

PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE
SESSION 2025-2026

17 SEPTEMBRE 2025

AUDITIONS¹

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

**POWERPOINTS ET DOCUMENTATION
TRANSMIS PAR LES INTERVENANTS DES
DIFFÉRENTS PANELS**

¹ Voir doc. 160 (2025-2026) n°1.

TABLE DES MATIÈRES

1	Réunion du 21 mai - P2 - Acteurs universitaires et de recherche - M. Wolfs - Powerpoint-Opposition d'élèves à des savoirs scolaires ou à des règles de vivre-ensemble et auto-censure.....	3
2	Réunion du 21 mai - P2 - Acteurs universitaires et de recherche - M. Wolfs - Théorie de l'évolution tensions possibles entre science et croyance religieuse	17
3	Réunion du 21 mai - Acteurs universitaires - P2 - M. Wolfs - Documentation - Neutralité et tensions liées à la diversité culturelle et religieuse - témoignage d'enseignants en Belgique francophone	48
4	Réunion du 21 mai - P2 - Acteurs universitaires et de recherche - Powerpoint - M. Debras - Les Jeunes face à l'extrémisme	79
5	Réunion du 21 mai - P2 - Acteurs universitaires et de recherche - M. Debras - Documentation - Les jeunes face à l'extrémisme	101
6	Réunion du 21 mai - P2 - Acteurs universitaires et de recherche - M. D'Hondt - Powerpoint - Accepter une certaine forme de radicalité	222
7	Réunion du 4 juin - P3 - Services de la FWB - Avis du DGDE relatif au phénomène du radicalisme en milieu scolaire.....	228
8	Réunion du 4 juin - P3 - Services de la FWB - Service général de l'inspection - Powerpoint	234
9	Réunion du 4 juin - P3 - CAPREV - Powerpoint	242
10	Réunion du 4 juin - P3 - IFPC - Powerpoint	249
11	Réunion du 18 juin - P4 - Acteurs hors FWB - OCAM - Powerpoint - Image de la menace des mineurs	257
12	Réunion du 18 juin - P4 - Acteurs hors FWB - GO! Onderwijs - Powerpoint - Prévention de la radicalisation dans les écoles	262
13	Réunion du 17 septembre - P6 - Acteurs de terrain - Témoignage anonyme - Powerpoint	277
14	Réunion du 17 septembre - P6 - Acteurs de terrain - Mme Felix - Powerpoint	297

1 Réunion du 21 mai - P2 - Acteurs universitaires et de recherche
- M. Wolfs - Powerpoint-Opposition d'élèves à des savoirs scolaires 06-10-25
ou à des règles de vivre-ensemble et auto-censure

Opposition d'élèves à des savoirs scolaires
ou à des règles du vivre-ensemble
et
auto-censure d'enseignants / enseignantes :
quelques résultats d'enquêtes et pistes de
réflexion

jose-luis.wolfs@ulb.be
Université libre de Bruxelles
Centre de Recherche en
Sciences de l'Éducation

ULB UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES

1

Plan de la
présentation

Opposition d'élèves à des savoirs scolaires
ou à des règles du vivre-ensemble et auto-
censure d'enseignants/enseignantes :
quelques résultats d'enquêtes et pistes de
réflexion

1. Bref aperçu à propos de différentes enquêtes:
 - Enquête du C.A.L (2021)
 - Service général de l'inspection (2021-2022)
 - Les conceptions sécularisées / non sécularisées de la science d'élèves de terminale (Wolfs, 2013, 2023)
 - Les difficultés en matière de neutralité (Wolfs, 2024)
2. Quelques éléments du contexte institutionnel belge qui peuvent être sources de difficultés...
3. Quelques pistes d'action possibles

2

2

1. Bref aperçu à propos de différentes enquêtes

1.1 Enquête du C.A.L. (2021) : « Les difficultés d'aborder certains sujets en classe : constats, difficultés et bonnes pratiques du terrain »

- 40 questions
- > 300 enseignants/enseignantes (90% réseau WBE)
- 44% des professeurs ont « souvent ou parfois songé à s'auto-censurer »
- 40% des professeurs ont « parfois ou souvent déjà renoncé à aborder un sujet ou décidé d'en limiter le champ de réflexion, pour éviter toute complication par la suite ».

(Ex: de thèmes concernés: avortement, évolutionnisme, homosexualité, légitimité de la femme comme figure d'autorité, etc.)

3

5

1. Bref aperçu à propos de différentes enquêtes

1.2 Enquête du Service général de l'Inspection (Ministère de la FWB, 2021-22)

→ 2300 enseignants/enseignantes, tous réseaux : 6,6% se seraient déjà auto-censurés

Question posée : Parmi les propositions suivantes, quelle est ou quelles sont celles qui décrivent le mieux votre manière d'aborder un sujet contesté :

- J'évite les parties qui me semblent problématiques (6,6%)
- Je prends le temps de développer ce sujet
- Je réfute la contestation
- Je déconstruis en argumentant
- J'initie un processus de construction en impliquant les élèves
- Autre

4

4

1. Bref aperçu à propos de différentes enquêtes

1.3 Enquête relative aux conceptions de la science (sécularisées vs nonsécularisées) d'élèves de terminale de 17 pays (Wolfs, 2013, 2023)

Contexte :

De nombreuses enquêtes avaient déjà montré au début des années 2000, un rejet de la théorie de l'évolution par des élèves au nom de leurs croyances religieuses (Ex: Hrairi & Coquidé, 2002, Perbal, 2006, Martin-Hanssen, 2008, Fortin, 2009), Peterfalvi, 2009).

→ Ce rejet est-il limité à quelques thèmes sensibles ou porte-t-il plus globalement sur le principe même d'une science « sécularisée » (càd. dont le registre explicatif est autonome par rapport aux croyances religieuses) ? Objectifs

- (A) Examiner l'incidence d'enjeux identitaires et religieux sur les conceptions de la science d'élèves de terminale. Dans quelle mesure ont-ils/elles ou non acquis une conception sécularisée de la science ?
→ Cartographie de ces conceptions
- (B) Examiner quelques facteurs potentiellement explicatifs de l'acquisition ou non-acquisition d'une conception sécularisée de la science chez des élèves croyants .

5

5

1. Bref aperçu à propos de différentes enquêtes

• Méthode

Questionnaire à réponses fermées administré à plus de 7000 élèves de terminale de 17 pays, couvrant différentes postures possibles entre science et croyance religieuse. (Wolfs & al., 2022)

Indicateurs d'une conception sécularisée de la science :

- accord avec l'idée d'autonomie du registre explicatif scientifique à l'égard des croyances religieuses
- désaccord avec les postures « fidéiste », « concordiste classique », « concordiste inversé »

• Résultats

- (1) 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 : les élèves catholiques des 5 pays d'Europe occidentale et les chez les élèves luthériens allemands.

6

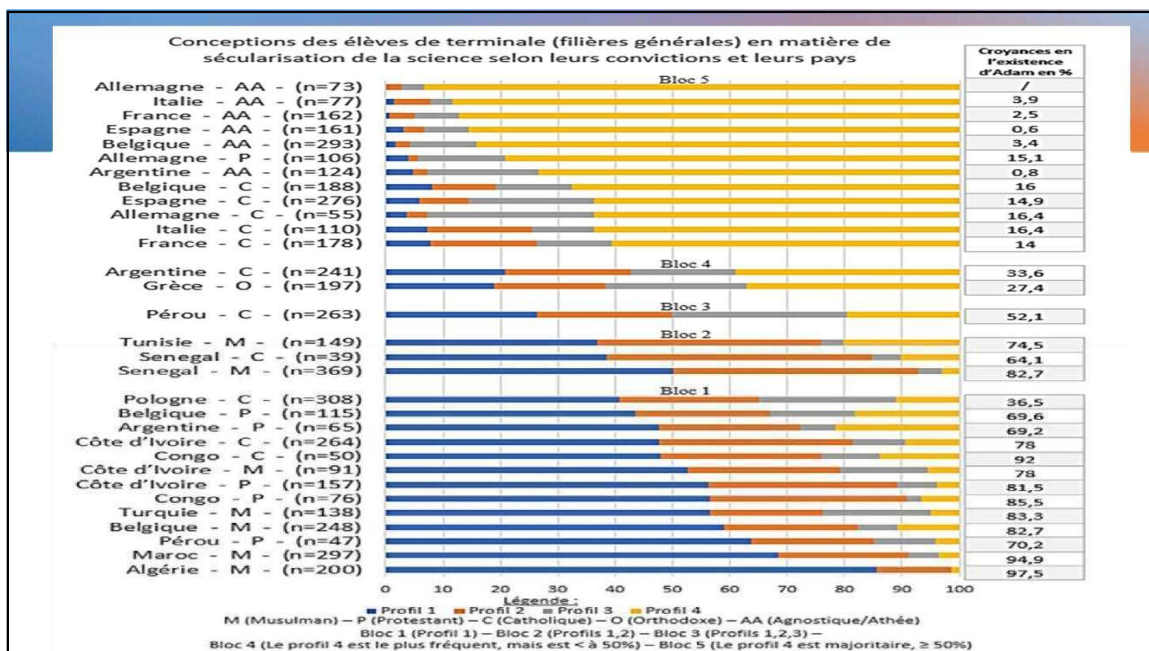
6

1. Bref aperçu à propos de différentes enquêtes

- (2) Fortes disparités entre religions et surtout entre aires culturelles
Ex: contraste, chez les catholiques, entre Europe occidentale et Afrique subsaharienne
- (3) Relatif parallélisme entre les conceptions de la science des élèves (non-sécularisée vs sécularisée) et le statut attribué aux Ecritures sacrées (récit littéral / symbolique)
- (4) En synthèse, pour la Belgique (francophone) :
- Conceptions de la science majoritairement sécularisées chez les élèves catholiques vs majoritairement nonsécularisées chez les « élèves protestants (évangéliques et apparentés) et musulmans;
- 69,6% des protestants et 82,7% des musulmans croient en l'existence réelle du personnage d'Adam (lecture littérale des Ecritures sacrées) contre 16% des catholiques.

7

7



8

1. Bref aperçu à propos de différentes enquêtes

1.4 Enquête : Les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants / enseignantes à propos de la neutralité (Wolfs, 2024)

Objectifs

- Inventorier les thèmes que les étudiant-e-s agrégé-e-s (enseignant-e-s ou futur-e-s enseignant-e-s) mentionnent pour évoquer des problèmes de « neutralité » (sur base de leur pratique professionnelle, de leur expérience de stage ou de leur vécu scolaire)
- Analyser les stratégies ou principes mobilisés par ces étudiant-e-s agrégé-e-s pour faire face aux problèmes évoqués.

• Méthode

- Public : 255 étudiant-e-s agrégé-e-s à l'Université libre de Bruxelles (toutes disciplines)
→ échantillon occasionnel

9

1. Bref aperçu à propos de différentes enquêtes

- Recueil de l'information : une seule question était posée (rapide sondage et non une enquête) :
« Citer un exemple de situation relatif à l'enseignement de votre discipline ou plus généralement à la vie scolaire où pourrait se poser un problème de neutralité. Veuillez expliquer précisément en quoi consiste (ou pourrait consister) ce problème et comment y faire face ou le prévenir. »

□ Analyse de contenu :

- cas relatifs à l'enseignement de certaines matières (ex: réactions d'élèves)
- cas relatifs aux postures ou comportements de l'enseignant-e
- cas relatifs à la vie sociale de l'établissement, aux comportements des élèves en général

→ 244 copies exploitables relatant : 132 cas vécus et 134 cas imaginés, anticipés

10

I. Cas relatifs aux matières	Vécus 77 (58%)	Imagés 66 (49%)			
I.1 Bioéthique, sexualité	20 (15%)	12 (9%)	-Refus, réticence / confusion S-R	12	28
-Avortement, contraception	9	5	-Conscience animale et abattage rituel	2	0
-Suicide, euthanasie, mort	4	0	-Climato scepticisme	1	0
-Homophobie, mariage pour tous	4	5	I.4 Français, philosophie	10 (8%)	5 (4%)
-Education sexuelle	3	2	-Débats sur sujets sensibles	6	1
I.2 Histoire / histoire de l'art	22 (17%)	10 (7%)	-Oppositions religieuses à des textes	4	4
-Antisémitisme, shoah, négationnisme	14	2	I.5 Autres	10 (8%)	11 (8%)
-Colonialisme	2	2	-Attentats, caricatures, blasphème	7	4
-Réaction face à œuvres d'art	3	3	-Théâtre / cinéma	2	3
-Autres	3	3	-Psychologie, psychanalyse	1	3
I.3 Sciences	15 (11%)	28 (21%)	-Neutralité dans la traduction	0	1

11

1. Bref aperçu à propos de différentes enquêtes

2. Cas relatifs aux postures de l'enseignant-e	32 (25%)	34 (25%)			
2.1 Politique	16 (12%)	8 (6%)	2.3 Divers	4 (3%)	7 (5%)
-Evoquer convictions personnelles	7	0	-Prof. « raciste », discrimination	2	0
-Conflit israélo-palestinien	5	2	-Activités ext. de l'enseignant-e	0	1
-Débats (Erdogan, Trump...)	3	4	-Jugement sur des journaux	1	0
-Neutralité en histoire	1	0	-Supports (manuels, textes)	1	5
-Anglais connoté américain	0	2			
2.2 Religion	13 (10%)	19 (14%)			
-Evoquer convictions personnelles	8	2			
-Imposer convictions personnelles	0	2			
-Port signes convictionnels (personnel éducatif)	5	15			

12

12

1. Bref aperçu à propos de différentes enquêtes

3. Cas relatifs à la vie sociale au sein de l'école	22 (17%)	35 (26%)			
3.1 Pratiques religieuses	16 (12%)	31 (23%)	3.2 Sexisme	4 (3%)	4 (3%)
-Ramadan	7	3	Propos sexistes, stéréotypes de genre	4	4
-Port de signes convictionnels (élèves)	4	21	3.3 Racisme	2 (2%)	0
- Sorties scolaires	2	0	Propos racistes (élèves)	2	0
- Assignation identitaire	2	5			
-Alimentation	0	1			
-Anniversaires, fêtes	0	1			
- Natation	1	0			

13

13

1. Bref aperçu à propos de différentes enquêtes

Illustrations

- Cas 1 : « J'enseigne depuis 3 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 découverte 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 (...). »
- Cas 2 : « Réactions d'opposition contre le préservatif de la part d'élèves catholiques ou évangéliques (d'origine africaine) qui pensent qu'utiliser le préservatif est un péché »
- Cas 3 : « J'ai pu observer durant mes stages des réactions très vives sur le sujet hautement polémique de l'avortement. Des élèves témoins de Jéhovah avaient une vision de la vie très sacrée, très ancrée et condamnaient les dispositions légales en Belgique. (Je précise que les élèves en question étaient toutes des filles) ».
- Cas 4 : Un étudiant agrégé mentionne l'intervention en classe d'une jeune-fille musulmane qui se prononce contre l'avortement « condamnant au passage les femmes qui le pratiqueraient, sous le prétexte que sa religion considère la vie comme sacrée ».

14

1. Bref aperçu à propos de différentes enquêtes

14

Limites :

- une seule question posée
- méthode des « incidents critiques » (avantages et limites)

Analyse, interprétation :

79% des cas cités comme vécus (104/132) et posant des problèmes en matière de « neutralité », se réfèrent à des tensions possibles liées à la diversité culturelle et de religions, alors que rien dans la consigne n'attirait l'attention sur ces aspects. Ceci témoigne d'une forme de « culturalisation », voire de « culturalisation » des rapports sociaux (reflet d'une époque ?).

15

15

2. Quelques éléments du contexte institutionnel belge qui peuvent être sources de difficultés...

1. Bref aperçu à propos de différentes enquêtes

→ L'enquête montre aussi que des enseignants peuvent être confrontés à des difficultés identiques avec des élèves ayant des profils culturels et religieux très variables (cf. cas 1 à 4 cités à titre d'illustration). L'origine de ces difficultés tient donc moins à une appartenance culturelle et/ou religieuse spécifique qu'à une opposition entre des conceptions globalement non-sécularisées chez une partie des élèves (accordant la primauté à certains préceptes religieux sur toute autre considération) et les valeurs de l'école, au moins celles de l'école publique, qui se fondent sur une conception « sécularisée », au sens d'une différenciation fonctionnelle des institutions et des activités, impliquant notamment que le religieux se déploie dans son champ propre et n'occupe pas une position surplombante ou de contrôle par rapport à l'ensemble des institutions et activités de la société (Wallis & Bruce, 1992 ; Beckford, 2003). (Rem: « sécularisé » est ici équivalent de « laïque »)

16

16

2.1 Des ambiguïtés ou difficultés de compréhension à propos de la neutralité

En principe, il ne devrait pas y avoir d'auto-censure de la part des enseignants/enseignantes.

→ Les décrets de 1994 et de 2003 (intégrés dans le Code de l'enseignement) donnent un contenu positif et actif à la neutralité :

- Référence aux Droits humains
- « L'enseignant ne s'interdit aucun champ du savoir »
- « Ne pas prendre parti » a été remplacé par « ne pas tenir des propos partisans »

→ La Cour Constitutionnelle (arrêt du 12 mars 2015) définit un enseignement neutre comme étant « objectif, critique et pluraliste »

17

17

2. Quelques éléments du contexte institutionnel belge qui peuvent être sources de difficultés...

2. Quelques éléments du contexte institutionnel belge qui peuvent être sources de difficultés...

Toutefois, maintien dans les Décrets Neutralité d'une expression qui est source d'ambiguïtés : « ne pas froisser les opinions et sensibilités ».

→ risque d'induire de l'auto-censure

→ Cette formulation pourrait éventuellement revue.

Ex: « [...] éviter [...] des expressions qui sont gratuitement offensantes pour autrui et constituent donc une atteinte à ses droits et qui, dès lors, ne contribuent à aucune forme de débat public capable de favoriser le progrès dans les affaires du genre humain [...] » (Cour européenne des Droits de l'Homme, arrêt Otto-Preminger - Institut c. Autriche, 20-09-1994)

18

18

2.2 La faible présence, voire l'absence d'une approche scientifique (notamment historico-critique et comparative) des religions :

- Les cours de religion (mono-confessionnels) prennent peu ou pas en charge cette approche.
- Le CPC ne prend pas non plus en charge cette approche, malgré le fait que le décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté de 2015 prévoyait : « la connaissance, dans une perspective historique et sociologique, des différents courants de pensée, philosophies et religions ». Rem: l'idée de créer une deuxième heure de CPC consacrée au « dialogue inter-convictionnel » ne permet nullement de rencontrer cet objectif.
- Le nouveau référentiel de compétences en histoire de juin 2022 prévoit un enseignement thématique plutôt que chronologique de l'histoire et consacre une année entière (la première année du secondaire) aux questions religieuses. Est-il pertinent de rassembler en une seule année les thèmes religieux ?

Or, comme l'ont montré différentes enquêtes citées, le type de lecture des Ecritures sacrées peut influencer fortement l'adoption ou non-adoption d'une conception sécularisée de la science, de même que l'acceptation ou non de règles sécularisées/laïques du vivre-ensemble.

→ Question qui reste en suspens : qui se charge à l'école d'expliquer les différents types de
¹⁹ lecture possibles des Ecritures sacrées ?

19

2. Quelques éléments du contexte institutionnel belge qui peuvent être sources de difficultés...

2.3 L'existence de très fortes inégalités entre écoles (cf. enquêtes PISA)

→ Ces inégalités contribuent à entretenir une forme de « racisme systémique » entraînant, chez certaines minorités se sentant discriminées :

- un besoin de reconnaissance ;
- une survalorisation ontologique de certaines caractéristiques de leurs identités culturelles ;
- éventuellement un retournement du stigmatisme.

→ Ceci peut les conduire à rejeter des savoirs ou des règles du vivre-ensemble perçus comme menaçants pour leur identité.

20

20

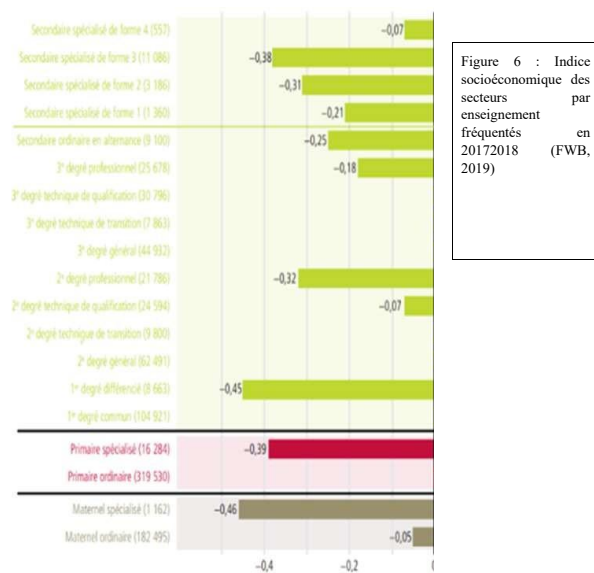


Figure 6 : Indice socioéconomique des secteurs par enseignement fréquentés en 2017/2018 (FWB, 2019)

21

21

3. Quelques pistes d'action

3.1 Prévention

Aspects épistémologiques

- Apprendre à distinguer différents registres de discours
- Ex : savoirs, faits / jugements, valeurs, croyances, opinions...
- Ex: modalités de contrôle ou de validation des savoirs (preuve, démonstration vs argument d'autorité, croyance, opinion)
- Ex: critères de démarcation entre science et croyance religieuse
- Ex: critères de démarcation entre science et non-science, science et pseudo-sciences, sciences et théories du complot, fake news, post-vérité...

22

22

- Aspects religieux (développer une approche historico-critique)
- Ex: montrer qu'il existe d'autres types de lecture des Ecritures sacrées que littérale ou concordiste
- Question : dans quel cours ?
- Rem: éviter la confrontation, privilégier des approche « latérales » (Abdel Gawad, 2022)
- Aspects identitaires
- Ex: lutte contre différentes formes de racisme, sexisme, inégalités et discriminations
 - Ex: valorisation des différentes cultures, en particulier dans l'histoire des sciences
 - Ex: éviter des formes de colonialité des savoirs, au profit d'approches plus inclusives et multiperspectivistes
- Plus globalement, apprendre à problématiser à propos d'enjeux de savoirs et de citoyenneté (Cf. CPC)

23

23

Bibliographie

3. Quelques pistes d'action

3.2 Réaction en cas de difficulté

- Phase d'écoute de l'expression des élèves ;
- Phase de réflexion : incitation à prendre du recul par une démarche rationnelle, à problématiser
 - Ex: différence faits / jugements, opinions, émotions...
 - Ex: mobilisation de la démarche scientifique, historique pour comprendre une situation
 - Ex: incitation à prendre en compte d'autres points de vue, à élargir les perspectives
 - Rem: éviter la confrontation, privilégier des approche « latérales »
- Recours à un cadre normatif : Droits humains, valeurs démocratiques, législation, chartes propres à une école ou à une classe
- Appel à des intervenants extra-scolaires (dans des cas extrêmes) Ex: FWB, Direction Citoyenneté, Mémoire, Démocratie. Réseau de prise en charge des extrémismes et radicalismes violents

24

24

Sources scientifiques

- Abdel Gawad, H. (2022). Déconstruction des représentations doctrinaires à signature islamique. Transfert de paradigme d'une rhétorique de l'absolu à une herméneutique religieuse réflexive. Thèse en sciences des religions réalisée en cotutelle entre l'Université catholique de Louvain (Prof. J. Leclercq) et l'Université libre de Bruxelles (Prof. G. Dye).
- Beckford, J.A. (2003). *Social theory and religion*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Fortin, C. (2009). L'enseignement de l'évolution au lycée, entre description et explication. In Coquidé, M. & Tirard, S. (2009). *L'évolution du vivant: Un enseignement à risque?*(pp. 16-44). Paris: Vuibert & Adapt-snes.
- Hrairi, S. & Coquidé, M. (2002). Attitudes d'élèves tunisiens par rapport à l'évolution biologique. *Aster*, 35, 149-163.
- Martin-Hanssen, L.M. (2008). First-year college students' conflict with religion and science. *Science & Education*, 17, 317-357. <https://doi.org/10.1007/s11191-006-9039-5>
- Perbal, L., Suzanne Ch. & Slachmuylder, J.L. (2006), Evaluation de l'opinion des étudiants de l'enseignement secondaire et supérieur de Bruxelles vis-à-vis des concepts d'évolution (humaine), *Anthropo*, 12, 1-26.

25

25

Bibliographie

Bibliographie

- Peterfalvi, B. (2009). Comprendre la théorie de l'évolution, une course d'obstacles? In Coquidé, M. & Tirard, S. (2009). L'évolution du vivant: Un enseignement à risque?(pp. 109-128). Paris: Vuibert & Adapt-snes.
- Wolfs, J.L. (2013). Sciences, religions et identités culturelles. Quels enjeux pour l'éducation ? Bruxelles : De Boeck Université (343 p.).
- Wolfs, J.-L., Delhayé, C., Leys, C., Altepe, C., Dini, K., Gauthier, L., & Bertrand, L. (2022). Positions on science and religious beliefs across societies: Development of a research instrument and testing of its validity among high school students. *Public Understanding of Science*, vol. 31, n°4, 394-409. <https://doi.org/10.1177/09636625221075787>
- Wolfs, J.L. (2023), La théorie de l'évolution : tensions possibles entre science et croyances religieuse (p.47-74), in Fortin, C. et Gobert, J. (Eds), *Recherches en didactique de l'évolution*. Editions ISTE ISBN 9781789481075
- Wolfs, J.L. (2024). Neutralité et tensions liées à la diversité culturelle et religieuse : témoignages d'enseignants en Belgique francophone p. 79-105, in Garric, J et Lorcerie, F. (Eds), *Les personnels scolaires et la pluralité ethnoreligieuse. Confrontations*. Paris, Editions L'Harmattan, pp. 79-105.
- Wallis R., Bruce S. (1992). Secularization: the Orthodox model, in Bruce S. (éd.), *Religion and modernization*. Sociologists and historians debate the secularization thesis. Oxford, Clarendon Press, 8-30

26

26

Sources institutionnelles

- Communauté française de Belgique (2015). Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté (D. 22-10-2015 M.B. 09-12-15).
- Cour constitutionnelle de Belgique (2015). Arrêt n°34/2015 du 12 mars 2015. En cause : la question préjudicielle relative à l'article 8 de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement et à l'article 5 du décret de la Communauté française du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté, posée par le Conseil d'État.

27

27

2 Réunion du 21 mai - P2 - Acteurs universitaires et de recherche - M. Wolfs - Théorie de l'évolution tensions possibles entre science et croissance religieuse

La théorie de l'évolution : tensions possibles entre science et croissance religieuse

José Luis WOLFS

Université libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique

(paru dans Fortin, C. et Gobert, J. (Eds), 2023, *Recherches en didactique de l'évolution*.
Editions ISTE ISBN 9781789481075, pp. 47-75)

3.1. Introduction

Les sources de difficultés relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de la théorie de l'évolution sont nombreuses et variées : la complexité même de la biologie évolutive, une mauvaise compréhension plus globale de la démarche scientifique ou encore des formes de confusion ou d'interférences entre savoirs scientifiques et croyances personnelles, en particulier en matière religieuse¹. En témoignent de nombreuses recherches portant sur le rejet total ou partiel de la théorie de l'évolution, au nom de croyances religieuses par des élèves (Perbal *et al.* 2006 ; Fortin 2009 ; Aroua *et al.* 2012) ou par des enseignants (par exemple (Clément 2014)). Dans ce chapitre, nous nous intéresserons plus particulièrement aux tensions possibles entre science et croyances religieuses, de manière générale d'abord et ensuite dans le cas de l'enseignement de la théorie de l'évolution.

Voici comment en 1919 Weber (p. 104-105) résumait les caractéristiques d'une conception sécularisée de la science et les conséquences qu'il en tirait :

¹ Les croyances personnelles susceptibles d'interférer avec une conception darwinienne de l'évolution ne sont évidemment pas que religieuses. Guillot (2015), par exemple, constate la forte présence chez des lycéens français de conceptions non religieuses de type finaliste (l'évolution serait « naturellement » orientée vers la production d'espèces de plus en plus complexes et adaptées à leur environnement, sans prendre explicitement en compte les deux mécanismes explicatifs suivants : 1) le rôle du hasard lors des mutations, 2) celui de la sélection naturelle).

« La science [...] ne connaît [...] ni “miracle”, ni “révélation”. [...] Le cours des choses doit être expliqué sans l’intervention d’aucun de ces éléments surnaturels auxquels l’explication empirique refuse tout caractère causal, il ne peut être expliqué autrement que par la méthode que la science s’efforce d’appliquer. Et le croyant peut admettre cela sans aucune infidélité à sa foi. »

Dans les faits cependant, la conséquence qu’en tire Weber, « et le croyant peut admettre cela sans aucune infidélité à sa foi », s’est avérée moins simple qu’il n’y paraît à première vue. Le développement d’une conception « moderne » et « sécularisée » de la science a eu tendance à produire des effets complexes, nombreux et contradictoires en ce qui concerne le rapport aux religions. Comme le note Lambert (2000, p. 102) :

« Il est banal de rappeler que la science a pu (et peut toujours) engendrer de l’athéisme (scientisme, matérialisme), des réinterprétations d’ensemble (démythologisation, exégèse critique), des réactions fondamentalistes (créationnisme) ou des innovations (science chrétienne, Église de scientologie, Nouvel Âge, parasciences, etc.). »

C’est pourquoi il nous paraît important d’examiner comment les élèves vivent les tensions possibles entre science et croyances religieuses, avant de nous intéresser plus spécifiquement au cas de la théorie de l’évolution.

L’approche adoptée dans ce chapitre vise ainsi à examiner :

- 1) les postures théoriquement possibles entre science et croyances religieuses (envisagées de manière générale, plutôt que dans le cas de la théorie de l’évolution) ;
- 2) dans quelle mesure des élèves de la classe de terminale de 16 pays ont ou non une conception sécularisée de la science ;
- 3) les facteurs susceptibles d’influencer à la fois le développement d’une conception sécularisée de la science et le degré de connaissance et/ou d’acceptation de la théorie de l’évolution ;
- 4) quelques pistes, sur le plan pédagogique et didactique, visant à amener les élèves à différencier les discours scientifique et religieux.

3.2. Les postures théoriquement possibles entre science et croyances religieuses

Différentes études à caractère historique et sociologique (par exemple (Minois 1990 ; Urvoy 2006 ; El Asri 2009 ; Leru 2010 ; Chaline et Grimoult 2011 ; Portier *et al.* 2011)), plusieurs grilles de lecture existantes (par exemple (Lambert 1999 ; Rasi 2003)) ainsi que des données issues d'enquêtes de terrain (par exemple (Chabchoub 2001 ; Martin-Hanssen 2008)) nous ont conduits à élaborer un modèle visant à prendre en compte différentes postures théoriquement possibles entre science et croyances religieuses (Wolfs 2013 ; 2018 ; Wolfs *et al.* 2021).

Dans le champ éducatif, la littérature scientifique mentionne également plusieurs typologies visant à répertorier différentes postures possibles entre science et croyances religieuses (par exemple (Barbour 1990 ; Haught 1995 ; Stenmark 2004 ; Alexander 2007 ; Taber *et al.* 2011 ; Billingsley *et al.* 2013 ; Yasri *et al.* 2013 ; Yasri et Mancy 2014 ; O'Brien et Noy 2015)). La plupart de ces typologies envisagent entre trois et cinq postures principales :

- une première est celle d'un conflit potentiel entre science et croyances religieuses ;
- une deuxième, qui constitue une alternative au conflit, est celle de l'indépendance entre science et croyance religieuse. Dans ce cas, la science et la religion sont considérées comme des domaines fondamentalement différents (par les sujets abordés, les questions posées, les méthodes choisies, etc.) qu'il n'y a donc pas lieu d'opposer ;
- une troisième posture exprime l'idée d'une complémentarité jugée possible, voire souhaitable, entre science et croyance religieuse ;
- une quatrième posture, qui se distingue parfois mal de la précédente, est celle de rapprochements conduisant à une forme de confusion entre science et croyances religieuses ;
- quelques auteurs évoquent le cas d'individus qui n'ont pas un avis clair sur la question, car ils ne l'ont jamais explorée ou la jugent indécidable ou encore réévaluent en permanence l'apport de la science et de la religion sur leur compréhension du monde.

Le modèle auquel nous nous référerons dans ce chapitre (Wolfs 2013 ; 2018 ; Wolfs *et al.* 2021) comprend sept postures contrastées, définies sous la forme d'idéaux-types² :

- 1) le rejet de la science au nom de conceptions de type fidéiste, prenant le plus souvent la forme d'une lecture littéraliste des Écritures ;
- 2) le concordisme classique établissant, par exemple, des rapprochements directs entre des passages des Écritures sacrées et des données scientifiques ;
- 3) le concordisme inversé cherchant à trouver Dieu à travers la science (sous la forme d'un « grand architecte » ou d'un « dessein intelligent ») ;
- 4) l'autonomie de la science à l'égard des croyances religieuses, avec des formes de complémentarité entre science et croyances religieuses autres que concordistes (par exemple (Gould 2000)) ;
- 5) l'autonomie de la science à l'égard des croyances religieuses sans recherche de complémentarité ;
- 6) les critiques rationalistes, au nom de la science, à l'égard de croyances religieuses (forme non scientifique) ;
- 7) les critiques rationalistes (forme scientifique).

Le tableau 3.1 permet de mieux visualiser ces différentes conceptions, ainsi que les critères distinctifs sous-jacents³. Celles-ci sont définies de manière beaucoup plus développée, nuancée et argumentée chez (Wolfs *et al.* 2021).

² Yasri *et al.* (2013) proposent également un modèle comprenant sept postures principales possibles entre science et croyances religieuses. Celles-ci sont toutefois définies de manière sensiblement différente. Une comparaison systématique entre ce modèle et le nôtre, au regard de leurs fondements théoriques, de leurs méthodes de construction et des catégorisations obtenues, est proposée chez (Wolfs *et al.* 2021).

³ Une même personne peut éventuellement adhérer à plusieurs de ces postures, selon les thèmes abordés. Les postures 1, 2, 3 et 7 conduisent à des situations de conflit, de confusion ou d'amalgame entre science et religions. Les postures 4, 5 et 6 conduisent à une délimitation de leurs régimes respectifs et à différents modes de cohabitation.

Posture 1	Posture 2	Posture 3	Posture 4	Posture 5	Posture 6	Posture 7
Rejet de la science, au nom de conceptions religieuses de type fidéiste	Concordisme classique	Concordisme inversé	Autonomie mutuelle entre science et croyances religieuses		Critiques rationalistes, au nom de la science, de conceptions religieuses	
			avec recherches d'une forme de complémentarité non concordiste	sans recherche de complémentarité	Forme non scientiste	Forme scientiste
Prééminence de croyances religieuses			Absence de prééminence entre science et croyances religieuses		Prééminence de la science	
Pas de recherche « d'alliance »	Recherche « d'alliance » science-religion, selon des perspectives très différentes			Pas de recherche « d'alliance » science-religion		
Confusion science-religion			Incommensurabilité entre le registre explicatif scientifique et les croyances religieuses			Confusion science-religion

Tableau 3.1. Types de postures entre science et croyances religieuses

3.3. Les conceptions en matière de sécularisation de la science d'élèves de 16 pays

À partir de ce cadre théorique, un questionnaire a été conçu et administré à ce jour à plus de 6 000 élèves en classe de terminale de seize pays⁴. Il s'agit d'une version sensiblement revue par rapport à celle publiée en 2014 (Wolfs *et al.* 2014). Une nouvelle version a d'ailleurs été publiée depuis, intégrant en particulier la posture « scientisme » absente de la première version (Wolfs *et al.* 2022). Il comporte une trentaine de questions fermées accompagnées chaque fois d'une échelle de Likert à

⁴ Sept pays européens (Allemagne, Belgique, Espagne, France, Italie, Grèce, Pologne), les trois pays du Maghreb, trois pays d'Afrique subsaharienne (Côte d'Ivoire, République démocratique du Congo, Sénégal), deux pays d'Amérique latine (Argentine et Pérou) et la Turquie. Au sein de chaque pays, les écoles étaient choisies selon un triple critère – urbain/rural, public/confessionnel, filières scientifiques/filières non scientifiques – afin de garantir une certaine diversité de cas, à défaut d'une représentativité stricte. Dans tous les pays, la passation du questionnaire a respecté le double anonymat à la fois des élèves et des établissements.

six degrés, allant de « entièrement en désaccord » à « entièrement d'accord ». Pour chacune des postures envisagées par le modèle de référence, l'élève obtenait une moyenne comprise entre -10 et $+10$ ⁵.

