pas été mis en œuvre durant la précédente législature. Et la DPC ne prévoit pas cet élargissement au cours de la législature actuelle. Cela constitue un manque. Néanmoins, il est toujours possible de s'écarter de la DPC; c'est le luxe de la démocratie que d'avancer en ce sens, si majorité il y a. En tout cas, je suis ravi d'entendre tout le monde ici parler du cours d'EPC.

L'EPC est complémentaire du travail avec le secteur associatif. Il convient de ne pas opposer les deux. Les problématiques ne sont pas les mêmes. On parle de ghettoïsation, d'isolement et de radicalisme – religieux, politique ou même philosophique dans certains cas – et de problèmes sociaux. Il convient de tenir compte de ces difficultés et d'apporter des réponses précises qui sont liées aux problèmes des écoles.

La question de l'antisémitisme, par exemple, ne se pose pas de la même façon dans toutes les écoles. Il n'est donc pas possible d'y répondre de la même manière partout. Il convient de faire preuve de flexibilité. Il est bien entendu essentiel de lutter contre l'antisémitisme partout, comme contre toutes les formes de racisme et de discrimination.

Quant à la mixité, j'ai plaidé en faveur d'une école mixte et gratuite et de la sortie de l'homogénéité. On peut évaluer les décrets qui encadrent tout cela en poursuivant cet objectif. Il faut aussi s'attaquer de manière radicale aux écoles qui font un tri social, décident de ne pas inscrire certains élèves et recourent à des formes

de discrimination à l'inscription pour se choisir un certain public. Il importe de favoriser cette mixité et de faire en sorte que tout le monde puisse s'inscrire dans toutes les écoles, mais aussi d'insister auprès des écoles pour qu'elles ne fassent pas une sélection. Sinon, on va renforcer l'homogénéité sociale.

La DPC indique que le gouvernement compte lever l'ambiguïté concernant les signes convictionnels. C'est une très bonne chose. Les décrets relatifs à la neutralité prévoient que l'enseignant s'abstient de témoigner en faveur de ses convictions philosophiques, politiques ou religieuses. On pourrait très bien considérer que, si on interprète le fait de porter un signe convictionnel comme un témoignage de ses convictions, il n'y a pas réellement besoin d'un nouveau décret. On pourrait clarifier le décret du 17 décembre 2003 qui est un peu plus ambigu, mais, dans les faits, la majorité des écoles publiques optent, pour l'instant, pour une interprétation en faveur de l'interdiction.

Concernant le cours de philosophie et de citoyenneté dans les autres réseaux, il est évident qu'il faut un cours d'EPC dans le réseau d'enseignement libre. Ne serait-ce que parce que les professeurs d'EPC ont dû suivre une formation, alors que pour enseigner ces matières dans le réseau d'enseignement libre, qui sont disséminées dans des cours différents, les professeurs n'ont pas eu besoin d'une formation spécifique. Ils ont apparemment déjà été formés, même si nous ne savons pas bien comment ils l'ont été. Or, si nous voulons que l'EPC soit efficace, il faut former les professeurs et créer un espace et un temps spécifiques pour aborder ces questions.

Je mets à présent ma casquette de professeur plutôt que celle d'administrateur du CAL pour vous faire part d'un exemple récurrent : la question du « Belge ». Au cours de ma carrière, j'ai plusieurs fois entendu des élèves dire « vous les Belges », alors qu'ils ont eux-mêmes la nationalité belge. Après avoir discuté de la notion d'identité qui, je le rappelle, est un processus complexe dans lequel une personne s'identifie tout en cherchant à se différencier de ce qui l'entoure, on s'aperçoit qu'il y a bien une recherche d'identité. En effet, si cette recherche n'est pas spécifique à l'adolescence, il y a un retour de cette réflexion à cette période.

Après cette discussion, j'ai posé ma carte d'identité et celle d'un des élèves côte à côte et nous nous sommes rendu compte que nous étions tous les deux nés dans le même hôpital. Or, dans le langage courant, la notion d'origine fait davantage appel à l'origine familiale, qui induit chez ces élèves l'idée d'une origine géographique différente; le stigmaté est donc forcément intégré. Cet élève m'a dit, du haut de ces 15 ans, que j'étais la première personne qui lui a dit qu'il était belge sans ajouter « d'origine marocaine ». En fait, toute la structure institutionnelle lui a indiqué qu'il n'était pas belge, ou du moins qu'il n'était pas un Belge comme les autres et qu'il fallait marquer cette différence. Cela génère potentiellement une réappropriation du stigmaté. C'est un élément important qu'il faut prendre en compte.

Bien sûr, je ne dis pas qu'il n'existe pas d'autres processus concourant à un tel phénomène – notamment sur les réseaux sociaux ou dans d'autres formes de rapports communautaires –, mais l'institution scolaire doit être radicale sur ces questions et y être formée. Malheureusement, mes collègues me disent souvent que, quand ils demandent à un élève ses origines, c'est pour être bienveillant et s'intéresser à lui. Cela peut potentiellement le renvoyer à une assimilation qui le fait se sentir différent des autres élèves. Moi, aucun professeur ne m'a jamais demandé d'où je venais. J'ai toujours été d'ici, alors que j'aurais très bien pu être d'ailleurs.

Madame Linard, nous avons voulu tenir un discours général sur les processus de radicalisation, multiples et variés. Le précédent président du Comité R avait déclaré publiquement que le danger de l'extrême droite violente était très présent en Belgique et il faut en tenir compte. L'extrême droite est peu présente du côté francophone, mais rien ne dit que cela ne pourrait pas arriver. Pour une fois que nous pouvons faire de la prévention, faisons-le de manière impérative. En effet, il y a le cordon sanitaire, mais nous remarquons que les discours d'extrême droite sont très présents et acceptés dans le débat public en Flandre. Les idées et positionnements glissent de plus en plus vers ces discours, au sein même de la sphère des débats publics. C'est la raison pour laquelle le cours d'EPC est un outil de prévention; il faut donc le dispenser dès l'âge de 3 ans.

Monsieur Kaynak, le lien avec les parents est essentiel, car nous construisons avec eux. Nous avons parlé de valeurs en abordant la question des savoirs de base. Combien de fois avons-nous entendu les enseignants dire qu'ils sont là pour enseigner et instruire, pas pour éduquer ? C'est nier une mission fondamentale de l'école. Le décret du 17 décembre 2003 précise que « l'école éduque ». C'est l'expression utilisée par le législateur.

C'est extrêmement important : si les parents ne mènent pas l'éducation de leurs enfants à bien ou s'ils sont absents, les enfants n'ont plus que l'école vers qui se tourner pour être éduqués. Sur le plan de l'égalité, il est indispensable que l'école s'empare des questions d'éducation aux valeurs, en concertation avec les parents, quitte parfois à être frontale. Certains parents ne sont pas radicaux uniquement sur la question de dogmatiques religieuses. J'ai rencontré des parents, lors de réunions parents-professeurs, qui considéraient que j'étais un professeur extrêmement injuste parce que j'avais, selon eux, sanctionné la copie de l'un de leurs enfants. Leur déposition a été très violente, méprisante et agressive.

Le lien entre enseignants et parents doit également être travaillé. J'insiste de nouveau sur la formation à la neutralité. La première crainte des enseignants de maternelle et de primaire n'est généralement pas liée aux élèves, mais à leurs parents.

Comme M. Saidi, je n'ai finalement jamais quitté l'école. Les réactions épidermiques des enseignants ne datent pas des attentats de « Charlie Hebdo » et de

Bruxelles. En 2001, dans ma classe de secondaire, un élève a refusé de faire la minute de silence après les attentats du 11 septembre. Il ne pensait pas que c'était une bonne chose d'avoir tué des innocents, mais il estimait qu'il était problématique d'honorer seulement certaines personnes innocentes tuées dans des attentats au lieu de le faire de manière systématique. Autrement dit, cet élève ne cautionnait pas un acte terroriste, mais adoptait une position critique sur ce qui se passait. La professeure l'a exclu et a fait convoquer ses parents. Elle a même hurlé « graine de terroriste ! » dans le couloir. Si les enseignants traitent les questions des valeurs et du positionnement politique de manière aussi radicale, nous avons un problème. Cette enseignante n'était manifestement pas formée à gérer de telles situations. Il faut absolument mettre les moyens pour que nous puissions correctement former les professeurs.

J'insisterai sur un des aspects du dialogue interculturel. Ce dernier est un outil intéressant qui doit se baser sur un socle de valeurs communes, sur les droits fondamentaux, la Constitution et les principes sur lesquels nous ne pouvons pas transiger. Cela confèrera une position d'impartialité à l'institution pour permettre à chacun d'exprimer ses convictions, de manière égalitaire.

En conclusion, il faut consacrer davantage de temps, soit au moins deux heures obligatoires, à l'EPC pour tous les élèves dans tous les réseaux. Ce cours offre un espace physique et temporel pour traiter ces questions dans un cadre clair et circonscrit, avec des enseignants formés à cet effet.

Mme Yasmina Aboudarr. – Concernant le cours d'EPC, pour m'être rendue dans les écoles, j'ai vu la défiance des jeunes face au corps professoral parce qu'ils ont peur d'être endoctrinés. Au début, le projet « Debagora » consistait à fournir un outil aux enseignants leur donnant plein de pistes pour discuter et débattre sur des sujets sensibles avec les élèves. Mais les enseignants n'ont pas exploré tous ces outils, parce qu'ils ne se sont pas sentis très à l'aise. Ils devaient se former eux-mêmes à l'outil. Aujourd'hui, l'idée est de les former, de les aider, d'aller en classe et de faire les animations avec eux. Cela facilite également mon travail, parce que je peux cadrer le dialogue.

Toutefois, j'ai également remarqué que les jeunes acceptaient mieux des propos différents des leurs et échangeaient plus librement sur des sujets sensibles lorsque l'intervenant venait de l'extérieur de l'école. M. Saidi a dit que les élèves l'écoutaient; l'objectif de son projet est atteint, précisément parce qu'il n'est pas dans le rôle de l'enseignant. Lorsque je suis moi-même intervenue en classe, le dialogue s'est instauré facilement. Je pouvais recadrer certaines discussions et des débats. Est-ce mon nom qui les rassure ? Je me protège peut-être avec mon nom, avec la double nationalité belgo-marocaine, qui parfois me sert et parfois me dessert.

Il me semble important de travailler main dans la main également avec les opérateurs extérieurs. L'école doit s'ouvrir et ne pas rester repliée sur elle-même. D'ailleurs, certains enseignants ont directement travaillé après leur parcours scolaire. Dès lors, ils n'ont pas connu d'autre réalité, d'autre métier, que l'école. Or, la vie à l'extérieur de l'école est différente de celle de l'école. C'est là que se situe un des manques dans la formation des enseignants. Les professeurs ne sont pas très créatifs, ne savent pas rebondir, ne sont pas intuitifs ou spontanés. Face à un problème en classe qui ne répond pas aux principes appris en formation, ils sont perdus.

J'ai été formée sur le tas, j'ai appris à être très à l'écoute des élèves, du monde qui m'entoure, à développer mon sens de l'observation. Le fait de m'être cabossée à gauche et à droite doit certainement jouer aussi. Je n'ai pas un parcours linéaire, mais je n'ai jamais vraiment quitté l'école non plus. J'ai eu des difficultés scolaires en primaire et en secondaire, car je n'avais pas mes parents à la maison. Eux-mêmes avaient des difficultés et ne m'ont pas appris à étudier. Heureusement que j'avais l'école ! L'école, à ce moment-là, était encore un sanctuaire, en tout cas pour moi; c'est là que j'ai grandi culturellement et que j'ai découvert d'autres cultures que la mienne, celle de mon père ou de ma mère. C'est là aussi que j'ai pu voir des niveaux socio-économiques très différents. En effet, c'était le combat de mes parents de m'avoir mise dans des écoles dites élitistes.

J'ai vécu tout cela et je suis heureuse d'être passée par l'école. C'est ce message que je tente de transmettre aux jeunes élèves lorsque je vais dans les classes. Je leur dis que l'école peut leur apprendre, les faire grandir et qu'ils doivent s'en servir ! Mais, pour ce faire, il faut que les enseignants soient formés autrement, mieux outillés et armés. Je les trouve assez démunis face à leurs élèves. Je les ai souvent vus ne pas savoir comment réagir. Il arrive souvent que je doive moi-même réagir en improvisant, mais cela fonctionne aussi.

Il est donc important de poursuivre les partenariats entre l'école, dont les enseignants doivent être mieux formés, et l'extérieur. Les jeunes souhaitent ne plus avoir seulement affaire à une autorité unique qui détient la vérité, le corps professoral; ils sont en demande d'autres interlocuteurs qui les ouvrent à d'autres vérités.

Je reviens sur la question de l'identité. Quand le jeune dont j'ai parlé plus tôt m'a dit qu'il avait rencontré des Belges, j'ai lancé immédiatement un débat avec les autres élèves sur la question. Je leur ai demandé où ils étaient nés et nous avons évoqué les origines religieuse, géographique et belge. Je leur ai demandé ce qui faisait qu'ils pouvaient se sentir aussi différents. Ils n'avaient pas réellement de réponse. Ils vivent dans un milieu trop homogène où ils ne côtoient qu'un même type de population. Ils se sentent exclus et n'arrivent pas à se sentir intégrés. Moi, dès le

départ, je me suis sentie intégrée – je suis très blanche et pas très typée. J'ai fréquenté des écoles dans lesquelles je n'ai pas été sans cesse renvoyée à ma différence. Seul mon nom évoquait cette identité.

Dans certaines classes, les élèves appartiennent tous à la même religion. Ils se retrouvent tous ensemble, avec une seule façon de voir le monde. Ils n'ont pas d'autre vision du monde qui se mélange à la leur. Dans les classes que je fréquentais, plein de visions, de perceptions et de façons de vivre différentes se télescopaient. C'est primordial.