Pour caractériser une conception « sécularisée » de la science, deux indicateurs⁶ ont été définis : le rejet des postures fidéistes et concordistes (sous forme classique et inversée) et l'adhésion à l'idée d'autonomie de la science à l'égard des croyances religieuses. Sur la base de ces deux indicateurs, quatre profils ont été définis de la manière suivante :

- profils 1 et 2 (conceptions non sécularisées de la science) : une au moins des trois moyennes en fidéisme, concordisme classique ou concordisme inversé est $\geq 2,5$ (sur une échelle de -10 à $+10$) ;
- profil 3 (conception ni non sécularisée ni sécularisée de la science) : les moyennes en fidéisme, concordisme classique et concordisme inversé sont toutes trois $< 2,5$ (sur une échelle de -10 à $+10$) et la moyenne en autonomie de la science est également $< 2,5$ (toujours sur une échelle de -10 à $+10$) ;
- profil 4 (conception sécularisée de la science) : les moyennes en fidéisme, concordisme classique et concordisme inversé sont toutes trois $< 2,5$ et la moyenne en autonomie de la science est $\geq 2,5$.

Le tableau 3.2 récapitule ces différents cas de figure et explicite en outre la nuance entre les profils 1 et 2.

Conceptions fidéistes et concordistes (forme classique et inverse)	Autonomie « faible » ($< 2,5$)	Autonomie « moyenne » ($2,5-4,9$)	Autonomie « élevée » (≥ 5)
---	---	---	---

⁵ Pour une meilleure lisibilité, les résultats obtenus aux échelles de Likert sur une échelle de 1 à 6 ont été recodés de la manière suivante : (1) = -10 , (2) = -6 , (3) = -2 , (4) = 2 , (5) = 6 , (6) = 10 ; afin de rendre plus apparents les degrés de désaccord (valeurs négatives) ou d'accord (valeurs positives), sur une échelle allant de -10 à $+10$.

⁶ Conformément au modèle de référence, distinguant une conception sécularisée au sens strict d'un sécularisme excluant, un troisième indicateur serait également à retenir : l'absence de conceptions scientistes. Toutefois, la version antérieure du modèle ne comprenant que six postures au lieu de sept, le questionnaire ne comportait pas d'items relatifs au scientisme. Cette posture n'a donc pas pu être prise en compte ici.

Une ou plusieurs des trois moyennes est ou sont ≥ 5	Profil 1	Profil 1	Profil 2
Une ou plusieurs des trois moyennes est ou sont $\geq 2,5$ et < 5	Profil 1	Profil 2	Profil 2
Les trois moyennes sont < 5	Profil 3	Profil 4	Profil 4

Tableau 3.2. Conceptions non sécularisées/sécularisées de la science : définition de profils d'élèves

Le profil 1 est qualifié de « non sécularisé au sens strict » dans la mesure où l'élève adhère à des conceptions fidéistes et/ou concordistes, mais peu ou pas à l'idée d'autonomie de la science. Le profil 2 est qualifié de « non sécularisé forme hybride », car l'élève adhère à la fois à des conceptions fidéistes et/ou concordistes, ainsi qu'à l'idée d'autonomie de la science. Cela peut sembler contradictoire, mais il peut, par exemple, être fidéiste et/ou concordiste dans certains domaines (où il perçoit des rapprochements avec ses propres croyances religieuses) et en faveur de l'autonomie de la science dans d'autres. Le profil 3, qualifié de « ni non sécularisé ni sécularisé », peut correspondre à des élèves qui sont soit ambivalents et hésitent entre les deux postures (non sécularisé/sécularisé), soit se montrent indifférents, soit encore les rejettent toutes des deux, pour des motifs qui restent à éclaircir. Le profil 4, enfin, est qualifié de « sécularisé », puisque l'élève n'adhère pas à des conceptions fidéistes et/ou concordistes et qu'il est en faveur de l'idée d'autonomie de la science à l'égard des croyances religieuses.

En plus de questions portant sur les conceptions des élèves en matière de sécularisation de la science, le questionnaire comportait également une question sur leurs convictions en matière de religion, une autre sur le statut accordé aux Écritures et une également sur le statut accordé au personnage d'Adam, mentionné dans la Bible et le Coran.

Le tableau 3.3 présente les conceptions des élèves⁷ concernant la sécularisation de la science⁸. En fonction de leur pays et de leurs convictions en matière de religion, 31 groupes d'élèves ont pu être définis⁹. Sur la base du ou des profils les plus fréquents

au sein de ces groupes, définis en référence au tableau 3.2 (conceptions en matière de sécularisation de la science), ces derniers ont été rassemblés en catégories plus larges (« blocs »).

Dans le bloc 1, le profil 1 (conceptions non sécularisées au sens strict) est le plus fréquent et est en outre statistiquement plus fréquent que le profil 2. Dans le bloc 2, les profils non sécularisés (forme stricte et forme hybride) sont les plus fréquents, sans différence statistiquement significative entre eux. Dans le bloc 3, les profils 1, 2 et 3 sont les plus fréquents. Dans le bloc 4, le profil 4 (sécularisé) est le plus fréquent, mais sans être majoritaire, et enfin, dans le bloc 5, le profil 4 est majoritaire.

À titre comparatif, la dernière colonne du tableau présente le pourcentage d'élèves, au sein de chaque groupe, pensant qu'Adam a été « un personnage ayant réellement existé » (les deux autres options proposées étaient « le héros mythique d'un récit symbolique » et « je ne sais pas »).

Profils les plus fréquents	Conviction	(n)	Profils d'élèves en matière de sécularisation de la science				Comparaison profils 1 et 2		Adam PR
			Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Chi ²	S.	

⁷ Au sein de l'échantillon belge, afin d'obtenir un nombre conséquent d'élèves de différentes convictions, nous sommes allés dans des écoles aux profils variés, selon la ou les convictions représentées (par exemple : écoles à forte proportion d'élèves musulmans ou protestants, etc.). Ajoutons, par ailleurs, que les élèves protestants de Belgique sont en bonne partie originaires de pays d'Afrique centrale.

⁸ Ne sont repris dans ce tableau que les résultats des élèves des filières générales, dans la mesure où les filières techniques ou professionnelles n'existent pas dans tous ces pays pour cette tranche d'âge.

⁹ Ne sont pas repris dans ce tableau les élèves dits « théistes », déclarant « croire en un principe supérieur, mais n'adhérer à aucune religion », ni au sein de chaque pays les religions très faiblement représentées (par exemple : judaïsme, bouddhisme, hindouisme), ni encore les élèves agnostiques ou athées de pays où ils sont présents, mais en très petit nombre (Pérou, Pologne, Tunisie).

Bloc 1 (profil 1)									
Algérie	M	(200)	85,5	13	/	1,5	106,7	.000	97,5
Maroc	M	(297)	69	23,2	4,7	3	67,5	.000	94,9
Pérou	P	(47)	63,8	21,3	10,6	4,3	10	.002	70,2
Belgique	M	(248)	59,7	23,8	6	10,5	36,3	.000	82,7
Congo	P	(76)	57,6	34,2	1,3	6,6	4,6	.03	85,5
Turquie	M	(138)	57,2	21	18,1	3,6	23,1	.000	83,3
Côte d'Ivoire	P	(157)	56,7	33,1	6,4	3,8	9,7	.002	81,5
Côte d'Ivoire	M	(91)	52,7	27,5	15,4	4,4	8	.005	78
Congo	C	(50)	48	28	10	14	2,6	(.10)	92
Côte d'Ivoire	C	(264)	49,6	34,5	8	8	7,2	.01	78
Argentine	P	(65)	47,7	24,6	6,2	21,5	4,8	.03	69,2
Belgique	P	(115)	45,2	24,3	13	17,4	7,2	.007	69,6
Pologne	C	(308)	42,2	25,6	22,7	9,4	12,4	.000	36,5
Bloc 2 (profils 1 et 2)									

Sénégal	M	(369)	50,4	43,1	4,1	3			82,7
Sénégal	C	(39)	38,5	46,2	5,1	10,3			64,1
Tunisie	M	(149)	37,6	39,6	3,4	19,5			74,5
Bloc 3 (profils 1, 2, 3)									
Pérou	C	(263)	27,4	26,2	29,7	16,7			52,1
Bloc 4 (le profil 4 est le plus fréquent, mais est non majoritaire)									
Argentine	C	(241)	22,4	27	17	33,6			33,6
Grèce	O	(197)	20,8	21,8	23,4	34			27,4
Bloc 5 (profil 4)									

France	C	(178)	8,4	18,5	12,4	60,7			14
Espagne	C	(276)	8	10,5	20,3	61,2			14,9
Italie	C	(110)	8,2	20	10	61,8			16,4
Allemagne	C	(55)	3,6	3,6	29,1	63,6			16,4
Belgique	C	(188)	9,6	11,2	13,3	66			16
Argentine	AA	(124)	5,6	4	18,5	71,8			0,8
Allemagne	P	(106)	3,8	3,8	15,1	77,4			15,1
Belgique	AA	(293)	2,7	3,8	10,6	82,9			3,4
Espagne	AA	(161)	3,1	3,7	7,5	85,7			0,6
France	AA	(162)	0,6	4,3	8	87			2,5
Italie	AA	(77)	1,3	6,5	3,9	88,3			3,9
Allemagne	AA	(73)	/	2,7	4,1	93,2			0

Légende : M = musulman, P = protestant, C = catholique, O = orthodoxe, AA = agnostique ou athée.

Tableau 3.3. Conceptions des élèves de la classe de terminale (filières générales) en matière de sécularisation de la science

Même s'ils doivent être pris avec une très grande précaution, en particulier lorsque la taille des échantillons est particulièrement faible, deux résultats importants méritent d'être mis en exergue.

Premier constat : au sein de ces échantillons, une conception sécularisée de la science apparaît clairement minoritaire chez les élèves croyants. Ainsi, parmi les élèves croyants de ces seize pays, soit 25 groupes, seuls six ont une conception majoritairement sécularisée de la science, au sens où plus de 50 % des élèves au sein de ces groupes ont une conception sécularisée de la science (profil 4). Il s'agit du bloc 5 : les élèves catholiques d'Allemagne, de Belgique, d'Espagne, de France, d'Italie ainsi que protestants d'Allemagne. Tous les autres groupes ont donc, à des degrés divers (dont tendent à rendre compte les différents blocs), des conceptions majoritairement non sécularisées de la science (profils 1 et 2) ou indéterminées (profil 3). Cela montre bien l'ampleur du problème. Près de quatre siècles après Descartes et Galilée, une conception sécularisée de la science ne va pas du tout de soi chez une majorité d'élèves croyants de ces 16 pays. Précisons que les questions posées dans cette partie du questionnaire (postures entre science et croyances religieuses) ne concernaient pas la théorie de l'évolution, ce qui montre bien que le problème a une portée beaucoup plus générale.

Second constat : à une exception notable près (le cas des élèves catholiques de Pologne de cet échantillon), il apparaît un lien très clair entre la croyance en la réalité du personnage d'Adam, témoignant d'une lecture de type littéral ou à tout le moins concordiste des Écritures, et une conception non sécularisée de la science. Ainsi, si l'on excepte le cas de la Pologne, la proportion d'élèves croyant qu'Adam est un personnage ayant réellement existé varie entre 64 % et 97 % dans les blocs 1 et 2. Elle est de 52 % dans le bloc 3, elle se situe autour de 30 % dans le bloc 4 et elle est inférieure ou égale à 16 % dans le bloc 5. Les élèves croyants du bloc 5 attribuent au contraire, en majorité, un statut symbolique plutôt que littéral aux Écritures, au sens par exemple où, pour eux, le récit relatif à Adam vise à donner un sens à l'existence de l'être humain, mais pas à expliquer factuellement et historiquement son origine.

En ce qui concerne le cas particulier de la Pologne, une clé de compréhension possible de ces résultats paradoxaux pourrait être la distinction, en sociologie des religions, entre *belonging* et *believing* (Davie 1997). Une partie de ces élèves pourrait avoir un sentiment d'appartenance assez fort, pour des raisons identitaires et culturelles, à l'Église catholique et à ses conceptions considérées généralement comme étant assez conservatrices en Pologne, indépendamment de leur propre rapport aux Écritures et/ou de leurs croyances personnelles¹⁰. Ce point mériterait bien entendu de faire l'objet d'une étude plus approfondie.

3.4. Quelques facteurs influençant une conception sécularisée de la science ainsi que les conceptions à propos de la théorie de l'évolution

Les résultats de l'enquête internationale, citée précédemment, ont clairement mis en évidence une relation négative entre l'adoption d'une conception sécularisée de la science et le fait de croire qu'Adam a été un personnage historique réel plutôt qu'une figure littéraire mythologique. Dans cette section, nous nous intéresserons à l'effet de deux variables concernant le rapport aux Écritures des élèves et leur filière d'études sur :

¹⁰ Selon S. Urbanski (communication personnelle) : « En Pologne, depuis 30 ans, la laïcité est présentée par une grande partie du clergé et du personnel politique comme une émanation du communisme [...]. Il pourrait être possible de comprendre le rejet d'une conception sécularisée de la science dans le contexte de cette histoire très liée à l'identité polonaise, où l'idée même de séparation des "magistères" est mal vue et rappelle de mauvais souvenirs. »

- d'une part, leurs conceptions concernant la sécularisation de la science ;
- d'autre part, quelques indicateurs relatifs à leurs conceptions à propos de la théorie de l'évolution.

On peut en effet raisonnablement penser qu'une lecture de type littéral des Écritures et une filière d'études non scientifiques sont des facteurs *a priori* défavorables à une conception sécularisée de la science, ainsi qu'à une appropriation de la théorie de l'évolution. *A contrario*, une lecture plus distanciée des Écritures (considérant celles-ci comme des récits symboliques) et une formation scientifique plus poussée devraient être des facteurs *a priori* favorables. Nous examinerons donc l'effet présumé de ces deux facteurs auprès de quatre groupes d'élèves en classe de terminale (musulmans, protestants, catholiques, agnostiques-athées) en Belgique francophone. Ce pays a été choisi dans la mesure où nous y disposons, pour sa partie francophone, d'un échantillon de taille relativement élevée, comprenant quatre types de convictions et trois filières d'études, soit douze cas de figure possibles.

En ce qui concerne le rapport aux Écritures, outre la question relative au statut du personnage d'Adam, les items suivants ont été proposés :

- 1) « pour moi, les Écritures sacrées sont un récit d'origine divine, expliquant réellement, historiquement, matériellement l'origine de l'Homme. Cette explication doit être acceptée telle quelle » ;
- 2) « pour moi, les Écritures sacrées sont un récit d'origine divine, expliquant réellement, historiquement, matériellement l'origine de l'Homme. Ce récit, formulé selon le langage d'une époque, est à compléter ou à interpréter, sur la base des connaissances nouvelles » ;
- 3) « pour moi, les Écritures sacrées sont un récit d'origine divine, symbolique, visant non pas à expliquer matériellement l'origine de l'Homme, mais à lui donner un sens » ;
- 4) « pour moi, les Écritures sacrées sont des mythes produits par les hommes pour répondre à certaines de leurs questions existentielles » ; - 5) je choisis à la fois les réponses 3 et 4 ; - 6) je ne sais pas.

REMARQUE. La réponse 1 a été codée « récit réaliste de type 1 » (R1), correspondant de type littéral ; la réponse 2 a été codée « récit réaliste de type 2 » (R2), correspondant d'une conception globalement concordiste, caractérisée par un manque de distanciation par rapport à une lecture strictement littérale ; les réponses 3, 4 et 5 ont été codées « récit de type symbolique et/ou mythique » (S/M). Enfin la réponse 6 a été codée « ? ».

En ce qui concerne la filière d'études, trois filières ont été retenues :

- l'enseignement technique et professionnel comprenant une formation scientifique inférieure à 6 heures par semaine (qui sera désigné par le sigle « TP »)¹¹ ;
- l'enseignement général « sciences de base » (3 heures par semaine de physique, chimie, biologie), noté « GSB » ;
- l'enseignement général « sciences fortes » (6 heures par semaine de physique, chimie, biologie), noté « GSF ».

Les conceptions en matière de sécularisation de la science sont les quatre profils présentés au tableau 3.2. En ce qui concerne la théorie de l'évolution, vu la durée d'administration du questionnaire relatif aux postures entre science et croyances religieuses, ce volet de l'enquête se devait d'être relativement court. Il s'est limité à dix questions se rapportant aux quatre indicateurs suivants :

- indicateur 1 : le rejet d'une conception fixiste et l'adoption d'une conception évolutionniste, pour les animaux d'une part (item 54 inversé, item 56), et pour l'Homme d'autre part (item 62) ;
- indicateur 2 : la reconnaissance de l'existence d'espèces ancestrales communes, à la fois chez les animaux (item 55, item 57 inversé), mais aussi communes à l'être humain et aux animaux (item 61 inversé, item 64) ;

- indicateur 3 : le rejet d'une vision finaliste de l'évolution et le rejet d'un mécanisme explicatif de type lamarckien (item 58 inversé) ;

- indicateur 4 : la connaissance de deux éléments clés du mécanisme explicatif de type darwinien : la reconnaissance du rôle du hasard et de la sélection naturelle, pour les animaux (item 59) et pour l'Homme (item 66).

La consigne invitait l'élève à distinguer, chaque fois, ce qu'il « sait » à propos de la théorie de l'évolution et ce qu'il « croit », en l'invitant, pour chaque question, à répondre à deux volets distincts : d'une part, en référence à la théorie de l'évolution

¹¹ Il existe aussi un enseignement technique comprenant 6 heures de sciences ou plus, mais celui-ci étant très peu représenté au sein de cet échantillon, il ne sera pas pris en compte.

développée par Darwin et, d'autre part, selon ses croyances personnelles. La formulation de cette question est discutable, car en toute rigueur, il n'y a pas lieu de croire ou de ne pas croire en la théorie de l'évolution. Celle-ci ne relève pas du registre de la croyance, mais du registre des savoirs scientifiques. Toutefois, dans le vocabulaire des élèves, il est courant d'opposer « connaissance » de la théorie de l'évolution et « croyances personnelles » et de déclarer, par exemple, « connaître mais ne pas y croire ». Notre but, par le biais de cette question, est donc d'examiner dans quelle mesure les élèves acceptent ou rejettent des éléments de la théorie de l'évolution, sur la base de « croyances personnelles ».

Ajoutons que l'expression « croyances personnelles » est à entendre au sens large, sans se limiter aux croyances religieuses. Un élève athée peut aussi avoir des « croyances », au sens de conceptions personnelles, auxquelles il accorde une part de vraisemblance ou de crédibilité, mais qu'il est incapable de prouver ou de démontrer et dont il n'est pas sûr de l'exactitude. Apprendre à distinguer « savoir » et « croyance » constitue un enjeu éducatif important. En particulier, dans les situations où l'on ne maîtrise pas totalement l'information, il est primordial d'être conscient des limites de son savoir et le cas échéant de « savoir que l'on croit » plutôt que de « croire que l'on sait » (Gagnon 2010, p. 87).

Les questions posées étaient les suivantes.

Veuillez répondre aux questions suivantes :

- A) en référence à la théorie de l'évolution développée par Darwin, en cochant chaque fois « O » (oui), « N » (non) ou « ? » (je ne sais pas) ;
- B) selon vos croyances personnelles, en cochant chaque fois « O » (oui), « N » (non) ou « ? » (je ne sais pas).

	A) Selon th. évolution darwinienne			B) Selon vos croyances personnelles		
	O	N	?	O	N	?
Item 54 : « Les espèces animales n'ont pas changé depuis leur origine jusqu'à aujourd'hui. »						
Item 55 : « Plusieurs espèces animales, aujourd'hui différentes, sont issues d'espèces ancestrales communes. »						

Item 56 : « Les animaux sont le résultat d'une longue évolution des êtres vivants, à partir des premiers d'entre eux, les unicellulaires. »						
Item 57 : « Les espèces animales ont été créées par Dieu séparément, indépendamment les unes des autres. »						
Item 58 : « Les espèces animales ont évolué au cours du temps pour s'adapter à leur environnement. Des mutations génétiques sont apparues en réponse à des pressions de l'environnement. »						
Item 59 : « Les espèces animales ont évolué au cours du temps, suite à des mutations génétiques apparues au hasard (c'est-à-dire sans relation avec les pressions de l'environnement). Les individus porteurs de mutations plus favorables, dans un environnement donné, ont globalement eu plus de descendants. »						
Item 61 : « L'Homme est apparu sur Terre séparément, indépendamment des différentes espèces animales. »						
Item 62 : « Dieu a créé l'Homme tel qu'il est aujourd'hui, comme cela est écrit dans les textes sacrés. »						
Item 64 : « L'Homme actuel et le Chimpanzé actuel sont issus d'espèces ancestrales communes. »						
Item 66 : « L'émergence de l'espèce humaine était aussi improbable que l'émergence de toute autre espèce. »						

Tableau 3.4. Questions posées à propos de la théorie de l'évolution

Les items pour lesquels la réponse « correcte » est « non » sont les suivants : 54A, 57A, 58A, 61A, 62A. Certaines questions (par exemple 57 et 62) peuvent paraître surprenantes, voire complètement déplacées, s'il s'agissait d'une épreuve d'évaluation scolaire. Le but ici est d'explorer certaines conceptions des élèves.

Nous examinerons dans un premier temps l'effet de deux facteurs susceptibles d'influencer les conceptions des élèves relatives à la sécularisation de la science : la

filière d'études et le rapport aux Écritures sacrées. Nous examinerons ensuite l'effet de trois facteurs susceptibles d'influencer les conceptions des élèves à propos de la théorie de l'évolution, en distinguant chaque fois leur degré de « connaissance » de celle-ci, sur base des questions posées, de leur degré d'« accord » en référence à leurs croyances personnelles. Ces trois facteurs sont : la filière d'études, leurs conceptions en matière de sécularisation de la science et leur rapport aux Écritures.

3.4.1. Facteurs susceptibles d'influencer une conception sécularisée de la science

3.4.1.1. La filière d'études

Comme le montre le tableau 3.5, la proportion d'élèves ayant une conception sécularisée de la science (profil 4) est très faible, quelle que soit la filière d'études, chez les élèves musulmans (comprise entre 8 et 15 %) ou protestants (comprise entre 11 et 26 %). Les différences observées entre filières sont, dans les deux cas, statistiquement non significatives (au test de comparaison de fréquences χ^2) et l'on peut donc conclure ici à une absence d'effet de la filière d'études.

En revanche, chez les élèves catholiques, la probabilité d'avoir une conception sécularisée de la science passe de 36 % dans l'enseignement technique et professionnel (TP) à 63 % dans l'enseignement général sciences de base (GSB) et à 74 % en général sciences fortes (GSF). Chez les élèves agnostiques-athées, ces proportions sont de 61 %, 80 % et 91 %. L'effet de la filière d'études est ici statistiquement significatif et la taille de l'effet (V de Cramer) peut être qualifiée de « moyenne », en référence aux balises de Cohen (1988)¹².

	Musulmans			Protestants			Catholiques			Agnostiques-athées		
	(n)	1-3	4	(n)	1-3	4	(n)	1-3	4	(n)	1-3	4
TP	(133)	91,7	8,3	(66)	89,4	10,6	(156)	64,1	35,9	(147)	39,5	60,5
GSB	(92)	84,8	15,2	(63)	82,5	17,5	(114)	36,8	63,2	(166)	20,5	79,5
GSF	(93)	88,2	12	(38)	73,7	26,3	(74)	25,7	74,3	(127)	9,4	90,6

¹² Balises de Cohen (1988) : 0,10 petite taille ; 0,30 taille moyenne ; 0,50 grande taille.

Chi² (2 dl)		2,6 (N.S.)		4,3 (N.S.)		37 S.000		33,6 S.000
V Cramer		0,09 (N.S.)		0,16 (N.S.)		0,33 S.000		0,28 S.000

Tableau 3.5. Pourcentage d'élèves ayant une conception sécularisée de la science (profil 4), selon leur filière d'études et leurs convictions personnelles en matière de religion

On peut observer aussi, chez les élèves catholiques ou agnostiques-athées, que les différences se marquent davantage entre la filière TP et les deux filières générales qu'entre les filières GSB et GSF, ce qui suggère qu'il ne s'agit pas seulement d'un effet de la formation scientifique, mais plus largement de la « culture générale », plus présente dans les disciplines scolaires des filières générales qu'en TP. Toutefois, il convient également de prendre en compte un autre effet possible, celui des différences de recrutement existant entre filières. Comme le montre le tableau 3.6, la proportion d'élèves dont au moins un des deux parents a effectué des études supérieures tend à être plus faible en TP que dans les filières générales, et ce, au sein des quatre groupes, illustrant le phénomène bien connu de reproduction des inégalités sociales par l'école. Cette proportion tend en outre à être plus faible, toutes filières confondues, chez les élèves musulmans et dans une moindre mesure protestants, comparativement aux élèves catholiques ou agnostiques-athées. Il convient donc d'avoir à l'esprit tous ces éléments lors de l'interprétation des résultats.

Filières d'études	Musulmans		Protestants		Catholiques		Agnostiques-athées	
	(n)	Et. parents	(n)	Et. parents	(n)	Et. parents	(n)	Et. parents
Filière TP	133	35,6	66	54,2	156	52,7	147	62,5
Filière GSB	92	62,6	63	63,3	114	82,3	166	82,6
Filière GSF	93	56,7	38	83,8	74	86,1	127	83,2
	318		167		344		440	

Tableau 3.6. Pourcentage d'élèves dont au moins un des deux parents a effectué des études supérieures, selon leur filière d'études et leurs convictions en matière de religion

3.4.1.2. Le rapport aux Écritures sacrées

Le tableau 3.7 indique le pourcentage d'élèves ayant une conception sécularisée de la science (profil 4) en fonction de leur rapport aux Écritures. Il apparaît – dans les quatre groupes (musulmans, protestants, catholiques, agnostiques-athées) – que les

élèves qui attribuent un statut symbolique et/ou mythique aux Écritures sont proportionnellement plus nombreux à avoir une conception sécularisée de la science. La taille de l'effet (qui varie entre 0,27 et 0,42) peut être qualifiée de « moyenne » en référence aux balises de Cohen (1988).

	Musulmans			Protestants			Catholiques			Agnostiques-athées		
	(n)	1-3	4	(n)	1-3	4	(n)	1-3	4	(n)	1-3	4
R1	(122)	96,7	3,3	(55)	96,4	3,6	(29)	75,9	24,1	(10)	80	20
R2	(96)	89,6	10,4	(42)	88,1	11,9	(38)	65,8	34,2			
?	(32)	87,5	12,5	(14)	64,3	35,7	(46)	56,5	43,5	(57)	61,4	38,6
S/M	(56)	69,6	30,4	(47)	70,2	29,8	(228)	37,7	62,3	(362)	16	84
Chi² (3 dl)		27,9	S.000		17,1	S.001		24,6	S.000		74,5	S.000
V Cramer		0,30	S.000		0,33	S.001		0,27	S.000		0,42	S.000

Tableau 3.7. Proportion d'élèves ayant une conception sécularisée de la science (profil 4) selon leur rapport aux Écritures sacrées et leurs convictions en matière de religion. Certes, l'observation selon laquelle les élèves attribuant un statut symbolique et/ou mythique aux Écritures ont une plus grande probabilité d'avoir une conception sécularisée de la science n'est pas une très grande surprise, mais cela a néanmoins le mérite de montrer toute l'importance de cette variable. Par comparaison, l'effet de la filière d'études est plus limité, il concerne uniquement les élèves catholiques et agnostiques-athées.

3.4.2. Effet de la filière d'études sur les représentations (connaissances versus croyances) des élèves à propos de la théorie de l'évolution

Le tableau 3.8 indique, sur une échelle de 0 à 10 (puisqu'il y a dix questions), le degré de « connaissance » et le degré d'« accord » (en référence à leurs croyances personnelles) des élèves selon leurs filières d'études et leurs convictions personnelles en matière de religion. En ce qui concerne la « connaissance » de la théorie de l'évolution, il apparaît – assez logiquement et dans les quatre groupes (musulmans, protestants, catholiques, agnostiques-athées) – que les résultats les plus faibles sont ceux de la filière TP et les plus élevés ceux de la filière GSF (la filière GSB obtenant des résultats intermédiaires). Les différences sont statistiquement significatives et les

effets peuvent être qualifiés de « moyens » (entre 0,25 et 0,47) sur base de l'indice f de Cohen¹³.

En revanche, en ce qui concerne le degré de « d'accord » (en référence à leurs croyances personnelles), il est très faible chez les élèves musulmans et protestants (compris entre 2,4 et 3,3 sur une échelle de 0 à 10) et aucun effet de la filière d'études ne s'observe donc. Ce n'est pas le cas, en revanche, des élèves catholiques ou agnostiques-athées, chez qui un effet de la filière d'études peut être mis en évidence, allant dans le même sens que celui observé pour le degré de « connaissance » (l'effet est ici aussi de taille moyenne).

Pour analyser plus finement les relations entre degré de « connaissance » et degré d'« accord », selon la filière d'études et selon le type de convictions, un coefficient de corrélation (rho de Spearman) a été chaque fois calculé. Il apparaît que c'est chez les élèves agnostiques-athées ou catholiques que les corrélations entre degrés de « connaissance » et d'« accord » sont les plus fortes, en particulier dans les filières générales (comprises entre 0,47 et 0,63). En revanche, ce n'est pas le cas chez les élèves musulmans ou protestants des filières générales, chez qui aucune corrélation n'est statistiquement significative. En d'autres termes, une augmentation du degré de connaissance n'est pas associée, dans leur cas, à une augmentation du degré d'accord.

Filières	Musulmans			Protestants			Catholiques			Agnostiques-athées		
	(n)	C	A	(n)	C	A	(n)	C	A	(n)	C	A
TP	(126)	3,8	2,8	(61)	4,5	3,2	(149)	4,4	4,6	(141)	4,6	6,3
GSB	(83)	4,8	3,2	(61)	5	2,4	(105)	5,4	5,6	(161)	6,5	7
GSF	(88)	5,7	3,3	(33)	6,2	3	(72)	6,4	6,5	(126)	7,4	7,5
AV/Welch		16	1,8		5,3	2,1		15,5	17,4		43,1	11,8
S.		.000	/		.001	/		.000	.000		.000	.000
f Cohen		0,31	/		0,25	/		0,29	0,33		0,47	0,25
Rho C/A												
TP	0,23		S.01	0,31		S.02	0,34		S.000	0,54		S.000
GSB	0,08		NS	0,06		NS	0,47		S.000	0,63		S.000
GSF	0,18		NS	0,27		NS	0,58		S.000	0,62		S.000

¹³ Celui-ci s'interprète selon les mêmes balises que celles citées précédemment.

Tableau 3.8. Degrés de « connaissance » et d'« accord » à l'égard de la théorie darwinienne de l'évolution, selon la filière d'études et les convictions personnelles en matière de religion

REMARQUE. Le test statistique de comparaison de moyennes utilisé est l'analyse de la variance, éventuellement sous la forme du coefficient de Welch, lorsque la condition d'homogénéité des variances n'est pas rencontrée.

Ce tableau permet dès lors aussi de mettre en évidence des décalages intéressants entre le degré de « connaissance » des élèves et leur degré d'« accord », en référence à leurs croyances personnelles. Chez les élèves musulmans et protestants, le degré d'accord est systématiquement plus faible que le degré de connaissance, et ce, quelle que soit la filière d'études. Notons que chez les élèves agnostiques-athées, c'est plutôt l'inverse, en ce qui concerne la filière TP. Ces élèves seraient *a priori* plutôt d'accord avec différentes conceptions relatives à la théorie de l'évolution, même s'ils ne connaissent pas précisément cette dernière. Enfin, c'est chez les élèves catholiques que le parallélisme semble le plus étroit entre le degré de connaissance et le degré d'accord. Chez ces derniers, le degré d'acceptation de la théorie de l'évolution tend clairement à augmenter en fonction du degré de connaissance.

Il serait intéressant, mais incompatible avec le volume imparti à ce texte, d'examiner comment évoluent les degrés de « connaissance » et d'« accord » à propos de chacune des dix questions posées pour chaque filière et pour chacun des quatre groupes. Nous nous limiterons donc, dans le tableau 3.9, à présenter les résultats pour la filière GSF. Celle-ci étant celle où le degré de connaissance est le plus élevé. Le tableau 3.9 indique, pour chaque question, le pourcentage d'élèves de la filière GSF (général sciences fortes) ayant répondu correctement. Il apparaît que les questions relevant des indicateurs 1 (rejet du fixisme) et 2 (espèces ancestrales communes) sont globalement bien réussies par les élèves de cette filière, et ce, dans les quatre groupes (musulmans, protestants, catholiques, agnostiques-athées). En revanche, il en va tout autrement pour les mécanismes explicatifs de l'évolution. Alors que les items faisaient explicitement référence à la théorie développée par Darwin, les élèves ont coché « oui » à l'item 58, exprimant une conception de l'évolution de type lamarckien, ce qui se traduit dès lors par des taux de réussite très faibles à cet item.

Comme on peut le constater, cette méconnaissance de la conception darwinienne de l'évolution et la confusion avec une conception lamarckienne sont clairement indépendantes du facteur religieux, puisqu'elles sont présentes chez les quatre groupes, y compris chez les agnostiques-athées. Ce constat est important, car il montre qu'il convient de relativiser l'importance du facteur religieux. Beaucoup d'autres

facteurs peuvent constituer une source de difficultés importante dans la compréhension de la théorie de l'évolution.

	(n)	Rejet du fixisme			Espèces ancestrales communes				Mécanismes explicatifs		
		Q.54	Q.56	Q.62	Q.55	Q.57	Q.61	Q.64	Q.58	Q.59	Q.66
M		69	78	61	87	58	58	81	7	54	33
P		69	81	81	79	61	70	88	0	42	64
C		78	81	80	83	75	75	80	10	43	42
AA		90	94	92	91	84	83	85	14	51	52

Tableau 3.9. Connaissance : pourcentage de réponses correctes des élèves de la filière GSF aux différentes questions. N.B. : les items en bleu sont ceux où la réponse attendue est « non »

Si l'on s'intéresse à présent au degré d'« accord » (tableau 3.10), on peut constater, chez les élèves catholiques ou agnostiques-athées, que les pourcentages sont très proches en « connaissance » et en « accord » à toutes les questions relevant des deux premiers indicateurs. Chez les élèves musulmans et protestants, en revanche, ces données confirment une forme de dissonance entre leurs connaissances et leurs croyances personnelles : leur degré d'accord tend en effet globalement à être plus faible que leur degré de connaissance. Les écarts sont particulièrement prononcés, chez ces deux groupes, pour certaines questions particulièrement sensibles : la question 62 (rejet d'une conception fixiste pour l'être humain), les questions 61 et 64 (espèces ancestrales communes à l'Homme et à d'autres espèces) et dans une moindre mesure pour d'autres questions relatives aux animaux (questions 56 et 57). Ces résultats tendent toutefois à suggérer que ces élèves seraient capables de distinguer la connaissance proprement dite de la théorie darwinienne de leur degré d'accord à l'égard de celle-ci, en référence à leurs croyances personnelles.

En ce qui concerne la question 58, une majorité d'élèves (entre 62 % et 82 % selon les groupes) a marqué son accord pour cette proposition pourtant erronée, ce qui explique les taux faibles observés pour cette question dans les quatre groupes.

	(n)	Rejet du fixisme			Espèces ancestrales communes				Mécanismes explicatifs		
		Q.54	Q.56	Q.62	Q.55	Q.57	Q.61	Q.64	Q.58	Q.59	Q.66
M		55	55	21	58	28	23	23	22	38	21
P		57	35	23	60	15	32	27	31	44	32
C		79	83	80	84	74	68	78	14	48	52
AA		86	92	94	91	91	91	84	15	51	59

Tableau 3.10. Accord : pourcentage de réponses des élèves de la filière GSF en accord avec les réponses jugées correctes

3.4.3. Conceptions relatives à la sécularisation de la science et degré de connaissance et d'accord à l'égard de la théorie de l'évolution

Le tableau 3.11 présente le degré de « connaissance » et d'« accord » des élèves à l'égard de la théorie darwinienne de l'évolution, en fonction de leur rapport à la sécularisation de la science. À l'exception du cas particulier des élèves protestants en matière de « connaissance », il apparaît que les élèves qui ont une conception sécularisée de la science (profil 4) tendent à avoir un degré à la fois de connaissance et d'accord plus élevé à l'égard de la théorie darwinienne de l'évolution que les autres élèves (ces effets tendent à être de taille moyenne, toujours en référence aux balises de Cohen).

Profils	Musulmans			Protestants			Catholiques			Agnostiques-athées		
	(n)	C	A	(n)	C	A	(n)	C	A	(n)	C	A
1	(161)	4,7	2,6	(77)	2,3	4,7	(38)	4,5	3,8	(11)	5,2	5,7
2	(53)	4,6	3,1	(31)	2,8	5,3	(35)	4,5	5,1	(11)	4,7	6,1
3	(47)	3,6	3,5	(20)	5	2,8	(75)	4,1	4,7	(76)	4,7	6
4	(36)	5,7	4,1	(27)	4,5	5,7	(178)	5,8	6,1	(330)	6,5	7,2
AV/Welch		4,7	5,1		1,1	5,3		8,2	12,4		8,5	7,8
S.		.004	.003		/	.003		.000	.000		.000	.001

f Cohen	0,20	0,25	/	0,40	0,27	0,35	0,29	0,29
---------	------	------	---	------	------	------	------	------

Tableau 3.11. Moyennes en « connaissance » et « croyance » à propos de la théorie de l'évolution en fonction des conceptions relatives à la sécularisation de la science
3.4.4. Effet du rapport aux Écritures sur le degré de connaissance et d'accord à l'égard de la théorie darwinienne de l'évolution

Le tableau 3.12 présente le degré de « connaissance » et d'« accord » des élèves à l'égard de la théorie darwinienne de l'évolution, en fonction de leur rapport aux Écritures. Il apparaît que les élèves qui attribuent un statut symbolique et/ou mythique aux Écritures ont un degré à la fois de « connaissance » et d'« accord » plus élevé, et ce, dans les quatre groupes (l'effet est de taille moyenne à forte, toujours en référence aux balises de Cohen).

	Musulmans			Protestants			Catholiques			Agnostiques-athées		
	(n)	C	A	(n)	C	A	(n)	C	A	(n)	C	A
R1	(112)	4,1	2,6	(51)	4,2	2	(27)	3,4	3,6			
R2	(88)	5,1	3,1	(39)	5,2	2,4	(36)	4,3	4	(10)	4,4	4,3
?	(31)	3,1	3	(13)	5,1	3,9	(43)	4,3	4,4	(55)	4	5,9
S/M	(55)	5,8	4	(43)	6	4,3	(218)	5,6	6	(355)	6,5	7,2
AV/Welch		10,7	4,3	4,3	12,9		7,9	17,9		17,6	11,3	
S.		.000	.01	.01	.000		.000		.000	.000	.000	
f Cohen		0,3	0,25	0,29	0,55		0,27	0,42		0,35	0,29	

Tableau 3.12. Moyennes en « connaissance » et « croyance » à propos de la théorie de l'évolution en fonction du rapport aux Écritures

Ces résultats montrent clairement qu'attribuer un statut symbolique et/ou mythique aux textes sacrés et avoir une conception sécularisée de la science sont deux variables associées, ayant toutes deux un effet positif et significatif à la fois sur le degré de connaissance et sur le degré d'accord à l'égard de la théorie de l'évolution. Ceci vaut pour les quatre groupes (musulmans, protestants, catholiques, agnostiquesathées), ce qui montre bien l'importance de ces deux variables.

3.5. Quelques conclusions et pistes de réflexion sur le plan pédagogique et didactique

Même si les résultats doivent être considérés avec prudence, en particulier lorsque la taille des échantillons est faible, deux constats de l'enquête internationale méritent d'être mis en exergue. Premier constat : en ce premier quart de XXI^e siècle, parmi les élèves croyants de ces 16 pays, soit 25 groupes, seuls six ont une conception majoritairement sécularisée de la science, dans le sens où plus de 50 % des élèves, au sein de chacun de ces six groupes, ont une conception sécularisée de la science (profil 4) : les élèves catholiques de cinq pays européens (Allemagne, Belgique, Espagne, France, Italie), ainsi que les élèves protestants d'Allemagne.

Ne disposant pas de résultats d'enquêtes analogues réalisées à d'autres époques, il est difficile d'estimer quelle a été, par exemple, l'influence de la montée de mouvements fondamentalistes au sein de différentes religions et dans différentes parties du monde depuis les années 1980. Le second constat important est que, quelle que soit la religion (catholicisme, islam, protestantisme), la croyance en la réalité historique du personnage d'Adam tend à être associée à une conception non sécularisée de la science. Cela montre toute l'importance du rapport aux Écritures dans l'adoption ou la non-adoption d'une conception sécularisée de la science.

Pour approfondir ces résultats et en examiner les implications en matière d'apprentissage de la théorie de l'évolution, une seconde enquête a eu lieu, cette fois en Belgique francophone, auprès de quatre groupes d'élèves (agnostiques-athées, catholiques, musulmans, protestants) et au sein de trois filières d'études. Dix questions portant sur le degré de connaissance de la théorie de l'évolution par les élèves et sur leur degré d'accord (compte tenu de leurs croyances personnelles) à l'égard de celle-ci ont été ajoutées. Trois constats méritent d'être établis sur la base de cette seconde enquête.

Premier constat : le facteur religieux est loin d'expliquer l'ensemble des difficultés de compréhension de la théorie de l'évolution rencontrées par les élèves. Ainsi, comme d'autres enquêtes analogues l'ont déjà montré pour la France (Fortin 2009 ; Peterfalvi 2009 ; Guillot 2015), les élèves de Belgique francophone, y compris dans la filière générale « sciences fortes », tendent à avoir une conception de type lamarckien de l'évolution et à confondre celle-ci avec la conception darwinienne (qui faisait l'objet de la question). Cette confusion est clairement indépendante du facteur religieux, puisqu'elle est présente chez les quatre groupes (musulmans, protestants, catholiques, agnostiques-athées). Une première piste d'explication possible est la difficulté pour les élèves à distinguer un « mécanisme évolutif » comme cause non finalisée (en référence à la théorie de Darwin) d'un « mécanisme physiologique » aux

effets prévisibles (Fortin 2009). À cela s'ajoutent des ambiguïtés dans les programmes scolaires à propos de la notion d'« adaptation », avec des formulations qui, bien qu'évitant tout finalisme, sont proches d'un discours technologique, avec des expressions comme « est facilité par », « permet », « résulte » (Orange 2009). Une deuxième piste d'explication possible concerne les pratiques d'enseignement. Celles-ci sont fondées sur une conception parfois très empiriste, ne présentant pas clairement les différents modèles interprétatifs (par exemple : Cuvier, Lamarck, Darwin) et leurs arguments, ne permettant pas dès lors aux élèves d'effectuer les distinctions attendues (Fortin 2009). Cobut (2009) signale aussi que, dans certains programmes belges, la distinction entre les théories de Lamarck et de Darwin n'est présentée qu'en « point d'accroche », alors que celle-ci est tout à fait fondamentale.

Deuxième constat : il apparaît des décalages importants chez certains élèves entre leur degré de connaissance de la théorie de l'évolution et leur degré d'accord à l'égard de celle-ci, compte tenu de leurs croyances personnelles : les élèves musulmans et protestants (toutes filières) ont plutôt un degré d'accord globalement inférieur à leur degré de connaissance, alors que les élèves agnostiques-athées, mais uniquement dans la filière technique professionnelle, tendent à l'inverse à avoir un degré d'accord supérieur à leur degré de connaissance. Ces décalages pourraient s'expliquer, en partie tout au moins, comme le suggèrent Fortin (2009) et Peterfalvi (2009), par une conception anhistorique du temps et des idées fixistes (renforcées le plus souvent par certaines convictions religieuses) dans le premier cas, ou au contraire par une acceptation trop facile, assimilant l'évolution à une forme de métamorphose générale du vivant, sans prise en compte des mécanismes de rupture ou de spéciation, dans le second cas. Ils pourraient s'expliquer aussi par des processus d'(auto-)assignation identitaire (Mathieu 2011), amenant certains élèves à accepter ou au contraire à rejeter – par principe – la théorie de l'évolution.

Troisième constat important : attribuer un statut symbolique et/ou mythique aux Écritures et avoir une conception sécularisée de la science sont deux variables associées, ayant toutes deux un effet positif et significatif à la fois sur le degré de connaissance de la théorie de l'évolution et sur le degré d'accord à l'égard de celle-ci. Cela vaut pour les quatre groupes (musulmans, protestants, catholiques, agnostiques-athées).

Sur la base de ces constats, plusieurs pistes de réflexion, sur le plan pédagogique et didactique, nous semblent pouvoir être envisagées. Une première, sur laquelle nous ne nous étendons pas ici, concerne l'importance, dans l'apprentissage de la démarche scientifique, de confronter des données d'observation à des modèles interprétatifs, et donc de présenter ces modèles explicitement aux élèves, ce qu'une conception purement empiriste tend à négliger.

Une seconde piste a trait à la distinction « savoir »/« croyance ». Apprendre à distinguer « savoir » et « croyance » constitue un enjeu éducatif important. Il est en effet primordial d'être conscient des limites de son savoir et le cas échéant de « savoir que l'on croit » plutôt que de « croire que l'on sait » (Gagnon 2010, p. 87). Toutefois, il convient de distinguer une croyance qui résulterait simplement d'un manque d'information, de précision ou de savoir à propos d'un thème donné d'une croyance de type religieux. La croyance religieuse est un cas particulier de croyance qui entend faire référence à un fondement transcendant que la seule raison ne suffit pas à faire admettre. Elle exige de poser un acte de foi. Par définition, sans cet acte de foi, il n'y a pas non plus de croyance religieuse. Par conséquent, s'il peut paraître pertinent, dans un premier temps, que les élèves puissent exprimer les décalages éventuels entre leur degré de connaissance de la théorie de l'évolution et leur degré d'accord à l'égard de celle-ci sur la base de leurs croyances personnelles, il est toutefois fortement souhaitable d'amener progressivement les élèves à l'idée qu'il n'y a pas lieu d'opposer des savoirs scientifiques et des croyances religieuses, ni non plus de chercher à les valider l'un par l'autre, dans la mesure où les deux relèvent de registres discursifs fondamentalement différents. En ce sens, il n'y a pas à croire ou à ne pas croire en la théorie de l'évolution. Cela amène donc à une réflexion sur les critères de démarcation entre science et croyances religieuses et par voie de conséquence à une réflexion sur le caractère sécularisé/non sécularisé de la science, ainsi que sur le statut des Écritures.

En ce qui concerne ce premier volet (critères de démarcation et conceptions sécularisées/non sécularisées de la science), il convient de donner aux élèves une connaissance informée de l'objet et des limites de la science (par exemple (Aroua *et al.* 2012)). Quelques éléments d'histoire des sciences sont donc indispensables : expliquer aux élèves comment les sciences se sont construites historiquement ainsi que les choix méthodologiques effectués, en particulier depuis la « modernité » : la limitation des ambitions de la science à la recherche des « causes efficientes » et non à celle des « causes ultimes » proposée par Descartes au XVII^e siècle, la distinction entre « savoir », « croyance » et « opinion » proposée par Kant au XVIII^e siècle ou encore le principe de « réfutabilité » énoncé par Popper au XX^e siècle, malgré ses limites et les difficultés d'interprétation auxquelles il peut donner lieu. On peut éventuellement évoquer comme élément précurseur le « principe de parcimonie » dans la démarche explicative (énoncé par d'Occam au XIV^e siècle). La compréhension de ces choix méthodologiques et de leur raison d'être devrait amener à l'idée d'incommensurabilité entre les registres scientifique et religieux et à celle d'autonomie entre le registre explicatif scientifique et les croyances religieuses¹⁴. L'apprentissage de ces principes gagne à se faire, dans un premier temps, à propos de

¹⁴ Par contraste, une croyance religieuse porte sur les « causes ultimes » et non sur les « causes efficientes » et elle n'est pas tenue d'être parcimonieuse ni réfutable.

matières idéologiquement peu sensibles, afin qu'ils soient bien acquis, lorsque des matières plus sensibles seront abordées. Par ailleurs, le recours à l'approche historique peut aussi être l'occasion de souligner et de valoriser, auprès des élèves, l'apport de différentes cultures au développement de la science¹⁵.

Parallèlement, en ce qui concerne le second volet (le rapport aux Écritures), il apparaît tout aussi nécessaire, dans un registre qui peut être celui d'un enseignement des faits religieux, de faire prendre conscience aux élèves de la diversité des lectures et des interprétations dont les Écritures peuvent faire l'objet selon les contextes historiques et culturels, afin notamment que ceux et celles qui seraient tentés par une lecture littérale puissent s'en distancier.

Enfin, terminons en rappelant que les attitudes à l'égard de la science et/ou des religions ne dépendent pas que de facteurs strictement rationnels, mais qu'interviennent aussi les émotions et le contexte relationnel : climat d'école, sentiment d'être reconnu ou au contraire discriminé au sein de l'école et de la société, etc. Des élèves qui se sentiraient dévalorisés, voire discriminés en fonction de leurs convictions personnelles et/ou de leur origine culturelle pourraient, en retour, rejeter des contenus scientifiques qu'ils jugeraient menaçants pour leur identité, au nom d'une survalorisation ontologique de celle-ci (Heine 2008) ou de processus d'autoassignation identitaires (Mathieu 2011). Cela constitue une raison supplémentaire de valoriser l'apport de différentes cultures au développement de la science.

3.6. Bibliographie

- Alexander, D.R. (2007). Models for relating science and religion. *Faraday Papers*, 3, 1-4.
- Aroua, S. (2009). Enseignement de l'évolution et contexte socioculturel, le cas de la Tunisie. In *L'évolution du vivant : un enseignement à risque ?*, Coquidé, M. and Tirard, S. (eds). Vuibert & Adapt-snes, Paris.
- Aroua, S., Coquidé, S., Abbes, S. (2012). Controverses dans l'enseignement de l'évolution. Questions de recherche sur les stratégies d'intervention en classe et dans

¹⁵ À titre d'exemple, une exposition itinérante organisée en Belgique francophone en 2007 sur le thème « À la découverte de l'âge d'or des sciences arabes » a permis à de nombreuses classes

- la formation. *Revue de didactique des sciences et des technologies*, 5, 47–76. Barbour, I.G. (1990). *Religion in an Age of Science*. SCM Press, London.
- Billingsley, B., Taber, K., Riga, F., Nedwick, H. (2013). Secondary schools students epistemic insight into the relationships between science and religion – A preliminary enquiry. *Research in Science Education*, 43(4), 1715–1732.

de prendre conscience de la richesse de cet apport et de renforcer les liens d'estime et de respect entre cultures différentes.

Cette bibliographie est identique à celle de l'ouvrage correspondant en anglais publié par ISTE.

- Chabchoub, A. (2001). Rapports aux savoirs scientifiques et culture d'origine. In *Les jeunes et le savoir : perspectives internationales*, Charlot, B. (ed.). Anthropos, Paris.
- Chaline, J. and Grimoult, C. (2011). *Les sciences de l'évolution et les religions : enjeux scientifiques, politiques, philosophiques et religieux*. Ellipses, Paris.
- Clément, P. (2014). Les conceptions créationnistes d'enseignants varient-elles en fonction de leur religion ? *Education et sociétés*, 33, 113–136.
- Cobut, M.G. (2009). *Comprendre l'évolution : 150 ans après Darwin*. De Boeck Supérieur, Collection Action, Brussels.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd edition. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Davie, G. (1997). Believing without belonging: A framework for religious transmission. *Recherches sociologiques*, 3, 17–37.
- El Asri, F. (2009). Discours musulman et sciences modernes : un état de la question. In *Adam et l'évolution : Islam et christianisme confrontés aux sciences*, Maréchal, B. and Dasseto, F. (eds). Academia Bruylant, Louvain-la-Neuve.
- Fortin, C. (2009). L'enseignement de l'évolution au lycée, entre description et explication. In *L'évolution du vivant : un enseignement à risque ?*, Coquidé, M. and Tirard, S. (eds). Vuibert & Adapt-snes, Paris.
- Gagnon, M. (2010). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire dans le cadre d'une réflexion menée en îlot interdisciplinaire de

- rationalité. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 463–494.
- Gould, S.J. (2000). *Et Dieu dit "que Darwin soit !"*. Le Seuil, Paris.
- Guillot, D. (2015). Le créationnisme est-il seulement une affaire de foi ? Enquête sur l'origine des espèces en France et au Maroc. *Revue européenne des sciences sociales*, 53(1), 227–263.
- Haught J.F. (1995). *Science and Religion: From Conflict to Conversation*. Paulist Press, Mahwah.
- Heine, A., Van Der Linden, N., Van Den Abeele, C., Licata, L. (2008). Quand les leçons de l'école ne sont pas celles de la maison. Une approche psychosociale du rapport au savoir des enfants d'immigrés musulmans. *Education comparée*, 1, 61–80.
- Lambert, D. (1999). *Sciences et théologie – Les figures d'un dialogue*. Presses universitaires de Namur.
- Lambert, Y. (2000). Religion, modernité, ultramodernité : une analyse en termes de "tournant axial". *Archives des sciences sociales des religions*, 109, 87–116.
- Le Ru, V. (2010). *La science et Dieu. Entre croire et savoir*. Vuibert/Adapt-SNES, Paris.
- Martin-Hanssen, L.M. (2008). First-year college students' conflict with religion and science. *Science & Education*, 17, 317–357.
- Mathieu, S. (2011). Ce qu'ils en disent : la perception de la théorie de l'évolution par des élèves de collège et lycée. In *Théorie de l'évolution et religions*, Portier, P., Veuille, M., Willaime, J.P. (eds). Riveneuve Editions, Paris.
- Minois, G. (1990). *L'Eglise et la science. Histoire d'un malentendu*. Fayard, Paris.
- O'Brien, T.L. and Noy, S. (2015). Traditional, modern, and post-secular perspectives on science and religion in the United States. *American Sociological Review*, 80(1), 92–115.
- Orange, C. (2009). Les fonctions épistémologiques de l'évolution dans les programmes français de sciences de la vie et de la Terre. In *L'évolution du vivant : un enseignement à risque ?*, Coquidé, M. and Tirard, S. (eds). Vuibert & Adapt-snes, Paris.
- Perbal, L., Susanne, C., Slachmuylder, J.L. (2006), Evaluation de l'opinion des étudiants de l'enseignement secondaire et supérieur de Bruxelles vis-à-vis des concepts d'évolution (humaine), *Anthropo*, 12, 1–26.

- Peterfalvi, B. (2009). Comprendre la théorie de l'évolution, une course d'obstacles ? In *L'évolution du vivant : un enseignement à risque ?*, Coquidé, M. and Tirard, S. (eds). Vuibert & Adapt-snes, Paris.
- Portier, P. (2011). L'Église romaine et le darwinisme. Langage de la vérité et art du compromis dans le catholicisme contemporain. In *Théorie de l'évolution et religions*, Philippe Portier, J.-P.W. and Michel, V. (eds). Riveneuve Editions, Paris.
- Rasi, H. (2003). La foi, la raison et le chrétien cultivé. *Dialogue*, 15(3), 5–9.
- Stenmark, M. (2004). *How to Relate Science and Religion*. Eedermans, Grand Rapids, MI.
- Taber, K.S., Billingsley, B., Riga, F., Nedwick, H. (2011). Secondary students' responses to perceptions of the relationship between science and religion: Stances identified from an interview study. *Science Education*, 95(6), 1000–1025.
- Urvoy, D. (2006). *Histoire de la pensée arabe et islamique*. Le Seuil, Paris.
- Weber, M. (1919). *Le savant et le politique* (translated by J. Freund). Plon Bibliothèque, Paris.
- Wolfs, J.L. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles. Quels enjeux pour l'éducation ?* De Boeck, Brussels.
- Wolfs, J.L. (2018). La concurrence entre savoirs scientifiques et croyances religieuses à l'école : enquête auprès d'élèves de terminale en Belgique francophone et pistes didactiques. *Revue internationale d'éducation. Sèvres*, 77, 103–112.
- Wolfs, J.L., Leys, C., Legrand, S., Karnas, D., Delhayé, C., Bouko, C., Zamboni, S. (2014). Les représentations des élèves à propos des différentes postures intellectuelles possibles entre science et croyances religieuses : mise à l'épreuve de la validité de construit d'un questionnaire y afférant. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(2), 101–132.
- Wolfs, J.L., Delhayé, C., Altepe, C., Vanhove, R., Hassan, W. (2021). Les postures entre science et croyance religieuse : construction d'un modèle d'analyse et comparaison avec les taxonomies existantes. *Recherche en didactique des sciences et des technologies*, 23, 161–181.
- Wolfs, J.L., Delhayé, C., Leys, C., Altepe, C., Dini, K., Gauthier, L., Bertrand, L. (2022). Positions on science and religious beliefs across societies: Development of a research instrument and testing of its validity among high school students. *Public Understanding of Science*, 31(4), 394–409 [Online]. Available at: <https://doi.org/10.1177/09636625221075787>.

Yasri, P. and Mancy, R. (2014). Understanding student approaches to learning evolution in the context of their perceptions of the relationship between science and religion. *International Journal*, 36(1), 24–45.

Yasri, P., Arthur, S., Smith, M.U., Mancy, R. (2013). Relating science and religion: An ontology of taxonomies and development of a research tool for identifying individual views. *Science and Education*, 22, 2679–2707.

3 Réunion du 21 mai - Acteurs universitaires - P2 - M. Wolfs - Documentation - Neutralité et tensions liées à la diversité culturelle et religieuse - témoignage d'enseignants en Belgique francophone

Neutralité et tensions liées à la diversité culturelle et religieuse : témoignages d'enseignants en Belgique francophone

José-Luis Wolfs

(paru dans Garric, J et Lorcerie, F. (Eds), 2024, *Les personnels scolaires et la pluralité ethnoreligieuse*. Confrontations. Paris, Editions L'Harmattan, pp. 79-105.)

Ce chapitre a pour but de présenter et d'analyser quelques témoignages d'enseignants et de futurs enseignants à propos de difficultés qu'ils et elles rencontrent avec leurs élèves, notamment à propos de questions liées à la diversité culturelle et/ou religieuse et, ensuite, d'examiner la manière dont ils et elles y font face, en mobilisant notamment le concept de « neutralité » qui est le cadre légal s'appliquant à l'enseignement public en Belgique francophone. En écho à l'assassinat de Samuel Paty en France (2020), ces témoignages sont issus d'un sondage réalisé auprès de 255 enseignants ou futurs enseignants de la région de Bruxelles en 2017, dans un contexte post-attentats (Paris, 2015, Bruxelles, 2016) et ce dans le cadre d'une formation à la neutralité organisée à l'Université Libre de Bruxelles. Les résultats avaient été utilisés à ce jour, uniquement à des fins internes de formation des enseignants.

Ce chapitre comprendra quatre grandes parties. La première présentera le cadre théorique. Après une brève évocation de quelques éléments relatifs à la problématique de la diversité, en particulier ethnoreligieuse, nous développerons le cadre légal de l'enseignement en Belgique francophone et en particulier le concept de « neutralité », en veillant à le situer dans un cadre international plus large. Dans la seconde partie, nous présentons les objectifs et la méthode de recherche. Les résultats seront présentés, dans la troisième partie, en deux temps : un aperçu général des thèmes sensibles mis en évidence ainsi que des

stratégies déployées par les enseignants pour les traiter et ensuite une analyse plus détaillée de quelques cas. Enfin, dans la partie 4 (discussion et conclusion), nous nous interrogerons sur la signification à donner à ces résultats et sur les difficultés d'interprétation possibles du concept de « neutralité » éprouvées par les enseignants lorsqu'ils et elles se trouvent confrontés, dans l'exercice de leur fonction, à des situations sensibles liées notamment à la diversité culturelle et religieuse.

Cadre théorique

Plusieurs enquêtes ont déjà porté sur les tensions possibles entre professeurs et élèves à propos de questions relevant de la diversité culturelle et/ou religieuse, du racisme et des discriminations, etc. (Geerts 2012, en référence au concept de neutralité en Belgique francophone, Urgelli 2019 et Urbanski, Valente, Boisson 2022, en référence au concept de laïcité en France). Plusieurs publications récentes (Lorcerie 2021 ; Garnier, Derouet et Malet 2020 ; Malet et Garnier 2020, Potvin 2014) proposent des pistes d'analyse aussi bien sur les plans politique, sociologique et didactique à propos de thèmes tels que la diversité, l'inclusion, les demandes de reconnaissance, la formation à la citoyenneté, etc. Celles-ci amènent également à questionner les conceptions du vivre-ensemble propres à chaque pays, par exemple, les conceptions de la laïcité en France, les conceptions de la neutralité en Belgique, etc. (Wolfs 2021, de Coorebyter 2014). Enfin, mentionnons également les sources institutionnelles internationales qui abordent ces questions, par exemple le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* du Conseil de l'Europe (2008).

L'enquête dont il sera question dans ce chapitre portera sur la question de la neutralité des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur belge francophone (équivalent du lycée en France) et sur les tensions possibles liées à la diversité culturelle et religieuse. C'est pourquoi, il importe au préalable d'apporter

quelques éléments de clarification et de discussion à propos du concept de neutralité.

Dans un article déjà ancien, mais qui constitue une référence toujours utile, l'auteur américain Kelly (1986) distinguait, sur la base d'une réflexion plus philosophique et pédagogique que juridique, quatre grandes manières pour les enseignants de se situer par rapport à des sujets de controverse en classe : la « partialité exclusive » (où l'enseignant présente de manière unilatérale son point de vue), la « neutralité exclusive » (où l'enseignant évite tout sujet sensible ou de controverse), « l'impartialité neutre » (où l'enseignant invite les élèves à débattre, mais où lui-même ne prend pas position) et enfin une quatrième posture qu'il appelait d'une manière volontairement paradoxale « l'impartialité engagée », à laquelle l'auteur accordait sa préférence, où l'enseignant invite d'abord les élèves à débattre et où ensuite il exprime sa position. Quant à Herman (2008), il distingue en particulier trois formes de neutralité : « exclusive » (évitement), « affirmative » (multiplier les points de vue sans prendre position) et « procédurale » (mettre les élèves en situation de recherche).

Considérée sous l'angle du droit, la neutralité relève du droit public. Elle s'applique aux agents et agentes de la fonction publique et vise à garantir la liberté de conscience des usagers et usagères de la fonction publique, ainsi que l'égalité de traitement ou la non-discrimination. Toutefois, comme nous le notions (Wolfs *et al.*, 2020a, Wolfs 2021), en référence à Coorebyter (2014), il existe au moins deux manières de l'envisager : la première insiste sur la protection des libertés individuelles contre toute ingérence de l'autorité publique, tandis que la seconde réclame, en outre, la protection de l'État lui-même et de la fonction publique contre toute immixtion de pouvoirs religieux. Cette deuxième conception peut être qualifiée de laïque. On remarquera ainsi que si la laïcité de l'État implique nécessairement sa neutralité, la réciproque n'est pas vraie.

Compte tenu de leurs histoires respectives, la première conception de la neutralité tend à prévaloir en Belgique et la seconde en France. Notons que ces deux formes de neutralité recourent ce que Baubérot et Milot (2011) considèrent être deux formes de laïcité, l'une mettant l'accent sur le principe de neutralité de l'État et l'autre sur le principe de séparation des Églises et de l'État. Neutralité et séparation constituent ainsi deux moyens de garantir les finalités que sont la liberté de conscience, l'égalité de traitement et la non-discrimination.

En Belgique, en matière d'enseignement, le principe de neutralité a jusqu'à ce jour été largement prépondérant par rapport à celui de séparation. Il a en outre considérablement évolué depuis le Pacte scolaire de 1958 censé mettre fin aux guerres scolaires entre partisans de l'école publique et partisans de l'école catholique. Trois conceptions de la neutralité peuvent être ainsi schématiquement distinguées, de 1958 à aujourd'hui (Wolfs *et al.*, 2020a).

La première conception (de 1958 à 1994) peut être qualifiée d'abstentionniste ou de « passive » (Coorebyter 2014). La préoccupation première est de ne pas froisser les sensibilités d'élèves ou de parents. Elle offre le choix entre une école publique ou une école confessionnelle et, en outre, au sein même de l'école publique, le choix entre plusieurs cours de religion correspondant aux cultes reconnus et un cours alternatif de morale non confessionnelle. La notion de « culte reconnu » est un héritage du concordat passé entre Napoléon I et le pape Pie VII. Aujourd'hui, cinq cours de religion sont organisés dans l'enseignement public francophone : catholique, protestant, israélite, musulman et orthodoxe. Dans les autres cours, elle interdit à l'enseignant de prendre parti dans les débats qui divisent l'opinion publique. Cette conception peut être mise en parallèle avec la neutralité exclusive de Kelly (1986).

La seconde conception de la neutralité trouve son fondement dans les décrets de 1994 et de 2003 relatifs à la neutralité. Un

changement significatif apparaît suite à la montée en puissance du thème des Droits humains. Il est attendu désormais du corps enseignant qu'il promeuve activement les Droits humains et les valeurs qu'ils véhiculent. Le corps enseignant se voit aussi en quelque sorte délié de son obligation de ne pas prendre parti dans les problèmes idéologiques et sociaux qui divisent l'opinion publique. On lui demandera plutôt de s'abstenir de « propos partisans » (article 4 du décret de 1994). Pour éviter tout risque d'autocensure qui aurait pu découler d'une conception abstentionniste rigoriste, le même décret précise à l'article 2 que l'enseignant « ne s'interdit aucun champ du savoir ». La neutralité ainsi redéfinie peut être qualifiée de « positive », puisqu'elle est formulée en référence aux valeurs à promouvoir, plutôt que sous la forme de réserves ou d'interdits, et « d'active » par opposition à une neutralité-abstention (Coorebyter 2014). Dans la continuité de cette évolution, l'arrêt n° 34 de la Cour constitutionnelle de Belgique du 12-03-2015, faisant référence lui-même à un arrêt de la Cour européenne des Droits de l'Homme (arrêt Folgero et autres contre Norvège du 29-062007), définit un enseignement neutre par le fait qu'il soit « objectif, critique et pluraliste ».

Les deux premières conceptions de la neutralité admettent que les cours de religion et de morale échappent à l'obligation de neutralité. La troisième conception, potentiellement plus universaliste et inclusive (au sens où les élèves ne sont plus séparés, dans l'enseignement officiel, lors des cours des différentes religions ou de morale), dont les prémisses remontent à la fin des années 1980, se proposait de créer un cours commun neutre couvrant une ou plusieurs des trois composantes suivantes : philosophie, citoyenneté, histoire culturelle et comparée des religions. Toutefois, à ce jour, elle n'a pas vraiment abouti. Un enseignement de philosophie et citoyenneté a bien été créé en 2014, mais il a pris une forme différenciée selon les réseaux scolaires et le statut des cours de religion et de morale dans

l'enseignement officiel est toujours en discussion (Wolfs *et al.* 2020 b).

Objectifs de l'enquête et méthode

Cette enquête poursuit deux objectifs : (1) inventorier et analyser les thèmes que les étudiants agrégés (enseignants ou futurs enseignants) mentionnent lorsqu'ils et elles évoquent des problèmes relatifs à la « neutralité » (que ceux-ci soient liés à leur pratique professionnelle, à leurs expériences de stage, ou encore à leur propre parcours scolaire comme élève ou étudiant), en nous centrant plus particulièrement sur ceux évoquant des tensions liées à la diversité culturelle ou de religions ; (2) inventorier et analyser les stratégies ou principes mobilisés par ces enseignants ou futurs enseignants pour faire face aux tensions/problèmes évoqués.

Cette enquête a été réalisée auprès d'un échantillon occasionnel de 255 étudiants agrégés, enseignants ou futurs enseignants de l'enseignement secondaire supérieur en Belgique francophone (équivalent du lycée en France), de toutes disciplines, suivant une formation à la « neutralité » à l'Université libre de Bruxelles. Un questionnaire a été distribué à ces 255 étudiants et une seule question y était posée :

Citer un exemple de situation relative à l'enseignement de votre discipline ou plus généralement à la vie scolaire où pourrait se poser un problème de neutralité. Veuillez expliquer précisément en quoi consiste (ou pourrait consister) ce problème et comment y faire face ou le prévenir.

La consigne permettait donc de se référer à une situation réellement vécue ou à défaut à une situation imaginée comme plausible. Au total, 244 copies exploitables ont pu être recueillies, relatant 266 cas, dont 132 annoncés comme ayant été réellement vécus et 134 comme étant imaginés.

Une analyse de contenu thématique a ensuite été réalisée en scindant les réponses en trois groupes distincts : les cas relatifs à l'enseignement de certaines matières sensibles, qui suscitent des réactions d'élèves en classe ; les cas relatifs aux postures ou aux comportements des enseignants pendant les leçons ou en réaction à des interventions d'élèves ; et pour finir, les cas relatifs à la vie sociale de l'établissement ou aux comportements des élèves en général.

Résultats

Thèmes évoqués : tendances générales

Les trois tableaux suivants présentent ces différents cas classés selon ces trois catégories, en distinguant en outre les cas annoncés comme ayant été réellement vécus et ceux annoncés comme imaginés. (Les pourcentages ont été calculés par rapport à 132 pour les cas vécus et à 134 pour les cas imaginés.

Tableau 1 : Cas relatifs aux matières

	Vécus (77 %) 58	Imaginés 66 (49 %)		Vécus	Imaginés
Cas relatifs aux matières					
1.1 Histoire, histoire de l'art	22 (17 %)	10 (7 %)	1.3 Sciences	15 (11 %)	28 (21 %)
- Antisémitisme, shoah, négationnisme	14	2	- Rejet, confusion science-religion	12	28

- Colonialisme	2	2	- Conscience animale, abattage rituel	2	0
- Réactions face à des œuvres d'art	3	3	- Climato scepticisme	1	0
- Autres	3	3	1.4 Français, philosophie	10 (8 %)	5 (4 %)
1.1 Bioéthique, sexualité	20 (15 %)	12 (9 %)	- Débats sur des sujets sensibles	6	1
- Avortement, contraception	9	5	- Oppositions religieuses à des textes	4	4
- Suicide, euthanasie, mort	4	0	1.5 Autres	10 (8 %)	11 (8 %)
- Homophobie, mariage pour tous	4	5	- Attentats, caricatures, blasphème	7	4
- Éducation sexuelle	3	2	- Théâtre, cinéma	2	3

			- Psychologie, psychanalyse	1	3
			- Neutralité dans la traduction		1

Tableau 2 : Cas relatifs aux postures de l'enseignant

Cas relatifs aux postures de l'enseignant	33 (25 %)	33 (25 %)			
2.1 Politique	16 (12 %)	8 (6 %)	2.3 Divers	4 (3 %)	6 (4 %)

- Evoquer convictions personnelles	7	0	- Prof « raciste », discrimination	2	0
- Conflit israélopaletinien	5	2	- Activités ext. de l'enseignant	0	1

- Débats (Erdogan, Trump...)	3	4	- Jugement sur des journaux	1	0
- Neutralité en histoire	1	0	- Supports, manuels	1	5
- Anglais connoté américain	0	2			
2.2 Religion	13 (10 %)	19 (14 %)			
- Evoquer convictions personnelles	8	2			
- Imposer convictions personnelles	0	2			

- Port signes convictionnels (personnel éducatif)	5	15			
--	---	----	--	--	--

Tableau 3 : Cas relatifs à la vie sociale au sein de l'école

Cas relatifs à la vie sociale au sein de l'école	22 (17 %)	35 (26 %)			
3.1 Pratiques religieuses	16 (12 %)	31 (23 %)	3.2 Sexisme	4 (3 %)	4 (3 %)
- Port de signes convictionnels (élèves)	4	21	- Propos sexistes, stéréotypes de genre	4	4

- Ramadan	7	3	3.3 Racisme	2 (2 %)	0
- Sorties scolaires	2	0	Propos racistes (élèves)	2	0
- Natation	1				
- Assignation identitaire	2	5			
- Alimentation		1			
- Anniversaire, fêtes		1			

Quelques tendances générales peuvent être dégagées.