Aujourd'hui, on voudrait que l'école coordonne des projets à l'extérieur de ses murs. Cependant, elle n'a jamais été autant sollicitée. Je n'ai jamais connu l'école telle qu'elle est aujourd'hui. À mon époque, l'école, c'était l'école. Les élèves avaient leurs enseignants, qui leur donnaient cours. Si, aujourd'hui, on sollicite les enseignants pour travailler à des projets à l'intérieur et à l'extérieur des murs, il faudra les soutenir afin d'éviter les burn-out. Les enseignants n'ont pas le temps, car ils sont constamment sollicités. Il faut faire travailler les associations et les enseignants ensemble, en leur donnant des moyens, aux uns et aux autres.

Mme Ina Van Looy. – Comme M. Martin, je trouve regrettable que le travail de Karin Heremans ne soit pas adapté en français : c'est une manne d'outils destinés aux professeurs et aux encadrants du secteur de la jeunesse.

L'EPC est évidemment la meilleure façon de travailler sur la notion d'identité. Je suis d'accord avec le CAL : cette approche doit commencer au plus tôt, dès l'enseignement maternel. Cela étant, il est nécessaire de redéfinir un cadre clair pour l'école; chacun semble d'accord à ce sujet.

Pour ma part, j'aimerais aborder les choses du point de vue des enseignants, car certains sont très démunis. Dans le cadre des formations, il s'agirait de se pencher sur les postures à adopter face à des propos choquants, blessants ou déstabilisants. L'humour me semble un bon vecteur de réconciliation nationale et de cohésion sociale.

6 Réunion du 17 septembre 2025 - Panel n° 6 : les acteurs de terrain

Présidence de Mme Warzée-Caverenne, Présidente

Mme la présidente. – Nous poursuivons notre cycle d'audition consacré au phénomène de radicalisme et d'autocensure dans l'enseignement. Aujourd'hui, lors de ce sixième et dernier panel, nous entendons les acteurs de terrain.

6.1 Audition anonymisée de Mme L., enseignante en Région wallonne

A la demande de l'intervenante, le compte-rendu anonymisé de son intervention est publié dans le présent rapport d'auditions.

Voir powerpoint, doc. 160 (2025-2026) n° 1, (Annexe 1), à partir de la page 277 à 296

Préambule

Qui est le témoin ?

Le témoin est un professeur qui a été invité à parler devant l'assemblée du parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles afin d'exposer la situation à laquelle il est confronté pendant son enseignement. Il se présente :

« J'enseigne les sciences dans une école secondaire du réseau officiel en Wallonie. J'aime mon métier. Je suis un professeur dévoué pour chacun des élèves qui m'est confié, et mes compétences pédagogiques et professionnelles ont été reconnues par les autorités académiques. »

Introduction

Madame la Présidente, Mesdames et Messieurs les Députés,

Je vous remercie de me donner aujourd'hui la parole. C'est un honneur et une responsabilité de m'exprimer ici devant vous.

Et avant toute chose, permettez-moi de saluer votre travail et votre attention portée à des problématiques aussi sensibles que les phénomènes de radicalisme et d'autocensure dans les établissements scolaires.

Pourquoi témoigner ?

J'ai accepté de vous adresser mon témoignage, car je pense que certaines réalités vécues en Wallonie méritent elles aussi d'être portées à votre attention. Je suis en effet préoccupée par la question de l'accès aux savoirs dans nos écoles, ainsi que par la qualité du climat scolaire, que je considère essentiels à préserver dans un esprit fidèle aux valeurs d'humanité, d'égalité, de liberté et de pluralisme.

Afin de vous apporter mon témoignage de la manière la plus claire et structurée possible, j'ai choisi d'organiser mon intervention en quatre parties :

1. D'abord, je partagerai les faits observés sur le terrain, en commençant par ce que je constate dans ma propre classe, puis en élargissant à des observations faites au sein de mon établissement.

2. Ensuite, je proposerai une réflexion sur les enjeux sociétaux et pédagogiques que ces constats soulèvent, notamment en lien avec la question de l'autocensure.
3. Je reviendrai sur les raisons du silence des membres du personnel, qui expliquent pourquoi ces réalités restent invisibles dans le débat public et dans les chiffres officiels.
4. Enfin, je terminerai par les pistes concrètes qui, selon moi, peuvent aider à mieux accompagner les équipes éducatives et à renforcer notre mission commune.

Partie 1 : Faits observés en classe et à l'école

Dans mon quotidien d'enseignant, j'observe que certains élèves ont un rapport aux Autres et aux savoirs qui est conditionné à l'extrême par des règles religieuses binaires :

- il y a ce qui est pur et ce qui est impur ;
- il y a ce qui est autorisé et ce qui est interdit.

Cette grille de lecture rigoriste est souvent rigide, et pèse sur les dynamiques en classe et à l'école.

1.1. Faits observés dans la classe

Dans mes cours, elle a pour conséquence directe le refus de certains savoirs scientifiques.

Voici quelques exemples concrets que je vous rapporte avec intégrité et précision. Il s'agit de faits observés durant l'année scolaire 2024-2025. Je ne reviens pas sur les faits antérieurs à cette année scolaire et vécus dans d'autres établissements, ni sur les exemples similaires vécus par mes collègues dans d'autres écoles, car je souhaite garder du temps pour partager d'autres réflexions :

- Lors d'un module sur la classification du monde vivant, des élèves répètent que, je cite, « Non, nous on n'est pas dans le groupe des animaux, l'homme est en dehors de tout ça », « L'homme n'est pas un animal ! ». Je cite toujours : « Nous on n'croit pas à ça ». Quand je creuse, ils me répondent : « Notre religion ne dit pas ça », et plusieurs répètent « Ça n'est pas pour nous ».
- Certains élèves expliquent très sérieusement que le coran est scientifique et que, je cite, « pour preuve : le coran il dit des trucs que les autres scientifiques ils découvrent plus tard ». Le Coran est vu par certains élèves

comme une vérité absolue qui prédit les découvertes scientifiques modernes. Des collègues m'ont déjà rapporté cela à propos d'autres groupes religieux fondamentalistes, mais ceux-ci ne sont pas présents dans mon école.

- Lors d'une activité introductive sur la notion de pH, des élèves de rhéto ont refusé de mesurer le pH d'une substance contenant de l'alcool. L'objectif pédagogique était d'analyser, de manière scientifique, les caractéristiques chimiques d'une série de substances faisant partie de la vie courante, puis d'élargir l'analyse à l'utilité du concept de pH. Il ne s'agissait évidemment pas de boire, ni même de toucher, les échantillons.
- Des élèves se cachent systématiquement le visage ou détournent le regard quand j'affiche au tableau des schémas anatomiques élémentaires, pourtant référencés dans des manuels scolaires adaptés à leur âge. J'ai par exemple utilisé ce schéma-ci en classe [voir diapositive n°9] pour rappeler la notion de
- « cellule » en préambule d'un laboratoire de microscopie, et plusieurs élèves ont refusé de le regarder et de l'analyser ensemble en raison de la présence d'une « femme nue ».
- Le refus catégorique de travailler en groupes mixtes dans certaines classes, qui va bien au-delà d'un simple malaise tel qu'on peut le rencontrer chez des adolescents. Il est systématique et donne lieu à des discussions, des marchandages, parfois conflictuels. Cela ne concerne pas que le cours de sciences : mes collègues l'observent également en langues, en mathématiques, en éducation physique et dans de nombreuses autres disciplines.
- S'ajoutent à cela des signes de rejet envers certains groupes, en particulier les homosexuels et les Juifs. Cela s'exprime par des mimiques de dégoût lorsqu'un mot considéré tabou est prononcé, comme les mots juif ou homosexuel, ainsi que par des actes symboliques graves comme la découverte répétée de croix gammées dans un local de sciences, en ce compris le tag affichant le nom de Hitler accompagné d'un cœur [voir diapositive n°11].

1.2. Faits observés dans l'école

Au-delà de ce que j'observe dans mes cours, d'autres comportements ancrés dans des revendications identitaires ou religieuses ont lieu au sein de l'établissement et affectent également les missions de l'École. Je vous liste ici plusieurs exemples :

- Deux collègues arabo-musulmans, engagés et respectés, ont été qualifiés de "mauvais musulmans" par certains de leurs élèves.
- À la cantine, des élèves subissent une pression importante de la part d'autres élèves pour que les prescrits religieux soient respectés.
- Les voyages scolaires avec nuitée sont difficiles à mettre en place.
- Chaque année, une à deux élèves sont retirées par leur famille de l'enseignement ordinaire à la fin de la deuxième secondaire ; elles suivent alors un enseignement à domicile.
- Cette année, notre établissement ainsi que plusieurs professeurs ont été la cible d'un lynchage sur les réseaux sociaux. Des accusations infondées de racisme ont été portées à leur égard, prétextant l'application du Règlement d'Ordre Intérieur de l'école.
- Le cours de natation est systématiquement évité par des filles.
- En cours de langues modernes, certains thèmes essentiels dans l'apprentissage de la langue sont difficiles à aborder. C'est le cas pour les thématiques relatives à l'habillement, à l'apparence physique ou l'alimentation.
- « Soutien-gorge » est par exemple un mot interdit pour certains élèves.
- Lors des animations EVRAS, certains élèves s'en prennent verbalement de façon agressive à leurs collègues quand ceux-ci tentent de participer et de s'exprimer.
- Cette année, un élève a fait pression sur ses condisciples pour les empêcher d'écouter de la musique, tandis qu'un autre a discrédité le cours de musique en considérant cette activité interdite pendant le Ramadan.
- Un élève a demandé à suivre des cours de religion israélite dans le plus grand secret, insistant pour que cela ne se sache ni auprès de ses condisciples, ni auprès des adultes de l'établissement. Ce simple fait illustre le climat dans lequel ce jeune évolue à l'école. C'est ce qui m'inquiète le plus en tant qu'enseignant : voir que certains élèves vivent dans la peur que leur identité – qu'elle soit religieuse, culturelle ou liée à leur orientation sexuelle – soit révélée au groupe. Et cette peur peut aussi concerner des élèves musulmans qui ne se conforment pas aux attentes majoritaires du groupe.

Ces faits devraient tous nous alerter, et nous pousser à prendre la mesure de ce qui se déroule sous nos yeux.

Partie 2 : Réflexions sur les enjeux sociétaux et pédagogiques

2.1. Enjeux sociétaux

Tous les faits que je viens d'exposer montrent que certaines interprétations strictes du religieux exercent une influence et une pression importantes sur nos élèves, au détriment des valeurs que nous cherchons à transmettre, à savoir la liberté d'opinion, la liberté de conscience, l'égalité entre tous et l'universalité des savoirs. Pour que l'École puisse continuer à défendre ces valeurs fondamentales qui permettent de faire société dans une démocratie pluraliste, j'aimerais insister sur deux points.

Premièrement, comme l'écrit Guillaume Lecoindre, professeur du Musée national d'Histoire naturelle en France et qui est l'auteur du livre « Savoirs, opinions, croyances »², notre citoyenneté repose sur des savoirs partagés et des connaissances collectivement validées qui permettent de représenter le monde de manière rationnelle. C'est ce socle commun de savoirs qui rend possible la discussion, les prises de décision et le vivre-ensemble dans une société aux croyances plurielles et aux opinions parfois très divergentes. Refuser certains savoirs scolaires au motif qu'ils ne sont pas conformes à une idéologie ou une religion, c'est donc poser un défi majeur à l'École, mais aussi à notre société démocratique et pluraliste dans son ensemble. Dans ma pratique quotidienne, ce socle de savoirs communs est ma boussole. Car céder aux demandes d'accommodements liés aux sensibilités religieuses de certains de mes élèves reviendrait à instaurer une inégalité de traitement, serait discriminatoire et trahirait ma mission d'enseignant. C'est pourquoi je m'y refuse avec fermeté.

Deuxièmement, comme vous l'aurez constaté, il existe dans certaines écoles un affaiblissement des libertés fondamentales. Le simple fait d'exprimer une opinion différente est déjà difficile à l'adolescence ; mais lorsque cette expression se heurte à une pression sociale intense, parfois renforcée par une emprise religieuse, il devient presque impossible pour un élève d'oser penser autrement, ou simplement d'être soi, alors même que l'École devrait être le lieu où chaque élève est autorisé à développer sa conscience autonome, à tâtonner, à changer d'avis, à choisir sa vie, sans craindre l'isolement ou les représailles. Et la question sous-jacente est la suivante : comment protéger nos jeunes, nos enfants, dans l'enceinte de l'école, et au-delà des murs de l'établissement scolaire ?

² LECOINTRE Guillaume. 2018. Savoirs, opinions, croyances. Une réponse laïque et didactique aux contestations de la science en classe. Belin Education – Guide de l'Enseignement.

2.2. Enjeux pédagogiques

Je voudrais également dire un mot sur l'autocensure.

Face aux contestations, le personnel enseignant s'interroge. Et une question essentielle se pose : à partir de quand parle-t-on d'autocensure ? À partir de quand cela devient-il un renoncement ?

Contrairement à l'image souvent véhiculée, l'autocensure n'est pas toujours un choix conscient de ne pas enseigner une notion. Du moins, pas au départ. Dans la pratique, il s'agit plus souvent d'une série de petites concessions cumulées pour éviter les tensions, pour avancer dans le cours, pour maintenir un climat sans remous.

Je vais vous donner deux exemples personnels :

- Un collègue m'a un jour expliqué qu'il avait depuis longtemps renoncé à constituer des groupes mixtes dans ses classes, afin d'éviter les blocages et afin d'avancer dans sa matière. Cette confiance est apparue lors d'une discussion en salle des professeurs, à la suite d'un choix que j'avais moi-même fait et que je regrettais. Il m'était en effet arrivé, une fois, de former des groupes non mixtes, non pas par choix pédagogique, mais pour contourner les blocages habituels et avoir le temps de mener à bien une activité d'apprentissage que j'avais soigneusement préparée. Malgré le succès apparent de cette séquence, ce compromis m'avait laissé mal à l'aise, car je ne pouvais me résoudre à considérer cette concession comme une solution acceptable.
- Autre exemple. En équipe, nous nous sommes déjà demandé s'il fallait aborder la reproduction humaine et la phylogénétique (qui traite des liens de parenté évolutifs entre les espèces) d'une façon contournée, voire édulcorée, pour parvenir malgré tout à amener tous les élèves vers un socle minimal de savoirs partagés.

Ces renoncements – parfois appelés « accommodements » et trop souvent présentés comme de simples compromis raisonnables – s'il deviennent la norme, finissent par dénaturer notre rôle et affaiblir nos missions. Ils reviennent en réalité à céder du terrain à une idéologie obscurantiste qui a une approche intégriste dans ses exigences et qui exerce une emprise préoccupante sur certains de nos élèves.

Il me semble donc essentiel de lever une confusion fréquente, que j'entends parfois jusque chez des acteurs de l'enseignement : la confusion entre autocensure et neutralité professionnelle.

Neutraliser certains aspects de sa personnalité dans le cadre de sa fonction d'enseignant – notamment ses convictions religieuses, politiques ou philosophiques – cela n'a rien à voir avec le fait de se censurer. C'est une exigence professionnelle. Comme l'a rappelé ici même Monsieur Gillet en Commission, la neutralité est une forme d'altruisme car elle offre à chaque élève, quel qu'il soit, un espace de pensée libre. De la même manière, utiliser en classe un vocabulaire factuel et mesuré n'est pas de la censure : c'est une posture professionnelle, réfléchie et construite.

Le mot censure désigne tout autre chose : c'est un renoncement. Celui d'un enseignant qui choisit de ne pas aborder un point du programme, ou de taire certaines valeurs que l'École est pourtant chargée de défendre. Ce ne sont plus là des choix pédagogiques, mais des décisions prises sous pression ou par peur de provoquer des remous, de perdre le contrôle de la classe, de perdre trop de temps, de voir son image dégradée, ou même de subir des représailles. Et c'est précisément cette peur-là qu'il faudrait analyser, nommer et combattre si l'on souhaite préserver l'intégrité de nos missions éducatives.

2.3. De l'assassinat de Samuel Paty

Je souhaite revenir sur ce qui a été dit au sujet de l'assassinat de Monsieur Paty, car certains propos ont été tenus sans réelle connaissance des faits, et car les questionnements de Samuel Paty dans la construction de son cours sur la liberté d'expression sont aussi les miens en tant que professeur. Son assassinat a par ailleurs eu lieu alors que je commençais ma carrière de professeur : j'enseignais depuis seulement sept semaines, dans une école confrontée à des problématiques similaires.

Lorsqu'on évoque les difficultés rencontrées par les enseignants à la lumière du drame qu'a été l'assassinat de Samuel Paty, certaines réponses mettent l'accent sur la qualité de la relation entre le professeur et ses élèves. C'est notamment ce que j'ai entendu lors d'une audition publique datant du 23 avril 2025 au sein de cette commission.

Alors bien sûr, le respect, la confiance et le tact pédagogique sont des clés essentielles de notre métier. Mais présenter ces seuls éléments comme réponse à l'assassinat de Monsieur Paty, c'est méconnaître — ou nier — ce qui a réellement conduit au désastre. C'est aussi salir la mémoire et la dignité d'un professeur qui faisait honneur à notre métier.

Car Samuel Paty n'a pas été tué à cause d'un prétendu manque de pédagogie. Ni parce qu'il aurait manqué de respect envers ses élèves. Bien au contraire. La lecture de sa séquence de cours montre à quel point la France a perdu, le 16 octobre 2020, l'un de ses plus grands professeurs. J'invite chacun d'entre vous à lire l'ouvrage

de Madame Mickaëlle Paty, intitulé *Le cours de monsieur Paty*³, pour que vous puissiez vous en rendre compte de façon factuelle.

La vérité a ses droits. Je la rappelle donc ici devant vous.

Samuel Paty a été victime d'un acte de barbarie pour avoir simplement fait son métier, conformément au programme officiel de l'Enseignement en France.

Il a été assassiné parce qu'une élève, qui n'était pas présente à son cours, a d'abord colporté avec son père des mensonges à son égard, ouvrant la voie aux rumeurs et calomnies qui se sont propagées sur les réseaux sociaux. Il a été assassiné parce qu'un entourage radicalisé s'est mobilisé autour de l'école. Et surtout, parce qu'il a été laissé seul : seul face à la horde qui le menaçait, victime des médisances de certains collègues, abandonné par une hiérarchie qui a été plus soucieuse de limiter le retentissement médiatique et d'apaiser les islamistes, plutôt que de rétablir les faits et de protéger l'un de ses professeurs.

Enfin, rappelons-nous qu'à la suite de l'assassinat de Samuel Paty, sa famille a porté plainte auprès du parquet de Paris pour « non-empêchement de crime » et « non-assistance à personne en danger ». Cette plainte traduit la conviction que l'État ne peut se soustraire à sa responsabilité.

Partie 3 : Les raisons du silence

Pourquoi, me demanderez-vous, les enseignants parlent-ils si peu de ce qu'ils observent sur le terrain ? Pourquoi ces phénomènes préoccupants restent-ils absents des statistiques ? Plusieurs raisons peuvent expliquer ce silence.

D'abord, il y a le devoir de réserve auquel les enseignants sont tenus. Nommer certaines réalités de terrain peut être perçu comme une atteinte à la réputation de l'école que nous servons.

Ensuite, il y a la peur d'être mal compris, ou que nos propos soient intentionnellement déformés et caricaturés. Or, les rumeurs sont des poisons. L'histoire nous enseigne qu'elles peuvent détruire des carrières, voire des vies. La mise à l'écart, le fait de ne plus être invité dans les discussions, de se sentir observé, marginalisé : c'est ce que certains appellent à juste titre la mort sociale.

Et puis, il y a la crainte, bien réelle, qu'une sanction tombe parce qu'on aurait osé porter cette parole en public.

Enfin, au-delà de la peur, il y a aussi la lassitude, le fait que nous ne soyons pas suffisamment pris au sérieux. Je me suis par exemple adressée à mon syndicat, afin de savoir si des cellules de réflexions étaient mises sur pied pour parvenir à mieux traiter ces thématiques sur le terrain. On m'a répondu ceci : « Non. De toute façon

³ PATY M. 2024. *Le cours de Monsieur Paty*. Albin Michel.

les chiffres ne montrent rien d'alarmant ». Le problème, c'est que, nous, les enseignants, ne faisons pas remonter les faits jusqu'à l'administration. Quel enseignant alerte les services dédiés aux radicalismes quand des élèves détournent le regard devant un schéma anatomique humain, ou quand des élèves expriment leur dégoût des homosexuels, ou qu'un garçon s'oppose fermement à s'asseoir à côté d'une fille sous couvert d'une justification religieuse ? La réponse est simple : aucun, ou presque. La plupart du temps, ces faits sont gérés en interne et ne quittent pas les murs de l'école, raison pour laquelle ils restent invisibles. Dans mon propre établissement, ces enjeux ne figuraient nulle part dans le contrat d'objectifs ; cela va seulement être formalisé pendant la prochaine année scolaire, grâce à l'engagement d'une direction remarquable, et grâce au fait que votre Commission donne l'autorisation d'en parler.

En résumé, l'absence de mention administrative ne reflète pas la réalité du terrain. Elle reflète plutôt une difficulté à voir les choses, à les nommer, à les documenter et à les assumer dans un cadre institutionnel.

Partie 4 : Des pistes qui peuvent aider

Alors, que faire ? Il n'existe pas de solution miracle à un problème aussi complexe. L'École ne pourra pas, seule, tout résoudre. Mais sur le terrain, certaines pratiques peuvent nous aider. Et c'est de cela aussi que je souhaiterais parler.

4.1. A l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B)

Je joins ma voix aux recommandations formulées devant vous en Commission par Karin Heremans, Thomas Gillet et Ina van Looy :

1. garantir la neutralité de l'espace scolaire officiel, en ce compris la neutralité d'apparence ;
2. mieux former le personnel au principe des décrets neutralité ;
3. mettre en place des personnes référentes neutralité ;
4. renforcer et garantir un minimum de deux heures obligatoires de cours de philosophie et citoyenneté dans l'ensemble des réseaux d'enseignement de la FW-B ;
5. déployer l'EVRAS de manière systématique dans tous les établissements de la FW-B ;
6. agir structurellement pour garantir la mixité et l'égalité au sein des écoles de la FW-B.

J'aimerais à présent éclairer certaines recommandations avec des éléments issus de mon expérience de terrain et ajouter un mot sur l'enjeu lié aux réseaux sociaux.

La neutralité de l'espace scolaire dans le réseau officiel

Garantir la neutralité de l'espace scolaire officiel est une exigence fondamentale. Les raisons de ce principe ont déjà été largement développées devant vous en Commission par Mesdames Van Looy et Heremans, ainsi que par Messieurs Saïdi et Gillet. Comme l'a très bien résumé Monsieur Gillet, l'expression convictionnelle de chacun est alors mise à distance et ne prend pas place physiquement de façon permanente au sein de l'espace scolaire, ce qui garantit l'intégration du pluralisme convictionnel – condition de la pratique démocratique – et limite par ailleurs l'exercice d'un prosélytisme entre élèves, ou de la part des membres du personnel.

J'aimerais insister sur un point essentiel : cette neutralité doit inclure l'apparence, c'est-à-dire les tenues et les symboles, pour tous les élèves et tous les membres du personnel. Se limiter aux enseignants serait contre-productif.

En effet, sur le terrain, les cuisiniers, qui gèrent la nourriture, exercent une influence réelle sur les élèves et peuvent être perçus comme cautionnant ou renforçant certaines pressions collectives. Les secrétaires et les équipes administratives, en contact avec les familles et les élèves, interviennent dans des décisions sensibles, par exemple en matière d'aides financières, et leur autorité requiert une neutralité sans faille. Les éducateurs, psychologues et personnel des Centres PMS jouent un rôle d'accompagnement et de confiance qui doit être exempt de toute marque convictionnelle. Le personnel d'entretien, très présent dans les couloirs et les toilettes, participe au maintien de la discipline et au plan de lutte contre le harcèlement. Enfin, le personnel d'accueil, premier contact avec l'extérieur, incarne l'image de l'établissement et doit donc, lui aussi, représenter la neutralité scolaire.

Il faut rappeler qu'en Belgique, aucune croyance religieuse n'a de valeur supérieure par rapport à une autre conviction : les convictions philosophiques, idéologiques et religieuses sont placées sur un pied d'égalité. C'est pourquoi il est indispensable de parler de tous les signes convictionnels, qu'ils soient religieux, philosophiques ou politiques. Laisser certains membres du personnel afficher certains signes convictionnels reviendrait à ouvrir la porte à des dérives progressives, et à normaliser l'idée que chacun peut afficher ses convictions dans un espace censé rester neutre. À terme, cela fragiliserait la liberté d'expression de certains élèves et compliquerait la fréquentation sereine de l'école par tous.

Formation du personnel et référent neutralité

La formation au principe de neutralité est essentielle pour tous les membres du personnel – qu'ils soient éducateurs, directeurs, ouvriers, personnels administratifs ou enseignants. Chaque formation doit naturellement être adaptée à la fonction exercée, mais il est crucial que tous ceux qui travaillent dans l'enseignement officiel comprennent le principe de neutralité scolaire, sachent l'appliquer et puissent l'expliquer. Une telle formation permettrait d'éviter de nombreux malentendus sur le terrain et, surtout, d'assurer une véritable politique publique de promotion de nos valeurs, plutôt que de se limiter à leur défense.

Concernant plus spécifiquement les enseignants, il est particulièrement urgent de renforcer la formation initiale ainsi que les formations continues. Lors de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur, j'ai constaté que la formation initiale sur la neutralité était insuffisante. Elle ne respectait pas les exigences du code de l'enseignement, qui prévoit normalement 20 heures sur ce thème, alors que je n'ai reçu que trois heures de cours sur la neutralité. De plus, aucune évaluation de la maîtrise des décrets relatifs à la neutralité n'était prévue.

Je souligne également que les enseignants commencent souvent leur carrière par un remplacement ponctuel, effectué au pied levé, sans recevoir d'information supplémentaire sur le principe de neutralité.

Des formations continues pour l'ensemble du personnel en fonction, ainsi que des capsules vidéos – à l'image de certaines entreprises qui proposent des modules annuels de formation en ligne sur des sujets sensibles – seraient extrêmement utiles pour garantir la compréhension, la formation continue et l'application du principe de neutralité dans nos écoles du réseau officiel.

De la toxicité des réseaux sociaux

Je voudrais attirer votre attention sur un fait qui m'interpelle : TikTok, et les réseaux sociaux en général, sont cités comme centre d'intérêt principal par une majorité de mes élèves.

En début d'année, je propose toujours aux élèves qui le souhaitent de noter leurs hobbies pour que je puisse établir des liens entre leurs centres d'intérêt et mes cours. Le constat est frappant : dans mes classes, deux tiers des élèves déclarent passer leur temps libre sur les réseaux sociaux. Deux tiers ! Imaginez : on n'écrit plus « j'aime la danse », ou « la musique », ou même « j'aime passer du temps avec mes copains ». On écrit « TikTok ».

Or, il est avéré que des idéologies discriminatoires, radicales et intolérantes – comme le sexisme, l'homophobie, le racisme, l'antisémitisme, l'islamisme, ... – y sont très présentes et que des prosélytismes agressifs y sont organisés. C'est une menace directe pour notre démocratie pluraliste. C'est aussi une attaque frontale contre nos

efforts d'éducation hérités des Lumières et contre les valeurs promues par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ces réseaux dits « sociaux » fonctionnent comme un amplificateur du ressentiment. Ils ouvrent la porte à toutes les frustrations, aux insultes, aux menaces, à la violence, aux complotismes, à la haine, à l'intolérance. Et tout cela se trouve à portée de main de nos jeunes pour qui les réseaux sociaux jouent un rôle considérable dans leur construction personnelle. Comment protéger nos enfants de ces contenus, alors qu'ils sont encore en formation, sans toujours disposer des armes intellectuelles et émotionnelles pour y résister ? Je vous renvoie cette question.