Premier constat : de nombreux cas présentent une situation d'intersectionnalité. Ainsi, le conflit israélo-palestinien ou encore les débats autour de la personnalité controversée du président turc Erdogan comportent une dimension avant tout politique, mais aussi religieuse. Ils ont été classés selon la dimension qui nous paraissait la plus importante, mais ce choix peut être discuté.

Deuxième constat : il est important de préciser que tous les « cas » évoqués n'ont pas forcément une connotation négative. Des situations présentées au départ comme difficiles ont pu trouver une issue jugée favorable par l'étudiant agrégé.

Troisième constat : il apparaît, pour certains thèmes, un décalage important entre la fréquence relative des cas vécus et celle des cas imaginés (au sens de potentiellement envisageables). Ainsi, la question du port du voile par des élèves ou par du personnel éducatif représente 27 % (36/134) des cas imaginés, contre 7 % de cas vécus (9/132). Le rejet total ou partiel de la théorie de l'évolution représente 21 % (28/134) des cas imaginés, contre 9 % (12/132) des cas vécus. À eux deux, ces thèmes représentent 48 % des cas imaginés, contre seulement 16 % des cas vécus. On peut émettre l'hypothèse que certaines situations sensibles sont particulièrement évoquées par les media, voire dans le cadre de la formation à la neutralité (par exemple les enjeux liés à l'enseignement de la théorie de l'évolution), sans être pour autant les plus fréquentes dans la réalité de la vie des classes.

À l'inverse, nous sommes un peu surpris, dans le contexte postattentats qui est celui de la passation du questionnaire, par la faible fréquence du thème « attentats, caricatures, blasphème » qui ne représente que 5 % des cas vécus (7/132) et 3 % des cas imaginés (4/134). Peut-être les étudiants ont-ils hésité à évoquer des thèmes encore trop chauds et/ou pour lesquels ils se sentent plus démunis ? Il est également surprenant que les étudiants agrégés n'aient pas plus évoqué la question du racisme (seulement deux cas vécus de racisme entre élèves et deux à

propos des enseignants et aucun cas imaginé). Peut-être certaines formes de racisme, en particulier entre élèves, sont-elles sousestimées, interprétées comme des formes d'incivilité, voire comme un code langagier particulier entre jeunes à prendre au second degré, etc. ? La question des discriminations indirectes et/ou systémiques n'a pas non plus été évoquée. Le même constat et la même interrogation valent en partie aussi pour le thème « propos sexistes, stéréotypes de genre », représentant 4 % des cas rapportés.

Quatrième constat : parmi les 132 cas annoncés comme vécus et posant un problème en matière de neutralité, au moins 104 (soit 79 %) concernent des questions liées à la diversité culturelle et/ou de religions, ces deux dimensions apparaissent en outre le plus souvent imbriquées. Il est important de souligner que rien dans la consigne n'orientait l'attention en ce sens. Ceci confirme donc un constat important et bien connu : la primauté accordée aujourd'hui en matière de vivre-ensemble aux questions liées au culturel et au religieux. Ajoutons que cette diversité culturelle est plutôt perçue a priori comme une source de difficultés que comme une richesse en soi. Citons en particulier, en ce qui concerne les cas relatifs aux matières : les questions bioéthiques et de sexualité (15 %), l'antisémitisme, la shoah, le négationnisme (11 %), les confusions entre science et croyances religieuses (9 %), etc.

Stratégies ou principes mobilisés par les enseignants ou futurs enseignants

Le tableau 4 présente les principales stratégies que les étudiants agrégés déclarent mobiliser pour faire face aux difficultés rencontrées en matière de neutralité. Nous ne considérons ici que les cas présentés comme vécus (n=132) et non ceux imaginés. Précisons toutefois que ces stratégies n'ont pas nécessairement été réellement mises en œuvre, ce sont celles que recommandent les étudiants agrégés pour faire face aux difficultés rencontrées.

Tableau 4 : Stratégies ou principes mobilisés par les enseignants ou futurs enseignants

	Cas vécus (n = 132)
Stratégie 1 : Présence, en cas de tension avec des élèves, d'une première phase d'écoute de l'expression des élèves	
1.1 Cas avec tension et écoute des élèves	57 %
1.2 Cas avec tension sans écoute des élèves	9 %
1.3 Cas apparemment sans tension	34 %
Stratégie 2 : Incitation à prendre du recul par une démarche rationnelle	
2.1 Différence faits/jugements, opinions, émotions...	21 %
2.2 Mobilisation de la démarche scientifique, historique pour mieux comprendre une situation	57 %
2.3 Incitation à prendre en compte d'autres points de vue, à élargir les perspectives	61 %
2.4 Développement de l'esprit critique (dans un sens plus large que scientifique)	33 %
Stratégie 3 : Référence à un cadre normatif	
3.1 Référence explicite aux Droits humains	34 %
3.2 Référence à des valeurs relatives à la démocratie, au pluralisme, à la liberté, à l'égalité, etc.	49 %
3.3 Référence à des sources institutionnelles nationales ou locales :	

- Constitution, lois, décrets (y compris à propos de la neutralité)	21 %
- Règlements scolaires	11 %
- Charte réalisée avec les élèves	2 %
Stratégie 4 : Faire appel à des acteurs extra-scolaires	7 %

Pour faire face à des difficultés en matière de neutralité, surtout si elles s'accompagnent de tensions en classe (ce qui se constate dans 66 % des cas cités), une phase d'écoute de l'expression des élèves constitue une première étape (ou stratégie) généralement recommandée. Une seconde stratégie vise ensuite à amener les élèves à prendre du recul par rapport au cas considéré. Cette prise de recul peut s'effectuer selon plusieurs modalités : inciter les élèves à prendre en compte d'autres points de vue, à élargir leurs perspectives (61 % des cas), mobiliser la démarche scientifique et en particulier historique pour mieux comprendre une situation (57 % des cas), faire appel à un questionnement ou à une réflexion critique (33 % des cas) et, si besoin, souligner la différence entre faits et jugements, valeurs, opinions, émotions (21 % des cas).

Une troisième stratégie possible consiste, en particulier pour des thèmes présentant des enjeux éthiques ou relatifs au vivreensemble, à mobiliser un cadre normatif, par la référence à des valeurs telles que la démocratie, le pluralisme, la liberté de conscience, la tolérance, l'égalité, la non-discrimination (49 % des cas), les Droits humains (34 % des cas), la législation nationale ou régionale (21 % des cas), les règlements scolaires (11 % des cas) et beaucoup plus rarement des chartes réalisées avec les élèves (2 % des cas). Enfin, une quatrième stratégie consiste (7 % des cas) à faire appel à des intervenants extrascolaires (centre psycho-médico-social, associations issues de la société civile, etc.)

Présentation plus détaillée de quelques cas

Les quelques cas cités dans cette section visent à illustrer les tendances générales mises en évidence aux points précédents, ainsi qu'à présenter de différentes modalités et/ou difficultés d'interprétation de la notion de neutralité mentionnées par les étudiants agrégés.

En ce qui concerne l'histoire, évoquons brièvement quelques cas relatifs à la shoah, à la colonisation et à des œuvres d'art ou images pouvant être choquantes pour une partie des élèves.

Cas 1 : « J'ai été confronté, lors d'un remplacement à une difficulté relative à l'enseignement de la shoah dans une classe de sciences sociales. L'enseignante qui me précédait avait été confrontée à un refus, dans le chef de certains élèves, d'aborder cette matière, au motif que d'autres génocides n'étaient pas traités à égalité de temps. [...] »

Cas 2 : « [...] la tenue de propos négationnistes à propos du génocide juif. Il est fréquent d'entendre des élèves prétendre que la shoah n'a jamais existé et qu'il s'agit d'une machination de la diaspora juive pour pouvoir "mieux contrôler le monde". Il s'agit de réels propos tenus par des élèves en classe de rhéto lors de mes stages. Les élèves étaient dans une position de rejet total de l'évidence historique. De plus, ils étaient vraiment dans un état de confusion puisqu'ils pensaient que le "peuple juif" formait un groupe humain biologiquement identifiable. Ce genre de situation ayant le don de désarçonner l'enseignant. [...] »

Le premier cas illustre le problème bien connu de la concurrence des mémoires victimaires et le second celui des théories du complot. Dans les deux cas, les étudiants agrégés insistent notamment sur l'importance de la connaissance scientifique rigoureuse des faits. Dans une autre situation analogue à la première et toujours en référence à la seconde guerre mondiale,

l'étudiante a évoqué également le cas des Tziganes, des homosexuels et des communistes.

Cas 3 : « Leçon en histoire à propos d'une affiche utilisée par la propagande coloniale belge (1945-1960). Cette leçon peut heurter [...] en raison du statut de l'homme noir considéré comme inférieur à l'époque. De plus, avec des élèves de confession musulmane, ce sujet peut toucher les élèves à propos de l'esclavagisme organisé par les Arabes au Congo (l'affiche montre en effet en arrière-plan des Arabes organisant une traite des noirs [...]). N.B. Un thème récurrent de la propagande coloniale belge était de présenter celle-ci comme ayant été motivée par la lutte contre l'esclavagisme arabe.

L'étudiant fait référence aux décrets relatifs à la neutralité qui précisent que « l'enseignant ne s'interdit aucun champ de savoir » aussi sensible soit-il. Il souligne l'importance de contextualiser les sources présentées aux élèves avant de les soumettre à une critique, de se détacher des émotions suscitées par ces sources et de confronter différents points de vue.

Cas 4 : Il s'agit d'un cours d'histoire abordant l'art occidental chrétien au Moyen-Âge, « où des scènes de jugement dernier peuvent heurter les sensibilités des élèves, puisque parmi les damnés figure un personnage enturbanné pouvant être Mahomet. Non seulement, le statut de l'image est différent dans la religion islamique [...], mais montrer le prophète au milieu des damnés peut susciter de vives réactions. »

L'étudiant propose de distinguer « objectivité » et « subjectivité » et de placer l'œuvre dans son contexte historique, en se référant à la propagande du clergé catholique de l'époque qui condamnait toutes les autres religions.

Cas 5 : Celui-ci ne relève pas de la catégorie « histoire », mais concerne aussi les réactions face aux images. Une

étudiante agrégée en communication est chargée, en stage, d'aborder la liberté de la presse suite à l'attentat contre Charlie-Hebdo. Elle se demande si « aborder ce sujet d'actualité en présentant les caricatures respecterait le principe de neutralité. Les élèves musulmans pourraient se sentir blessés dans leurs croyances, mais d'autre part, le professeur a pour mission de faire d'eux des citoyens capables de penser de façon critique et indépendante ».

Dans sa réflexion, l'étudiante agrégée met en tension plusieurs injonctions de la législation relative à la neutralité : « ne pas froisser les opinions et les sentiments des élèves », ainsi qu'enseigner de manière « objective, critique, pluraliste ». Elle cite également un arrêt de la Cour européenne des droits de l'homme qui recommande d' « [...] Éviter des expressions qui sont gratuitement offensantes pour autrui et constituent donc une atteinte à ses droits et qui, dès lors, ne contribuent à aucune forme de débat public capable de favoriser le progrès dans les affaires du genre humain [...] » (arrêt Otto-Preminger-Institut c. Autriche, 20-091994).

Une autre source importante de difficultés a trait aux aspects bioéthiques et aux orientations sexuelles. En voici quelques exemples :

Cas 6 : 'J'enseigne depuis 3 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 [...] ».

Cette élève ne se trouvant pas dans la classe où enseigne cette étudiante agrégée, elle n'a pas eu à traiter directement de la situation, mais si elle avait eu à le faire, elle déclare qu'elle se

serait référée à des études scientifiques montrant le caractère universel de l'homosexualité et précisant que ce n'est pas une maladie, ainsi qu'aux Droits humains et au principe d'égalité.

Un second cas très semblable, relaté par une autre étudiante agrégée au sein d'un autre établissement, a été traité différemment : « Toutes les classes de seconde sont allées voir une pièce sur l'homosexualité. Les élèves y ont été préparés avec la présence du représentant d'une association LGBT. Un débat a ensuite eu lieu avec l'ensemble des acteurs ».

Cas 8 : Leçon ayant suscité des « [...] réactions d'oppositions contre le préservatif de la part d'élèves catholiques ou évangéliques (d'origine africaine) qui pensent qu'utiliser le préservatif lors d'un rapport sexuel est un péché ».

L'enseignante évoque la difficulté de : « parler des faits (maladies sexuellement transmissibles, éviter les grossesses non désirées...) sans heurter les croyances des uns et des autres [...] » et suggère d'amener les élèves à distinguer les faits des jugements, opinions ou croyances et d'adopter une approche scientifique.

Cas 9 : « J'ai pu observer durant mes stages des réactions très vives sur le sujet hautement polémique de l'avortement. Des élèves témoins de Jéhovah avaient une vision de la vie très sacrée et condamnaient les dispositions légales en Belgique, prêtes à retirer cette liberté aux femmes concernées (je précise que les élèves en question étaient toutes des filles, les garçons s'étant abstenus de débattre de la question) ».

L'étudiante agrégée prône une explication scientifique et historique sur les raisons qui ont amené à la loi de dépénalisation de l'avortement en Belgique et insiste sur l'importance du principe de la liberté de conscience pour les femmes concernées.

Cas 10 : Intervention en classe d'une jeune fille musulmane qui se prononce contre l'avortement en « condamnant au passage les femmes qui le pratiqueraient, sous le prétexte que sa religion considère la vie comme sacrée ».

L'étudiante agrégée souligne la tension entre deux exigences présentes dans les décrets. D'une part, garantir la liberté d'expression de l'élève. D'autre part, « contenir son prosélytisme », en se référant aux décrets relatifs à la neutralité qui enjoignent de « [...] veiller à ce que sous son autorité [celle du professeur] ne se développe ni prosélytisme religieux ou philosophique, ni militantisme organisé par ou pour les élèves ».

Voici à présent deux cas relatifs aux postures de la personne enseignante face à des conflits politiques, mais présentant aussi des enjeux religieux et identitaires.

Cas 11 : « Dans la classe, lors de mes stages d'observation, se trouvait une forte proportion d'élèves d'origine turque. Un débat assez houleux a alors émergé entre le professeur et les élèves à propos de M. Erdogan. Les élèves défendaient le président turc et le professeur était contre celui-ci. La discussion était stérile et les deux camps campaient sur leurs positions. Malheureusement, je trouve que dans cette situation, le professeur n'a pas du tout mis en application le principe de neutralité et de plus il usait de l'argument d'autorité. »

Ce cas permet d'illustrer la « partialité exclusive », au sens de Kelly. Ayant vécu cette situation, l'étudiant suggère plusieurs réactions : l'écoute de l'avis des élèves (qui peuvent être influencés par les médias, turcs en l'occurrence), exposer les faits (violations des Droits de l'Homme en Turquie), en cas de nécessité de dévoiler sa propre vision des choses en précisant qu'il s'agit d'une opinion propre. L'étudiant justifie cette posture en se référant aux décrets relatifs à la neutralité qui précisent que l'enseignant ne peut « tenir des propos partisans », alors que dans

une version antérieure, il était question de ne « pas prendre parti ». L'étudiant développe alors une réflexion sur le fait de savoir à quelles conditions il peut être pertinent et possible de « prendre parti » sans verser dans des « propos partisans ».

Cas 12 : « Je donne un cours de géographie et d'approche scientifique. Le seul heurt que j'ai vécu a été l'école (nom de l'école). Engagé depuis une demi-heure, la directrice me présente le programme de cours : "Ici, on ne parle pas du conflit israélo-palestinien. Trop de Juifs ou d'origine juive dans l'établissement. Cela pourrait être mal perçu". Paroles non neutres, voire dogmatiques de la direction. J'ai compris à ce moment-là que je ne resterais pas prof. dans cet établissement. Je m'inclinerai cependant pendant un an ».

A l'inverse de la précédente, cette situation illustre un cas de « neutralité exclusive », au sens de Kelly, laissant volontairement certains thèmes de côté et s'opposant à une neutralité positive « qui ne s'interdit aucun champ de savoir ».

Pour terminer, citons deux cas où les élèves veulent connaître les opinions religieuses ou politiques de leurs enseignants et où ceux-ci entendent la demande des élèves, mais préfèrent ne pas y répondre directement, en les invitant à prendre de la hauteur par rapport à ce questionnement.

Cas 13 : « Dans ma pratique professionnelle, dans un quartier de Bruxelles à très forte majorité turque et globalement musulmane, j'ai été confronté à deux types de problèmes liés à la neutralité. Dans le premier cas, mes élèves m'ont souvent demandé si je croyais en Dieu, si je mangeais du porc (une fois) et de manière générale, si j'avais une religion. Ceci a engagé mon devoir de neutralité.

Perplexe, puisque j'ai dû faire en sorte d'éviter de répondre, tout en réorientant le débat sur la question de la tolérance, du questionnement de la foi et de la séparation des registres

ou encore des multiples sources possibles de la morale [...] »

Cas 14 : « Dans les écoles les plus difficiles, où les enseignants se succèdent pendant l'année, les élèves ont besoin de savoir votre religion, de vous situer, pour établir le lien. Ils posent beaucoup de questions indiscretes. Esquiver la réponse revient à couper l'occasion d'établir une relation pédagogique. Ma réponse consiste à dire que je suis philosophe et que la philosophie [...] requiert un effort de la pensée [...] et que la pensée est comme un dialogue de l'âme avec elle-même, ce qui implique une discrédance dans laquelle une partie de soi devient nécessairement autre. Ainsi, quand je m'intéresse à l'islam, je deviens un peu musulman (Ibn Khaldoun, Averroès), quand je lis Saint Augustin ou Duns Scot, je deviens un peu chrétien, quand je lis Levinas ou Maïmonide, je deviens un peu juif [...] »

Discussion et conclusion

Cette recherche présente plusieurs limites importantes. Une seule question a été posée aux répondants. Il s'agit donc d'un sondage plutôt que d'une véritable enquête. Une seconde limite a trait au choix de la méthode utilisée qui est ici celle des « incidents critiques ». L'intérêt de cette approche est de recueillir des cas que les participants eux-mêmes jugent critiques ou problématiques ici au regard du concept de neutralité. Il est toutefois possible que d'autres cas eussent été évoqués, si des questions en ce sens avaient été posées. Une troisième limite est que ce type de sondage ne nous permet pas d'estimer la prévalence des différents incidents mentionnés, si ce n'est de manière très indirecte. Le seul élément que nous puissions avancer est qu'approximativement la moitié de ces enseignants ou futurs enseignants déclare avoir été déjà confrontée au moins une fois à une situation jugée problématique au regard de la neutralité (132 cas vécus vs 134 cas imaginés).

La méthode des incidents critiques peut ainsi conduire à des surestimations ou sous-estimations. Par exemple, cinq répondants ont mentionné un problème de port de signe religieux (en l'occurrence le voile) par une enseignante, mais il s'avère qu'en fait il s'agit d'une seule et même enseignante, dont le cas a été médiatisé et qui est dès lors citée cinq fois. Il s'agit ici d'une surestimation. A l'inverse, ce n'est pas parce que des cas ne sont pas rapportés qu'il n'y a pas de problème. Seulement 9 % des cas mentionnés font état d'un refus de certains contenus scientifiques ou d'une confusion entre science et croyance religieuse, alors que des enquêtes montrent qu'une proportion importante d'élèves musulmans ou protestants ont, en Belgique francophone, une conception non-sécularisée de la science (Wolfs 2018). Ces données suggèrent donc que ces conceptions latentes et relativement généralisées ne débouchent sur des incidents critiques que dans une minorité de cas.

Enfin, si les répondants ont décrit des cas jugés problématiques ainsi que des stratégies de réponse possibles face à ceux-ci, beaucoup plus rares sont ceux ou celles qui ont proposé des pistes d'analyse, en particulier sociologiques, de ces cas. Toutefois, la consigne ne le demandait pas explicitement non plus. Il s'agit donc d'une limite supplémentaire de ce sondage.

Malgré ces limites, ce sondage permet de dégager trois constats importants. Le premier concerne la nature des cas évoqués, le second les stratégies envisagées pour y faire face et le troisième les modalités et/ou difficultés d'interprétation de la notion de neutralité par les étudiants agrégés.

En ce qui concerne la nature des cas évoqués, il apparaît qu'au moins 79 % de ceux-ci sont en rapport avec la diversité culturelle et religieuse, alors que rien dans la consigne n'incitait à mettre l'accent sur ces aspects. Ces résultats sont ainsi le reflet d'une époque qui tend à culturaliser et même à cultualiser les rapports sociaux. Il est probable que quelques dizaines d'années auparavant, les thèmes cités auraient été beaucoup plus politiques

que culturels ou religieux. Ainsi, à titre d'anecdote, le premier contact de l'auteur de ces lignes avec le thème de la neutralité remonte à l'époque de sa scolarité secondaire inférieure (équivalent du collège en France). C'était dans le contexte de la guerre froide et, lors d'un interours, un camarade de classe avait apposé une affiche invitant à manifester contre un projet d'installation de missiles américains de l'OTAN en Belgique. A l'heure suivante, le professeur a demandé d'enlever l'affiche en déclarant – sans autre explication – « On ne fait pas de politique à l'école ». Cette anecdote illustre le fait que les thèmes sensibles et polémiques à l'époque (oppositions entre capitalisme et communisme, entre blocs de l'Ouest et bloc de l'Est, dénonciation du Goulag en Union soviétique, dénonciation du soutien américain aux dictatures latino-américaines, etc.) étaient, pour une bonne part, assez différents de ceux d'aujourd'hui, même si certains pouvaient être en partie communs (ex : débats autour du droit à l'avortement, conflit israélo-palestinien, etc.).

Il est possible aussi, si ce sondage réalisé en 2017 était reproduit en 2023, que certains thèmes deviennent plus saillants, notamment la dénonciation de cas de racisme, suite en particulier à l'assassinat de Georges Floyd en 2020 et à la vague d'indignation qu'il a suscitée ; la dénonciation du sexisme, en écho en particulier à la vague « Me too », commencée en 2017, mais après que le sondage ait eu lieu ; la dénonciation du colonialisme (dans un contexte de remise en question des traces du colonialisme dans l'espace public, de badigeonnage de statues de Léopold II, de débats autour de la question des excuses publiques, etc.) ou encore les questions relatives au wokisme, aux fake news, etc.

Il convient également de s'interroger sur l'étiquette « diversité culturelle et religieuse » associée à une majorité de ces cas. Il s'agit certes d'un constat empirique, mais s'agit-il pour autant d'une grille de lecture explicative ? Sans doute pour une partie de ces cas, mais si l'on considère, à titre d'illustration, les cas 6 à 10

de la section 3.3 relatifs aux aspects bioéthiques et aux orientations sexuelles, on constatera que les enseignants peuvent être confrontés à des difficultés identiques avec des élèves ayant des profils culturels et religieux très variables (catholiques, évangéliques, musulmans, témoins de Jéhovah). L'origine de ces difficultés tient donc moins ici à une prétendue différence culturelle et/ou religieuse qu'à une opposition entre des conceptions globalement non-sécularisées chez une partie des élèves (accordant une primauté à certains préceptes religieux sur toute autre considération) et les valeurs de l'école, au moins celles de l'école publique, qui se fondent sur une conception sécularisée, au sens d'une différenciation fonctionnelle des institutions et des activités, impliquant notamment que le religieux se déploie dans son champ propre et n'occupe pas une position surplombante ou de contrôle par rapport à l'ensemble des institutions et activités de la société (Wallis et Bruce 1992 ; Beckford 2003). Cette seconde grille nous semble potentiellement plus explicative de certaines des difficultés rencontrées. D'autres grilles de lecture mériteraient encore d'être considérées, en référence notamment aux inégalités socioéconomiques, aux discriminations systémiques – rappelons, sur la base notamment des enquêtes PISA, que le système éducatif en Belgique est un des plus inégalitaires au sein de l'OCDE – au besoin de reconnaissance de certaines minorités, etc., même si les cas cités par les étudiants agrégés n'y font pas directement allusion.

En ce qui concerne le second constat – les stratégies envisagées par les étudiants agrégés pour faire face à ces cas sensibles – il apparaît que deux sont principalement mentionnées : (1) susciter une prise de recul par une démarche qui se veut rationnelle, en particulier par la démarche scientifique et historique (57 % des cas) ; (2) se référer aux valeurs (49 % des cas cités) et aux droits humains (34 % des cas cités). Notons que les valeurs dont il est question ici recourent largement à la fois celles des Droits humains (liberté, égalité, état de droit, démocratie, pluralisme,

etc.) et celles de la législation belge. On peut donc considérer que les droits humains constituent le cadre normatif principal de ces enseignants et futurs enseignants. Ceci peut s'expliquer en partie par un effet de la formation à la neutralité (le questionnaire a été administré en cours de formation et celle-ci aborde les droits humains), mais aussi par le fait qu'il n'existe pas, de la même manière qu'en France, une autre valeur clé de référence – la laïcité – et donc les droits humains tendraient ainsi à constituer le cadre normatif le plus cité, auquel s'ajoutent les dispositions légales plus spécifiques liées notamment à la neutralité.

Un troisième constat important concerne l'interprétation de la notion de neutralité. Comme l'illustrent les cas cités dans la section 3.3, les étudiants agrégés ont pu utiliser la grille de lecture de Kelly, les décrets relatifs à la neutralité, voire l'un ou l'autre arrêt de la Cour européenne des droits de l'homme pour analyser certaines situations et, le cas échéant, proposer des pistes d'intervention. Ils et elles pointent néanmoins certaines difficultés. Celles-ci tiennent pour partie à certaines formulations des décrets qui peuvent leur paraître floues ou ambiguës (ex : « ne pas froisser les opinions et les sentiments des élèves »), d'autres à la nécessité de définir un juste équilibre entre des exigences qui peuvent paraître opposées, même si elles sont légitimes (ex : comment garantir la liberté d'expression des élèves tout en évitant que ne se développe le prosélytisme ?), d'autres encore au fait que ces textes ne fournissent, par définition, que des balises générales à interpréter et à contextualiser en situation. Enfin, certains expriment des réserves à l'égard du principe même de neutralité tel qu'il est interprété aujourd'hui et lui préféreraient celui d'impartialité engagée de Kelly ou, dans de très rares cas, le retour à une conception plus restrictive de la neutralité.

Remerciements

L'auteur remercie Imane Ben Massoud, Alexandra Dejardin, Camille Dron et Héloïse Mahy, étudiantes du master en sciences de l'éducation

à l'Université libre de Bruxelles pour l'aide apportée à l'encodage et à l'analyse des données.

Bibliographie

- BAUBÉROT J. et MILOT M. (2011). *Les Laïcités sans frontières*. Paris : Seuil.
- BECKFORD J.A. (2003). *Social theory and religion*. Cambridge : Cambridge University Press.
- COMMUNAUTÉ FRANCAISE DE BELGIQUE (1994). Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté (D. 31-03-1994 M.B. 18-06-1994).
- CONSEIL DE L'EUROPE (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. Strasbourg Cedex.
- DE COOREBYTER V. (2014). « La neutralité n'est pas neutre », in CABIAUX D., WIBRIN F., ABEDINAI L. et BLÉSIN L. *Neutralité et fait religieux – Quelles interactions dans les services publics*. Louvain-la-Neuve : AcademiaL'Harmattan, p. 19-42.
- GARNIER B., DEROUET J.L. et MALET R. dir. (2020). *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités. Le nouveau défi des politiques d'éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GEERTS N. (2012). *La neutralité n'est pas neutre*. Bruxelles : La Mulette.
- HERMAN R.S. (2008). « Evolution as a controversial issue : a review of instructional approaches », *Science et Education*, 17(8-9), p. 1011-1032.
- KELLY T. E. (1986). « Discussing controversial issues: four perspectives on the teachers's role », *Theory and Research in Social Education*, 14(2), p. 113-118.
- LORCERIE F. dir. (2021). *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MALET R. et GARNIER B. (2020). *Éducation, mondialisation et citoyenneté. Enjeux démocratiques et pratiques culturelles*. Berne : Peter Lang.
- POTVIN M. (2014). « Diversité ethnique et éducation inclusive :

fondements et perspectives», *Éducation et société*, 33, p. 185-202.

URGELLI B., GUELLADRESS K. et QUENTIN A. (2018).

« Enseigner l'évolution et la nature des sciences face aux contestations d'élèves : essai de modélisation des postures enseignantes », *Recherches en éducation*, 32, p. 103-116. URBANSKI S., VALENTE G et BOISSON D. dir. (2022).

« École, religions, laïcité, approches comparatives et interdisciplinaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 21, p. 7-22.

WALLIS R. et BRUCE S. (1992). « Secularization: the Orthodox model », in Bruce S., dir., *Religion and modernization. Sociologists and historians debate the secularization thesis*. Oxford : Clarendon Press, p. 8-30.

WOLFS J.L. (2018). « La concurrence entre savoirs scientifiques et croyances religieuses à l'école. Enquête auprès d'élèves de terminale en Belgique francophone et pistes didactiques », *Revue internationale d'éducation. Sèvres*, (77), p. 103-111.

WOLFS J.L., TISSEYRE L. et VANDERPELEN C. (2020).

« Éducation à la citoyenneté et enseignement des faits religieux, dans un contexte de diversité culturelle et des convictions : le cas de la Belgique francophone », in GARNIER B., DEROUET J.L., MALET R. dir., *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités. Le nouveau défi des politiques d'éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 269-89.

WOLFS J.L., TISSEYRE L., D'HONDT D. et GUILLAUME J.

(2020). « La formation des enseignants à la "neutralité" en Belgique francophone. Les formateurs et formatrices partagentils une vision commune du 'vivre-ensemble' et de la 'neutralité'? Enquête exploratoire », *Ethique en éducation en formation*, (8), p. 59-78.

WOLFS J.L. (2021). Former les enseignants à la « diversité » et à la « neutralité » : est-ce conciliable ? Analyse du cas de la Belgique francophone, in Lorcerie F., dir., *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

4 Réunion du 21 mai - P2 - Acteurs universitaires et de recherche

21/10/2025

LIÈGE université | ULN | HELMO Haute Ecole Libre Mosane

@PopEx – populisme, extrémisme et complotisme    



21 mai 2025

Les jeunes face à l'extrémisme





Pouvoir adjudicateur
La Communauté française, Gouvernement de la Communauté française

François Debras
francois.debras@uliege.be


1

1

LIÈGE université | ULN | HELMO Haute Ecole Libre Mosane

@PopEx – populisme, extrémisme et complotisme    


I. Un peu de théorie pour commencer...



François Debras
francois.debras@uliege.be

2

2




L'extrémisme

- **Positionnement**
 - Vis-à-vis d'une norme, d'un « centre » (malgré les divergences idéologiques)
 - Loi organique sur la sûreté de l'Etat ; Loi de financement des partis politiques ; Pacte culturel ; Décret de la Communauté française en matière de règles de l'audiovisuel ; Convention européenne des DH ; Charte de la démocratie
 - Marginalisation
- **Appel à l'action**
 - Actions directes
 - Appel à la violence (symbolique, verbale ou physique) comme force libératrice
 - Rejet du débat et du consensus
- **Caractère**
 - Mécontentement
 - Dichotomie
 - Age d'or passé ou futur -> pureté d'un idéal vs souillure du réel

François Debras
francois.debras@uliege.be

3

3






Approche juridique

- Loi organique des services de renseignement et de sécurité du 30 novembre 1998
 - (art. 8) **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'Etat de droit**; (...)

François Debras
francois.debras@uliege.be

4

4

Nuances

- Extrémisme religieux, extrémisme politique
 - Extrémisme de gauche, extrémisme de droite
- A utiliser avec **nuance**
 - Lieu? Epoque? Histoire? Culture?
 - Parti? Personnalité?
 - Action? Discours? Idéologie?
- Qui se présente comme extrémiste?
 - Lutte classificatoire
 - Evolution mais comment garder sa spécificité tout en acceptant l'intégration et la modernisation/banalisation?

François Debras
francois.debras@uliege.be

5

5




@PopEx – populisme, extrémisme et
complotisme    

II. Points de départ/interrogations

François Debras
francois.debras@uliege.be

6

6

Points de départ/interrogations




➤ (2022-2023) La Communauté française :





- Les jeunes et la **politique**?
- Les jeunes et l'**engagement**?
- Les jeunes et l'**extrémisme/les extrémismes**?
- Les jeunes et les **réseaux sociaux**?

François Debras
francois.debras@uliege.be

7

7


@PopEx – populisme, extrémisme et
complotisme    

III. Structure de l'enquête et sélection des terrains

François Debras
francois.debras@uliege.be

8

8



Structure de l'enquête

➤ **Première partie**


Comment les enseignants communiquent-ils sur le sujet, quels événements, acteurs, valeurs et exemples mobilisent-ils dans leurs cours, quels savoirs transmettent-ils à leurs élèves, quelles difficultés rencontrent-ils?

- Etudier des programmes
- Mener des entretiens individuels avec les professeur·e·s d'histoire, de géographie, d'étude du milieu, de français, de sciences économiques et sociales, de religion/morale/citoyenneté

François Debras
francois.debras@uliege.be

9

9



Structure de l'enquête

➤ **Deuxième partie**


Comment les jeunes appréhendent-ils cette notion? Quels exemples mobilisent-ils? Quelles sont leurs réactions face aux différents extrémismes? Quelles expériences ont-ils de ce phénomène? Que jugent-ils extrémiste? Quel est le poids du numérique et des réseaux sociaux dans la production de leur opinion?