La décision d'interdire les téléphones à usage récréatif dans les écoles est une excellente mesure, que je soutiens pleinement. Mais soyons lucides : cette mesure, bien que nécessaire, est insuffisante, car la problématique dépasse largement le cadre scolaire. C'est une question qui doit être réglée au niveau national, voir européen.

4.2. A l'échelle des Pouvoirs Organisateur et des établissements scolaires

L'esprit d'une équipe joue un rôle essentiel et je trouve important de souligner cette qualité dans notre école. La ligne de conduite claire portée par la direction, la cohésion au sein de l'équipe, la possibilité de parler sereinement de ces sujets et d'y réfléchir ensemble, ainsi que le cadre des valeurs de Wallonie Bruxelles Enseignement (WBE) comme boussole, sont des éléments précieux. Tout cela nous aide à poursuivre nos missions dans un climat soutenant et cohérent.

Dans cette perspective, j'attends également de mon employeur, Wallonie Bruxelles Enseignement, et de ma hiérarchie institutionnelle, qu'ils nous soutiennent pleinement dans notre rôle d'enseignant. Concrètement, cela signifie ne pas décrédibiliser nos règlements d'ordre intérieur par des prises de position publiques et des déclarations qui manipulent certaines situations à des fins politiques, sans en connaître précisément les faits. Il faut bien se rendre compte qu'en certaines circonstances, cela nous met une cible dans le dos.

Je considère que Wallonie Bruxelles Enseignement, comme les autres pouvoirs organisateurs du réseau de l'enseignement officiel, doit promouvoir et défendre avec force la neutralité scolaire, car celle-ci constitue un rempart essentiel pour protéger nos valeurs d'égalité et d'émancipation.

Sur le plan pédagogique, le travail de fin d'études, construit selon la logique thèse/antithèse/synthèse autour d'un sujet choisi par l'élève, est un exercice intellectuel fondamental mené dans notre école. Il oblige l'élève à confronter ses convictions personnelles à des arguments rationnels divergents, puis à en faire une synthèse réfléchie. Une étape importante à renforcer, selon moi, consiste à insister davantage sur la nécessité de prendre position sur la question traitée en s'appuyant

sur des critères universalisables, c'est-à-dire des arguments qui puissent s'appliquer à l'ensemble de la société et non uniquement à son vécu personnel. Nous pourrions également imaginer une démarche similaire à la fin du cycle du degré inférieur, afin d'instaurer progressivement cet exercice de réflexion critique.

4.3. A l'échelle de la classe

À l'échelle de la classe, il est essentiel d'enseigner explicitement, dès le plus jeune âge, la distinction entre le registre du savoir et celui de la croyance et de l'opinion. Cette clarification constitue la base d'un dialogue intellectuel possible et fécond avec les élèves, et permet, dans le cadre du degré supérieur, d'aborder plus en profondeur certaines questions épistémologiques (« comment savons-nous ce que nous savons ? », « sur quoi repose un savoir ? », « quels sont les attendus cognitifs du savoir scientifique ? », etc.).

En science, il est indispensable de revenir systématiquement à la démarche scientifique. Cela implique d'apprendre aux élèves à justifier leurs affirmations, à accepter le questionnement critique et à comprendre la règle de la « charge de la preuve » qui incombe toujours à celui qui avance une proposition. Ainsi, des affirmations telles que « le sang des femmes est sale » ou « le cœur du cochon est impur » ne relèvent pas de la science, car elles ne sont pas testables. Il faut oser le dire, l'expliquer et éviter de s'engager dans des considérations morales en classe de science. Car la démarche scientifique ne se préoccupe pas de morale. Ce n'est pas son domaine. Ce qui ne veut pas dire qu'elle est immorale⁴.

Il est également fondamental de tisser des ponts entre disciplines. Ces croisements renforcent la cohérence de nos enseignements respectifs et rappellent l'importance du cadre de valeurs porté par Wallonie Bruxelles Enseignement et, plus largement, par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Enfin, l'analyse critique doit s'appuyer sur une méthode rigoureuse. C'est la condition pour qu'elle produise des effets. J'insiste particulièrement sur ce point. L'esprit critique exercé sans base solide, sans raisonnement logique et rationnel, risque de basculer dans le simple relativisme, voire le complotisme.

Conclusion

Mon inquiétude ne réside pas dans l'existence de quelques faits isolés, mais dans leur répétition et leur intensité au sein de certaines classes – de véritables coups d'épingle successifs qui, peu à peu, fragilisent les missions des enseignants et de l'École.

Pour que les savoirs, les arts, la science, la discussion argumentée et l'égalité de tous en droit, continuent à apporter leurs indéniables contributions progressistes

⁴ La science est anormale, pas immorale.

à des générations entières d'êtres humains, commençons par mieux former les membres du personnel aujourd'hui en fonction et par assurer une véritable politique publique de promotion d'un cadre commun qui garantisse à tous les élèves les mêmes droits, la même liberté et le même accès aux savoirs.

Pour conclure, je voudrais vous poser cette question : ne devrions-nous pas – comme on le fait déjà en politique et dans nos écoles vis-à-vis de l'extrême droite – placer un cordon sanitaire protecteur autour de nos écoles pour les préserver des prosélytismes et de l'entrisme des intolérants ? N'est-il pas temps de rallumer les Lumières ?

Je vous remercie de votre attention et reste bien entendu à votre disposition pour toute question.

Echanges

Pourquoi le huis clos ?

Concernant ma demande d'audition à huis clos, je crois que les raisons sont assez faciles à comprendre.

D'abord, en tant qu'agent du service public, je suis tenu à un devoir de réserve.

Ensuite, il y a la peur que mes propos soient volontairement déformés. Je pense par exemple au risque de voir circuler un extrait vidéo tronqué de mon intervention, utilisé dans une campagne de diffamation, et peut-être même repris dans des milieux radicalisés. Très peu de personnes sont prêtes à s'exposer à ce genre de danger. Le souvenir de l'assassinat de Samuel Paty reste présent.

Enfin, il y a la crainte d'une sanction arbitraire parce que j'aurais osé exprimer des faits désagréables et inquiétants.

Votre témoignage évoque les élèves. Comment décririez-vous l'attitude des membres du personnel ?

De nombreux collègues, tant à Bruxelles qu'en Wallonie, ont rapporté des faits très inquiétants où des enseignants, éducateurs, et parfois même des directions, véhiculent des idées contraires aux valeurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles et mènent dans leurs classes un prosélytisme marqué. Si vous n'avez pas pu assister au colloque organisé par Les Universalistes-Enseignement en février 2025, je vous encourage à consulter le recueil de témoignages et le diaporama présentés à cette occasion. Je me permets de vous les transmettre et j'oserais vous demander de les intégrer au rapport de la Commission sur les phénomènes de radicalismes et d'autocensure dans les écoles.

Dans mon école actuelle, grâce à une Direction solide, les écarts provenant de membres du personnel sont limités. Mais dans d'autres établissements où j'ai

travaillé, j'ai pu observer des manquements au principe de neutralité, en particulier sur des sujets sensibles qui divisent la société. Dans ces mêmes écoles, il est aussi arrivé que des collègues ne fassent pas respecter le règlement d'ordre intérieur lors des sorties scolaires. Cela pose problème : si un seul enseignant rappelle systématiquement les règles, il se retrouve fragilisé et décrédibilisé par ses propres collègues. À terme, c'est l'enseignant qui agit conformément à la mission qui lui est confiée qui est stigmatisé. Cela crée des tensions. Et on en revient à l'urgence de former tous les membres du personnel au principe de neutralité, en ce compris ceux qui sont actuellement en fonction.

Les faits que vous évoquez sont-ils isolés ? Quelle est la photo générale ?

Je ne suis évidemment pas en mesure d'apporter une réponse globale. J'imagine que c'est précisément le rôle de cette Commission d'objectiver la situation à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ce que je peux toutefois affirmer, c'est que mon inquiétude ne tient pas à l'existence d'incidents isolés ou ponctuels, mais bien à leur répétition et à leur intensité dans certaines classes.

Mon propos n'est pas de dramatiser, mais de souligner qu'au-delà des réponses locales et individuelles, ces phénomènes méritent d'être pensés collectivement, car ils touchent à des enjeux fondamentaux comme la liberté de conscience, l'égalité et la transmission des savoirs.

C'est pourquoi il me semble important de dépasser l'idée réductrice selon laquelle ces situations seraient uniquement le résultat de lacunes pédagogiques des enseignants, ou qu'il s'agirait de simples provocations d'adolescents.

Qu'en est-il des autres extrémismes et du masculinisme ?

Je n'ai pas d'éléments pour répondre à cette question. Il m'a été demandé d'exposer la situation à laquelle je suis confronté sur le terrain, de parler de mon expérience professionnelle.

Si je parle davantage du fait religieux dans mes exemples, c'est parce que c'est la réalité rencontrée dans mon quotidien professionnel. Cela ne veut pas dire que je néglige d'autres formes d'extrémisme ou de pressions sociales, comme les discours masculinistes que vous évoquez.

Je voudrais vraiment insister : mon objectif n'est pas de stigmatiser, mais de témoigner des faits observés, afin de défendre un cadre commun qui garantisse à tous les élèves les mêmes droits, la même liberté et le même accès aux savoirs.

Mon propos n'est pas dirigé contre une religion ou contre des croyants, mais contre certaines idéologies ou pratiques qui, dans le contexte scolaire, peuvent faire

obstacle à la liberté de conscience, à l'égalité, ou à l'universalité des savoirs qu'il est de ma responsabilité d'enseigner. Ces enjeux concernent le pouvoir, car c'est au pouvoir public qu'il revient d'assurer aux enseignants les conditions indispensables à l'accomplissement de leur mission. Il appartient aux autorités de garantir le cadre dans lequel j'exerce mes fonctions.

Quelles pourraient être les missions du référent dont vous parlez dans les recommandations ? Ce référent pourrait s'appeler le « référent vivre-ensemble ».

Pour commencer, j'ai parlé d'un référent neutralité, le terme est important. Je n'ai pas parlé d'un « référent vivre-ensemble ». L'expression « vivre-ensemble » est comme un mot valise : elle est « fourre-tout ». Le mot « neutralité », lui, possède une définition qui correspond aux recommandations que j'ai formulées.

C'est la neutralité qui contribue au vivre-ensemble.

Le vivre-ensemble n'est possible qu'à la condition préalable que la neutralité soit établie et respectée. En effet, quand aucun signe distinctif ne prévaut, aucune composante d'un groupe social ne peut chercher à discréditer une autre. Sans le principe de neutralité, chaque groupe social risque de chercher à empiéter sur les autres ou à les disqualifier. La neutralité est donc la garantie essentielle pour que tous les individus et tous les groupes sociaux puissent coexister sur un pied d'égalité.

Comme l'a expliqué Monsieur Gillet, la neutralité est une forme d'altruisme que l'on doit à nos élèves. En tant qu'enseignant, je suis au service des apprentissages de mes élèves et au service de mon école : je mets à distance certains aspects de ma personnalité, je neutralise mes convictions et certaines caractéristiques de mon identité, afin d'offrir à chaque élève un espace de pensée libre.

Adopter une posture de neutralité ne va pas de soi : c'est une compétence qui s'apprend et se travaille.

Par exemple, les enseignants ont le devoir de présenter les sujets d'étude sans parti pris, afin de permettre aux élèves de développer une pensée autonome. Cela implique de leur garantir un accès à l'ensemble des arguments rationnels liés à la question abordée, ce qui est particulièrement crucial lorsque le sujet divise la société. En formation scientifique, par exemple, le programme recommande d'organiser un débat sur les organismes génétiquement modifiés (OGM). Mon rôle consiste alors à veiller à ce que chaque élève examine et approfondisse tous les arguments rationnels et factuels, et non pas seulement ceux qui les confortent dans leurs convictions personnelles. Penser, parfois contre soi-même, exige un réel effort intellectuel. C'est un exercice exigeant, tout comme la mise en place du cadre pédagogique qui le rend possible. Ce n'est qu'à ces conditions que les élèves peuvent véritablement s'entraîner à développer une pensée libre et éclairée.

Si la neutralité n'est pas respectée, l'élève n'aura pas l'espace qu'on lui doit pour exprimer une idée s'écartant de celle du groupe majoritaire ou de la figure de l'enseignant. Par crainte d'être isolé, jugé ou stigmatisé, il se taira. Autrement dit, l'espace de réflexion se refermera.

Après avoir dit tout cela, il est aussi essentiel de rappeler que l'école officielle n'est pas « neutre » en soi : elle est régie par la neutralité. La distinction est fondamentale, car l'école doit aussi défendre des valeurs, en cohérence avec la hiérarchisation des normes. Dans cette perspective, le renforcement de la formation relative à ces normes et aux principes fondateurs de notre État de droit apparaît crucial, en particulier pour les directions et les enseignants.

Voici les missions auxquelles je pense pour le référent neutralité :

- Former les acteurs du terrain pour renforcer 1) la compréhension et l'application du principe de neutralité et 2) leurs compétences face aux situations sensibles.
- Offrir un espace d'écoute et de soutien en répondant aux questions des équipes éducatives et des directions.
- Mettre à disposition des outils concrets pour éviter l'autocensure et accompagner la prise de parole en classe.
- Assurer une veille active et une remontée des situations (atteintes à la neutralité, phénomènes de radicalisme, d'autocensure, d'intolérance, de prosélytisme, etc.), afin qu'elles soient prises en compte au niveau institutionnel.
- Contribuer à la sensibilisation des élèves aux principes de neutralité, de respect et de pluralisme.
- Rappeler le cadre réglementaire et aider les équipes de terrain en cas de tensions avec des élèves, des parents ou des collègues.

Faudrait-il élargir les recommandations [sur la neutralité] à tous les réseaux de l'enseignement ?

Il est indéniable que, dans l'idéal d'un réseau d'enseignement unique et public, et au vu de la raison d'être du principe de neutralité ainsi que des garanties qu'il apporte aux élèves, il serait souhaitable que toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles y adhèrent. Toutefois, compte tenu de l'organisation du système scolaire francophone belge, il semble difficile d'imaginer à court terme une mise en œuvre de ce principe dans l'ensemble des réseaux.

Il importe donc, a minima, d'instituer et de garantir l'application pleine et entière de la neutralité au sein du réseau de l'enseignement public officiel, réseau où la neutralité constitue un fondement essentiel et indissociable de la mission éducative.

6.2 Audition de Mme Fabienne Félix, infirmière et enseignante dans le quatrième degré

Voir powerpoint, doc. 160 (2025-2026) n° 1 (Annexe 1), à partir de la page 297 à 306

Mme Fabienne Félix. – Je vous remercie de me permettre de m'exprimer aujourd'hui et de vous faire partager mon expérience de terrain en tant qu'enseignante.

Je me présenterai d'abord et vous parlerai ensuite d'un des cours que je dispense, à savoir le séminaire en démarche réflexive. C'est à partir de ce séminaire que ma réflexion à propos du sujet qui nous intéresse aujourd'hui a commencé. Je vous parlerai aussi de la méthodologie utilisée, qui m'amènera petit à petit à décrire des situations pour le moins interpellantes. Je vous ferai part de certains exemples concrets. Enfin, je partagerai avec vous mes brèves conclusions.

Je m'appelle Fabienne Félix, j'ai 53 ans, je suis infirmière depuis 1995. Depuis 2009, je suis enseignante et monitrice de stage dans le quatrième degré pour les futurs infirmiers brevetés, dans une école du centre de Bruxelles. Je suis également coordinatrice du plan de pilotage dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Je vous situerai maintenant le contexte dans lequel je me trouve et je vous expliquerai la raison pour laquelle l'école a instauré ce cours de démarche réflexive.

Pour ce qui est de notre objectif d'augmenter le taux de réussite – toujours dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence –, l'équipe éducative a décidé de mener trois actions : instaurer des pédagogies innovantes, effectuer un retour immédiat et réaliser une démarche réflexive.

L'objectif principal du cours de démarche réflexive est d'amener les étudiants à développer continuellement leurs pratiques professionnelles, à prendre du recul sur leurs pratiques pour les améliorer sans cesse et à atteindre un degré de maîtrise tout au long de leur carrière professionnelle.

Nous travaillons principalement selon le modèle de Louise Lafortune. Celui-ci définit la démarche réflexive interactive comme étant « un processus de mise à distance quant à ses apprentissages (métacognition), ses pratiques professionnelles (...), ses jugements clinique, professionnel, critique et éthique, qui suppose réflexion-

interaction, prise de décision, analyse et synthèse ». Nous demandons donc aux étudiants une analyse critique de leurs propres pratiques professionnelles face à une situation qui les a interpellés.

Les situations interpellantes vécues par les étudiants sur leurs lieux de stages sont diverses, mais je suis moi-même interpellée par des sujets récurrents, à savoir l'euthanasie, le refus de soins, la consommation d'alcool ou la sexualité, plus particulièrement la sexualité des personnes âgées.

Je partage avec vous quelques interpellations d'étudiants. Je précise que ces exemples concernent absolument toutes les cultures, religions et éducations. J'accueille toujours ces retours avec bienveillance et sans jugement. J'instaure d'emblée un cadre de sécurité psychologique en début d'année, puisque l'intérêt de la démarche est de faire évoluer ses pratiques professionnelles, non de juger qui que ce soit.

Les exemples qui suivent ont été modifiés sur la forme, les lieux ou les pathologies pour respecter le travail de mes étudiants.

Premier exemple : un étudiant est en stage dans un service à l'hôpital et doit prendre soin d'une dame atteinte d'un cancer en phase terminale. L'état de la personne soignée se dégrade depuis quelques jours. Le troisième jour de sa prise en charge, la patiente refuse de prendre son traitement. Elle dit à l'étudiant vouloir partir; elle affirme en avoir assez de souffrir et elle estime que les traitements la rendent malade. En ramenant cette situation en classe, l'étudiant me rapporte qu'il n'a pas réussi à prendre en compte la demande de la soignée et qu'il a fait comme si de rien n'était. Il a préparé son traitement comme d'habitude, il a communiqué à la patiente que c'était un ordre médical et il a fini par le lui imposer. Lorsque je demande à l'étudiant pourquoi c'était si compliqué pour lui, il répond que, dans sa culture, il n'est pas admissible de se laisser aller : la mort y est un sujet tabou et seul son dieu a le pouvoir de décider du moment de la vie et du moment de la mort.

Deuxième exemple : un étudiant est en stage en maison de repos et de soins. Un patient lui demande de lui apporter son verre de bière habituel pour accompagner son repas de midi. L'étudiant lui répond par la positive. Mais c'est plus fort que lui, il ne retourne pas auprès du soigné pour lui apporter. Lorsqu'il croise le patient après le repas, il s'excuse et lui dit avoir oublié sa demande. L'étudiant me rapporte que l'alcool est interdit dans sa religion. Il est persuadé que, s'il sert de l'alcool, c'est comme s'il en avait consommé.

Troisième exemple : un étudiant va en stage en gériatrie et prend soin d'une personne âgée. Après plusieurs jours, la patiente lui signale que sa demande d'euthanasie a été validée et que l'euthanasie se pratiquera dans quelques jours. Choqué, l'étudiant n'arrive plus à la regarder dans les yeux et préfère ne pas y

retourner les jours suivants. L'étudiant me rapporte que, dans sa culture, l'euthanasie, assimilée à un suicide, est interdite.

Quatrième exemple : l'étudiant est en stage de psychiatrie. Une patiente de 65 ans lui fait part de ses problèmes intimes avec son mari. Il ne l'écoute que d'une oreille et l'évite pendant tout le reste de son stage. Il n'arrive ni à pratiquer une écoute active ni à se montrer empathique. Selon ses croyances, la sexualité ne peut être ni nommée ni citée.

Certains étudiants me font régulièrement part de leurs sentiments de malaise, mais ne peuvent pas toujours en identifier les raisons. Je considère ces témoignages d'étudiants, qu'ils me livrent en toute confiance, comme de véritables cadeaux. En effet, les étudiants doivent faire face à un défi, parce qu'ils sont amenés à se rendre compte de l'aspect interpellant de leurs pratiques, encore plus lorsqu'ils acceptent de les partager. Je ne suis donc jamais dans le jugement.

Face à ces situations, j'invite tout d'abord les étudiants à prendre du recul par rapport à leurs émotions. Puis, je leur demande de décrire la situation de manière très précise. Ensuite, je leur propose d'entreprendre un travail d'introspection afin de chercher la cause qui est à l'origine de leurs pratiques interpellantes. Ces explications déboucheront sur une question de recherche pour, enfin, mener une analyse de leurs pratiques.

Comment procède-t-on concrètement ? J'organise un jeu sur les émotions à partir de sujets sensibles. Par exemple, je leur demande de choisir l'émotion qu'ils ressentiraient si leur grand-mère, veuve, devait s'installer chez eux et si elle leur demandait une clé pour sa chambre afin de bénéficier d'un plus d'intimité lorsqu'elle reçoit son nouvel amoureux. Entre la gêne, la colère, la sidération, l'amusement et la fierté, les étudiants prennent conscience, entre eux, que, pour une même situation, chacun peut ressentir des émotions différentes. Il s'agit déjà d'une étape importante et celle-ci ne représente absolument pas une évidence pour la plupart d'entre eux. Ensuite, je les amène à réfléchir aux raisons d'une telle disparité d'émotions. Ils en arrivent à la conclusion qu'elles sont directement influencées par leurs valeurs personnelles liées à leur culture, leur éducation, leur religion ou leur vécu.

Après cela, les étudiants doivent rechercher l'explication en se posant la question : mais pourquoi j'agis comme cela à ce moment-là ? Ils explorent alors trois axes. Le premier est l'axe personnel : comment se sentaient-ils physiquement et mentalement au moment de l'interpellation ? Le deuxième est l'axe de la connaissance : qu'ont-ils vu ou lu au cours, en stage ou dans des ouvrages sur le sujet ? Enfin, le troisième est l'axe intentionnel : pourquoi, malgré leurs connaissances d'éthique, de déontologie, de droit, de législation ou venant d'autres cours relatifs au sujet, ont-ils agi de cette manière ? Je travaille avec des étudiants

qui ont déjà reçu de tels cours et, malgré cela, ce phénomène se produit. Quelles étaient les valeurs en jeu à ce moment-là ?

Quelles sont leurs représentations initiales de la mort, de l'euthanasie, de la sexualité ou du refus de soin ? Durant le cours, nous allons les confronter à ce qu'ils savent déjà ou à ce qu'ils croient savoir. Les étudiants se rendent compte que le conflit sociocognitif qu'ils vivent est véritablement un conflit entre des valeurs personnelles et professionnelles, entre des valeurs issues de croyances et celles de connaissances. C'est tout le travail que je fais avec eux.

L'étape suivante est basée sur la démarche scientifique. Nous leur demandons de formuler une question de recherche, puis de parcourir la littérature scientifique pour en retirer des pistes d'amélioration de leur pratique. Le résultat, après un tel travail de recherche, est que les étudiants arrivent à prendre du recul sur leurs émotions et leurs valeurs personnelles lorsqu'ils sont confrontés à une situation nouvelle ou déstabilisante. Ils se rendent compte qu'ils ont peut-être intégré les cours, mais que, dès qu'ils sont confrontés à une situation déstabilisante, les valeurs personnelles reviennent sur le devant de la scène.

Nous exigeons que les étudiants effectuent des recherches qui dépassent leurs acquis d'apprentissage. Ils doivent aussi formuler des pistes d'amélioration en vue d'augmenter leurs compétences professionnelles, ce qui aboutit au sujet d'un travail de synthèse qui est leur travail de fin d'études.

Ma posture de neutralité est impérative pour instaurer un climat de confiance avec les étudiants, leur apprendre à raisonner et à développer leur esprit critique vis-à-vis de leurs propres pratiques. Pour donner un sens à leur apprentissage, leurs réflexions sont principalement issues de leur vécu, de ce qu'ils savent déjà ou de ce qu'ils croient savoir. Cet aspect est important. Pour véritablement engager les étudiants dans leur apprentissage, je ne les invite pas seulement à écouter, je les mets systématiquement en position de chercher et de réfléchir sur leurs propres opinions afin de les pousser à argumenter.

Face aux contenus accessibles partout, notamment par les réseaux sociaux, et face aux algorithmes, il est impératif d'accompagner les étudiants pour qu'ils travaillent sur la méthode de recherche et la fiabilité des sources.

Mes conclusions personnelles sur ce sujet m'amènent à vous dire que la posture de neutralité est résolument consciente et doit être adoptée par les enseignants au profit des apprentissages des étudiants : « Je me mets dans une position de neutralité consciente et au service des apprentissages des étudiants ». La posture de neutralité des étudiants lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage, et non dans la vie de tous les jours, leur permet de réfléchir sur leurs propres opinions afin de raisonner et de développer leur esprit critique. Dans le cadre de l'école en général, la neutralité

participe à l'émancipation et à la formation des étudiants à devenir des citoyens responsables.

Pour terminer, je cite Hannah Arendt qui a dit que la liberté d'opinion est une farce si l'information sur les faits n'est pas garantie et si ce ne sont pas les faits eux-mêmes qui font l'objet du débat.

6.3 Audition de M. Lionel Dohet Eraly, enseignant à l'Athénée royal Andrée Thomas

M. Lionel Dohet Eraly. – Avant toute chose, je contextualiserai mon propos en précisant que je suis romaniste et que j'enseigne le français et occasionnellement le latin depuis une douzaine d'années dans le degré supérieur de l'enseignement secondaire. Mes élèves ont entre 16 et 22 ans. Depuis presque dix ans, je travaille à l'Athénée royal Andrée Thomas, à Forest, dans le réseau WBE. Bien qu'implanté dans un quartier assez mixte sur le plan social et culturel, l'indice socioéconomique de cet établissement est très faible. En ce qui concerne les choix « philosophiques », à mon sens improprement nommés par ailleurs, environ la moitié des élèves suivent le cours de religion islamique, tandis que les cours de religion orthodoxe, protestante et catholique représentent ensemble environ 35 % des élèves et les cours de morale laïque environ 15 %.

Bien que les élèves semblent avoir des approches très diverses de la foi, je ne pense pas me tromper grandement en affirmant que le nombre d'athées dans l'établissement est extrêmement faible. Or, le cours de français du degré supérieur est, par son programme, particulièrement propre à heurter des élèves qui seraient radicalisés, qu'ils le soient par la voie d'une religion ou de « traditions » misogynes, masculinistes ou autres. En effet, une part essentielle de mon travail consiste à apprendre l'argumentation, la recherche et la critique des sources, ainsi que la forme d'objectivité propre aux sciences humaines, c'est-à-dire une méthode nécessitant, à l'oral comme à l'écrit, de faire preuve d'esprit critique, de refuser l'argument d'autorité, etc.

Le cours de français est également en première ligne pour les questions de fond. En effet, la littérature et l'art en général ne peuvent supporter la censure, y compris dans le cadre scolaire. Si un livre existe en librairie, il a également sa place à l'école et peut y faire l'objet de débats. Ainsi, la censure dans les écoles ou les bibliothèques publiques constitue un signe non équivoque de dérive antidémocratique.

L'art, notamment en Occident, s'est sécularisé au fil des époques, même durant les périodes gouvernées par la religion, et a constamment puisé dans des sources païennes. L'initiation à l'histoire de l'art ne peut donc faire l'impasse sur certains sujets, comme le nu, qui devraient faire hurler tout bon puritain radicalisé. Pourtant, je n'ai jamais été censuré dans mon enseignement. Je ne me suis jamais

autocensuré non plus. Ce n'est pas faute de m'être parfois appuyé sur les sources les plus extrêmes et les plus outrancièrement blasphématoires. Par exemple, il m'est arrivé de proposer, pour l'examen oral en sixième année, la lecture, au choix, de « La philosophie dans le boudoir » du Marquis de Sade, qui a d'ailleurs été choisi par 90 % des élèves, ou encore « L'histoire de l'œil » de Georges Bataille. Ce choix personnel, loin de constituer une provocation gratuite, était destiné à bousculer les élèves, à leur faire faire table rase de tout préjugé, à leur montrer que la littérature n'est pas un simple divertissement, mais un outil de pensée. Ainsi, à mon sens, l'enseignement de l'histoire des arts et de la littérature fait partie, par la forme spécifique de pensée que constitue une œuvre, de l'éducation à la vie affective et sexuelle. Il n'est donc absolument pas question de censure, ni d'autocensure, ni même de radicalisme, en supposant que ce terme signifie que des élèves refuseraient abruptement certains sujets au nom d'une entité supérieure ou d'une morale religieuse.