- Soumettre un questionnaire ouvert
Ne pas de proposer une définition mais d'interroger et comprendre leurs représentations
- Organiser des Focus Group
Espaces d'expression et de dialogue entre eux pour partager des expériences, ressentis, questionnements et pratiques sur internet

François Debras
francois.debras@uliege.be

10

10



Sélection des terrains

- 20 programmes
 - Cours; années; réseaux; filières


- Durant l'année académique (2022-2023), 40 établissements scolaires de la Communauté française approchés, 23 ont accepté de participer à la recherche
 - Répartition géographique
 - Type de réseau
 - Type de filière
 - Indice socio-économique

- Au sein de ces 23 établissements, 34 enseignant·e·s contactés, 26 enseignant·e·s ont accepté de participer à la recherche

François Debras
francois.debras@uliege.be

11

11



Sélection des terrains




- Questionnaire envoyé aux écoles
 - 785 questionnaires complétés de façon anonyme par des élèves de 6^e

- Focus Group (FG)
 - 21 FG organisés
 - Entre 7 et 15 élèves tirés au sort
 - Entre 50 et 60 minutes
 - 7 thématiques centrales: les extrémismes, la mobilisation et l'appel à la violence, les réactions face aux différents extrémismes, le cordon sanitaire, la liberté d'expression et le respect d'autrui, la représentation de la et du politique, l'esprit critique et les réseaux sociaux





François Debras
francois.debras@uliege.be

12

12

@PopEx – populisme, extrémisme et complotisme




IV. Première partie de la recherche

Programmes Enseignant·e·s

François Debras
francois.debras@uliege.be

13

13




Programmes

3 ^e degré - UAA 2		
<i>Inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la critique, un thème d'aujourd'hui en vue d'éclairer des enjeux sociaux liés à la diversité culturelle, la citoyenneté active, l'insertion socioprofessionnelle, l'environnement</i>		
COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : CRITIQUER		
Processus		Ressources
<p>Appliquer</p> <p>Au départ d'un ensemble limité de témoignages ou de points de vue inédits, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, répondre à quelques questions clés qui permettent de les apprécier de manière critique.</p> <p>Au départ des réponses à ces questions clés, formuler une ou plusieurs raisons de se fier et/ou de se méfier.</p> <p>Au départ de témoignages ou de points de vue inédits relatifs à une même situation, vue en classe, repérer des concordances, des divergences.</p> <p>Identifier dans un ensemble limité de témoignages ou de points de vue, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une ou des caractéristiques du concept abordé.</p>	<p>Transférer</p> <p>Apprécier de manière critique un ensemble de témoignages ou de points de vue inédits, mais d'un genre familier relatif à une situation non vue en classe, en énonçant une ou plusieurs raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier et en repérant des concordances, des divergences en lien avec le concept abordé.</p>	<p>Savoirs disciplinaires</p> <p>ACQUIS SOCIAUX ET POLITIQUES Moments clés privilégiés Question sociale - Évolution du suffrage en Belgique Concepts Démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés Stratification sociale : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes Repères temporels : Révolution et Constitution belges, révolutions industrielles, guerres mondiales, sécurité sociale, suffrage universel (masculin, mixte)</p> <p>BELGIQUE FÉDÉRALE Moment clé privilégié Belgique, de 1830 à nos jours Concepts Identité culturelle : langue, habitudes de vie, religion/pensée, origines Démocratie autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions Repères temporels : Révolution et Constitution belges, révolutions industrielles, suffrage universel, guerres mondiales, frontière linguistique, régionalisation, état fédéral</p> <p>EXTRÉMISMES Moments clés privilégiés Guerres mondiales, montée des totalitarismes, génocides Concepts Démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions Stratification sociale : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes Repères temporels : guerres mondiales, révolution soviétique, Traité de Versailles, accession au pouvoir d'Hitler, Shoah, Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, chute du Mur de Berlin</p> <p>MONDIALISATION DES ÉCHANGES Moment clé privilégié Économie et société à partir de la seconde moitié du XXe s. Concepts Développement : nature, facteurs, processus, conséquences</p>

François Debras
francois.debras@uliege.be

14

14

Programmes

Situation d'apprentissage : la propagande, un outil au service des extrémismes.

Public cible : 5^e

Compétence à développer : C2 critiquer

Processus : transférer

Apprécier de manière critique un ensemble de témoignages ou de points de vue inédits, mais d'un genre familier relatif à une situation non vue en classe, en énonçant une ou plusieurs raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier et en repérant des concordances, des divergences en lien avec le concept abordé.

Thème : extrémismes

Moments clés : guerres mondiales, montée des totalitarismes, génocides

Repères temporels : guerres mondiales, révolution soviétique, Traité de Versailles, accession au pouvoir d'Hitler, Shoah

Concept : Démocratie et autoritarisme

Caractéristiques du concept : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions

Enjeu sociétal : citoyenneté active

Prérequis : mobilisation du concept et de ses caractéristiques

Accroche : *Suite à l'arrivée massive de migrants en Europe, des documents de propagande contre ces populations refléurissent dans certains pays d'Europe. Ces documents possèdent-ils des caractéristiques identiques à celles des années 30 ?*




Note méthodologique

Le professeur veillera dans le choix des documents à insérer des exemples de documents iconographiques « orientés » diffusés sur les réseaux sociaux ainsi que des documents fiables. Après avoir apprécié de manière critique le corpus documentaire, les élèves devront énoncer plusieurs raisons de se fier et/ou de se méfier des documents. Ils repèreront ensuite des concordances avec le concept d'autoritarisme.

François Debras
francois.debras@uliege.be

15

15




Programmes

- ExtrémismeS au pluriel
- Point de vue historique
 - Seconde guerre mondiale
 - Montée des totalitarismes
 - URSS / Nazisme
- Opposition avec les concepts de démocratie, de droits et libertés
- Ouverture pour un programme :
 - Identifier des documents « orientés »
 - « Se méfier des documents »
 - Repérer des concordances avec le concept d'autoritarisme

François Debras
francois.debras@uliege.be

16

16

Enseignant·e·s

- « Extrémisme » ne figure pas, selon eux, dans les programmes.
- **Se réfèrent au passé** (Staline/Hitler/Camps) et privilégient les notions d'autoritarisme et de totalitarisme
 - Choix de la neutralité de l'enseignant (« *mission du prof.* »)
 - Manque de temps, d'outils (« *solitude de l'enseignant* »)
 - Manque de connaissance de l'actualité et de recul
 - « Peur » de laisser transparaître leur positionnement
- **Certain·e·s sont confronté·e·s à des positionnements religieux** de la part de leurs élèves
 - Manque d'outils pour y répondre
 - « *Démunis* », « *impuissants* »
 - « *Auto-censure* » (pas toutes et tous) par crainte de blesser, d'être mal compris ou de devoir faire face à une opposition de la part de certains élèves

François Debras
francois.debras@uliege.be

17

17

Enseignant·e·s

- H5


« Il faut en parler avec lui pour voir quelle signification il donne à son geste mais je ne pense pas qu'il y ait une volonté de lier ça à une pensée, plutôt de la bêtise. Je l'ai viré, je lui ai dit que c'était inadmissible, que j'allais appeler ses parents et qu'il aurait une sanction. Lui, il n'a pas réagi plus que ça, ce n'est pas l'élève le plus calme non plus. Il ne cherche pas le conflit, mais il a besoin de se faire remarquer et il ne sait pas comment s'exprimer. Les autres ont été surpris, ils se sont dit que c'était fort transgressif. Et moi, vis-à-vis des autres je devais aussi marquer le coup. Après, vis-à-vis des autres, est-ce que j'aurais dû... Il restait 7-8 minutes, j'aurais dû m'arrêter, et dire pourquoi j'ai fait ça, ce que ça signifie. Ça aurait été la meilleure solution, mais dans l'action, le manque de temps, je dois régler ça plus tard avec lui. Pour les autres, vraiment, l'étonnement, j'ai senti que c'était quelque chose d'important qui se passait, un geste qui n'était pas anodin. Et donc, je pense qu'ils ont trouvé ça normal qu'il sorte ».
- CPC3

« L'extrémisme religieux, il y a beaucoup de musulmans, pas en majorité mais nombreux et ils ont une vision de la religion musulmane excessive. Par exemple, avec l'homosexualité, 'ce n'est pas accepté par Dieu', 'tu vas aller en enfer'. C'est très caricatural, toujours, mais c'est très présent dans leurs discours ».

François Debras
francois.debras@uliege.be

18

18

LIÈGE université  HELMO Haute Ecole Libre Mosane

Enseignant·e·s

- Constatent un vif **rejet de l'injustice**
 - Les élèves ne comprennent pas l'interdiction des propos racistes mais l'acceptation du blasphème
 - Comment y répondre: défendre les caricatures? Préférer rester « bienveillant »? Éviter le sujet? Mobiliser des aspects juridiques?
- Concernant les **réseaux sociaux** et l'esprit critique
 - Selon les professeurs, les élèves accordent plus d'importance à leur ressenti qu'à une démonstration rationnelle
 - Difficulté à distinguer une opinion d'un fait
 - « Perméabilité » aux théories du complot
 - Education aux médias intervient fin d'année (et donc souvent abandonné ou résumé technique)

François Debras
francois.debras@uliege.be

19

19

Enseignant·e·s

- REL3

« Il faut respecter les autres, la liberté d'expression, oui, c'est important pour eux, mais on ne peut pas heurter. Le mot qu'ils utilisent le plus, c'est respect. Ils confondent leur indignation morale avec le droit, mais ne connaissent pas la loi. C'est un manque, je pense. Si on me demandait mon avis, il manque dans l'enseignement, des notions de droit ».

« Je faisais déjà un cours sur la liberté d'expression, mais mon grand problème, c'est qu'on est totalement démuni nous les profs avec cette thématique. Ça n'apparaît dans aucun document. J'ai contacté la Ministre, son cabinet m'a répondu qu'elle s'était exprimée sur les réseaux sociaux. Ce n'est pas une réponse, j'ai relancé mais rien. Il y a des choses à faire. J'en ai pas mal parlé en classe. Personnellement, je suis pour, mais les élèves, eux, sont plutôt contre ».
- SES1

« Il y a des choses que je ne fais plus, parce que ça me fait peur ».

« Tout ce qui touche à l'islamophobie, je n'en parle plus. Cette année, je n'ai pas beaucoup de musulmans, et heureusement. Mais il y en a, ils réagissent au quart de tour. Par exemple, je parlais de la presse, je montrais des caricatures et ça je ne le fais plus du tout. En histoire, je me dis tant pis s'ils ne sont pas d'accord. Hitler ça reste Hitler, Staline... Ils ont des idées, je ne sais pas d'où ça leur vient, mais pour eux, c'est pas si mal. Alors je montre des vidéos, j'essaye d'ouvrir leur esprit. Mais je pense que c'est lié au milieu familial et aux difficultés qu'ils rencontrent tous les jours ».

François Debras
francois.debras@uliege.be

20

20

Enseignant·e·s

➤ H1:

« Ce n'est pas une compétence. C'est un interrupteur qu'ils [les élèves] activent. Quand on leur dit qu'on va faire la compétence deux, ils activent l'interrupteur et ils suivent un formulaire : nature, fiabilité... Ils produisent de super trucs mais après avoir rendu leurs copies, ils ne savent plus, comme s'ils avaient désactivé l'interrupteur ».

➤ MO1 :

« Ils donnent leur opinion, savent que c'est leur opinion, mais moi j'essaie de leur expliquer que ce n'est pas la référence universelle, que c'est juste une opinion. Elle peut être contredite et il faut amener des arguments, des arguments contre les autres mais aussi contre soi-même ».

➤ Pour CPC1:

« Ce qu'ils ressentent est vrai et le reste est une opinion. Ils sont plus dans la sensibilité que dans la raison ».

François Debras
francois.debras@uliege.be

21

21

Enseignant·e·s

➤ MO2:

« Il n'y a pas besoin de chercher l'info, elle apparait avec les mêmes dans le fil d'actualité, mais je ne pense pas qu'ils perçoivent les choses. C'est un peu comme si moi je m'informais uniquement avec les guignols de l'info ».

➤ H6 nous explique que, dans son école, pour enseigner l'esprit critique, les élèves doivent aborder 5 médias et faire des résumés et des critiques du média qu'ils analysent.

« Fin d'année, ils font une fiche comparée. Et donc, fin d'année, ils sortent avec au moins 5 fiches de média. Il faut les confronter aux médias. Et normalement, s'ils sont au minimum à l'écoute de ce qu'on leur dit, ils doivent faire la critique, et j'espère qu'ils ne le font pas juste pour me faire plaisir ».

François Debras
francois.debras@uliege.be

22

22

LIÈGE université | UN | HELMO Haute Ecole Libre Posinge

@PopEx – populisme, extrémisme et complotisme | Facebook | Instagram | YouTube | Spotify

V. Deuxième partie de la recherche

Formulaire Focus Group

François Debras
francois.debras@uliege.be

23

23

LIÈGE université | UN | HELMO Haute Ecole Libre Posinge

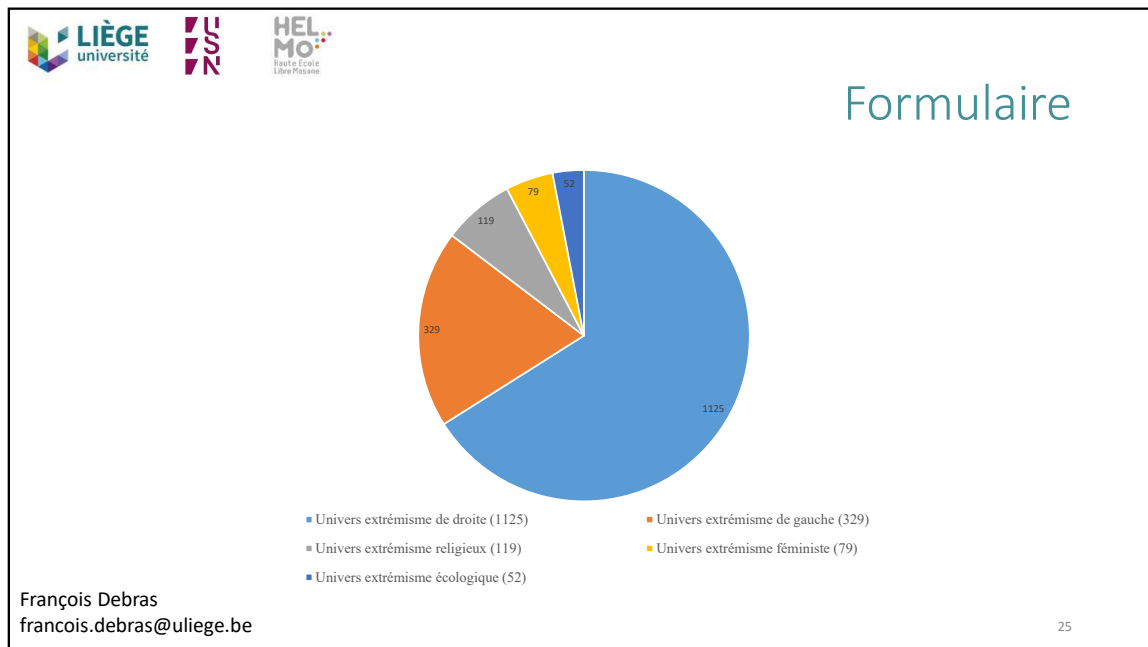
Formulaire

Catégorie	Nombre
Exagéré, excessif	151
Violent ou agressif	101
Imposer ses idées	94
Absence de nuance	82
Appel à la haine	67
Fermeture d'esprit	57
Violation des droits humains	48
Rupture du dialogue	45
Rejet de la société	29
Danger	21
Propagande	21
Appel à la révolution	10
Simplisme	8
Opposition à l'Etat de droit	6
Opinions irrationnelles	14
Tout contrôler	3
Leader guidant le peuple	1
Recherche de perfection	1
Croyances avant la loi	3

François Debras
francois.debras@uliege.be

24

24



25

Formulaire

➤ « Je sais bien sûr 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 celui qui n'est pas comme nous ».

➤ « Je trouve qu'il est plus facile d'identifier les partis et membres de l'extrême droite que de l'extrême gauche. Peut-être car l'extrême droite s'oppose radicalement à tous mes idéaux malgré que tout extrême est mauvais ».

François Debras
francois.debras@uliege.be

26

26

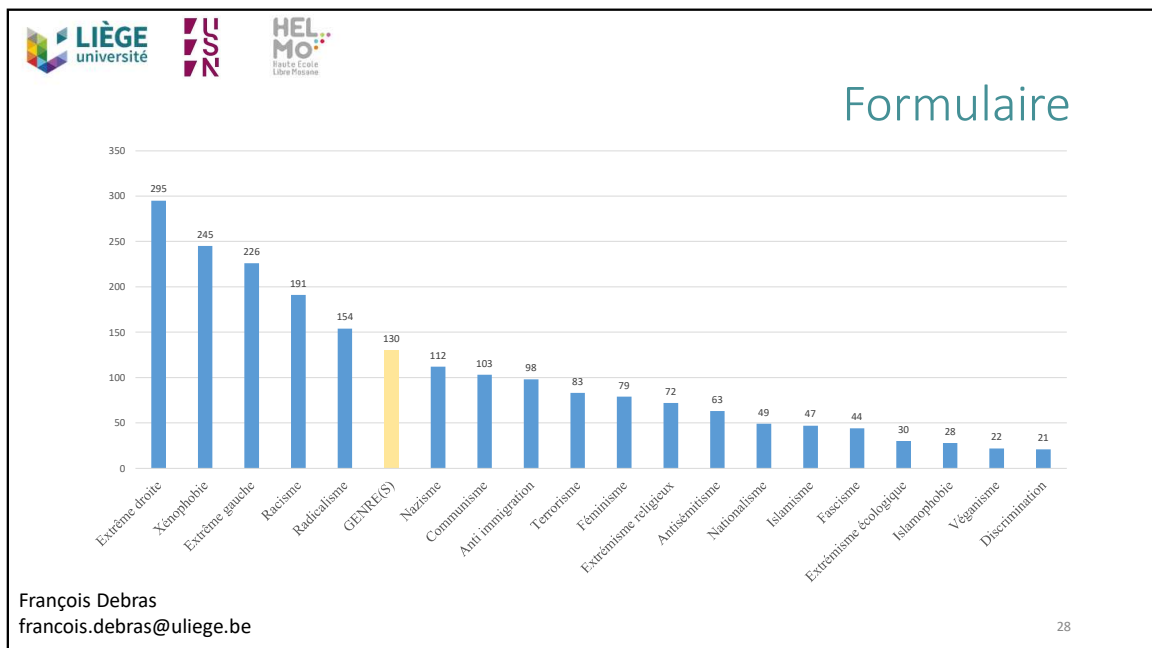
Formulaire

- « Prenons l'exemple du féminisme, aucun problème avec l'idée en elle-même, c'est même plutôt le contraire, mais certaines personnes vont à tout prix vouloir imposer leurs idées sans tenir compte de l'avis des autres. C'est en ça, à mon sens que ces personnes sont extrémistes et c'est donc ça l'extrémisme. Je pense que les personnes extrémistes vont soit vouloir vous imposer leurs idées de façon directe, en rentrant dans la confrontation et en étant parfois presque violentes ».
- « Il y a les végans qui, selon moi, sont les versions extrêmes des végétariens. Les végétariens ne mangent pas de viande pour différentes raisons, comme la maltraitance animale dans les abattoirs par exemple, or les végans ne mangent rien qui proviendrait d'un animal, même les aliments les plus essentiels comme le lait, les œufs, le miel ou encore le fromage. C'est bien de vouloir se battre pour une cause aussi noble sauf que ne plus manger d'aliments d'origine animale ou conçus par les animaux n'améliorera pas leurs conditions de vie.

François Debras
francois.debras@uliege.be

27




27



François Debras
francois.debras@uliege.be

28

28




Formulaire

Éric Zemmour (136 occurrences dans 785 documents)	Daech (34)	Djihadiste (23)
Vlaams Belang - VB (124)	Corée du Nord (32)	Kim Jong-un (22)
Adolf Hitler (118)	Nieuw-Vlaamse Alliantie – N-VA (31)	Kim Jong-un (22)
Marine Le Pen (94)	Donald Trump (30)	Mouvement social italien - MSI (13)
Joseph Staline (57)	Vladimir Poutine (29)	Al-Qaïda (16)
Front National – FN / Rassemblement National - RN (56)	Ku Klux Klan - KKK (26)	Sectes (15)
Parti du travail de Belgique – PTB (39)	Giorgia Meloni (25)	Etre contre l'avortement (14)

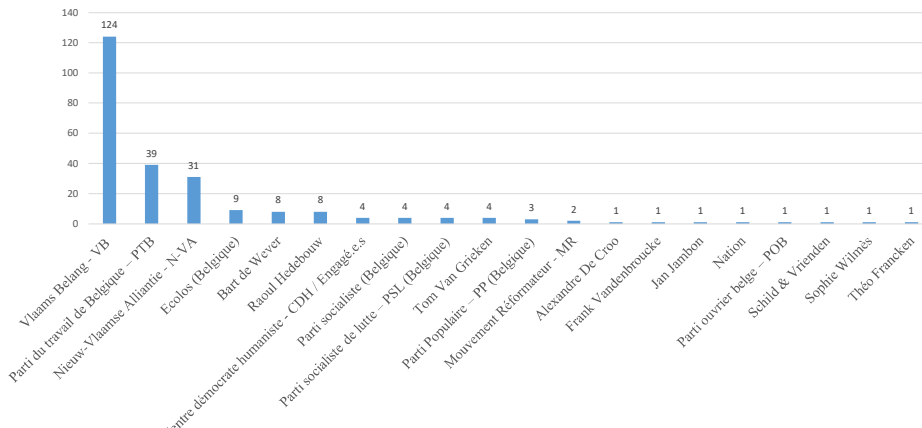
François Debras
francois.debras@uliege.be

29

29

Formulaire

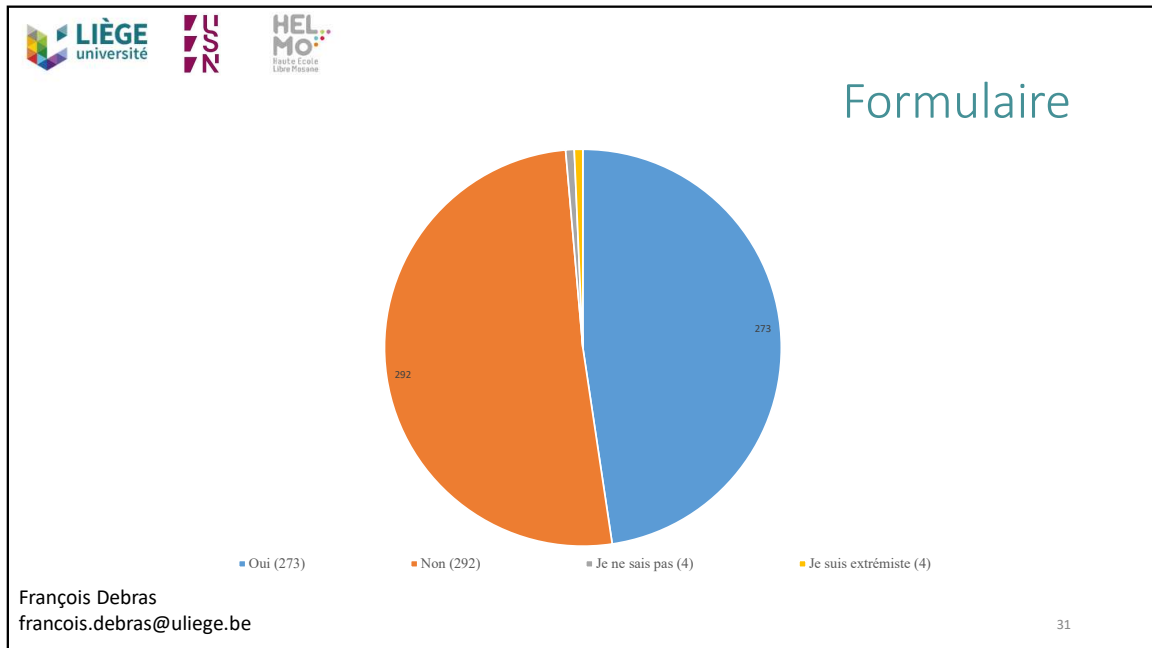


Entity / Term	Frequency
Vlaams Belang - VB	124
Parti du travail de Belgique – PTB	39
Nieuw-Vlaamse Alliantie – N-VA	31
Ecoloos (Belgique)	9
Bart de Wever	8
Raoul Hedebrouw	8
Centre démocrate humaniste – CDH / Engagés.e.s	4
Parti socialiste (Belgique)	4
Tom Van Grieken	4
Parti Populaire – PP (Belgique)	4
Mouvement Réformateur – MR	3
Alexandre De Croo	2
Frank Vandenbroucke	1
Jan Jambon	1
Nation	1
Parti ouvrier belge – POB	1
Schild & Vrienden	1
Sophie Wilmes	1
Théo Francken	1

François Debras
francois.debras@uliege.be

30

30



31

LIÈGE université ULN HELMO Haute École Libre Mosane

Focus Group

- Le VB est l'exemple belge le plus cité
 - MAIS pas toujours en mesure d'expliquer pourquoi
 - Confusion (nationalisme, séparatisme, racisme)
 - Entendu à la radio ou dans la bouche de leurs parents
- Extrémisme assimilé à du négatif
 - MAIS peut varier en fonction des thématiques
 - Idée vs action

François Debras
francois.debras@uliege.be

32

32

FG et écologie

- *Si on regarde au niveau économique, l'écologie est extrémiste. Les écolos, ils veulent supprimer les voitures qui polluent. Ils veulent que les gens aient des voitures électriques mais on n'a pas les moyens parce que c'est cher. En plus, vu le coût de la production et des composants, ce n'est pas vraiment écologique non plus.*
- *C'est mal pensé.*
- *Des fois, ça peut être bon mais l'extrémisme va l'aborder de la mauvaise façon.*
- *Non, ça dépend dans quel contexte. Il y a des personnes qui partent plusieurs fois, justement en avion, après il y en a qui font ça pour aller voir leur famille. Et on ne peut pas les priver de voir leur famille. Mais il y a aussi des voyages d'affaires et ça ralentit l'économie. Il faut tout repenser autrement.*
- *Mais on pourrait faire des visioconférences à la place ?*
- *Il faut trouver une manière, c'est bien de se mobiliser pour le climat mais il faut trouver une manière et y réfléchir. A partir du moment où on réfléchit à la bonne manière de manifester, ce n'est plus de l'extrémisme, parce qu'on le fait intelligemment. Par exemple, les grèves des trains et des bus en Belgique, moi j'ai vu qu'au Japon, ils font grève mais ils continuent de prendre des passagers sans les faire payer. Du coup, ça a un impact réel sans pénaliser les personnes.*

François Debras
francois.debras@uliege.be

33

33


FG et écologie

- *Le problème des débats à notre époque, c'est qu'ils ne mènent pas à grand-chose. Les politiques vont eux-mêmes prendre les décisions et, pour le moment, les décisions sont contraires à l'écologie. Il y a beaucoup d'hypocrisie. Mais du coup, je pense qu'un extrémisme écologique peut être une bonne chose dans certains cas. Ça n'a pas d'utilité de jeter de la soupe sur une œuvre d'art, ça fait juste réagir les gens mais le problème, pour moi, un extrémisme écologique, ça doit être dans le cas de faire une action pour l'écologie. Sinon, ça n'a pas de sens.*
- *Pour moi, il faudrait que ça puisse se régler avec juste des débats mais on remarque qu'actuellement ça ne fonctionne pas. Y a eu de nombreux débats, encore la cop 27... qui a eu lieu et tout. On se rend compte que ça ne fonctionne pas. Et donc, parfois, en fait, tous les médias, souvent, c'est triste à dire mais la violence est très médiatisée. Quand c'est violent, tout le monde sait partout. C'est triste à dire mais, du coup, on sent que la violence est le seul moyen pour se faire entendre. Et c'est dommage, ça ne devrait pas être comme ça. Un cake sur une œuvre d'art ou quoi. Mais, du coup, l'extrémisme ça peut paraître une bonne solution. C'est le seul moyen d'arriver à se faire entendre pour qu'il se passe quelque chose. Débattez dans votre coin et nous on va agir.*

François Debras
francois.debras@uliege.be

34

34



Focus Group

➤ Les jeunes se présentent en faveur de la liberté d'expression

- Tout le monde devrait pouvoir dire ce qu'il pense
- Rejet du cordon sanitaire considéré comme de « l'extrémisme »
- Un droit

➤ MAIS

- Certaines choses « ne sont pas bien »
- Il ne faut pas « dénigrer » ou « manquer de respect »
- Pour censurer Charlie Hebdo
- Pour interdire le blasphème

François Debras
francois.debras@uliege.be

35

35

FG et blasphème


Nous posons la question de la censure:

- *Oui.*
- *Oui.*
- *Oui, interdire.*
- *Censurer, oui.*
- *Il faut un contrôle pour pas que ce soit dégradant pour certaines personnes. C'est compliqué à juger, il faut connaître la limite entre l'humour et la moquerie. Mais il faut limiter pour pas avoir de moquerie oui.*
- *Oui il faut censurer la presse.*

François Debras
francois.debras@uliege.be

36

36



Focus Group

- Les jeunes expriment un rejet **du politique**
 - Argent ; chômage ; compliqué ; compromis ; con ; conformisme ; corruption ; débat ; déconnection ; démagogie ; discussion ; droite/gauche ; enfer ; fraude ; frotte manche ; gouverner ; inaction ; inégalité ; inexistant ; intérêts privés ; magouilles ; manipulation ; mensonges ; parlement ; pauvreté ; Qatargate ; représentants ; restriction ; Tarabella ; vote

- Mais se montrent plus concernés par **la politique**

François Debras
francois.debras@uliege.be

37

37

FG et réseaux sociaux

Comment répondre à une question ou effectuer une recherche?

- *On va sur internet.*
- *On tape des mots clés sur Google.*
- *Moi j'irais voir sur TikTok.*
- *Oui moi aussi.*
- *Moi aussi.*
- *Oui, d'abord parce qu'il y a beaucoup de sources explicatives, c'est mieux, c'est plus compréhensif, c'est sérieux, il y a des choses sérieuses.*
- *Ou le premier site, c'est le premier parce que c'est le plus lu, donc Google le met au-dessus et on peut aller le lire.*
- *Oui mais plusieurs quand même.*
- *Non, le premier, il est le plus lu.*
- *Et si c'est Wikipedia, non mais...*
- *Si parfois c'est bien.*
- *C'est le site le plus lu, donc le plus fiable parce qu'il a été le plus de fois lu.*

François Debras
francois.debras@uliege.be

38

38

FG et réseaux sociaux

« Personnellement, je fais une recherche et j'irais plutôt regarder à l'instinct ce qui me rassure le plus, s'il y a des couleurs. Souvent, c'est ça, c'est des trucs à la con comme ça . T'as du bleu, ça inspire la confiance, ben tu vas aller là-dessus tu vois. Il y a des couleurs qui impactent le comportement qu'on a. J'avais vu que le bleu ça inspirait l'autorité ou quelque chose comme ça et c'est vrai, des fois on se laisse avoir par des sites qui paraissent clean parce qu'il y a du bleu, les informations sont claires et précises et c'est pas des phrases trop compliquées, alors on se dit ok c'est ça. Alors qu'en fait, c'est peut-être un truc à la con. Donc souvent c'est plutôt, en tout cas personnellement, c'est plutôt mon cerveau qui fait un tri très rapide dans ce que je vois. Ok c'est comme ça, c'est écrit comme ça, c'est telle couleur, les informations sont claires, ben c'est bon. On se pose pas plus de questions que ça ».

François Debras
francois.debras@uliege.be

39

39



@PopEx – populisme, extrémisme et
complotisme




VI. Conclusion

Résultats
Pistes de solution?

François Debras
francois.debras@uliege.be

40

40




Résultats enquête

- Pas de méconnaissance de l'extrémisme
 - Citer des partis, des mouvements, historiques et actuels
 - Mobiliser un univers sémantique
 - Mais faible justification (« j'ai entendu que », « j'ai lu que »)
- ExtrémismeS
 - De droite, de gauche, religieux, féministe et écologique
 - Certains extrémismes positifs (féminisme, climat)
 - Violence et rejet d'autrui sont des fondements, selon eux, de l'extrémisme
 - Débat en fonction des groupes sur la question de la violence
 - L'extrémisme est une façon de mettre en œuvre des propositions
- Liberté d'expression
 - Tout peut être dit: l'extrémisme c'est ne pas écouter les autres
 - Mais, changement quand nous abordons leurs opinions
 - Ne pas manquer de respect (racisme, discrimination, blasphème)

François Debras
francois.debras@uliege.be

41

41




Résultats enquête

- Rejet général du politique
 - « Corruption », « enrichissement personnel », « bêtise »
 - Méconnaissance du système belge, plus grand intérêt pour la France
 - Positif envers la politique dans sa dimension sociétale (lutte pour des valeurs) (ONG, questions liées aux genres, climat, égalité...)
- Les réseaux sociaux occupent une place importante dans leur vie
 - Se considèrent eux même comme « des victimes »
 - Méconnaissance des médias traditionnels (variation milieu familial)
 - Pensent avoir un esprit critique >> mauvaises pratiques

François Debras
francois.debras@uliege.be

42

42



Pistes de solution?

- Besoin de se familiariser et de s'appropriier des cadres d'analyse
 - Expérimentation plutôt que qualification

- Organiser des activités internes ou externes (débat, jeux de rôle, mises en situation, visites, ateliers...) autour de valeurs, d'enjeux de société
 - Permettre l'échange, l'écoute et l'ouverture aux opinions des autres
 - Favoriser le développement d'une conscience politique
 - S'approprier un environnement sociopolitique et médiatique

- Recourir à des équipes pédagogiques et des ressources externes
 - Palier les remarques des enseignant-e-s

François Debras
francois.debras@uliege.be

43

5 Réunion du 21 mai - P2 - Acteurs universitaires et de recherche - M. Debras - Documentation - Les jeunes face à l'extrémisme

Université de Liège
Faculté de Droit, de Science politique et de
Criminologie
Département de Science politique UR Cité
Centre d'Etudes Démocratie



Les jeunes face à l'extrémisme

Comprendre pour agir

François Debras

Les jeunes face à l'extrémisme

Comprendre pour agir

Pouvoir adjudicateur :

La Communauté française, Gouvernement de la Communauté française, Ministre-Présidence, représentée par Monsieur Pierre-Yves Jeholet, Ministre-Président.

Objet du marché :

Marché public ayant pour objet la réalisation d'une étude relative à la thématique des extrémismes et des discours extrémistes auprès des jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Chercheur :

Dr François Debras (francois.debras@uliege.be)

Professeur Associé à l'Université de Liège – ULiège

Maître Assistant à la Haute Ecole Libre Mosane – HELMO

Sous la direction de Dr Jérôme Jamin

Professeur à l'Université de Liège – ULiège

Table des matières

REMERCIEMENTS **6**

INTRODUCTION **7**

CHAPITRE I. EXTRÉMISME, RADICALISME, POPULISME **9**

1) DÉFINITION DES TERMES	9	
a) Extrémisme	10	
b) Radicalisme	11	
c) Populisme	12	
2) PRÉSENTATION DE DEUX EXTRÉMISMES POLITIQUES	16	
a) Extrémisme de gauche		
Egalitarisme		18
Internationalisme		18
Etatisme	19	
b) Extrémisme de droite	20	
Inégalitarisme		21
Nationalisme		23
Sécuritarisme		25
3) PLURALITÉ DES EXTRÉMISMES	25	
a) Les idéologies et les discours	26	
b) L'électorat	27	
c) Des extrémismes	27	

CHAPITRE II. MÉTHODOLOGIE **29**

1) STRUCTURE DE L'ENQUÊTE	29
2) SÉLECTION DES PROGRAMMES	30
3) SÉLECTION DES ÉCOLES	34

CHAPITRE III. LES PROGRAMMES ET LES ENSEIGNANTS EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES **38**

1) LES PROGRAMMES SCOLAIRES	38	
a) CPEONS	39	
b) FELSI	40	
c) SEGEC	41	
2) LES ENSEIGNANTS	41	
a) Comment les professeurs définissent-ils l'extrémisme ?	42	
b) Quels exemples sont mobilisés en classe pour illustrer l'extrémisme ?	45	
c) Quels outils sont utilisés ?	46	
d) Les professeurs sont-ils confrontés à de l'extrémisme en classe ?	46	
e) Les élèves montrent-ils un intérêt pour la politique ?	49	
f) Comment les élèves se positionnent-ils par rapport à la liberté d'expression ?	50	
g) Les professeurs se censurent-ils ?	51	

h) Selon les professeurs, leurs élèves font-ils preuve d'esprit critique vis-à-vis de l'information ? 52

3) RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE (PREMIÈRE PARTIE) 54

CHAPITRE IV. LES JEUNES EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES 57

1) LES JEUNES : COMPRÉHENSION ET REPRÉSENTATION DES EXTRÉMISMES

(QUESTIONNAIRE) 57 a) Définitions de l'extrémisme 59

b) Termes et notions mobilisés autour du concept d'« extrémisme » 61

c) Exemples cités 66

d) Avez-vous déjà été confronté(e) à des extrémismes/extrémistes ? 70

2) LES JEUNES : ESPACES D'EXPRESSION SUR LES EXTRÉMISMES (FOCUS GROUP) 74 a) Les extrémismes 76

b) La mobilisation et l'appel à la violence 83

c) Les réactions face aux extrémismes 86

d) Le cordon sanitaire 87

e) La liberté d'expression et le respect d'autrui 89

f) La représentation de la et du politique 91

g) Esprit critique et réseaux sociaux 92

3) RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE (SECONDE PARTIE) 96

CONCLUSION 99 BIBLIOGRAPHIE 106

ANNEXES 111

1) GRILLE DE QUESTIONNEMENT SOUMISE AUX ENSEIGNANTS 111

2) QUESTIONNAIRES SOUMIS AUX ÉLÈVES 112 a) Questionnaire individuel 112

b) Questions pour les Focus Groups 112

3) TABLEAU DES ÉCOLES QUI ONT PARTICIPÉ À LA RECHERCHE 113

Remerciements

Je tiens ici à remercier la Communauté française, le Gouvernement de la Communauté française et la Ministre-Présidence, représentés par Monsieur Pierre-Yves Jeholet, Ministre-Président, pour l'initiative et le soutien financier qui ont rendu possible cette étude sur la perception des extrémismes chez les jeunes. Je souhaite en particulier exprimer ma gratitude aux membres du Cabinet de Monsieur Pierre-Yves Jeholet, Fabian Culot et Jean-Gilles Lowies, pour leur confiance, leur soutien et leurs conseils tout au long de ce projet.