Pour autant, cela ne signifie évidemment pas que j'enseigne dans un environnement idyllique, une Arcadie moderne au doux parfum de tolérance et exempte de toute pensée nauséabonde. En effet, j'entends malheureusement parfois des propos homophobes dans la bouche des élèves. D'après mon expérience, la probabilité qu'un élève tienne un tel discours tient davantage à son sexe qu'à sa religion, les filles n'étant presque jamais concernées. Il m'arrive également d'entendre de grossières apologies de dictateurs contemporains. Ces propos sont évidemment problématiques, mais l'école n'est-elle pas un lieu à part de la société, où il est reconnu aux adolescents le droit de se tromper, de dire n'importe quoi, et où l'enseignant se doit de déconstruire patiemment ce type de discours ?

Je constate surtout que les élèves sont en demande de dialogue et cherchent à éprouver la force de mon argumentation contre la leur. Ils cherchent à confronter mes idées et valeurs à leurs propos, qui flirtent avec les limites de ce qui est acceptable ou les franchissent carrément, avec un fond de provocation propre à leur âge. Cependant, je constate aussi qu'à condition de maintenir solidement, à la façon d'un impassible Socrate, les notions de tolérance, de laïcité, de démocratie et d'antiracisme, les élèves ne refusent pas la contradiction. Ainsi, aucun élève n'a jamais remis en cause les nécessités logiques d'un raisonnement face à moi.

Je n'ai rencontré aucun élève qui, poussé dans ses contradictions, ne finisse par admettre que sa morale religieuse était, au fond, une question de foi personnelle. Autrement dit, même s'ils ne s'en rendent pas toujours compte, les élèves me semblent admettre la nécessaire hiérarchie des valeurs et des appartenances : avant d'appartenir à une communauté religieuse, ils sont citoyens d'une démocratie. Cette impassibilité fait partie de la neutralité. Comme l'explique très bien le philosophe Maxime Rovere, les élèves arrivent à l'école avec leurs failles, leurs préjugés, leurs frustrations, leurs malheurs et leurs problèmes. Les enseignants doivent être humains, certes, mais avant tout, ils doivent avoir une réaction non passionnelle face

aux propos des élèves s'ils veulent les amener à se questionner, ce qui est le premier pas d'une démarche critique et philosophique.

Bien évidemment, je ne nie pas qu'il puisse y avoir, dans certaines écoles, de façon localisée, des situations de radicalisme comme quelques-uns de mes collègues en ont connu. Toutefois, comme acteur de terrain, je crains peu l'évolution globale des élèves. Je m'inquiète davantage du renforcement du pouvoir des chefs d'établissement, notamment en ce qui concerne le recrutement et l'inspection. En effet, l'indépendance du service des désignations au sein du réseau WBE n'offre-t-elle pas plus de garanties quant à la neutralité du recrutement ? Si un radicalisme est à craindre, n'y a-t-il pas un risque de voir des chefs d'établissement pratiquer un certain entrisme communautaire, quel qu'il soit ? N'est-il pas dangereux de leur confier également une bonne part de l'inspection des cours à la place des inspecteurs externes, qui offriraient des garanties d'indépendance ? Je m'inquiète aussi de ce qui pourrait être une instrumentalisation de quelques cas isolés de radicalisme sous la forme d'une guerre idéologique, notamment lorsque le débat public sur ces questions sensibles est orienté par un livre qui tient davantage du pamphlet et décrit une réalité dans laquelle ni moi ni mes collègues ne nous reconnaissons.

Encore aujourd'hui, l'école demeure un système fortement hiérarchisé où l'enseignant est trop souvent celui qui sait, tandis que l'élève est considéré comme ignorant. De même, l'espace et le temps sont structurés de manière à maintenir les élèves dans une situation d'infériorité. Or, selon mon expérience, la nécessaire hiérarchie des identités et des allégeances morales ne peut s'établir qu'à travers le dialogue entre individus qui se sentent égaux malgré la différence d'âge et de connaissances qui existe entre eux. À mon sens, aucune forme de radicalisme présente parmi les élèves ne peut être résolue par la confrontation ou l'appel à la discipline, mais bien par l'apprentissage de la démarche philosophique, à travers une démarche qui s'inscrit dans la durée, et ce, dans le cadre tant du cours de français que des cours d'histoire, de langues anciennes, d'EPC, d'EVRAS, c'est-à-dire les cours qui invitent à prendre le temps de déconstruire les stéréotypes et à donner aux élèves les clés qui leur permettront de devenir des citoyens autonomes ancrés dans une société démocratique.

6.4 Audition de Mme Hélène Caels, représentante de l'Association des professeurs de philosophie et citoyenneté (AP.CPC)

Mme Hélène Caels. – Je vous remercie de me céder la parole sur cette thématique. Je m'appelle Hélène Caels et je suis enseignante dans l'enseignement secondaire à Bruxelles, mais je me présente à vous aujourd'hui au titre de présidente de l'AP.CPC – l'acronyme CPC renvoie au cours de philosophie et de citoyenneté. Je souhaite partager avec vous le constat que nous faisons en classe, nous, les professeurs de philosophie et de citoyenneté, sur les propos extrémistes, le

radicalisme et l'autocensure, sujets qui nous occupent aujourd'hui en ces lieux. J'évoquerai également en quoi le cours d'EPC peut être une réponse utile. Je terminerai par quelques pistes de recommandations.

Dans nos classes, nous percevons des signaux qui existent et qui doivent nous alerter. L'évolution du contexte dans lequel les cours se donnent est palpable. Chez les élèves, nous constatons une augmentation de remarques déplacées, de propos haineux et d'idées rétrogrades. Différentes thématiques posent problème : l'égalité entre les hommes et les femmes, la mixité, la liberté d'expression, la liberté d'orientation sexuelle, les questions éthiques et le vivre-ensemble. Néanmoins, je tiens à préciser que le radicalisme est à replacer dans un contexte beaucoup plus large, celui des idées haineuses, rétrogrades, complotistes, discriminatoires ou extrémistes. Il ne s'agit pas que d'un axe religieux, mais bien de tous les propos extrêmes quels qu'ils soient, religieux, politiques ou philosophiques. Je précise d'ailleurs que les témoignages sont très dépendants de l'établissement scolaire dans lequel les situations se déroulent, mais aussi du pouvoir organisateur, du niveau et d'une classe à l'autre. On ne peut donc pas généraliser.

Face à ce contexte qui évolue chez les élèves, les enseignants sont bien évidemment très courageux, mais, parfois, face à de tels propos, ils peuvent se sentir démunis ou impuissants, ou avoir recours à de petits ou à de plus grands renoncements, voire se sentir seuls. Ils peuvent se sentir seuls face à la classe où les élèves qui tiennent les propos les plus extrêmes réagissent avec énergie et occupent beaucoup d'espace dans les discussions. Ils peuvent également se sentir seuls face à leurs collègues qui n'ont peut-être pas la même expérience ou sont moins confrontés à ce genre de propos, le cours d'EPC étant probablement plus propice à la discussion et aux sujets polémiques que les autres. Ils peuvent aussi se sentir seuls face à la direction, qui est confrontée à de nombreux autres problèmes et n'a ni les outils ni les moyens de s'opposer à ces propos radicaux. Enfin, ils peuvent se sentir seuls face aux responsables politiques, qui n'offrent pas suffisamment de moyens d'action efficaces dans les classes.

La présence de ces propos, quels qu'ils soient, peut entraîner des renoncements pédagogiques, voire de l'autocensure. Ainsi, les enseignants peuvent adapter leur enseignement de plusieurs façons : soit ils en modifient la forme, c'est-à-dire la manière d'aborder les sujets sensibles en philosophie et citoyenneté, soit ils en modifient le fond, c'est-à-dire le contenu, en n'abordant pas ou plus ces sujets.

Face à tous ces signaux, il existe dans l'enseignement officiel un cours offrant un espace de discussion et de réflexion. C'est le cours d'EPC. Ce cours est enseigné de la première année primaire à la sixième année secondaire à raison d'une période par semaine. Il est donc destiné à tous les élèves âgés de 6 à 18 ans et inscrits dans l'enseignement officiel. Dans ce cours, les enseignants abordent des thématiques

communes qui concernent les jeunes et qui favorisent la tolérance et la compréhension de l'autre sur le long terme.

Aujourd'hui se pose la question de savoir en quoi ce cours est un outil essentiel pour lutter contre les propos extrêmes, qu'ils soient religieux, politiques, philosophiques, dogmatiques ou extrémistes. Le cours d'EPC peut se résumer en deux mots-clés : l'esprit critique et l'esprit citoyen. La question qui se pose aujourd'hui est « En quoi le cours d'EPC est-il un outil essentiel pour lutter contre les idées radicales ? ».

Premièrement, ce cours développe l'esprit critique, car il apprend aux élèves à raisonner. Toutefois, avant d'être capable de raisonner, il est important de faire preuve d'esprit logique. Comme expliqué dans la carte blanche publiée le 15 septembre 2025 par Luc de Brabandere et moi-même dans le journal « Le Soir », il est primordial d'apprendre aux élèves à raisonner, et ce, depuis le plus jeune âge. Nous parlons bien ici de l'enseignement primaire. Ce que nous entendons par raisonner, ce n'est pas calculer, mais savoir enchaîner ses idées sans contradictions et pouvoir en tirer des conclusions valides. Il est dès lors primordial d'ajouter l'apprentissage du raisonnement à l'école, à côté de la traditionnelle méthodologie « Calculer, lire et écrire » (CLE).

Ensuite, une fois que cette base d'esprit logique est placée, il est nécessaire que les élèves apprennent, par exemple dans l'enseignement secondaire, à évaluer la validité d'un raisonnement ou la cohérence d'un discours, ou encore à reconnaître concrètement un sophisme et à détecter des discours manipulatoires. Il est en outre important pour les élèves d'apprendre à maîtriser les différents registres de la connaissance : apprendre à distinguer la subjectivité de l'objectivité, l'opinion du fait, et également la connaissance de l'avis, en théorie, mais aussi dans des cas tout à fait pratiques.

Le cours d'EPC permet également de développer une attitude critique face aux médias, et ainsi de faire face à certaines idéologies. En effet, nos jeunes passent entre trois et quatre heures sur leur smartphone, sur les réseaux sociaux. Ils sont enfermés dans leur bulle de filtres. Ils sont manipulés par les algorithmes. Ils ne dialoguent plus, ou presque plus, entre eux et se confortent dans leurs idées. Ils n'ont plus l'habitude d'écouter des arguments différents des leurs, et c'est ce en quoi il nous semble primordial de développer l'EAM, mais surtout une éducation critique aux médias. C'est ce que nous faisons en cours d'EPC.

Nous travaillons également au développement d'une posture éthique, en abordant des questions comme la liberté de conscience, le consentement éclairé, l'éthique déontologique, la fin de vie et l'avortement.

Aborder toutes ces thématiques permet d'informer les élèves sur ce que dit la loi, mais aussi de les pousser à se questionner et à se décentrer. Il s'agit d'un travail énergivore, effectué sur le long terme. Les cours d'EPC permettent ainsi de développer l'esprit critique des élèves et de renforcer leur esprit citoyen.

Le cours d'EPC permet également de renforcer l'esprit citoyen. Nous y traitons des thématiques telles que les différents régimes politiques, comme le totalitarisme et la démocratie. Nous évoquons les bénéfices de la participation citoyenne au sein de l'école – par le travail des délégués, par exemple – et au sein de la société, tout en favorisant l'engagement citoyen.

La deuxième thématique sur laquelle nous travaillons pour développer l'esprit citoyen des élèves est celle de l'État. Nous voyons quels sont les différents types d'État, dans quel État nous vivons et comment il fonctionne. Nous apprenons également aux élèves l'existence des contre-pouvoirs.

Dans ce cadre, nous remettons en question les convictions religieuses. Nous expliquons notamment le lien entre l'État et ces dernières. Le cours d'EPC ne doit pas se transformer en cours interconvictionnel favorisant une approche dogmatique et réduisant ainsi l'élève à sa seule identité religieuse, ce qui l'empêcherait de se décentrer et de douter. Au contraire, au cours d'EPC, les élèves sont des citoyens, et non des croyants. Ils étudient le fait religieux comme phénomène de société, et ce, de manière rationnelle.

La troisième thématique sur laquelle nous travaillons est celle de la justice. Nous n'abordons pas uniquement le pouvoir judiciaire, mais aussi des concepts tels que la justice distributive et la justice sociale.

Enfin, nous nous intéressons également à des questions d'actualité.

En résumé, le développement de l'esprit critique et de l'esprit citoyen est essentiel pour former des citoyens critiques, éclairés et capables de se défendre face aux idéologies les plus simplistes et les plus radicales. Malheureusement, le temps consacré à cet enseignement ne représente que 3 % de la grille horaire, tant en primaire qu'en secondaire.

Malgré le courage des enseignants, qui déplorent la propagation des idées extrêmes, qu'elles soient religieuses, politiques, idéologiques ou dogmatiques, et en dépit de la pertinence du cours d'EPC pour combattre ces idées, nous nous heurtons aujourd'hui à une impossibilité pédagogique. Qui peut prétendre enseigner une matière à raison d'une seule période par semaine ? De telles modalités d'apprentissage sont scandaleusement insuffisantes, et ce, depuis neuf ans. L'inadéquation entre les enjeux et les moyens est flagrante.

Nous proposons donc cinq recommandations.

La première est de faire passer le cours d'EPC d'une à deux heures par semaine pour tous les élèves. Cela entraînera une diminution ou une transformation de la charge de travail des enseignants, qui deviendra plus raisonnable. En effet, la gestion qualitative de 500 élèves est pratiquement impossible pour un seul enseignant. L'extension du cours permettra également d'avancer de manière adéquate sur les missions de lutte contre les idées extrêmes. Deux heures d'EPC équivalent à deux fois plus d'esprit critique et deux fois plus d'esprit citoyen.

Notre seconde recommandation est de remettre la question de l'EPC à l'agenda parlementaire. Nous suggérons de reprendre les missions du groupe de travail créé par Mme Cortisse en 2020, ainsi que la résolution parlementaire de 2021 qui recommandait déjà l'extension du cours d'EPC.

Notre troisième recommandation est de déplacer temporairement les cours de religion et de morale en dehors de la grille horaire, et ce, pendant un an, jusqu'en 2027.

Notre quatrième recommandation est de revaloriser le cours d'EPC et sa fonction auprès des élèves, du personnel éducatif et du grand public. C'est un cours certificatif, tout aussi important que les cours d'histoire, de géographie ou de français.

Enfin, notre cinquième et dernière recommandation est d'assurer le respect de la neutralité du cours d'EPC. Il ne s'agit pas d'un cours de dialogue interconvictionnel et il ne peut évidemment pas être manipulé à des fins religieuses ou politiques.

Pour conclure, je souligne que certains élèves tiennent des propos radicaux et que ce phénomène modifie parfois le comportement des enseignants. Ces derniers peuvent adapter leur enseignement, que ce soit sur le fond ou sur la forme, et ce, de manière consciente ou non.

Le cours d'EPC crée un espace de discussion et de réflexion favorisant l'émancipation des jeunes par l'esprit critique, tout en renforçant leur esprit citoyen. C'est l'outil idéal pour pallier les problèmes de propos haineux et de radicalisme. Malheureusement, l'impossibilité pédagogique actuelle nous empêche de former convenablement nos jeunes.

Notre association pense que, si le pouvoir politique veut véritablement renforcer le vivre-ensemble, il faut qu'il s'en donne les moyens et qu'il soutienne les enseignants, qui sont en première ligne face aux idées radicales qui circulent au sein des établissements scolaires.

En conclusion, deux heures de cours d'EPC équivalent à deux fois plus d'esprit critique et deux fois plus de vivre-ensemble, deux éléments nécessaires à la formation de futurs citoyens critiques et éclairés.

6.5 *Échange de vues*

Mme Stéphanie Cortisse (MR). – Merci pour ces présentations très intéressantes. Nous approchons de la fin de ces auditions et il est bien de pouvoir entendre les témoignages de chacun. Si certaines personnes préfèrent témoigner à huis clos pour aborder des sujets sensibles, l'organisation d'auditions en séance publique a aussi son importance.

Madame Félix, votre approche pédagogique est très intéressante et mériterait d'être étendue aux autres niveaux d'études. En effet, vous intervenez au quatrième degré, mais les enseignants devraient pouvoir l'utiliser beaucoup plus tôt. Pensez-vous que cette approche pourrait être adoptée par les enseignants dès la première année de l'enseignement secondaire, voire en primaire ?

Madame Caels, nous avons pris note de l'importance du raisonnement dans le chef des élèves. Ceux-ci doivent par exemple être en mesure de distinguer les croyances de la science. En tant qu'enseignante d'EPC, votre enseignement va évidemment dans ce sens, mais pensez-vous que la plupart des enseignants sont formés suivant cette logique ? Vu les témoignages que nous avons reçus, il me semble que la réponse est non. Au sein de votre établissement, avez-vous des contacts avec les professeurs chargés d'enseigner d'autres matières, comme les sciences ou l'histoire, et qui sont aussi confrontés à des contestations des savoirs ? Les conseillez-vous, comme vous conseillez vos élèves ? Est-ce votre rôle ? J'imagine que cela doit être compliqué étant donné que vous travaillez dans plusieurs écoles.

M. Guillaume Soupart (MR). – Merci à tous les intervenants pour leurs contributions à notre commission. Madame Félix, les solutions que vous donnez sont essentiellement d'ordre pédagogique. Elles me paraissent très pertinentes à intégrer dans toutes les recommandations et la boîte à outils que Mme Heremans nous avait présentées ici. Il s'agit d'une problématique transversale et, lorsque l'on discutera de la formation initiale et de la formation continue des enseignants, il faudra inclure ces solutions pédagogiques. Je vous remercie de les avoir développées ici.

Monsieur Dohet Eraly, le développement de l'argumentation et de la critique des sources, la méthode et l'esprit critique constituent en effet des objectifs des cours de français et d'histoire. Étant donné qu'il y a plus d'heures de cours de français que d'histoire par semaine, c'est le cours de français qui permet le mieux l'acquisition de ces compétences. Pensez-vous qu'elles doivent être abordées dans d'autres cours, de manière transversale ? Si c'est le cas, comment adapter la pédagogie des autres cours

à cette méthodologie de travail, étant donné que ces compétences n'y sont pas initialement incluses ?

Madame Caels, on sait que les cours d'EPC sont donnés dans le réseau officiel, ainsi que, d'une manière différente, dans le réseau libre. Quelle est votre vision par rapport à cela, étant donné que ces situations litigieuses ont lieu dans toutes les écoles ? Quel dialogue entretenez-vous avec les représentants du réseau libre pour avancer sur la question de la citoyenneté au sein des établissements ?

M. Ersel Kaynak (PS). – Je remercie chaleureusement l'ensemble des intervenants pour leurs contributions intéressantes. Madame Félix, vous êtes active dans le domaine de la santé, matière très sensible. Je vous remercie pour tout ce que vous avez mis en œuvre, notamment votre méthode originale basée sur l'écoute et les échanges. Cette méthode est adaptée à des élèves en fin de cycle ayant déjà bénéficié d'une série d'autres enseignements au préalable. Dans la pratique, malgré la méthode instaurée, constatez-vous quand même des échecs en fin de parcours ? Nous parlons tout de même d'étudiants et d'étudiantes qui sont amenés à s'intégrer rapidement dans la vie professionnelle, soit dans le milieu hospitalier, soit dans un service à domicile.

Monsieur Dohet Eraly, je salue également votre travail – notamment votre vision emphatique de l'échange et de la communication – et le fait que vous preniez le temps de déconstruire les stéréotypes avec les étudiants. Vous avez évoqué votre crainte concernant le renforcement du pouvoir des directions par rapport au choix des enseignants. Pourriez-vous nous donner plus de détails à ce sujet ?

Enfin, Madame Caels, nous souscrivons évidemment à votre demande relative au cours d'EPC. Nous sommes en plein processus par rapport à cet intéressant projet. Il convient de généraliser et doubler les horaires des cours d'EPC, mais aussi de savoir voir quels contenus supplémentaires seraient prévus dans cette deuxième heure. Pour rappel, celle-ci deviendrait obligatoire et permettrait aux enseignants d'adopter une approche plus intense, mais aussi d'échanger davantage avec les collègues. En effet, si le cours d'EPC a toute son utilité, il faut néanmoins tenir compte de l'importance de la transversalité et des échanges avec les collègues pour essayer d'appliquer les mêmes dynamiques d'enseignement tout au long du cursus des jeunes.

M. Loïc Jacob (Les Engagés). – Mesdames et Messieurs, vos interventions constructives et nuancées nous rappellent la voie à suivre selon moi : analyser objectivement les faits, instaurer les outils nécessaires en plaçant au centre les élèves, l'esprit critique et le débat, tout en gardant en tête que l'école doit rester un lieu d'apprentissage, de socialisation et d'épanouissement pour chacun, élève comme professeur.

Madame Félix, quelle est votre vision concrète de la neutralité au quotidien dans les établissements scolaires ?

Monsieur Dohet Eraly, vous avez évoqué le fait que l'esprit critique se développe sur le temps long et non sur un seul cours. Je rejoins l'intervention de M. Soupart. Les référentiels pédagogiques et les formations actuelles sont-ils adaptés à cette vision ? Permettent-ils de développer l'esprit critique sur le temps long ?

Madame Caels, vous avez estimé que le dialogue interconvictionnel n'avait pas sa place dans le cours d'EPC. Ce dialogue a-t-il tout de même une place dans le milieu scolaire, selon vous ? Si oui, à quel endroit ?

Mme Bénédicte Linard (Ecolo). – Mesdames et Monsieur, je trouve qu'il est pertinent d'associer vos témoignages aux autres propos entendus durant toutes ces auditions : il apparaît clairement que la société se radicalise, y compris les jeunes, et ce, de différentes manières. Pour prendre un exemple, les mouvements masculinistes qui ont fait leur apparition constituent une forme de radicalisation. Il y en a d'autres, notamment celles liées à la religion et à l'extrême droite.

Vous avez dit, encore une fois, qu'il faut absolument veiller à ce que les jeunes développent leur esprit critique. Pour ce faire, les jeunes ont besoin d'être bien accompagnés dans un environnement adéquat. Cette approche se développe déjà dans certaines écoles qui ont pris la question à bras-le-corps et il faut poursuivre dans cette voie.

Précédemment, des professeurs d'EPC nous ont expliqué qu'à travers un processus de collaboration entre enseignants donnant différents cours et avec certains outils, ils permettent aux élèves à la fois de se sentir respectés dans leur foi, s'ils le souhaitent, et d'accepter, par exemple, que les faits scientifiques existent.

Nous devons encourager les enseignants et les outiller – c'est là où le bât blesse – pour leur éviter de se sentir parfois dépassés, frustrés ou mal à l'aise face à tel ou tel sujet. Il ressort des différentes auditions que le dialogue est le meilleur outil pour arriver à casser des préjugés, des caricatures ou des propos radicaux.

Madame Caels, vos cinq recommandations sont très intéressantes. En tant que cheffe du groupe Ecolo, je proposerai au Parlement de s'en emparer, car elles ont du sens.

Mesdames et Monsieur, selon vous, quels sont les outils qui manquent actuellement dans les écoles, étant donné que le cours d'EPC ne représente qu'une seule période horaire et qu'il n'est dispensé que dans l'enseignement officiel ? Quels sont les outils sur lesquels nous devrions travailler davantage afin de permettre aux enseignantes et enseignants de se sentir suffisamment armés face aux différents

questionnements soulevés et face aux potentiels éléments de radicalisation des jeunes ?

M. Jori Dupont (PTB). – Merci pour vos témoignages. Madame Félix, j'ai trouvé votre méthodologie très pertinente et instructive. J'aurais voulu savoir comment vous avez réussi à l'établir. Il y a un raisonnement derrière votre expérience. Vous avez des élèves qui arrivent avec leurs réalités et qui en parlent très ouvertement. Je trouve déjà très intéressant qu'ils viennent vers vous après un stage en vous expliquant quels sont leurs blocages. Vous avez réussi à élaborer une méthodologie qui déconstruit ces aspects afin de travailler avec ces jeunes qui se rendent compte de leur cheminement. Avez-vous appris cette manière de faire de quelqu'un ? Avec qui ? Comment ? Comment faire en sorte que chaque enseignant puisse s'armer et avoir ces outils entre les mains ?

Madame Caels, je suis d'accord avec vous : l'EPC est un outil formidable, sous-exploité, qui pourrait aussi aider les autres enseignants. Vous avez mis en place des méthodologies pour stimuler l'esprit critique, mais beaucoup d'enseignants sont probablement perdus, d'après les témoignages qui me reviennent. Ils ne savent pas comment s'y prendre. Comment pouvez-vous, avec vos outils, éveiller cet esprit critique chez les élèves et chez vos collègues enseignants ? Même avec deux heures d'EPC, cela ne sera pas suffisant et il faut que cela soit bien plus transversal.

Mme Fabienne Félix. – Cette pédagogie peut-elle débiter dès l'enseignement maternel ou primaire ? Oui ! En effet, elle est basée essentiellement sur la pédagogie de la recherche. Comment suis-je arrivée à utiliser une telle méthode ? D'abord, je me suis positionnée comme enseignante et chercheuse. J'ai cherché des solutions dans la littérature et je me suis formée, notamment l'année passée, en m'inscrivant à un certificat universitaire en pédagogie active. J'y ai acquis pas mal d'outils. Je me réfère à des pédagogues reconnus, comme Philippe Meirieu ou John Dewey, l'Américain qui a été l'un des premiers à développer une telle pédagogie. La pédagogie active ne consiste pas à faire bouger les élèves dans tous les sens : il s'agit de leur apprendre à faire bouger leurs neurones et à raisonner.

Ce qui est intéressant dans une telle pratique, c'est qu'elle montre à quel point il faudrait refondre la formation des enseignants. Même avec mes collègues, le travail peut être vraiment compliqué. En effet, je me sens parfois isolée dans l'école à travailler d'une telle manière. En tant qu'enseignante, il faut accepter d'abandonner l'idée que nous sommes la personne détenant le savoir. La priorité est d'arriver en classe en se disant que nous allons faire réfléchir les étudiants sur ce qu'ils savent déjà, même dans le niveau maternel. Il s'agit donc de partir du vécu de l'élève, de son profil et de son quotidien, pour construire des savoirs avec lui, en s'appuyant sur des faits scientifiques et sur la littérature. Toutefois, il convient de toujours prendre en compte leur réalité. C'est un grand principe.

On m'a demandé s'il y avait parfois des échecs. Ce processus de démarche réflexive étalé sur trois ans et demi et nous sommes un petit groupe d'enseignants à donner ce séminaire, tous les enseignants ne savent pas le donner, car ils doivent déconstruire ce qu'ils ont appris, leur méthodologie, etc.

Il y a des échecs, bien sûr, puisqu'en bout de parcours, les étudiants doivent démontrer qu'ils réussissent à adopter une posture réflexive par rapport à leur pratique professionnelle. Cette posture consiste à prendre du recul, à se demander « Que s'est-il passé dans ma tête à ce moment-là ? », « Qu'est-ce que j'ai fait ? », « À un moment donné, ai-je été déstabilisé ? », « Pourquoi ? ». Mais plutôt que d'attirer l'attention sur les autres personnes qui font partie de la situation, un retour sur soi-même est recherché. En fin de parcours, quelques étudiants n'y arrivent pas et sont encore en échec pour leur travail de synthèse, qu'ils doivent repasser. Toutefois, en général, après trois ans et demi, 99 % d'étudiants y parviennent.