Je remercie aussi chaleureusement toutes les écoles qui ont généreusement participé à cette enquête. Sans leur collaboration, ce travail n'aurait pas pu être mené à bien. Je suis profondément reconnaissant envers tous les enseignants qui ont consacré leur temps et leur énergie à cette étude, qui m'ont partagé leurs connaissances et expériences et qui m'ont ouvert la porte de leur classe. Votre dévouement à l'éducation des jeunes et votre richesse humaine sont pour moi une source d'inspiration. Je suis très honoré d'avoir eu l'occasion de vous rencontrer et d'échanger avec vous.

Ce projet m'a également permis de rencontrer des centaines d'élèves, âgés de 16 à 18 ans, curieux et engagés. Vos questionnements, vos réflexions, vos doutes, votre désir de comprendre le monde qui vous entoure ont été très instructifs et éclairants. Merci à vous tous. C'était un réel plaisir de vous rencontrer et de débattre avec vous avec sérieux mais aussi avec humour.

Enfin, je souhaite adresser mes plus sincères remerciements à toutes les personnes impliquées de près ou de loin dans cette enquête : attachés, secrétaires, administratifs, éducateurs, directeurs et curieux de tous horizons. Je ne peux pas tous vous citer mais, ensemble, avec les professeurs et les élèves, nous avons soulevé des questions importantes et travaillé en collaboration pour apporter des réponses significatives à une thématique déterminante de nos sociétés démocratiques. J'espère pouvoir, un jour, vous recroiser et vous remercier de vive-voix pour tout ce que vous m'avez appris et apporté.

François Debras

(Octobre 2023)

Introduction

Cette enquête répond à un marché public ayant pour objet la réalisation d'une étude relative à la perception des extrémismes par les jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles. La Fédération qui a, entre autres, pour mission d'œuvrer à l'éducation et à l'émancipation des citoyens depuis

l'enseignement fondamental jusqu'à l'éducation permanente des adultes, souhaite promouvoir, protéger et défendre les valeurs de la démocratie et des droits humains face à la montée en puissance et en représentativité des idées, des discours et des partis politiques extrémistes. Ce phénomène est également présent sur les réseaux sociaux où chacun devient à la fois récepteur et émetteur, créateur et propagateur de l'information, ce flux continu qui ne connaît plus ni filtre ni limite et donc favorise la propagation de fake news et de contenus extrémistes.

La Fédération Wallonie-Bruxelles finance cette recherche dans le cadre d'un projet plus vaste qui vise à : 1) définir et analyser l'extrémisme dans sa diversité et pluralité ; 2) interroger les connaissances et les perceptions des jeunes vis-à-vis des extrémismes et 3) examiner la place des nouveaux médias, principalement des réseaux sociaux, dans la socialisation politique des jeunes. Les enseignements que nous tirerons ici doivent, par la suite, favoriser le renforcement, la création et la promotion d'outils pédagogiques et informationnels.

L'enquête s'est déroulée pendant l'année académique 2022-2023 et a concerné les élèves de 6^e secondaire de 23 établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans le cadre de cette étude, 26 professeurs ont été rencontrés, 785 questionnaires complétés par des élèves ont été collectés et analysés et 21 Focus Groups de 7 à 15 élèves ont été organisés.

Dans le chapitre I, « Extrémisme, radicalisme, populisme », nous proposons de définir les concepts centraux mobilisés dans le cadre de cette recherche : extrémisme, radicalisme et populisme. Nous analysons leurs caractéristiques ainsi que les univers sémantiques et idéologiques s'y référant. L'objectif de ce chapitre théorique n'est pas de qualifier certaines formations ou partis d'extrémistes, nous ne mobilisons d'ailleurs aucun exemple, mais de proposer des définitions et des cadres d'analyse afin de mieux cerner ces termes spécifiques et de comprendre leur complexité. Il revient à chacun d'utiliser les cadres proposés et d'en débattre.

Bien conscient que l'extrémisme n'est pas le propre d'une idéologie politique et qu'il existe aussi d'autres formes d'extrémisme, comme par exemple l'extrémisme religieux, nous avons choisi de nous pencher plus spécifiquement sur deux types d'extrémisme, l'extrémisme de gauche et l'extrémisme de droite. Nous analysons les caractéristiques qui permettent de les appréhender, de les rapprocher et de les différencier, sachant, comme nous ne cesserons de le répéter, que chaque cas reste unique, qu'aucune définition ne fait consensus et que les critères que nous présentons servent avant tout de repères pour orienter les analyses et contribuer à une compréhension du concept d'extrémisme qui renvoie à des réalités multiples.

Nous tenons à préciser ici que les analyses que nous fournissons sont issues du domaine de la science politique et que d'autres approches existent et peuvent être complémentaires. L'approche psychologique, sociologique et juridique peuvent ainsi apporter leur propre grille d'interprétation, de définition, d'analyse et d'explication de ces phénomènes. Ces approches ne sont nullement opposées les unes aux autres. Elles se renforcent et s'enrichissent, apportant chacune, sous un angle spécifique, des réponses à une seule et même vaste interrogation.

Dans le chapitre II, « Méthodologie », nous présentons la méthodologie employée dans le cadre cette recherche. Nous expliquons comment nous avons construit notre étude et quelles en ont été les étapes structurantes. Nous présentons les sources mobilisées pour nos analyses ainsi que les acteurs rencontrés et interrogés, selon quel dispositif et avec quels objectifs. Notre approche se veut proactive et participative, basée sur la co-construction de savoir. Nous avons ainsi

combiné questionnaires et entretiens, rencontres individuelles et collectives pour pallier les faiblesses des différentes techniques.

Notons ici que lorsque nous évoquons « les jeunes », nous nous référons aux élèves que nous avons rencontrés et questionnés, c'est-à-dire les élèves de 6^e année secondaire de 23 écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles de l'année académique 2022-2023.

Dans le chapitre III, « Les programmes et les enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles », nous présentons l'analyse des 20 programmes de cours consultés ainsi que les entretiens menés avec 26 enseignants issus de 23 établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'objectif de ces échanges était de nous immerger dans la réalité des professeurs, de partager leur connaissance de l'extrémisme, de comprendre leur façon de travailler et les difficultés éventuelles qu'ils rencontrent en abordant ce concept. Nous souhaitions également savoir s'ils étaient ou non confrontés, dans le cadre de l'école, à des propos ou comportements extrémistes.

A la fin de ce chapitre, nous proposons une première série de résultats répondant à notre question de recherche.

Dans le chapitre IV, « Les jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles », nous présentons une analyse lexicométrique du lemme (la forme canonique d'un mot variable) « extrémisme » dans les 785 questionnaires complétés par les élèves ainsi que les échanges que nous avons eus avec eux au sein des 21 Focus Groups que nous avons organisés entre le mois de janvier et le mois de mai 2023.

A la fin de ce chapitre, nous proposons une deuxième série de résultats répondant à notre question de recherche.

En conclusion, nous présentons les réponses obtenues à notre question de recherche sur la compréhension de l'extrémisme par les jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous espérons que ce travail ne sera que la première étape d'une entreprise plus vaste, pour approfondir nos résultats, mener de nouvelles recherches mais aussi, et peut-être surtout, renforcer, développer et créer des espaces de rencontre et des outils pédagogiques afin de sensibiliser et d'agir avec et pour les jeunes face aux extrémismes, *les extrémismes et la jeunesse : comprendre pour agir*.

Chapitre I.

Extrémisme, radicalisme, populisme

Ce premier chapitre apporte une série d'informations théoriques sur les termes et les concepts mobilisés dans le cadre de cette étude.

Les termes « extrémisme », « populisme » et « radicalisme » peuvent, dans certains discours, se confondre. Ils renvoient cependant à des éléments et des phénomènes distincts. L'objectif est ici de les clarifier et de les définir.

1) Définition des termes

Les travaux portant sur l'extrémisme nous enseignent que le chercheur qui investit ce champ d'étude doit être attentif à plusieurs éléments. Tout d'abord, l'extrémisme renvoie à des acteurs, des attitudes, des pensées, des discours et des actes divers et variés. Il ne s'agit donc pas d'un cadre d'analyse figé et déterminé. Il est mouvant et change en fonction des époques et des lieux. Ensuite, chaque cas possède ses spécificités en lien avec son histoire, ses institutions, les mouvements qui l'animent ou la culture politique du pays dans lequel il s'inscrit. Enfin, dans ce domaine de recherche, engagement politique et engagement moral sont susceptibles d'interférer au risque de confondre « ce qui est » ou « ce qui devrait être ». L'extrémisme ne peut ainsi être réduit à une simple antithèse de nos propres conceptions politiques et démocratiques¹.

Ces premières considérations nous amènent à porter un regard critique sur l'appellation « extrémisme/extrémiste ». L'étiquette, accolée à une organisation, pèse sur les opinions, les attitudes et les comportements à son égard. La qualification « extrémiste » appliquée à un acteur, un parti, une idéologie, une proposition ou une action influence les rapports, ou l'absence de rapport, entre le sujet désigné et son environnement. En politique, les termes ne sont pas neutres, ils traduisent des idéologies et des stratégies. Le terme « extrémisme/extrémiste » légitimise ainsi l'exclusion directe ou indirecte de certains élus, de certaines listes ou de certains programmes, ce qui amène les formations politiques à rejeter cette dénomination².

Cela étant dit, comment pouvons-nous définir les termes « extrémisme », « radicalisme » et « populisme » ?

a) Extrémisme

L'extrémisme est une position, une action mais également un caractère. Une position car, malgré les divergences idéologiques que nous relèverons, les organisations et les mouvements ainsi qualifiés partagent des présupposés communs. Une action puisque ces organisations ou ces mouvements s'activent et tentent de prendre part au jeu politique et social de façon directe ou indirecte, conventionnelle ou non-conventionnelle, institutionnelle ou non-institutionnelle. Enfin, l'extrémisme est un caractère, qui, dans une approche plus psychologique, définit une personnalité mécontente, violente et manichéenne³. Ces trois éléments peuvent-être étudiés au travers des idéologies véhiculées par les organisations extrémistes, au travers de leurs discours et de leur mode de communication et au travers de leur mise en application, c'est-à-dire de leurs activités et de leurs actions.

Que ce soit dans l'idéologie, dans les discours ou dans les actions menées, l'extrémisme rejette l'organisation politique actuelle. Il ambitionne de changer le système via une révolution (ou involution, pour les extrémismes de droite et certains extrémismes religieux). Par leurs

¹ MUDDE Cas, « The war of words defining the extreme right party family », *West European Politics*, 1996, vol. 19, n° 2, p. 228.

² BELLANOVA Rocco, HERT Paul, GUTWIRTH Serge, « Variations sur le thème de la banalisation », *Mouvements*, 2010, n° 62, p. 49.

³ ORY Pascal, « Préface », BOURSEILLER Christophe, *L'extrémisme ; une grande peur contemporaine*, CNRS Editions, 2012, p.11.

positions, et bien que les extrémistes aspirent à exercer le pouvoir, ils s'en écartent. Les extrémistes ambitionnent de renverser le système en place et donc écartent le dialogue et le compromis. Pour ces raisons, les extrémistes sont donc marginalisés par les autres formations tout comme ils se marginalisent eux-mêmes, nourrissant, par là-même, leur propre rejet du système.

Par leurs pratiques, les extrémistes rejettent le dialogue et le consensus. L'action, la parole et, à plusieurs égards, la posture sont ainsi violentes. Dans la pensée extrémiste, la violence est un instrument de libération. L'extrémisme est un « jusqu'aboutisme ». Il mobilise des textes fondateurs, des idéologies, des valeurs et des concepts qu'il pousse à leur paroxysme. La pensée extrémiste est englobante et totale, elle ambitionne de répondre à toutes les questions et veut s'appliquer à l'ensemble des domaines de la société.

Par leur caractère, les extrémistes ont une vision dichotomique du monde : eux/nous, bien/mal, ami/ennemi, dominé/dominant, exploité/exploitant, nationaux/étrangers ... De plus, un autre élément transversal de la pensée et de l'action extrémistes est sa recherche de pureté face aux crises actuelles. L'avenir est idéalisé, la société prônée ne connaît aucune contradiction, aucune altération, aucun conflit. C'est une communauté nationale homogène ou une communauté autogérée, sans classe. Comme l'explique Christophe Bourseiller, dans la pensée et les discours extrémistes, « la pureté de l'idéal s'oppose aux souillures du réel »⁴.

Si ces éléments propres à l'extrémisme peuvent renvoyer à des considérations religieuses et politiques, de gauche ou de droite, il convient toutefois d'appliquer ce qualificatif avec nuance. Nous devons distinguer un acteur, une organisation, une idée, un discours ou un acte extrémiste. En effet, avec le temps, certaines organisations extrémistes, afin d'élargir le nombre de leurs adhérents ou de siéger au sein des institutions, ont entamé une phase de « modernisation », de « banalisation » ou de « dédiablement »⁵. Mais ce n'est pas pour autant que nous ne pouvons pas déceler, au sein d'un parti politique, un acteur, une pensée, un discours ou un acte extrémiste.

La banalisation consiste ici à gommer un particularisme qui entraîne une marginalisation et une mise à l'écart des débats et des instances politiques. La banalisation peut être de deux ordres, formel et substantiel. Formellement, une organisation peut modifier son image publique en changeant son nom, son logo ou ses cadres. Ses discours peuvent également évoluer, ses propos peuvent être atténués au profit d'un mimétisme avec les codes des autres groupes politiques. Substantiellement, ces organisations peuvent s'institutionnaliser en s'inscrivant durablement au sein des systèmes politiques avec un ancrage local, national et international. Ces partis quittent alors la scène protestataire pour accéder aux instances décisionnelles.

La question de l'extrémisme est liée à une lutte classificatoire. Convaincus qu'il n'y aurait pas d'avenir politique durable en dehors des institutions, les groupes extrémistes seraient donc confrontés à une aporie : comment garder sa spécificité pour se démarquer des autres tout en acceptant l'intégration, et donc la banalisation, afin de ne pas disparaître ? Selon Michel Dobry,

⁴ BOURSEILLER Christophe, *L'extrémisme ; une grande peur contemporaine*, CNRS Editions, 2012, p.36. ⁵ GUILLET Nicolas, AFIOUNI Nada, *Les tentatives de banalisation de l'extrême droite en Europe*, Bruxelles (Belgique), Éditions de l'Université de Bruxelles, Science politique, 2016, 184 p.

d'un côté, les partis extrémistes modèrent leurs discours pour attirer un électorat plus large, tandis que de l'autre, ils maintiennent leur radicalité afin de conserver leur spécificité⁵.

L'extrémisme

L'extrémisme est un positionnement, une action et un caractère qui, dans son idéologie fondatrice, dans ses discours et dans ses actes, rejette l'organisation politique, institutionnelle et/ou sociale actuelle. Pour ce faire, l'extrémisme peut recourir à la violence perçue et présentée comme libératrice. L'extrémisme s'oppose au compromis et au débat. Il se caractérise par une vision pessimiste du monde, un mécontentement et une compréhension manichéenne de la société : eux/nous, bien/mal, ami/ennemi, dominé/dominant, exploité/exploitant, nationaux/étrangers.

En 2016, Kévin Passmore écrit que « l'esprit démocratique est différent par essence de l'extrémisme »⁶, une analyse également partagée par Astrid Bötticher⁷. Selon ces auteurs, par sa nature violente, son refus du dialogue et sa volonté de renverser le système en place, l'extrémisme s'oppose au concept même de démocratie.

b) Radicalisme

Le radicalisme se définit comme un ensemble d'idées et d'arguments qui implique une opposition envers les systèmes sociaux et politiques établis pouvant se traduire par un comportement violent⁸. Dans les discours, le terme « radicalisme » est mobilisé tantôt comme un synonyme d'« extrémisme », tantôt comme une appellation distincte possédant ses propres caractéristiques.

Pour les distinguer, certains auteurs considèrent que le radicalisme renvoie davantage à une attitude. C'est la force avec laquelle un point de vue est exprimé⁹. Une organisation radicale est peu encline à modifier sa ligne idéologique ainsi qu'à remettre en question ses actions et projets politiques¹⁰. Elle fait preuve de peu de volonté de compromis et, à ce titre, est prisonnière de son idéologie¹¹.

⁵ DOBRY Michel, *Le Mythe de l'allergie française au fascisme*, Albin Michel, 2003, p. 17.

⁶ PASSEMORE Kevin, « Les tentatives de banalisation de l'extrême droite dans l'histoire et dans l'historiographie française », GUILLET Nicolas, AFIOUNI Nada, *Les tentatives de banalisation de l'extrême droite en Europe*, op. cit., p. 23.

⁷ BÖTTICHER Astrid, « Towards Academic Consensus Definitions of Radicalism and Extremism », *Perspectives on Terrorism*, vol.11, n°4, 2017, pp. 73-77.

⁸ KARELL Daniel, FREEDMAN Michael, « Rhetorics of Radicalism », *American Sociological Review*, 2019, vol. 84, n° 4, p. 726 ; PORTA Donatella DELLA, « Radicalization: A Relational Perspective », *Annual Review of Political Science*, 2018, vol. 21, n° 1, p. 462.

⁹ JAMIN Jérôme, *L'imaginaire du complot, discours d'extrême droite en France et aux Etats-Unis*, Amsterdam University Press, 2009, p.142.

¹⁰ BARTLETT Jamie, MILLER Carl, « The Edge of Violence: Towards Telling the Difference Between Violent and Non-Violent Radicalization », *Terrorism and Political Violence*, 2012, vol. 24, n° 1, p. 3.

¹¹ SHIELDS James, « Radical or Not So Radical? Tactical Variation in Core Policy Formation by the Front National », *French Politics, Culture & Society*, 2011, vol. 29, p. 78.

Le radicalisme

Le radicalisme est une attitude qui vise à agir à la racine, c'est-à-dire sur la cause première ou profonde d'un phénomène, pour le modifier ou le supprimer. C'est une façon d'agir totale qui n'accepte ni contradiction, ni opposition, ni nuance.

Le radicalisme désigne aussi, selon certaines approches, des organisations proches des organisations extrémistes mais qui ont pris leurs distances par rapport au rejet des institutions politiques. Il existerait ainsi une échelle d'intensité sur laquelle l'extrémisme occuperait une position supérieure à celle du radicalisme. A titre d'exemple, Jean-Yves Camus distingue les partis extrémistes de droite qui récusent la démocratie parlementaire et les droits humains des partis de droite radicale qui s'en accommodent. Selon cet auteur, les partis extrémistes refuseraient de participer au pouvoir politique tandis que les partis radicaux accepteraient d'y contribuer et de devenir membre d'une coalition pour changer le système de l'intérieur¹². Cette analyse est sensiblement similaire à celle d'un autre auteur, Cas Mudde, qui avançait il y a plusieurs années, que le radicalisme se distingue de l'extrémisme par le fait que le premier renvoie à une « opposition aux principes constitutionnels » tandis que le second est « anticonstitutionnel ». L'auteur en conclut que l'extrémisme pourrait dès lors être interdit par l'Etat alors que le radicalisme pourrait être autorisé¹³.

c) Populisme

Le populisme est, lui aussi, un terme polymorphe mobilisé à la fois dans le champ scientifique et politique et renvoyant à une multitude de situations et d'acteurs. Aujourd'hui, dans le champ politique, le terme « populiste » est mobilisé à des fins déstabilisatrices visant à dénigrer l'adversaire. Il s'agit d'une critique portée à l'égard d'un opposant politique. Le terme fait référence à la démagogie¹⁴, à l'instrumentalisation des foules ou encore au simplisme visant à convaincre les électeurs¹⁵.

Plusieurs auteurs ont tenté de définir le populisme. Certains d'entre eux s'accordent pour affirmer que le populisme ne peut être considéré comme une idéologie au sens où il n'est pas le propre d'un courant politique particulier¹⁶. C'est une stratégie mobilisatrice, un style rhétorique pouvant être de gauche ou de droite, d'extrême gauche ou d'extrême droite¹⁷.

Le populisme est un type de discours mettant en scène des acteurs spécifiques¹⁸. En 1981 déjà, Margaret Canovan écrivait que les discours populistes se caractérisent par la présence d'une dichotomie entre deux entités antinomiques : le peuple et les élites. Le peuple est présenté comme majoritaire, homogène et travailleur, les élites sont dépeintes comme minoritaires,

¹² CAMUS Jean-Yves, « Droites extrêmes, droites radicales en Europe : continuités et mutations », JAMIN Jérôme, *L'extrême droite en Europe*, Bruylant, 2016, p. 13.

¹³ MUDDE Cas, « The war of words defining the extreme right party family », *op. cit.*, p. 231.

¹⁴ TARRAGONI Federico, « La science du populisme au crible de la critique sociologique : archéologie d'un mépris savant du peuple », *Actuel Marx*, 2013, n° 54, p. 58.

¹⁵ MENY Yves, SUREL Yves, *Democracies and the Populist Challenge*, Palgrave Macmillan, 2001, p. 139.

¹⁶ ZARKA Yves Charles, « Le populisme et la démocratie des humeurs », *Cités*, 2012, n° 49, p. 6.

¹⁷ GODIN Christian, « Qu'est-ce que le populisme ? », *Cités*, 2012, n° 49, p. 15.

¹⁸ OSTIGUY Pierre, MOFFITT Benjamin, PANIZZA Francisco (dir.), *Populism in global perspective: a performative and discursive approach*, Routledge, Conceptualising comparative politics, vol. 13, 2021.

hétérogènes et profiteuses. Selon l'argumentaire populiste, l'opposition entre ces acteurs constitue le moteur de l'histoire¹⁹.

Les discours populistes renvoient à l'image du peuple et l'appel au peuple constitue la source même de la légitimité politique.

Dans la rhétorique populiste, le peuple se confond avec l'idée de majorité²⁰. Présenté comme exclu du système et des instances du pouvoir, le peuple incarne l'idée du plus grand nombre, de la masse qui détient la souveraineté démocratique. Le peuple est homogène²¹.

A ce sujet, Guet Hermet évoque l'idée d'un « populisme plébéien », c'est-à-dire un populisme qui rassemble l'ensemble des catégories de la population, l'ensemble des classes sociales et, plus généralement, l'ensemble des individus, sous une même appellation ou entité homogène²². Dans ses travaux, Margaret Canovan distingue trois approches d'identification du peuple dans les discours populistes : *united people* (le peuple uni), *our people* (notre peuple) et *ordinary people* (le peuple ordinaire)²⁴. Le peuple uni incarne la nation ou le pays. Il est inclusif car il rassemble les membres d'une communauté pour lutter contre les partis politiques ou les intérêts privés. A l'inverse, notre peuple est exclusif, il se définit par des caractéristiques ethniques et rejette les individus qui ne partagent pas un certain nombre de traits communs. Les étrangers et les immigrés sont à ce titre exclus de ce peuple. Enfin, le peuple ordinaire représente les hommes et les femmes du quotidien qui sont mobilisés pour lutter contre les privilégiés du système économique et politique.

Pour sa part, Pierre-André Taguieff distingue le populisme protestataire du populisme identitaire. Le premier fait appel à l'ensemble des citoyens contre les élites tandis que le second se construit et se structure autour d'une identité, d'une histoire et d'une culture nationale qui s'opposent aux étrangers²³. L'auteur ajoute que le populisme protestataire et le populisme identitaire ne sont pas nécessairement contradictoires. Ils peuvent caractériser des discours populistes de gauche ou de droite, d'extrême gauche ou d'extrême droite et un acteur populiste peut très bien mobiliser, dans une même rhétorique, les deux à la fois. Guy Hermet propose une typologie sensiblement similaire lorsqu'il définit le peuple-plèbe et le peuple-nation²⁴.

Outre son caractère majoritaire et homogène, le peuple est également présenté comme travailleur. Il produit de la richesse et connaît, a connu (les retraités) ou va connaître (les jeunes) une vie de labeur. Les discours populistes font référence aux valeurs de travail, de production, d'effort, de mérite. Le peuple participe à l'enrichissement et à l'amélioration de la société. Les « assistés », les « intellectuels », les « artistes », en fonction des orateurs, sont donc exclus du peuple²⁵.

¹⁹ CANOVAN Margaret, *Populism*, Junction Books, 1981, pp. 8-9.

²⁰ WIEVIORKA Michel, *La Démocratie à l'épreuve. Nationalisme, populisme, ethnicité*, La Découverte, 1993, p. 82.

²¹ MASTROPAOLO Alfio, « Populisme du peuple ou populisme des élites ? », *Critique internationale*, 2001, n° 13, p. 65.

²² HERMET Guy, *Les Populismes dans le monde : Une histoire sociologique*, Fayard, 2001, p. 191. ²⁴

CANOVAN Margaret, *Populism*, *op. cit.*, p. 5.

²³ TAGUIEFF Pierre-André, *L'Illusion populiste*, Berg international, 2002, p. 123.

²⁴ HERMET Guy, *Les Populismes dans le monde*, *op. cit.*, p. 6.

²⁵ BOLTANSKI Luc, ESQUERRE Arnaud, *Vers l'extrême : Extension des domaines de la droite*, DEHORS, 2014, p. 26.

La nature du peuple peut varier en fonction des idéologies promues par les partis. Les partis populistes de gauche se présentent comme opposés au marché international et au libéralisme économique. Le « peuple » y est présenté sous une forme sociale et économique. Les « travailleurs », la « classe ouvrière » sont exclus de l'ordre politique. Ils sont menacés par la finance internationale²⁶. Le populisme de droite mobilise une idéologie nativiste et autoritaire. Le « peuple » y est présenté en termes ethniques et culturels²⁷. L'identité est exclusive et les nationaux sont distingués des migrants et des minorités qui menacent l'unité du peuple.

Si les discours populistes impliquent un appel au peuple, ils se caractérisent également par une lutte contre les élites, image inversée du peuple. Elles sont minoritaires, hétérogènes et paresseuses.

Les élites sont minoritaires. Elles ne représentant qu'un petit groupe d'individus et non la majorité de la population. Dans les discours populistes, la logique dominante est « nous contre eux ». Quels que soient les individus désignés sous l'étiquette d'élites (partis politiques, juges, banques, chefs d'entreprise, multinationales) et quel que soit le pouvoir, réel ou fictif, qu'elles détiennent, ces personnes, ou parfois les lieux qui les représentent (la City, Wall Street ou Bruxelles) sont systématiquement décrits comme une minorité puissante, des profiteurs, des menteurs qui confisquent la souveraineté populaire au profit de leurs intérêts privés²⁸. Les élites sont hétérogènes. Elles se composent d'individus qui ne partagent pas une culture, une langue ou une histoire. Elles ambitionnent seulement de maximiser leurs intérêts privés. Il peut s'agir de profits pour les patrons ou de reconductions de mandat pour les politiciens. Enfin, les élites sont paresseuses. Elles ne produisent aucune valeur ajoutée mais, au contraire, s'accaparent la production du peuple. Elles vivent du travail d'autrui et n'ont aucun mérite ni aucune légitimité²⁹.

Dans les discours populistes, les élites sont des boucs-émissaires à l'origine de l'ensemble des maux de la société : crises politiques, économiques, sociales ou migratoires.

René Girard nous explique que les individus ont tendance à expliquer les crises par des phénomènes extérieurs afin d'en refuser toute forme de responsabilité. Plutôt que de se blâmer eux-mêmes, « *les individus ont forcément tendance à blâmer soit la société dans son ensemble, ce qui ne les engage à rien, soit d'autres individus qui leur paraissent particulièrement nocifs [...] ainsi les membres de la foule sont toujours des persécuteurs en puissance, car ils rêvent de purger la communauté des éléments impurs qui la corrompent, des traîtres qui la subvertissent* »³⁰.

Les boucs émissaires

Les boucs émissaires sont une minorité d'individus rendue responsable de l'ensemble des maux de la société. La crise, le problème politique ou social peut être réel ou imaginaire, les critiques légitimes ou illégitimes, les individus visés coupables ou innocents. Les boucs émissaires sont

²⁶ MARCH Luke, *Radical Left Parties in Europe*, Routledge, 2011.

²⁷ MUDDE Cas, *Populist Radical Right Parties in Europe*, Cambridge University Press, 2007.

²⁸ TAGUIEFF Pierre-André (dir.), *Face au racisme*, op. cit., p. 43.

²⁹ BETZ Hans-Georg, IMMERFALL Stefan (dir.), *The new politics of the Right*, op. cit., p. 5.

³⁰ GIRARD René, *Le Bouc émissaire*, Le Livre de Poche, 1986, pp. 24-26.

systématiquement stéréotypés comme membres d'un groupe partageant des traits négatifs et choisis pour porter la faute.

Benjamin Moffit explique que les orateurs populistes tentent d'apporter des réponses à des crises présentes ou supposées au sein de la société. Le terme de « crise » est utilisé pour dresser le peuple contre les élites ou contre certaines minorités mais aussi afin de légitimer leur image de sauveur. Les crises ne sont pas extérieures au populisme, elles en sont partie intégrante. Les crises ne sont pas neutres. Elles sont médiatisées et interprétées par les acteurs populistes qui jouent sur le sentiment de détresse, d'échec et de peur pour assoir leurs actions et tirer profit de la situation³¹.

Le populisme

Le populisme est une stratégie mobilisatrice, un style rhétorique, un discours mettant en scène des acteurs spécifiques : le peuple contre les élites. Alors que le peuple est présenté comme majoritaire, homogène et travailleur, les élites sont minoritaires, hétérogènes et paresseuses. Le discours populiste n'est pas une idéologie. Il n'est pas le propre d'un courant politique particulier mais peut se greffer sur des idéologies de gauche ou de droite, d'extrême gauche ou d'extrême droite. En fonction de l'idéologie structurante, les termes « peuple » et « élites » renvoient à des individus, des acteurs ou des institutions différentes.

Le populisme et la démocratie sont deux concepts qui comportent des références au peuple et à la souveraineté populaire. Pourtant, au sein de la littérature, il n'y a pas de consensus sur leur relation. Pour certains auteurs, en présentant un « peuple » pur et homogène, le populisme s'opposerait au pluralisme ou à l'État de droit, déstabilisant ainsi la démocratie³². D'autres estiment par contre que le populisme peut aussi « corriger » la démocratie en étant favorable à une plus grande action et participation des citoyens. Vu sous cet angle, le populisme redonnerait la parole à ceux qui ont été mal ou pas représentés³³.

Selon Alexandre Dorna, les discours populistes n'afficheraient pas ouvertement d'hostilité envers la démocratie. Pour lui, « *lorsque les masses populaires sont exclues de l'arène politique, [...] le populisme, loin d'être un obstacle, est une garantie de démocratie, car il évite que celle-ci se transforme en pure gestion* »³⁴. Ce point de vue avait déjà été avancé par Margaret Canovan qui considérait que les discours populistes ne se présentent pas comme opposés à la démocratie mais, au contraire, comme en faveur de celle-ci. Ils apparaissent comme un appel au nom de l'autogouvernement³⁵. Ces considérations se retrouvent également dans les écrits d'Ernesto

³¹ MOFFITT Benjamin, « How to Perform Crisis: A Model for Understanding the Key Role of Crisis in Contemporary Populism », *Government and Opposition*, 2015, vol. 50, n° 2, p. 210.

³² MAIR Peter, « Populist Democracy Vs Party Democracy », in MENY Yves, SUREL Yves, *Democracies and the Populist Challenge*, Palgrave, 2002, pp.81–98 ; MÜLLER Jan-Werner, *What Is Populism?*, University of Pennsylvania Press, 2016 ; KENNY Paul, « 'The Enemy of the People': Populists and Press Freedom », *Political Research Quarterly*, vol.3, n°2, pp.261-275 ; PAPPAS Takis, *Populism and Liberal Democracy*, Oxford University Press, 2019.

³³ CARAMANI Daniele, « Will Vs. Reason: The Populist and Technocratic Forms of Political Representation and Their Critique to Party Government », *American Political Science Review*, n°111, 2017, pp.54–67 ; MUDDE Cas, KALTWASSER Cristóbal, *Populism: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, 2017.

³⁴ DORNA Alexandre, « Qu'est-ce que le discours populiste ? », *Médiatiques*, 2006, n° 38, p. 5.

³⁵ CANOVAN Margaret, *Populism*, Verso, 2005, p.173.

Laclau qui estime que si le « peuple » est le sujet premier du politique, alors le populisme s'inscrit dans la logique démocratique³⁶.

A l'inverse, selon Jacques Julliard : « le populisme, c'est le peuple sans la démocratie » tandis que « l'élitisme, c'est la démocratie sans le peuple »³⁷. Pour cet auteur, l'élitisme est une forme d'emprisonnement de la souveraineté du peuple par l'empire de la raison alors que le populisme est le déchainement de la souveraineté populaire dans tout ce qu'elle a d'émotionnel. Le populisme est donc antidémocratique car il s'oppose à toute forme de médiation entre la volonté du peuple et son action. Pour appuyer son argumentation, Jacques Julliard revient sur l'ancienne distinction grecque entre *demos*, le peuple raisonnable, rationnel ou le peuple de citoyens, et *ochlos*, la foule, les masses.

La relation entre les partis populistes et la démocratie varie selon les idéologies véhiculées et les organisations politiques. Chaque cas a ses spécificités. Les débats sont nombreux. La question doit être sans cesse posée et les réponses argumentées en fonction des acteurs étudiés, des idéologies mobilisées, des discours véhiculés et des actions menées³⁸.

2) Présentation de deux extrémismes politiques

Comme nous l'avons déjà expliqué, l'extrémisme n'est pas le propre d'une idéologie. Il peut être religieux et politique, il peut être de gauche ou de droite. Mais l'extrémisme peut aussi renvoyer à différents courants, différents mouvements ou différents enjeux. Cette section propose de présenter, d'interroger et d'analyser deux extrémismes politiques, l'extrémisme de gauche et l'extrémisme de droite.

a) Extrémisme de gauche

L'extrémisme de gauche ne peut pas être appréhendé en tant que famille politique et idéologique homogène. Il rassemble une diversité de pensées, de courants, de mouvements et de partis politiques. L'appellation donnée à un groupe est dépendante du contexte, c'est-à-dire de la période et du lieu. L'extrémisme de gauche au XXI^e siècle n'est pas la même que l'extrémisme de gauche au XX^e siècle. Tout comme l'extrémisme de gauche en Angleterre ne peut être assimilé à l'extrémisme de gauche en Belgique, en France ou à l'extrémisme de gauche dans les pays de l'ancien bloc de l'est.

Dans plusieurs pays, l'extrémisme de gauche est associé aux partis politiques, parfois, socialistes, parfois communistes. Mais il peut également renvoyer à des syndicats, des mouvements ouvriers, des groupes de pensée ou divers collectifs. Le terme est souvent associé à la « gauche de la gauche », à l'« ultra gauche », à la « gauche radicale », à la « gauche populiste », ou à la « gauche extrême ». Au sein de cet univers idéologique, nous pouvons citer des mouvements trotskystes, maoïstes, anarchistes communistes ou anarcho-syndicalistes mais aussi différents groupes de penseurs hostiles au libéralisme économique. Les mouvements et les

³⁶ LACLAU Ernesto, *On Populist Reason*, op. cit., p. 47.

³⁷ JULLIARD Jacques, *La Faute aux élites*, Gallimard, 1997, p. 232.

³⁸ OSTIGUY Pierre, MOFFITT Benjamin, PANIZZA Francisco (dir.), *Populism in global perspective*, Routledge, 2020, p. 270-273.

organisations extrémistes de gauche sont opposés aux partis conservateurs, aux partis extrémistes de droite mais aussi, dans une certaine mesure, à certains partis de gauche qui siègent au sein des institutions politiques, ces derniers étant présentés comme des « traîtres », faisant partie du « système » et jugés incapables de changer la société. Certaines organisations extrémistes de gauche rejettent, du moins dans les discours, l'appel à la révolution et à la violence, pour s'inscrire dans le processus électoral tandis que d'autres continuent de s'opposer frontalement au système politique et économique « bourgeois » qu'elles ambitionnent de renverser. Les modes d'action sont multiples, parfois légaux, parfois illégaux : arrachage des champs d'OGM, accueil des sans papier, occupation de locaux, boycott, grève, manifestation...

Au vu de la diversité des mouvements et des valeurs hétéroclites qui les animent, il n'existerait pas de « quatrième bloc » qui viendrait s'ajouter à ceux déjà formés par la gauche, la droite et l'extrême droite³⁹. Les partis mais aussi leur électorat seraient instables et constamment mouvants. La littérature s'accorde toutefois à définir l'extrémisme de gauche comme un ensemble d'organisations et de mouvements qui restent fidèles, dans l'idéologie, dans les discours ou dans les actes, à l'idée révolutionnaire. C'est la distinction entre les révolutionnaires et les réformistes, la distinction, parfois fine et obscure, entre les idéologies, les discours et les actes, qui constitue la différence entre l'extrémisme de gauche et la gauche⁴².

Les auteurs qui travaillent sur l'extrémisme de gauche et le populisme de gauche soulignent que les partis qualifiés de la sorte font l'objet de moins de recherches et d'études que les partis extrémistes de droite⁴⁰.

En plus des caractéristiques générales de l'extrémisme déjà présentées, l'extrémisme de gauche mobilise un corpus idéologique structuré par l'égalitarisme, l'internationalisme et l'étatisme. Ces critères peuvent présenter des variations en intensité. Leur application stricte ne suffit pas à fournir une définition exhaustive et à enfermer un parti dans cette famille politique. Au contraire, chaque cas doit être minutieusement examiné dans sa spécificité et dans le contexte qui lui est propre. Ces critères servent avant tout de repères pour orienter nos analyses et contribuer à notre compréhension mais ils ne constituent pas des règles rigides et invariables.

□ Egalitarisme

L'extrémisme de gauche est opposé au libéralisme économique. Il veut rompre avec les logiques capitalistes et libérales au profit d'un système économique et social égalitariste⁴¹.

³⁹ LAZAR Marc, « La résistible ascension de la gauche de la gauche », in *Le Débat*, n°142, 2006, pp.84-96. ⁴² RAYNAUD Philippe, *L'extrême gauche plurielle : entre démocratie radicale et révolution*, Autrement, 2006, 208 p.

⁴⁰ RAMIRO Louis, « Support for radical left parties in Western Europe: social background, ideology and political orientations », *European Political Science Review*, n°8, 2016, pp.1-23.

⁴¹ LACHAT Romain, « Which way from left to right ? On the relation between voters' issue preferences and leftright orientation in West European democracies » *International Political Science Review*, vol.39, n°4, 2018, pp.419-435.

L'égalitarisme

L'égalitarisme prône une égalité politique, sociale et économique absolue entre tous les individus et cherche à s'appliquer concrètement à l'ensemble des domaines de la société⁴².

La question de la révolution est déterminante pour comprendre la nature de l'idéologie de l'extrémisme de gauche mais également ses actions. Si certains partis de gauche ont pu, à travers le temps, accepter le compromis avec le système libéral et si, aujourd'hui, la grande majorité des partis socialistes ne rejette plus les principes de l'économie de marché, l'extrémisme de gauche reste fortement attaché au rejet du libéralisme économique, du capitalisme et à la promotion d'une société égalitariste⁴³. Pour atteindre cet objectif, il faudrait passer par le renversement des rapports de force au sein de la société et, dans la pratique, limiter, voire supprimer notamment la propriété privée et l'héritage. L'économie ne devrait plus reposer sur la compétition et la concurrence mais sur la planification des ressources impliquant une distribution égalitaire des ressources, des richesses et des productions⁴⁴.

□ Internationalisme

L'extrémisme de gauche est, par nature, internationaliste. Les nations ne s'opposent pas les unes aux autres. Les travailleurs luttent, ensemble, contre les exploitants/exploiteurs.

Après la chute du mur de Berlin, la frontière qui sépare les gauches des extrémismes de gauche se complexifie. Certaines organisations cherchent toujours à se maintenir à l'écart des partis, d'autres vont accepter des convergences ponctuelles, d'autres encore vont établir de nouvelles relations avec la représentation politique. Ces relations multiples peuvent coexister parfois au sein d'un même mouvement ou d'une même association. Enfin, certains groupes vont opérer un changement d'attitude profond en acceptant de participer aux processus électoraux et, dans certains cas, de siéger au sein des organes politiques législatifs et exécutifs⁴⁵. Au niveau discursif, la critique du libéralisme économique et du capitalisme est élargie à la critique de la globalisation, de l'europanisation économique, des groupes financiers internationaux et des lobbies.

Mondialisation et globalisation

La mondialisation est un processus objectif, matériel, historique, d'accroissement des capacités technologiques d'échanges et d'interconnexions au niveau mondial.

⁴² NAY Olivier, *Lexique de sciences politiques, vie et institutions politiques*, Dalloz, 2014, 186.

⁴³ MARCH Luke, *Radical Left Parties in Europe : Extremism and Democracy*, Routledge, 2012, 288 p.

⁴⁴ FAGERHOLM Andreas, « What is left for the radical left? A comparative examination of the policies of radical left parties in Western Europe before and after 1989 », *Journal of Contemporary European Studies*, n°25, 2016, pp.16–40

⁴⁵ MARCH, Luke, « From vanguard of the proletariat to vox populi: left-populism as a 'shadow' of contemporary socialism », *SAIS Review of International Affairs*, n°27, 2007, pp.63–77.

La globalisation elle, relève de l'idéologie et présente comme inéluctable le choix d'une économie néo-libérale, notamment le libre-échange, en raison de l'opportunité objective fournie par la mondialisation en termes matériels et technologiques⁴⁶.

L'altermondialisme se développe dans les années 1980, et plus encore dans les années 1990, après le chute du mur de Berlin. Diverses forces politiques se regroupent afin de mettre en place une révolution culturelle visant à la mondialisation des luttes plutôt qu'à sa « parcellarisation ». Dans cette optique, des membres d'anciens partis communistes se posent la question de l'utilité de continuer à mobiliser Marx, Lénine ou Trotsky dans leurs doctrines et discours. La question du vocabulaire à employer est également soulevée tout comme la nécessaire formation et mobilisation du « prolétariat ». Plusieurs pensées (ré)émergent : comment lutter contre le libéralisme économique tout en prenant acte de la mondialisation et de l'existence de structures économiques internationales ? Comment valoriser la morale et l'éthique dans les rapports économiques pour favoriser le commerce équitable ? Comment lutter, dans une approche sociale, contre le réchauffement climatique et les multinationales ?

Les extrémismes de gauche sont ainsi en période de réflexion quant à leur ouverture et à leur décroissance. Leur restructuration passe par un réformisme social et, parfois, écologique qui n'est plus unanimement présenté, dans les discours, comme révolutionnaire par l'ensemble de ses organisations et mouvements. De plus, la place de l'individu au sein du collectif est réévaluée au profit d'une approche plus localiste et concentrée sur les logiques de réseaux. La force politique de l'extrémisme de gauche réside ainsi moins dans son poids électoral que dans sa capacité à exercer une pression sur les autres partis de gauche. Les extrémismes de gauche offrent une alternative aux électeurs déçus permettant d'envoyer un signal de protestation aux responsables politiques⁴⁷.

□ Etatismes

Libéralisme économique

Le libéralisme économique se caractérise par la défense de l'économie de marché dans le cadre du système capitaliste et sa réticence, ou parfois son opposition, à toute intervention de l'Etat dans ce domaine. Il postule que l'économie fonctionne selon des lois naturelles autorégulatrices qui génèrent de la richesse pour autant qu'elle ne soit pas sous l'emprise de l'Etat ou entravée par celui-ci. Le libéralisme défend la libre circulation des marchandises, la libre concurrence, la privatisation des entreprises publiques et l'interdiction de l'excès de, voire de toute régulation politique.

Des penseurs et des économistes libéraux sont toutefois conscients que certaines concentrations capitalistiques et certaines pratiques commerciales entravent certaines libertés politiques (privatisation de l'espace public, concurrence déloyale, monopoles...). A ce titre, ils peuvent soutenir des initiatives étatiques pour remédier aux problèmes concernés. Ceux parmi les

⁴⁶ SCHIFFINO Nathalie, PAYE Olivier, LEGRAND Vincent, JAMIN Jérôme, BAUDEWYNS Pierre, BALZACQ Thierry, *Fondements de science politique*, De Boeck, 2022, p.230 et 249.

⁴⁷ FOGIER Eddy, « L'émergence d'une extrême gauche 'hors les murs' », *Etudes*, n°5, 2019, pp.43 à 54.

libéraux qui sont réticents à toute forme d'intervention régulatrice de l'Etat sont appelés « néolibéraux » ou « libertariens »⁴⁸.

L'extrémisme de gauche se présente en faveur des acquis sociaux, de la défense du service public et de l'instauration d'un monde plus « juste ». Les partis demeurent divisés sur la question de la place et du rôle de l'Etat, la question du colonialisme et des revendications communautaristes⁴⁹.

Dans ses rapports avec l'Etat, selon Christophe Bourseiller, l'extrémisme de gauche ne se présenterait au scrutin que dans une logique opportuniste : accroître sa visibilité (se faire connaître auprès des électeurs et se faire inviter par les médias), tester la popularité de ses représentants et jouir des dotations publiques⁵³. Dans les faits, l'extrémisme de gauche s'exprimerait davantage dans la rue que dans les urnes, via des organisations syndicales ou ouvrières.

b) Extrémisme de droite

De façon similaire à l'extrémisme de gauche, l'extrémisme de droite est une famille politique et un corpus idéologique qui ne doit pas être étudié comme un ensemble d'individus, de partis ou de pensées unanimes mais comme un cadre d'analyse mouvant. Selon les époques et les pays, les groupes et les partis extrémistes de droite renvoient à des organisations et des orientations très diverses qui peuvent s'incarner dans des mouvements monarchistes, chrétiens, xénophobes, nationalistes, régionalistes, nostalgiques de la Seconde Guerre mondiale, du fascisme et du nazisme. Les thèses défendues par ces partis peuvent être liées au rejet de l'immigration, du multiculturalisme, de la mondialisation, de la construction européenne, des autres formations politiques, des médias, des juges, des lobbies et des groupes financiers ou, plus généralement encore, des institutions politiques et économiques dans leur ensemble.

En 1996 déjà, Cas Mudde dénombreait, dans la littérature, pas moins de 26 définitions différentes et 58 critères dont les plus courants sont : le nationalisme, le racisme, l'ethnocentrisme, l'autoritarisme, le dogmatisme, le conservatisme, le culte du chef, la xénophobie, la violence, l'anticommunisme, l'antipluralisme et l'antidémocratie⁵⁴.

Cette variété des mouvements et des critères fait naître, dans le chef de plusieurs chercheurs, une multiplicité de termes : « extrémisme de droite », « droite radicale », « nouvelle droite », « national-populisme »... Pour notre part, nous privilégions les termes « extrémisme de droite » en tant que concept « parapluie »⁵⁰, c'est-à-dire regroupant les partis anciens et actuels, extrémistes et radicaux, populistes ou non.

⁴⁸ BALZACQ Thierry, BAUDEWYNS Pierre, JAMIN Jérôme, LEGRAND Vincent, PAYE Olivier, SCHIFFINO Nathalie, *op. cit.*, p.259-262.

⁴⁹ LAZAR Marc, « La résistible ascension de la gauche de la gauche », *op. cit.*, pp.84-96. ⁵³

BOURSEILLER Christophe, *L'extrémisme, une grande peur contemporaine*, *op. cit.*, pp.47-68. ⁵⁴

MUDDE Cas, « The war of words defining the extreme right party family », *op. cit.*

⁵⁰ PIRRO Andrea, *The populist radical right in Central and Eastern Europe: ideology, impact, and electoral performance*, Routledge Taylor & Francis Group, 2015, 222 p ; ⁵⁵ LAZARIDIS Gabriella, CAMPANI Giovanna, BENVENISTE Annie (dir.), *The rise of the far right in europe: populist shifts and « othering »*, Palgrave Macmillan,

En plus d⁵¹es caractéristiques générales de l'extrémisme déjà présentées, l'extrémisme de droite mobilise un corpus idéologique structuré par l'inégalitarisme, le nationalisme et le sécuritarisme. Comme pour l'extrémisme de gauche, l'application stricte de ces critères ne suffit pas à fournir une définition rigide et exhaustive. Les critères sont des repères orientant les analyses et devant être interrogés pour chaque cas et chaque contexte étudiés tout en distinguant les idées, les acteurs, les partis et les actions.

□ Inégalitarisme

Plusieurs auteurs avancent que le point central de l'idéologie des extrémismes de droite est l'inégalitarisme, c'est-à-dire le postulat selon lequel les êtres humains sont naturellement inégaux. Comme l'écrit Michael Billig, si certains aspirent à l'égalité sociale et d'autres se concentrent davantage sur ce qui distingue les individus plutôt que sur ce qui les rapproche, l'extrémisme de droite glorifie l'inégalité soit entre les races, soit entre les nations, voire au sein d'une même race ou d'une même nation⁵². L'inégalitarisme est lié au racisme.

Le racisme

Le racisme renvoie à un ensemble de préjugés formulés à l'égard d'individus regroupés autour de traits physiques ou psychologiques communs. Le racisme peut aussi être envisagé comme un doctrine biologique fondée sur la supériorité ou l'infériorité des races⁵⁷.

Racisme et racialisme (Tzvetan Todorov)

Tzvetan Todorov propose de distinguer le racisme du racialisme. Le racisme se définit comme « *un comportement fait le plus souvent de haine et de mépris à l'égard de personnes ayant des caractéristiques physiques bien définies et différentes des nôtres* ». Le racialisme quant à lui, est une « *idéologie, une doctrine qui concerne les races humaines* »⁵³. Il se décline en cinq propositions.

Le racialisme prône l'existence de différentes races humaines dont les membres possèderaient des caractéristiques physiques communes. A l'image du règne animal, il existerait différentes races humaines.

Selon le racialisme, il existerait un lien entre le physique et la pensée d'un individu. La division de l'humanité en races déterminerait l'existence de multiples cultures ou civilisations. Si une race regroupe des individus partageant des traits physiques communs, ces traits auraient des répercussions d'ordre moral. Les différences culturelles seraient déterminées par les différences raciales. Tout comme il existerait une transmission héréditaire des traits physiques, il existerait

⁵¹, 289 p ; HALIKIOPOULOU Daphne, « The Far Right Challenge; Comment on "The Rise of Post-truth Populism in Pluralist Liberal Democracies: Challenges for Health Policy" », *International Journal of Health Policy and Management*, 2018, vol. 7, n° 2, p. 195.

⁵² BILLIG Michael, « The Extreme Right : Continuities in Anti-Semitic Conspiracy Theory in Post-War Europe », EATWELL Roger et O SULLIVAN Noël, *The Nature of the Right*, Pinter Publishers Limited, 1989, 203 p. 147. ⁵⁷ TAGUIEFF Pierre-André, *La force du préjugé: essai sur le racisme et ses doubles*, La Découverte, n° 162, 1994, 644 p.

⁵³ TODOROV Tzvetan, *Nous et les autres: la réflexion française sur la diversité humaine*, Seuil, 1989, p. 134.

une transmission héréditaire du mental que l'éducation ne pourrait modifier. Certains individus seraient donc ainsi inassimilables à une autre culture en raison de leur race et de leur culture propre.

La théorie racialiste défend la primauté du groupe sur l'individu. L'intérêt de la collectivité l'emporte sur celui des particuliers. Il n'existerait pas, selon cette idéologie, de comportements individuels en dehors d'une détermination « racio-culturelle ». Le comportement d'une femme et d'un homme serait toujours déterminé par son appartenance raciale et culturelle.

Le racialisme non seulement soutient l'existence de multiples races, mais il établit une hiérarchie entre celles-ci. Certaines races seraient supérieures à d'autres. Certaines cultures seraient donc elles aussi supérieures et d'autres.

Enfin, et sur base des propositions précédentes, le racialisme considère qu'il faut adapter les politiques à cette situation. L'organisation de la collectivité doit respecter la « réalité naturelle ». Cette dernière proposition amène Tzvetan Todorov à opérer un lien entre racialisme et racisme, la mise en œuvre d'une politique racialiste étant en effet susceptible d'entraîner la soumission, la mise à l'écart, le rejet, voire l'élimination de races dites inférieures.

Des auteurs distinguent le « racisme biologique » du « racisme culturel », deux formes de racisme non nécessairement antinomiques mais conciliables au sein d'une seule et même idéologie ou d'un seul et même discours.

Le racisme biologique sacralise la couleur de peau et, plus particulièrement, en Europe et aux Etats-Unis, la blancheur. L'identité passe par la séparation et la pureté et nécessite d'être protégée des facteurs dégradants d'un autre groupe. Le racisme biologique est ainsi présenté comme une pensée et des comportements jugés nécessaires à la survie de la communauté menacée par le métissage. La crainte ne réside pas tant dans l'existence d'autres races ou d'autres couleurs de peau que dans la possible « dégradation » de la race supérieure par la race inférieure et le métissage. L'antisémitisme est une des formes du racisme biologique visant spécifiquement les juifs considérés comme un groupe racial partageant des traits physiques et psychologiques communs.

A côté de ce racisme biologique, il existe un racisme culturel. Ces trente dernières années, les discours racistes ont connu d'importantes transformations en raison, notamment, d'une multiplication des législations visant à interdire l'incitation à la haine raciale ou encore le négationnisme. Les discours des partis extrémistes de droite ont dès lors adapté leur vocabulaire et évité les termes pouvant être directement reliés aux notions de race, d'inégalité, de hiérarchie et d'antisémitisme. L'argumentaire raciste a évolué et effectué un déplacement de l'inégalité biologique vers la différence culturelle, la culture ou la religion s'érigeant en seconde nature pour les individus.

Selon Pierre-André Taguieff, les discours racistes ont connu quatre changements à la fin du XXe siècle : le déplacement de la race vers la culture, le déplacement de l'inégalité vers la différence, le recours à des énoncés hétérophiles (le droit à la différence) plutôt qu'à des énoncés hétérophobes, le passage du racisme direct et déclaré au racisme indirect ou symbolique, jouant sur le sous-entendu, l'implicite, le connoté ou le présupposé. L'auteur ajoute que « *la catégorie raciste de base ne s'exprime plus (aujourd'hui) à travers la référence à telle ou telle*

classification hiérarchique des races humaines, mais selon le critère apparemment moins brutal : assimilable versus inassimilable »⁵⁴.

L'hostilité des extrémistes de droite n'est plus dirigée contre des races inférieures qui menaceraient une race supérieure mais contre les immigrés et la religion islamique (plus spécifiquement encore depuis les attentats du 11 septembre 2001) opposés à la culture occidentale⁵⁵. Les discours reposent sur une essentialisation de communautés figées, d'un côté, l'Européen ou le catholique et de l'autre, l'Arabe ou le musulman. Les extrémistes de droite dénoncent des pratiques ou des croyances jugées dangereuses et irréconciliables, opposant ainsi un « nous » à un « eux ».

L'évolution de la rhétorique extrémiste de droite vers une défense de la différence culturelle ne signifie pas pour autant que le racisme a disparu. Il s'exprime aujourd'hui à travers un autre vocabulaire, un autre argumentaire juridiquement non sanctionnable et prônant le droit à la différence, à la liberté et à la laïcité. En conclusion, que ce soit dans le cadre d'une hiérarchie des races ou d'une hiérarchie des cultures, d'une haine des Juifs ou d'une haine des Musulmans, d'une lutte contre l'immigration ou d'une lutte contre l'Islam, l'idéologie extrémiste de droite est et demeure inégalitaire et raciste. Elle est pour cette raison considérée comme antidémocratique. Selon Mihai Varga, la négation des droits des minorités, la réduction d'un individu à des marqueurs ethniques, l'opposition entre les races et les cultures ainsi que leur hiérarchisation constituent un rejet des principes démocratiques⁵⁶. Plus globalement encore, selon Hans-Georg Betz ou encore selon Pascale Perrineau, le rejet du principe de l'égalité entre les humains et des droits égaux pour tous s'assimile à un rejet fondamental de la démocratie⁵⁷.

□ Nationalisme

La nation (Benedict Anderson)

La nation est « *une communauté politique imaginaire et imaginée comme intrinsèquement limitée et souveraine* »⁵⁸. Benedict Anderson complète cette définition par trois commentaires.

La nation est imaginaire parce que la plupart de ses membres ne se connaîtront et ne se rencontreront jamais. Toutefois, malgré cela, il existe entre les membres d'une même nation un sentiment d'appartenance à une même communauté. La nation est limitée. Aucune nation n'ambitionne de coïncider avec l'humanité entière. Une nation se définit par des frontières géographiques et/ou ethniques et/ou socio-culturelles. Enfin, la nation est souveraine, indépendante, autonome et libre. Le sentiment national s'oppose ici à tout sentiment de subordination et s'érige en finalité à atteindre ou à protéger.

⁵⁴ TAGUIEFF Pierre-André (dir.), *Face au racisme, op. cit.*, p. 42.

⁵⁵ DELWIT Pascal et POIRIER Philippe (dir.), *Extrême droite et pouvoir en Europe*, Éditions de l'Université de Bruxelles, Science politique, 2007, p. 11.

⁵⁶ VARGA Mihai, « Hungary's « anti-capitalist » far-right: Jobbik and the Hungarian Guard », *Nationalities Papers*, 2014, vol. 42, n° 5, p. 792.

⁵⁷ BETZ Hans-Georg, IMMERFALL Stefan (dir.), *The new politics of the Right: neo-Populist parties and movements in established democracies*, 1st ed, New York, St. Martin's Press, 1998, p. 3; PERRINEAU Pascal, *Les croisés de la société fermée; l'Europe des extrêmes droites*, Edition de l'Aube, 2001, p. 6.

⁵⁸ ANDERSON Benedict, DAUZAT Pierre-Emmanuel, *L'imaginaire national: réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, La Découverte, 2002, p. 19.

Le nationalisme apparaît dès lors comme une idéologie véhiculée par des acteurs exerçant ou souhaitant exercer le pouvoir dans un Etat et justifiant leurs projet et actions par des arguments nationalistes.

En comparant les représentations de la nation véhiculées par les extrémistes de droite, Cas Mudde définit le nationalisme comme « *la croyance au fait que l'unité politique (l'Etat) et l'unité culturelle (la nation ou la communauté ethnique) doivent être associées* »⁵⁹. Cet auteur identifie deux formes de nationalisme, l'un étatique, l'autre ethnique. Le nationalisme étatique considère que l'Etat est l'unité première de l'organisation de la société alors que la nation représente les individus qui vivent à l'intérieur des frontières de l'Etat. Le nationalisme ethnique quant à lui, implique une conception inversée. La communauté ethnique est l'unité première de la société et l'Etat n'est que l'expression politique de celle-ci. Il y a donc une forme de « biologisation » du collectif. Le nationalisme d'Etat repose sur des critères civiques comme le droit du sol. Le nationalisme ethnique se structure autour de critères ethniques tel que le droit du sang. Cas Mudde, ajoute deux logiques au nationalisme : l'homogénéisation interne et l'exclusivité externe. Le processus d'homogénéisation interne prévoit que seules les personnes qui appartiennent à la nation X auraient le droit de vivre au sein de l'Etat X. Les droits politiques sont réservés aux nationaux et les étrangers, acceptés de manière temporaire sur le territoire, disposent de droits limités. Le processus d'exclusivité prévoit lui que l'Etat X doit rassembler en son sein l'ensemble des membres appartenant à la nation X. L'Etat est lié à une communauté définie, elle-même liée à un territoire défini.

Dans les discours extrémistes de droite, le nationalisme est intimement lié au combat identitaire et souverainiste. L'identité nationale est mythifiée et le nationalisme alimente une représentation de la société comme entité homogène⁶⁰. La mondialisation, l'eupéanisation, l'immigration ou le multiculturalisme sont érigés en menaces contre lesquelles il convient de lutter activement. Le nationalisme prôné par ces formations est une idéologie xénophobe, mixophobe et hétérophobe.

Sur base de ces éléments, les extrémistes de droite entendent mettre en place différentes politiques visant à protéger la nation et les nationaux en limitant l'accès à certains droits ou à certaines ressources en fonction de critères liés à la nationalité, au lieu de naissance ou encore à la langue. Ces projets se retrouvent sous les appellations de « préférence nationale » ou de « priorité nationale ». L'accès aux biens et aux bénéfices de l'Etat tels que l'emploi, le logement ou les aides sociales devraient être limités aux nationaux. Les immigrés, les demandeurs d'asile ou les réfugiés deviennent des privilégiés qui bénéficient de certaines aides auxquels les nationaux n'ont pas droit. Par retournement, ce n'est plus l'étranger qui subit un traitement inhumain mais le national qui est victime d'une politique inégalitaire. L'individu « étranger » assimilé à une forme de corruption ou de dégradation de l'identité et de la culture nationale doit être rejeté. Nous retrouvons bien ici une idéologie inégalitaire qui enferme les individus dans des groupes caractérisés par des traits ethniques et/ou culturels. En prônant une communauté homogène et pure, en véhiculant une vision ethnique du collectif et en niant certains droits aux minorités, le nationalisme des extrémistes de droite se montre antidémocratique⁶¹.

⁵⁹ MUDDE Cas, *The Ideology of the Extreme Right*, op. cit., p. 187.

⁶⁰ IVALDI Gilles, *Droites populistes et extrêmes en Europe occidentale*, La documentation française, 2004, p. 26.

⁶¹ WODAK Ruth, MRAL Brigitte, KHOSRAVINIK Majid, *Right-Wing Populism in Europe: Politics and Discourse*, London, Bloomsbury Academic, 2013, p. 250.

□ Sécuritarisme

Le sécuritarisme est ici lié au concept d'autoritarisme qui se définit comme « la croyance en une société strictement ordonnée dans laquelle les infractions à l'autorité doivent être sévèrement punies »⁶².

Dans les discours, il faut protéger le national et son identité contre l'intrusion d'étrangers sur le territoire. L'étranger est rendu responsable de la montée de la criminalité et du chômage. L'enjeu sécuritaire est au cœur des campagnes politiques extrémistes de droite : retour des frontières, contrôle de l'immigration, voire immigration zéro, application stricte des peines, application de la peine de mort. Ces éléments renvoient à l'idéologie « loi et ordre »,

« *Law and Order* » (Cas Mudde)

Dans un Etat fort, l'idéologie « loi et ordre » est favorable à plus d'ordre et d'autorité. Elle prône des punitions plus sévères à l'égard de ceux qui ne respectent pas la loi : recours plus systématique aux peines d'emprisonnement, allongement de ces dernières ou encore, dans certains cas, application de la peine de mort. Les partis mobilisant cette idéologie vantent les mérites d'une armée forte, d'une police efficace et considèrent comme nécessaire de préserver ou de renforcer les institutions judiciaires⁶³.

Pour les auteurs qui travaillent sur les extrémismes de droite, le sécuritarisme ainsi que les éléments cités qui lui sont associés sont antidémocratiques. A titre d'exemple, Elisabeth Carter avance que l'appel à un « Etat fort » est un des critères suffisants pour caractériser la pensée antidémocratique de l'extrémisme de droite⁶⁴. Michael Löwy affirme que, par nature, l'autoritarisme est opposé à la démocratie⁶⁵. Il s'agit de deux régimes politiques régis par des fondements différents, l'un concentrant les pleins pouvoirs dans les mains d'un individu ou d'un groupe d'individus, l'autre, la démocratie, consacrant la séparation des pouvoirs, l'Etat de droit, l'alternance des pouvoirs et les libertés individuelles.

3) Pluralité des extrémismes

Cas Mudde nous explique que des observateurs politiques et des personnalités politiques regrouperaient l'extrémisme de gauche et l'extrémisme de droite dans une seule et même catégorie « extrémiste » pour dénoncer leur même dangerosité vis-à-vis de la démocratie⁶⁶. Des idéologies, des discours, des actions, des mouvements et des partis différents sont renvoyés dos à dos et condamnés conjointement. L'approche du « cercle », affirmant que les extrêmes se rejoignent, est mobilisée comme un « argument disqualificateur ».

Cette vision d'un seul et même phénomène « extrémiste » se retrouve également dans plusieurs écrits issus de la littérature scientifique où le terme « populiste » est mobilisé pour rassembler, autour d'une même appellation, des partis politiques de gauche et de droite, extrémistes de gauche et extrémistes de droite, ajoutant ou renforçant, par là même, une confusion dans

⁶² MUDDE Cas, *On Extremism and Democracy in Europe*, Routledge, 2016, p. 7.

⁶³ MUDDE Cas, « Right-wing extremism analyzed », *op. cit.*, p. 216.

⁶⁴ CARTER Elisabeth, *The extreme right in Western Europe*, *op. cit.*, p. 15.

⁶⁵ LÖWY Michael, « Dix thèses sur l'extrême droite en Europe », *Lignes*, 2014, n° 45, p. 163.

⁶⁶ MUDDE Cas, « The Populist Zeitgeist », *Government & Opposition*, vol.39, 2004, pp.541-563.

l'identification de ces phénomènes. Les discours, les mouvements et les partis définis comme populistes se retrouveraient tous derrière un même rejet des élites au profit d'un peuple vertueux. Tous ces partis, populistes de gauche, populistes de droite, extrémistes de gauche, extrémistes de droite, seraient opposés au système politique représentatif et pluraliste, aux institutions et aux valeurs de la démocratie. Pourtant, comme nous l'avons expliqué, les termes « extrémiste » et « populiste » ne sont pas synonymes, ils possèdent chacun une signification propre et des caractéristiques particulières qui doivent être interrogées au regard de l'idéologie structurante des discours, des acteurs, des partis ou mouvements.

a) Les idéologies et les discours

L'extrémisme est une position, une action et un caractère. Un extrémiste rejette l'organisation politique actuelle, il ambitionne de la changer. L'extrémiste rejette le dialogue et le consensus. Il est en faveur d'une action directe, parfois violente, perçues et présentée comme libératrice. Enfin, l'extrémiste véhicule une vision dichotomique du monde. Mais l'extrémisme n'est pas une idéologie. Au contraire, il est au service de celle-ci, il est une de ses potentielles mises en pratique.

Ainsi, si les extrémismes partagent des modes d'action communs, les systèmes de valeurs, les visions du monde et donc les idéologies qui les structurent varient. Dans certains cas, ces idéologies structurantes peuvent-être en totale opposition : égalitarisme et inégalitarisme, internationalisme et nationalisme. Comme l'analyse Mathhijns Rooduijn, Erika Van Elsas et Herman Van De Werfhorst, du point de vue idéologique, les partis extrémistes de gauche et les partis extrémistes de droite incarnent, de manière « extrême », certaines des valeurs associées à la gauche et à la droite. Au sein de l'extrémisme de gauche, ce sont des politiques sociales et égalitaires qui sont prônées tandis qu'au sein de l'extrémisme de droite, ce sont des politiques libérales, sécuritaire et encadrant ou limitant l'immigration qui sont mises en avant⁶⁷.

Des travaux comme ceux de Benjamin Biard, Jehan Bottin et François Debras démontrent que les partis populistes de gauche et les partis populistes de droite mobilisent un répertoire discursif spécifique similaire en prétendant incarner le peuple contre des élites. Toutefois, ces auteurs démontrent également que le sens accordé à ces deux catégories, « peuple » et « élite » varie d'un parti à l'autre en fonction des idéologies qui les animent. Les discours populistes de gauche définissent le peuple en termes économiques et les discours populistes de droite en termes identitaires. Au-delà de leur similitude rhétorique, ces formations demeurent aux antipodes les unes des autres⁶⁸. Il en est de même pour l'extrémisme de gauche et l'extrémisme de droite.

Dans une de leurs recherches, Caroline Close et Emilie Van Haute analysent le rôle des émotions dans les choix électoraux. Elles mettent en avant la centralité du sentiment de colère pour expliquer les votes en faveur des partis extrémistes. Toutefois, ici aussi, les idéologies diffèrent. Au sein des discours extrémistes de droite, le nationalisme et la xénophobie entendent apporter

⁶⁷ ROODUIJN Mathhijns, BURGOON Burgoon, VAN ELSAS Erika, VAN DE WERFHORST Herman, « Radical distinction: Support for radical left and radical right parties in Europe », *European Union Politics*, n°18, 2017, pp. 536-559.

⁶⁸ BIARD Benjamin, BOTTIN Jehan, DEBRAS François, « Les partis populistes en quête de légitimité », DAMAY Ludivine, VINCENT Jacquet, *Les transformations de la légitimité démocratique : idéaux, revendications et perceptions*, 2021, pp.139-168.

des solutions aux problèmes qui génèrent la colère des électeurs. Au sein des discours extrémistes de gauche, cette colère est dirigée contre le capitalisme et la finance⁶⁹.

Du point de vue idéologique, les extrémismes ne peuvent être comparés ou rassemblés dans une seule et même vaste famille politique. Le qualificatif « extrémiste » doit être appliqué avec nuance. Les idéologies, les valeurs, les programmes et les projets politiques proposés par chaque acteur, chaque mouvement ou chaque parti doivent être interrogés. L'extrémisme de droite ne peut être défini et appréhendé de la même manière que l'extrémisme de gauche. Alors que le premier nie l'égalité entre les individus, le second souhaite l'appliquer à l'ensemble des sphères de la société. Les visions de l'humain et de la société sont donc fondamentalement différentes.

b) L'électorat

En dehors des idéologies et des discours, la question de l'électorat est également déterminante pour comprendre les extrémismes. Traditionnellement, les électeurs des partis extrémistes sont présentés comme les perdants de la globalisation⁷⁰.

Pourtant, d'après les travaux de Matthijs Rooduijn, Erika Van Elsas et Herman Van De Werfhorst qui ont étudié le comportement d'électeurs de 26 partis extrémistes de droite et de 23 partis extrémistes de gauche dans 23 pays, des différences existent. Les travailleurs manuels peu qualifiés ont tendance à se tourner davantage vers les partis extrémistes de gauche ou de droite tandis que les cadres et les cadres supérieurs privilégient un vote non-extrémiste. Plus un individu exprime une insatisfaction à l'égard de ses revenus, plus il sera enclin à voter pour un parti extrémiste, en particulier un parti extrémiste de gauche qui attire davantage les chômeurs que les travailleurs indépendants. Le vote en faveur de l'extrémisme de gauche est un vote plus urbain alors que le vote en faveur de l'extrémisme de droite est plus rural. Le niveau d'éducation est aussi déterminant. Un haut niveau d'éducation est plutôt lié à un vote extrémiste de gauche là où un individu moins diplômé votera plutôt en faveur d'un parti extrémiste de droite. Le vote extrémiste de gauche serait aussi, selon ces auteurs, plus féminin et le vote extrémiste de droite plus jeune⁷¹.

c) Des extrémismes

Si des convergences existent entre les extrémismes, nous devons préciser qu'elles se manifestent principalement à deux niveaux : premièrement, par le constat d'un nécessaire changement, d'un rejet de l'ordre politique en place et, deuxièmement, par certains procédés rhétoriques et stratégiques de mise en action.