Il s'agit cependant d'un travail de longue haleine, que les étudiants suivent depuis le début de leur cursus. Je suis toujours étonnée de voir qu'ils n'ont pas l'habitude d'être en recherche. Je donne cours à des adultes qui m'indiquent qu'en général, ils sont devant le professeur qui leur dit ce qu'ils doivent apprendre et connaître. Pour ma part, je ne suis jamais dans cette dynamique-là, mais je suis plutôt dans une dynamique de recherche.

J'en viens à la neutralité. Je pense clairement qu'en tant qu'enseignante, si je viens avec mes opinions, car j'en ai, si je viens avec mes croyances philosophiques, religieuses ou politiques et si elles sont perceptibles chez mes étudiants, la mise en confiance ne sera d'emblée pas la même. J'estime que la priorité de l'enseignant est d'abord de mettre l'étudiant en confiance. Pour ce faire, il faut que l'enseignant puisse se mettre au service de ses apprentissages, mais également de ce qu'il a vécu, en ne niant pas ce vécu. La posture de l'enseignant doit dès lors être d'une neutralité à tout-va et exclusive.

L'étudiant, pour se mettre en apprentissage, a aussi besoin de se mettre dans une posture consciente. Il doit pouvoir se dire qu'il a des connaissances et des croyances, mais accepter de se mettre dans une posture de neutralité pour s'ouvrir à d'autres choses et à d'autres apprentissages que ce qu'il connaît déjà.

Je souhaiterais pour ma part que le séminaire de démarche réflexive disparaisse. En effet, cette démarche devrait être intégrée dans tous les cours, à tous les niveaux et avec tous les étudiants. Mon objectif pour les prochaines années est de faire en sorte que ce cours disparaisse et soit intégré dans tous les autres cours.

M. Lionel Dohet Eraly. – Plusieurs questions évoquent la notion de temps long. Bénéficier d'un temps long, c'est un peu un luxe dont jouissent les professeurs de français. Dans notre réseau, nous bénéficions de quatre heures de cours, notamment

dans l'enseignement technique. Le nombre d'heures a en effet augmenté : il est passé de trois à quatre. Je salue ce changement ainsi que le renforcement du contenu des cours, qui comptent maintenant beaucoup plus de matières culturelles. Il est important de ne pas négliger la culture, quelle que soit la filière, enseignement général, technique ou professionnel. Quelle que soit la formation choisie, les élèves ont aussi besoin d'art et de littérature pour penser le monde qui nous entoure. Bénéficier d'un temps long, de quatre ou cinq heures de français, potentiellement combinées aux heures de cours d'EPC et d'histoire, permet de former un bloc intéressant.

Je rebondis sur la proposition de ma collègue portant sur l'apprentissage du raisonnement logique, qui devrait en effet intervenir le plus tôt possible et de façon transversale. Les formations auxquelles nous sommes amenés à participer ont trop souvent tendance à nous cloisonner dans notre branche. Ainsi, il est rare de se voir proposer la même formation que le professeur d'histoire ou d'EPC. Il serait pourtant intéressant de suivre une formation expliquant comment enseigner le raisonnement logique dans d'autres matières, même en sciences. Les formations sont trop cloisonnées.

Il ne suffit pas non plus de bénéficier d'un temps long; l'attention portée aux élèves nécessite, elle aussi, du temps. Le nombre d'élèves par classe est un facteur central. On ne travaille pas de la même manière avec quinze élèves qu'avec vingt-cinq ou plus. Afin de permettre à l'élève de s'entendre et de comprendre ainsi les failles de son raisonnement, il faut qu'il se sente écouté, au sein d'un groupe. Dans un système traditionnel hiérarchique où c'est le professeur qui détient le savoir, cela ne fonctionne plus. Nous ne bénéficions plus du respect intrinsèque de la fonction de la part des élèves.

Ce qui compte avant tout, c'est d'instaurer chez eux une certaine forme de confiance. Elle passe notamment par des sorties pédagogiques, des visites, des séjours culturels que les directions doivent si possible absolument soutenir. C'est en effet au cours de ceux-ci que l'on casse la structure hiérarchique de l'école et que l'on réussit à instaurer un climat de confiance permettant aux élèves de se sentir écoutés pour pouvoir s'écouter eux-mêmes. Temps long et caractère transversal me semblent centraux, tout comme l'apprentissage du raisonnement logique de façon sérieuse et continue.

Enfin, sur la question un brin parallèle des pouvoirs des chefs d'établissement, je pense que, comme dans toute démocratie, plus on sépare les pouvoirs, plus on construit des garde-fous vis-à-vis de ce qui peut constituer de l'abus de pouvoir. Sans viser aucunement, ni mettre en doute le caractère bienveillant de la plupart d'entre eux, confier aux chefs d'établissement l'inspection des cours ne ressemble pas à grand-chose, pour l'avoir vécu. Ils peuvent évaluer votre pédagogie; c'est bon

enfant, mais, au niveau du fond, il n'y a plus d'évaluation possible puisque l'on n'est plus dans la même branche. De plus, ils viennent de l'établissement. On se situe donc à un niveau interne. Les inspecteurs avaient, eux, le grand privilège d'être externes, y compris à tous les réseaux, et donc d'être au-delà de cela. Cela garantit, à mon sens, une forme d'objectivité qui ne peut être que saine lorsque l'on parle de peur du radicalisme ou d'entrisme dans les écoles.

Mme Hélène Caels. – Pour ma part, je serai plus critique vis-à-vis de l'approche transversale. Dans le réseau libre, le cours d'EPC est enseigné de manière transversale. Cela signifie qu'il n'existe pas de cours à proprement parler. Par conséquent, l'enseignement de cette matière n'est pas évalué. Telle qu'elle est mise en œuvre actuellement, l'approche transversale ne fonctionne pas.

Je ne dis pas qu'il ne faut pas faire de liens entre les différentes matières, en particulier dans l'enseignement secondaire, où les enseignants sont isolés et enseignent chacun une branche très spécifique. Cependant, l'approche transversale actuelle ne fonctionne pas. Il serait donc opportun de la retravailler et de renforcer les échanges entre les enseignants. Pour l'instant, les acquis pédagogiques en termes d'EPC ne sont pas évalués dans l'enseignement libre et l'approche transversale revient à enseigner partout et nulle part en même temps.

Tous les enseignants ont bien évidemment besoin d'être formés à cet axe logique et réflexif. Depuis 2021, les enseignants du cycle primaire suivent un module consacré à l'enseignement de l'EPC. Ils sont donc formés à cet enseignement et choisissent ensuite de devenir titulaire d'une classe entière ou d'enseigner les cours d'EPC. Il conviendrait de renforcer cet axe, de manière à ce que tous les enseignants du cycle primaire puissent intégrer les contenus théoriques de l'EPC dans leur cours.

En raison de l'existence de différents réseaux d'enseignement, tous les élèves ne bénéficient pas d'une éducation qualitative à la philosophie et la citoyenneté. Or, l'objectif est d'atteindre tous les élèves, peu importe le réseau. Il faudrait donc trouver une solution qui fonctionne pour tout le monde.

Le cours de géographie est récemment passé d'une à deux heures par semaine. Nous pourrions faire de même pour le cours d'EPC, dont le programme est déjà structuré selon deux périodes de cours. Ce cours est donc déjà prêt à être dispensé en deux heures, conformément à l'objectif fixé en 2020. Il ne reste qu'à instaurer cette deuxième heure.

Le dialogue interconvictionnel au sein des établissements scolaires a-t-il sa place ? Tout dépend de notre vision de la société. Pourquoi ne pas organiser un dialogue en dehors de la grille horaire ou sous la forme d'ateliers plus ponctuels ?

Il convient de préserver la neutralité du cours d'EPC. Il faut prendre le recul nécessaire lors de l'enseignement de contenus à caractère politique ou religieux, et

ce, parce qu'ils touchent la sensibilité des élèves. Il est important d'éviter que l'enseignement du cours d'EPC consolide leurs opinions personnelles. Un tel recul est essentiel au bon déroulement du processus de réflexion, afin que les élèves ne restent pas centrés sur eux-mêmes, mais adoptent une vision d'ensemble.

Je n'ai pas vraiment eu le temps de développer la thématique des outils utilisés en philosophie et citoyenneté au cours des quinze minutes de parole qui m'ont été octroyées aujourd'hui. Il est vrai que le cours d'EPC propose une démarche philosophique et que les enseignants pourraient élargir cette démarche à tous les cours. Le cours d'EPC n'est évidemment pas un cours d'histoire de la philosophie. Il s'agit plutôt de proposer une démarche réflexive sur tous les sujets de société, quels qu'ils soient. On peut ainsi avoir une démarche réflexive sur la religion, étant donné qu'elle fait partie de la société. La question est de savoir comment faire.

L'atelier philosophique est un outil très intéressant auquel certains enseignants ont déjà recours, que ce soit dans l'enseignement primaire ou secondaire. J'organise moi-même des ateliers philosophiques en classe. La modalité d'apprentissage est différente. Je place mes élèves en cercle, nous mettons les bancs sur le côté et nous utilisons des cartes sur les habilités de pensée. Ces cartes permettent, lorsqu'un élève donne un argument, de l'analyser et de déterminer s'il s'agit plutôt d'un contre-argument, d'un paralogisme, etc. L'objectif est que les élèves réfléchissent à ce qu'ils font lorsqu'ils parlent. Partagent-ils plutôt une opinion ou un fait ? Ce fait est-il vérifié ? Voilà le type de questions qu'ils doivent être amenés à se poser. Cette approche réflexive, pratiquée en groupe, est une méthode qui a été proposée par M. Lipman. L'enseignant se tient en retrait, mais amène un œil critique. Il s'agit concrètement d'organiser un espace collectif de réflexion entre élèves.

En effet, les outils philosophiques sont primordiaux. Pourquoi ne pourrions-nous donc pas généraliser la démarche philosophique en tant que posture pour tous les enseignants ?

Ceci clôture le cycle d'auditions menées par la commission de l'Education, de l'Enseignement pour adultes, de la Promotion de Bruxelles et de la Recherche scientifique, et consacrées aux phénomènes de radicalisme et d'auto-censure dans les établissements scolaires.

Les Rapporteurs,

Mme Stéphanie Cortisse,

La Présidente,

Mme Valérie Warzée-Caverenne

Mme Anne Barzin

M. Ersel Kaynak

7 Glossaire des acronymes

AGE : Administration générale de l'enseignement

AGMJ : Administration générale des maisons de justice

AMO : aide en milieu ouvert

AP.CPC : Association des professeurs de philosophie et citoyenneté

BDC : banque de données commune

CAL : Centre d'action laïque

CAPREV : Centre d'aide et de prise en charge de toute personne concernée par le radicalisme et les extrémismes violents

CCLJ : Centre communautaire laïc juif

CEB : certificat d'études de base

CEDH : Cour européenne des droits de l'homme

CEF : Comité des élèves francophones

CGé : ChanGements pour l'égalité

CIDE : Convention internationale des droits de l'enfant

CIERL : Centre interdisciplinaire d'étude des religions et de la laïcité

CiMéDé : Direction « Citoyenneté, mémoire et démocratie »

CLB : centrum voor leerlingenbegeleiding

CLE : calculer, lire et écrire

CNAPD : Coordination nationale d'action pour la paix et la démocratie

COCOF : Commission communautaire française

CoFoPro : Conseil de la formation professionnelle continue

Copi : Commission de pilotage du système éducatif

CREA : Centre de ressources et d'appui

CSEM : Conseil supérieur à l'éducation aux médias

CSIL : cellule de sécurité intégrale locale

DCO : délégué au contrat d'objectifs

DGDE : délégué général aux droits de l'enfant

DGEO : Direction générale de l'enseignement obligatoire

DGPSE : Direction générale du pilotage du système éducatif

DGSVR : Direction générale de l'enseignement supérieur, de l'enseignement tout au long de la vie et de la recherche scientifique

DPC : Déclaration de politique communautaire

DSA : Digital Services Act

DZ : directeur de zone

EAM : éducation aux médias

EENT: European Expert Network on Terrorism

ENSAV : École nationale supérieure des Arts Visuels de La Cambre

EPC : éducation à la philosophie et la citoyenneté

EPV : extrémistes potentiellement violents

ESA : école supérieure des arts

EVRAS : éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle

FCPPF : Fédération des centres pluralistes de planning familial

FEMYSO: Forum of European Muslim Youth and Student Organisations

FIE : formation initiale des enseignants

FTF : Foreign Terrorist Fighters

HE2B : Haute École Bruxelles-Brabant

HELMo : Haute École libre Mosane

IA : intelligence artificielle

IFPC : Institut interréseaux de la formation professionnelle continue

IPPJ : institution publique de protection de la jeunesse

IVG : interruption volontaire de grossesse

LDH : Ligue des droits humains

LGBTQIA+ : [personnes] lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenres, queers, intersexes et asexuelles

OCAM : Organe de coordination pour l'analyse de la menace

OIP : Organisme d'intérêt public

PECA : parcours d'éducation culturelle et artistique

PISA : Programme international pour le suivi des acquis

PNL : programmation neurolinguistique

Projet « Rien à faire rien à perdre » : projet « RAFRAP »

PSE : promotion de la santé à l'école

RAN : Radicalisation, Awareness Network

SAS : services d'accrochage scolaire

SAVE : Society Against Violent Extremism

SBS-EM : Solvay Brussels School of Economics and Management

SeGEC : Secrétariat général de l'enseignement catholique

SGI : Service général de l'inspection

SGPSE : Service général du pilotage du système éducatif

SSE : service des sciences de l'éducation

UCLouvain : Université catholique de Louvain

ULB : Université libre de Bruxelles

ULiège : Université de Liège

VVSG : Vlaamse Vereniging van Steden en Gemeenten

WBE : Wallonie-Bruxelles Enseignement