Dans les deux cas, l'extrémisme se caractérise, comme nous l'avons présenté, par un rejet des institutions politiques existantes. Certaines de ces attitudes peuvent être associées à des

⁶⁹ CLOSE Caroline, VAN HAUTE Émilie, « Émotions et choix de vote : une analyse des élections 2019 en Belgique », PILET Jean-Benoît, BAUDEWYNS Pierre, DESCHOUWER Kris, KERNET Anna, LEFEVERE Jonas, *Les Belges haussent leurs voix*, Presses universitaires de Louvain-la-Neuve, 2020, pp. 125-152.

⁷⁰ KRIESI Hans Peter, GRANDE Edgar, LACHAT Romain, DOLEZAL Martin, BORNSCHIER Simon, FREY Timotheos, « Globalization and the transformation of the national political space: Six European countries compared », *European Journal of Political Research*, n°45, 2006, pp. 921-956.

⁷¹ Matthijs ROODUIJN, Brian BURGOON, Erika VAN ELSAS, Herman VAN DE WERFHORST, *op. cit.*

caractéristiques psychologiques communes comme, par exemple, une propension à adhérer à certaines théories complotistes justifiant et renforçant un sentiment de méfiance mais aussi une vision manichéenne de l'organisation de la société⁷². Le ressentiment négatif envers le système représentatif constitue une des explications des votes en faveur des partis extrémistes⁷³.

Les électeurs des partis extrémistes soutiennent des modèles alternatifs d'organisation et de prise de décision, non plus représentatifs mais en faveur de l'outil référendaire et de l'action directe. Une demande de recours aux référendums pour traiter les enjeux politiques est davantage présente au sein de l'électorat des partis extrémistes. Toutefois, les raisons de l'organisation de ces référendums varient en fonction des partis. Les partis extrémistes de droite proposent des référendums contre l'immigration, contre certaines minorités et contre les droits LGBTQIA+ au nom d'une idéologie raciste, homophobe et inégalitaire. Les partis extrémistes de gauche proposent des référendums en faveur d'une régulation de secteur marchand, d'une taxation des grandes fortunes au nom d'une répartition alternative des richesses⁷⁴.

Outre ce même sentiment de défiance, certaines similitudes rhétoriques et un appel à l'outil référendaire, les partis extrémistes restent fondamentalement différents par les idéologies défendues, les valeurs promues, les projets, les programmes, leurs membres ou leur électorat. Nous rejetons donc l'approche du cercle et privilégions celle du fer à cheval. Il n'y aurait pas un extrémisme, un phénomène extrémiste, un mouvement ou un parti extrémiste mais des extrémismes, des phénomènes extrémistes et des mouvements et partis extrémistes et ce même si cette pluralité est « cachée » derrière un concept au singulier : « l'extrémisme ».

⁷² ROLAND Imhoff, ZIMMER Felix, KLEIN Olivier, « Conspiracy mentality and political orientation across 26 countries », dans *Nature Human Behavior*, 6(3), 2022, pp. 392-403.

⁷³ GOOVAERTS Ine, KERN Anna, VAN HAUTE Emilie, MARIEN Sofie, « Drivers of support for the populist radical left and populist radical right in Belgium », *Politics of the Low Countries*, 2(3), 2020, pp. 228-264.

⁷⁴ ROJON Sebastien, RIJKEN Arieke, « Are radical right and radical left voter direct democrats ? Explaining differences in referendum support between radical and moderate voters in Europe », *European Societies*, vol.22, 2020, pp.581-609.

Chapitre II. Méthodologie

Ce deuxième chapitre présente la méthodologie employée dans le cadre de cette recherche qui vise à étudier la compréhension et la représentation des extrémismes par les jeunes ou, plus précisément, dans le cadre de notre travail, des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous expliquons comment nous avons construit notre étude, quelles en sont les étapes structurantes, quelles sources et quels acteurs nous avons interrogés.

1) Structure de l'enquête

Cette enquête propose quatre angles d'approche.

Tout d'abord, nous nous sommes interrogé sur la façon dont les professeurs d'étude du milieu, de français, d'histoire, de morale, de philosophie et citoyenneté, de religion, de sciences économiques et sociales enseignent le concept d'extrémisme à l'école, comment ils communiquent sur le sujet, quels événements, acteurs, valeurs et exemples ils mobilisent dans leurs cours, quel savoir ils transmettent. Nous avons préalablement examiné les programmes scolaires qui abordent directement ou indirectement la question des extrémismes afin de nous familiariser avec les outils dont disposent les enseignants. Nous avons ensuite mené des entretiens avec des professeurs pour qu'ils nous partagent leur connaissance de cette matière et pour recueillir des informations plus précises sur la façon dont ils l'abordent, les réactions des élèves, des exemples de pratique ou encore des éléments de leur vécu.

Les entretiens destinés à collecter des réponses complètes et précises aux questions posées ont suivi un protocole semi-structuré. Ils apportent à la fois des réponses à des questions posées ainsi que des récits d'expérience. Les entretiens ont été enregistrés et analysés afin de confirmer ou d'infirmer certaines interrogations. Ils ont également servi à élaborer et nourrir les outils mis en place dans les étapes suivantes.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes penché sur la représentation des extrémismes par les jeunes : comment comprennent-ils ce concept ? Quels exemples mobilisent-ils pour l'expliquer ?

Pour ce faire, nous leur avons soumis un questionnaire avec des questions ouvertes. L'objectif n'est pas ici de soumettre une définition de l'extrémisme aux jeunes mais d'interroger et de comprendre leur propre représentation de ce concept pour être mieux à même de proposer des outils adaptés à leurs questionnements, à leurs exemples ou à leur niveau de connaissance dans ce domaine. Nous sommes partis des réponses apportées par les élèves pour établir notre cadre de travail et les outils d'analyse. Cette manière de procéder peut toutefois avoir ses limites en fonction des classes, des filières et du niveau de maîtrise du français des élèves. La possibilité

existait par ailleurs qu'un faible taux de réponse nous revienne lors de l'envoi des questionnaires aux écoles.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes aussi interrogé plus spécifiquement sur le processus de construction des opinions chez les jeunes : comment s'informent-ils ? Comment réagissent-ils par rapport à un contenu ou à un discours ? Que jugent-ils extrémiste ou non ? Quel est le poids du numérique et des réseaux sociaux dans la production de leur opinion, dans leur représentation des extrémismes ? Pour répondre à ces différentes questions et pallier les faiblesses d'un questionnaire, nous avons organisé une série de Focus Groups (groupes de discussion).

Les Focus Group permettent de créer des espaces d'expression et de dialogue avec et entre les jeunes afin qu'ils présentent leurs opinions, leurs expériences personnelles, leurs ressentis, leurs questionnements et leurs pratiques, notamment sur Internet. Notre approche se voulait proactive et participative, encourageant la co-construction de savoir. Les discussions sont éclairées par des éléments théoriques tout comme ces derniers sont nourris et enrichis d'impressions, d'avis et de commentaires de la part des jeunes. Les Focus Groups permettent aussi de faire apparaître les différences entre la recherche théorique et les perceptions des jeunes.

Une fois ces quatre étapes de la recherche réalisées, analyse des référentiels, interview des professeurs, questionnaire soumis aux élèves, organisation de Focus Groups, nous avons pu évaluer le niveau de compréhension ou non des extrémismes par les jeunes, constater ou non la présence d'un écart entre les extrémismes expliqués théoriquement au début de ce travail et leur représentation chez les jeunes et, en fonction des réponses obtenues, nous pourrions proposer par la suite, des outils pédagogiques répondant aux attentes des enseignants et des jeunes.

2) Sélection des programmes

Nous avons eu accès à 20 programmes consultés et analysés en octobre, novembre et décembre 2022. Il s'agit de documents dont se servent les enseignants pour dispenser les cours de français, d'histoire, de géographie et d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté aux élèves de 4^e, 5^e et 6^e secondaire, en fonction des réseaux et des filières. Nous avons exclu les éléments portant sur des cours ou des matières qui ne sont pas directement liés au concept d'extrémisme pour nous concentrer sur des sources pertinentes, spécifiquement en rapport avec notre sujet d'étude.

Programmes			
Institution	Filière	Cours	Degré
Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (CPEONS)	Humanités professionnelles et techniques	Français	2e et 3e degrés de l'enseignement technique et artistique de qualification et de l'enseignement professionnel 3e, 4e, 5e et 6e années 7e année professionnelle
	Humanités professionnelles et techniques	Géographie	2e et 3e degrés de l'enseignement technique et artistique de qualification et de l'enseignement professionnel 3e, 4e, 5e et 6e années 7e année professionnelle
	Humanités professionnelles et techniques	Histoire	2e et 3e degrés de l'enseignement technique et artistique de qualification et de l'enseignement professionnel 3e, 4e, 5e et 6e années 7e année professionnelle
Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI)	Humanités techniques et professionnelles	Français	2e et 3e degrés Technique de qualification Professionnel
	Humanités générales et technologiques	Géographie	2e et 3e degrés Humanités générales et technologiques
	Technique de qualification Professionnel	Géographie	2e et 3e degrés Technique de qualification Professionnel

	Humanités techniques et professionnelles	Histoire	2e et 3e degrés Technique de qualification Professionnel
Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SEGEC)	Humanités générales et technologiques	Français	3e degré
	Humanités professionnelles et techniques	Français	2e et 3e degrés Professionnel et Technique de qualification
	Humanités professionnelles et techniques	Education à la philosophie et à la citoyenneté	2e et 3e degrés
	Humanités générales et technologiques	Géographie	2e degré Formation géographique et sociale 3e degré – Formation commune (2 périodes) Géographie 3e degré - Option de base (4 périodes)
	Humanités générales et technologiques	Histoire	2e et 3e degrés Formation commune (2 périodes) Option de base (4 périodes)
	Humanités professionnelles et techniques	Formation historique et géographique	2e et 3e degrés Professionnel et Technique de qualification
Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE)	Enseignement secondaire ordinaire Humanités professionnelles et techniques	Français	2e et 3e degrés

	Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice Humanités générales et technologiques Enseignement secondaire général et technique de transition	Histoire	2e et 3e degrés
	Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice Humanités professionnelles et techniques Enseignement technique de qualification	Histoire	2e et 3e degrés
	Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice Humanités générales et technologiques	Géographie	3e degré
	Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice Humanités professionnelles et techniques Enseignement technique de qualification	Géographie	2e et 3e degrés
WBE – CPEONS – FELSI		Cours de philosophie et de citoyenneté	2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire

WBE – CPEONS	Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice Humanités générales et technologiques Enseignement secondaire général et technique de transition	Français	2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire
--------------	--	----------	---

3) Sélection des écoles

Dans le cadre de cette étude, il était objectivement irréalisable de couvrir l'ensemble des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles et d'interroger l'ensemble des professeurs et des élèves. Nous avons donc opté pour une approche alternative visant à obtenir une représentation équilibrée et significative de la situation à un moment précis, ainsi qu'une perception des extrémismes partagée par différentes écoles et différentes classes d'élèves. Notre objectif est d'observer les tendances qui se dégagent et d'identifier les éléments dominants et absents. Notre structure de travail en quatre temps nous permet d'aller du général au particulier tout en croisant les informations entre les différentes sources pour en dégager des tendances significatives.

Pour la sélection des écoles, nous avons collaboré avec le cabinet du Ministre-Président de la Communauté française (commanditaire de l'étude) et le cabinet de la Ministre de l'Education afin de déterminer une série de critères permettant de constituer un échantillon représentatif. Ces critères tiennent compte de la localisation géographique, du réseau (officiel et libre), des filières (général, général et technique de transition, qualification, technique de qualification et professionnel) et de l'indice socio-économique de quartier (ISE).

Sur cette base, durant l'année académique 2022-2023, nous avons sélectionné et contacté 40 établissements secondaires dont 23 ont accepté de participer à l'enquête. Des professeurs rencontrés ayant souhaité rester anonymes, nous avons décidé d'anonymiser l'ensemble des personnes, professeurs et élèves, rencontrés mais également, pour éviter toute possibilité de recoupement, les établissements qui ont participé à l'enquête. Notons également que, dans cette perspective, nous avons choisi d'appliquer la forme masculine pour tous les intervenants.

Ecoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles				
Nom	Province ou Région	Réseau	Filière	Indice socio-économique (ISE)
***	Liège	Officiel	Général	9
***	Liège	Officiel	Général	9
***	Liège	Officiel	Technique de qualification et professionnel de qualification	9
***	Liège	Libre	Général	12
***	Liège	Libre	Général de transition et technique de transition	10-11
***	Liège	Officiel	Technique de transition, technique de qualification et professionnel	15
***	Liège	Officiel	Technique de qualification, technique de qualification et professionnel	5
***	Liège	Libre	Général	2
***	Liège	Libre	Général	7
***	Liège	Officiel	Général, technique et professionnel	10

***	Hainaut	Officiel	Général et technique de qualification	6
***	Hainaut	Libre	Général	4
***	Hainaut	Officiel	Général	9
***	Namur	Libre	Général et technique de qualification	19
***	Namur	Officiel	Général de transition, technique de transition et technique de qualification	12
***	Brabant wallon	Libre	Général	<i>Information non disponible</i>
***	Bruxelles	Libre	Général	18
***	Bruxelles	Officiel	Général, technique de qualification et professionnel	6
***	Bruxelles	Officiel	Général	2
***	Bruxelles	Libre	Général	13

***	Bruxelles	Officiel	Général de transition et technique de qualification	8
-----	-----------	----------	---	---

Au sein de ces 23 établissements, des contacts ont été établis avec 34 professeurs dont 26 ont accepté de participer à la recherche.

Professeurs	
Matière	Nombre de professeurs
Histoire	13
Religion	7
Philosophie et citoyenneté	6
Français	4
Sciences économiques / Sciences sociales	4
Morale	2
Etude du milieu	1

Un professeur pouvant dispenser plusieurs matières, ceci explique une somme supérieure à celle du nombre des professeurs participants.

Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi de nous focaliser sur les professeurs dispensant des cours aux élèves de 4^e, 5^e et 6^e années secondaires. Le commanditaire de la recherche a souhaité que nous interroguions principalement les élèves de 5^e et 6^e années. Cependant, comme nous le développerons dans le chapitre suivant, suite à l'analyse des programmes et aux entretiens menés avec les enseignants, nous avons pris l'initiative de ne questionner que les élèves de 6^e année secondaire. Cette décision repose sur le constat que ces élèves ont déjà eu l'occasion, au cours de leur parcours scolaire, d'aborder des thématiques telles que la Seconde Guerre mondiale, les idéologies et la politique belge. Ainsi, en ciblant spécifiquement les élèves de 6^e année, nous avons pu bénéficier de leurs connaissances préalables et recueillir des réponses plus approfondies et réfléchies quant à leur perception des extrémismes.

Chapitre III.

Les programmes et les enseignants en Fédération WallonieBruxelles

Dans ce chapitre, nous analysons les programmes de cours ainsi que les entretiens menés avec 26 professeurs (étapes 1 et 2). Les entretiens ont tous été réalisés entre le mois de novembre 2022 et le mois de mars 2023.

1) Les programmes scolaires

La question des extrémismes est présente dans les documents « CPEONS – Humanités professionnelles et techniques – Programme du cours d’Histoire », « FELSI – Humanités professionnelles et techniques – Programme du cours d’Histoire », « SEGEC – Humanités professionnelles et techniques- Programme du cours Formation historique et géographique » et « WBE – Cours de philosophie et de citoyenneté ».

Le lemme (la forme canonique d’un mot variable) « extrême » apparaît également dans d’autres documents que nous n’avons pas retenus car, dans ces cas précis, « extrême » ne renvoie pas à la thématique que nous étudions mais à un adjectif, synonyme de « très » ou à une région, pour les cours de géographie (« Extrême Orient »). Dans le cas du cours de philosophie et de citoyenneté, le terme « extrême » renvoie à une proposition de support de cours, une chanson de Tryo, *Les extrêmes*. Dans ce dernier cas, le document ne donne pas de contexte d’analyse.

Outre ces occurrences, le lemme « extrême » est mobilisé 19 fois dans les programmes des cours d’histoire et de formation historique et géographique. Cette première indication nous informe donc que ce sont les enseignants de ces matières que nous devons privilégier dans notre étude.

Le lemme « extrême » est présent à la fois dans des documents du CPEONS, du FELSI et du SEGEC. Il n’y a pas d’occurrence dans les documents de WBE. Les occurrences se retrouvent dans des documents des 4 formes d’enseignement, général, technique, artistique et professionnel. Les occurrences apparaissent dans des documents réservés au 3^e degré, c’est-à-dire aux 5^e et 6^e années, plus spécifiquement encore à la 6^e année. C’est pour cette raison également que nous avons mené nos Focus Groups avec des élèves de dernière année.

a) CPEONS

Situation d'apprentissage : la propagande, un outil au service des extrémismes.

Public cible : 5^e

Compétence à développer : C2 critiquer

Processus : transférer

Apprécier de manière critique un ensemble de témoignages ou de points de vue inédits, mais d'un genre familier relatif à une situation non vue en classe, en énonçant une ou plusieurs raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier et en repérant des concordances, des divergences en lien avec le concept abordé.

Thème : extrémismes

Moments clés : guerres mondiales, montée des totalitarismes, génocides

Repères temporels : guerres mondiales, révolution soviétique, Traité de Versailles, accession au pouvoir d'Hitler, Shoah

Concept : Démocratie et autoritarisme

Caractéristiques du concept : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions

Enjeu sociétal: citoyenneté active

Prérequis : mobilisation du concept et de ses caractéristiques

Accroche : *Suite à l'arrivée massive de migrants en Europe, des documents de propagande contre ces populations reflorissent dans certains pays d'Europe. Ces documents possèdent-ils des caractéristiques identiques à celles des années 30 ?*

Note méthodologique

Le professeur veillera dans le choix des documents à insérer des exemples de documents iconographiques « orientés » diffusés sur les réseaux sociaux ainsi que des documents fiables. Après avoir apprécié de manière critique le corpus documentaire, les élèves devront énoncer plusieurs raisons de se fier et/ou de se méfier des documents. Ils repèreront ensuite des concordances avec le concept d'autoritarisme.

En ce qui concerne ce document, nous pouvons formuler différentes observations. Le terme « extrémismes » est au pluriel. Le phénomène n'est donc pas limité à un phénomène unique. Les extrémismes sont reliés à la Seconde Guerre mondiale et aux régimes totalitaires. Le concept présente ainsi, dans ce document, un ancrage historique. Le concept des extrémismes est associé à la Seconde Guerre mondiale et à la montée des totalitarismes et des autoritarismes dans les années 30, il renvoie à l'URSS et à la révolution soviétique, à l'Allemagne nazie et à l'accession au pouvoir d'Hitler, voire, implicitement également, au fascisme et à Mussolini en Italie. Le concept d'extrémisme est présenté directement en opposition avec les concepts de démocratie, de droits et libertés et renvoie à un enjeu de citoyenneté. Enfin, le concept d'extrémisme s'inscrit dans un travail de comparaison, d'analyse critique de sources actuelles et d'identification d'un sujet d'étude à déterminer en lien avec les années 30. Le module propose également aux élèves d'expliquer leur méfiance ou non à l'égard de certains types de documents. Les extrémismes sont donc associés à une approche critique des sources et à une déconstruction de certaines formes de propagande, notamment au regard de la question de l'immigration. Ce dernier point sous-entend une critique implicite des discours extrémistes de droite rejetant l'immigration.

b) FELSI

3 ^e degré - UAA 2		
Inscrire dans une perspective historique, selon l'axe de la critique, un thème d'aujourd'hui en vue d'éclairer des enjeux sociétaux liés à la diversité culturelle, la citoyenneté active, l'insertion socioprofessionnelle, l'environnement		
COMPÉTENCE À DÉVELOPPER : CRITIQUER		
Processus		Ressources
<p>Appliquer</p> <p>Au départ d'un ensemble limité de témoignages ou de points de vue inédits, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, répondre à quelques questions clés qui permettent de les apprécier de manière critique.</p> <p>Au départ des réponses à ces questions clés, formuler une ou plusieurs raisons de se fier et/ou de se méfier.</p> <p>Au départ de témoignages ou de points de vue inédits relatifs à une même situation, vue en classe, repérer des concordances, des divergences.</p> <p>Identifier dans un ensemble limité de témoignages ou de points de vue, mais d'un genre familier, relatif à une situation vue en classe, une ou des caractéristiques du concept abordé.</p>	<p>Transférer</p> <p>Apprécier de manière critique un ensemble de témoignages ou de points de vue inédits, mais d'un genre familier relatif à une situation non vue en classe, en énonçant une ou plusieurs raisons de s'y fier et/ou de s'en méfier et en repérant des concordances, des divergences en lien avec le concept abordé.</p>	<p>Savoirs disciplinaires</p> <p>ACQUIS SOCIAUX ET POLITIQUES <u>Moments clés privilégiés</u> Question sociale - Évolution du suffrage en Belgique <u>Concepts</u> Démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés Stratification sociale : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes <u>Repères temporels</u> : Révolution et Constitution belges, révolutions industrielles, guerres mondiales, sécurité sociale, suffrage universel (masculin, mixte)</p> <p>BELGIQUE FÉDÉRALE <u>Moment clé privilégié</u> Belgique, de 1830 à nos jours <u>Concepts</u> Identité culturelle : langue, habitudes de vie, religion/pensée, origines Démocratie autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions <u>Repères temporels</u> : Révolution et Constitution belges, révolutions industrielles, suffrage universel, guerres mondiales, frontière linguistique, régionalisation, état fédéral</p> <p>EXTRÉMISMES <u>Moments clés privilégiés</u> Guerres mondiales, montée des totalitarismes, génocides <u>Concepts</u> Démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions Stratification sociale : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes <u>Repères temporels</u> : guerres mondiales, révolution soviétique, Traité de Versailles, accession au pouvoir d'Hitler, Shoah, Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, chute du Mur de Berlin</p> <p>MONDIALISATION DES ÉCHANGES <u>Moment clé privilégié</u> Économie et société à partir de la seconde moitié du XXe s. <u>Concepts</u> Développement : nature, facteurs, processus, conséquences</p>

Les observations précédentes sont ici aussi valables. Les extrémismes, toujours au pluriel, sont mis en opposition avec la démocratie, les droits et les libertés et la déclaration universelle des droits de l'Homme. Les termes « guerres mondiales », « totalitarismes » et « génocides » sont aussi au pluriel. L'ancrage historique demeure prépondérant et nous observons une mise en relation avec les concepts de diversité culturelle, de citoyenneté active, d'insertion professionnelle et d'environnement amenant, ici aussi, indirectement et implicitement à une critique des discours extrémistes de droite.

c) SEGEC

Porter le regard de l'histoire sur les extrémismes	
Contenus L'enseignant fait découvrir la résurgence des mouvements et partis d'extrême droite et d'extrême gauche aujourd'hui et les idéologies extrémistes qui les sous-tendent.	
Attendus	Visée(s)
<p>En prenant appui sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les caractéristiques d'une idéologie totalitaire et les facteurs de séduction des discours qui les promeuvent aujourd'hui et hier (nazisme et stalinisme) ; • des génocides qui ont marqué le XX^e s. (en lien avec le nazisme) ; <p>l'élève réalise une ou plusieurs tâches associées à une ou plusieurs compétences disciplinaires.</p>	<p>Enjeux liés à la citoyenneté active</p> <p>Il s'agit de développer la capacité des élèves à prendre une distance critique par rapport aux extrémismes et d'aviver leur vigilance démocratique.</p>
<p>Concept de démocratie et autoritarisme : détenteurs du pouvoir, droits/libertés, institutions.</p> <p>Concept de stratification sociale : groupes sociaux, traits distinctifs, rapports entre les groupes.</p> <p>Moments-clés : guerres mondiales, montée des totalitarismes, génocides.</p> <p>Repères temporels : guerres mondiales, révolution soviétique, Traité de Versailles, accession au pouvoir d'Hitler, Shoah, Déclaration universelle des droits de l'homme, chute du Mur de Berlin.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture d'une trace du passé. • Exploitation des sources historiques. • Utilisation de repères et de représentations de temps. • Identification et mobilisation des caractéristiques d'un concept.
Ressources	Savoir-faire

L'approche est ici similaire à celle des autres documents même si nous observons dans ce cas, un réel objectif d'« éveil » des jeunes à un regard critique vis-à-vis de certaines sources et de « vigilance démocratique ».

2) Les enseignants

Dans le cadre de cette recherche, nous avons mené des entretiens avec 26 professeurs assurant les cours d'étude du milieu, de français, d'histoire, de morale, de philosophie et citoyenneté, de religion, de sciences économiques et sociales. Les entretiens étaient semi-directifs (réponses à des questions et récits d'expérience). La grille de questions utilisée est disponible en annexe (« Grille de questionnement soumise aux enseignants »). La durée des entretiens était de 30 minutes à une heure. Nous avons spécifiquement rencontré des enseignants qui donnaient cours à des élèves de 5^e et 6^e années.

Les entretiens ont été rendus anonymes selon la formule suivante :

- professeur d'histoire : H suivi d'un numéro ;
- professeur de religion : REL suivi d'un numéro ;
- professeur de philosophie et de citoyenneté : CPC suivi d'un numéro ;

- professeur de français : FR suivi d'un numéro ;
- professeur de sciences économiques et sociales : SES suivi d'un numéro ; - professeur de morale : MO suivi d'un numéro ; - professeur d'étude du milieu : EM suivi d'un numéro.

L'objectif de ces entretiens était de nous immerger dans la réalité des professeurs, de partager leur connaissance du concept d'extrémisme, de comprendre leur méthode de travail et d'échanger sur leur approche de l'enseignement du concept d'extrémisme et sur les réflexions que ce concept suscite chez eux. Nous avons exploré comment ils abordent cette thématique et comment elle est reçue par leurs élèves. Nous leur avons également demandé s'ils étaient confrontés ou non, dans le cadre de l'école, à des propos ou comportements extrémistes.

Ces entretiens ont été conçus comme un premier échange avec des acteurs de terrain de première ligne. Ils nous ont permis de mieux comprendre la réalité des enseignants et de partager des expériences et outils pédagogiques. Les nombreuses informations recueillies lors de ces entretiens constituent de précieux éléments de réponse à notre question de recherche, nous permettant d'avoir une compréhension plus précise et plus fine de la perception des extrémismes par les jeunes.

Pour plus de clarté et afin de pouvoir dégager les thématiques centrales émergeant de ces entretiens, nous avons regroupé les résultats en huit questions :

- a) comment les professeurs définissent-ils l'extrémisme ?
- b) quels exemples mobilisent-ils pour illustrer l'extrémisme ?
- c) quels outils utilisent-ils ?
- d) les professeurs sont-ils confrontés à de l'extrémisme en classe ?
- e) les élèves montrent-ils un intérêt pour la politique ?
- f) comment les élèves se positionnent-ils par rapport à la liberté d'expression ?
- g) les professeurs se censurent-ils ?
- h) les élèves font-ils preuve d'esprit critique vis-à-vis de l'information ?

a) Comment les professeurs définissent-ils l'extrémisme ?

Les professeurs interrogés nous précisent tout d'abord que le concept d'extrémisme ne figure pas dans les programmes d'histoire, de sciences humaines et de sciences économiques, de français, de morale, de religion, de philosophie et de citoyenneté.

Toutefois, comme l'expliquent les professeurs d'histoire, des notions proches comme les totalitarismes, le stalinisme, le fascisme et le nazisme sont étudiées. Il arrive que la question de l'extrémisme religieux soit abordée mais c'est plus rare et principalement à l'initiative des élèves qui l'amènent via des travaux.

Il serait intéressant d'interroger les raisons de cette absence des programmes qui pourrait être due, mais ceci n'est qu'une hypothèse qu'il faudrait vérifier, à une forme de prudence de la part des pédagogues et créateurs des programmes. Les termes « totalitarisme » et « autoritarisme » qui eux sont mobilisés, renvoient à des phénomènes historiques plus consensuels dans leur appellation, définition et application.

Si l'extrémisme n'est pas un concept traduit en « séance » ou en « module », les professeurs disent cependant l'évoquer en classe. Pour ce faire, deux approches sont présentées : partir du passé ou partir de l'actualité.

En classe, H2 commence par parler à ses élèves des abus du tsarisme, de la révolution russe puis de l'instauration de la dictature communiste. H2 aborde ensuite le fascisme et le nazisme.

C'est à partir de l'histoire du début du 20^e siècle qu'il lui arrive d'évoquer ensuite, le concept d'extrémisme. H2 définit l'extrémisme comme « *aller à fond dans une pensée sans laisser la place à une autre que la sienne* ». Dans une optique similaire, H5 évoque le culte du chef, la censure, la propagande, les lois raciales et l'embrigadement comme des phénomènes liés au totalitarisme mais qui peuvent être repris également dans une définition de l'extrémisme.

Cette approche basée sur le passé n'est pas le propre des professeurs d'histoire. Ainsi, FR1 évoque aussi la police politique, le contrôle des médias, le culte du chef, la censure pour parler des totalitarismes mais aussi de l'extrémisme.

Plus généralement, H5 nous explique que l'extrémisme c'est être « *contre la pensée dominante actuelle, c'est être en opposition avec la société comme elle est aujourd'hui, comme elle est dirigée. C'est une radicalité aussi et une absence de compromis* ».

Pour H2, dans la tête de ses élèves, l'extrémisme est essentiellement assimilé à l'extrême droite. « *Il y a des élèves d'origine étrangère, ils sont plus marqués par le racisme. Et l'histoire d'Europe occidentale est plus marquée par l'extrême droite que par l'extrême gauche* ». H4 soulève des éléments similaires et explique que, pour ses élèves, l'extrémisme renvoie davantage au racisme et au terrorisme religieux.

MO1 et H6 partagent cette vision et définissent l'extrémisme comme la fermeture des frontières et le rejet de l'immigration. REL3 souligne d'ailleurs que, pour lui, parler d'extrémismes, « *c'est déplacé, c'est l'extrémisme de droite qui pose un problème majeur* ».

D'autres professeurs préfèrent partir de l'actualité pour tenter d'établir des liens entre le passé et le présent. Pour H7, le cours d'histoire n'a de sens « *que s'il est connecté au présent [...] il a pour vocation de lutter contre les extrémismes* » même s'il reconnaît ne pas donner de cours spécifique sur l'extrémisme et se sent « *bien incapable de donner une définition de l'extrémisme* ». Toutefois, selon lui, il conviendrait de partir de l'actualité et des contreexemples de l'extrémisme, en interrogeant la démocratie et les processus démocratiques mis en place en Europe et aux Etats-Unis.

H8 et H10 soulignent aussi cette nécessité d'établir des liens avec l'actualité, de partir du présent pour expliquer aux élèves que « *finalement, c'est toujours la même chose, avant ou aujourd'hui, l'extrémisme, c'est le rejet du débat, le rejet du consensus* ».

Pour sa part, REL1 commence par poser une question à ses élèves : « *vous avez vu le fascisme, le nazisme et les totalitarismes dans le cours d'histoire, mais pensez-vous que c'est encore possible ?* ». REL1 explique que ses élèves répondent tous systématiquement « *non* ». Il leur propose alors de regarder le film *La Vague* et là « *ils se rendent compte, ils ouvrent les yeux et on peut aller un peu plus loin* ».

Certains professeurs nous partagent les difficultés auxquelles elles et ils sont confrontés en partant ainsi de l'actualité.

H1 considère que c'est plus compliqué de présenter aux élèves des cas d'actualité parce qu'il n'y a pas suffisamment de recul et qu'il n'y a aucun support pédagogique disponible. Selon H1, il faudrait les créer soi-même, ce qui demanderait « *une énergie incroyable* ». H1 ajoute : « *il ne faut pas se leurrer aussi, avec une classe de 30 élèves, il n'y en a que 2 ou 3 qui parlent et les autres en profitent pour s'éteindre ou écouter. Après, ce n'est pas parce qu'ils ne parlent pas qu'ils n'apprécient pas, certains veulent juste ne pas se faire remarquer* ». La problématique de la taille des classes est aussi soulevée par MO1 et CPC1.

H5 nous explique : « *URSS, nazisme, c'est facile, c'est du passé, c'est factuel. Mais l'actualité, c'est plus compliqué, c'est plus un débat et je ne me sens pas toujours capable de le faire. Je préfère me concentrer sur le théorique* ». MO1 et CPC2 soulignent également que, par rapport à l'actualité, un professeur ne peut pas dire ce qu'elle ou il pense. H4, MO1 et CPC2 disent que leurs élèves veulent connaître leur point de vue sur différents sujets mais que « *le prof, c'est une personne de référence, je préfère être neutre* ».

Pour sa part, H9 est plus à l'aise avec cette question de la neutralité et préfère être franc avec ses élèves. H9 explique : « *Moi je dis toujours qu'à partir du moment où on veut casser l'organisation de la société démocratique, on tombe dans l'extrême* ». H9 nous exprime toutefois son malaise vis-à-vis d'une situation particulière :

« J'avais un étudiant qui avait dû faire un travail et il avait défendu Marine Le Pen à tout prix. J'étais refroidi. Il était intelligent, et il joue maintenant sur la nuance, il me pose des questions sur l'Italie, l'Allemagne. Ça aurait pu être pratico-pratique mais ça me mettait mal à l'aise parce que je savais ce qu'il y avait derrière. Maintenant, je sais qu'il fait partie du parti Nation. J'essaie toujours d'être factuel. Et quand je parle de politique, je leur dis que ce n'est pas toujours évident parce que mon objectivité va être mise à mal. Après, quand il y a des millions de morts, c'est factuel. Mais lui, il jouait sur cette nuance 'c'est votre opinion'... Récemment, il ne me l'a pas dit, ça m'a été rapporté, il a dit 'ce n'est pas possible de juger Hitler parce qu'on n'est pas conscient de son contexte et de son époque'. Si. On peut le juger. Et il a un jugement à porter. Bon, quand je dis que Staline ou Mussolini sont méchants, ils ne peuvent pas vraiment remettre ça en cause. Quand je dis que je ne supporte pas Zemmour à cause de ses propos ou Donald Trump et tout ce qu'il représente, c'est difficilement critiquable dans la société dans laquelle on vit mais je leur dis bien que c'est mon avis ».

Plus généralement, pour plusieurs professeurs, REL2, CPC2, H3, H6, l'extrémisme se définit par l'intolérance, le rejet de la différence et une certaine forme de violence symbolique, verbale et/ou physique.

H4 explique que l'extrémisme est présent dans tous les domaines. C'est une attitude radicale, sans nuance, sans esprit critique. Pour CPC1, l'extrémisme c'est un propos qui est « *toujours plus, toujours plus loin* » et ajoute la recherche de la pureté : « *pureté de la race, pureté de la nation, pureté de l'alimentation, à chaque fois on essaye d'être pur* ». Enfin, pour CPC6, l'extrémisme est une pensée qui prétend détenir la vérité et souhaite l'imposer à tous.

CPC4 explique que ses élèves « *parlent beaucoup du religieux* » car il a plusieurs élèves de confession musulmane dans sa classe : « *70% de musulmans dans l'école, c'est une thématique [l'extrémisme] qui leur parle parce qu'ils estiment qu'ils en sont la victime par assimilation entre musulmans et islamistes* ».

b) Quels exemples sont mobilisés en classe pour illustrer l'extrémisme ?

Au cours des 26 entretiens réalisés, les professeurs évoquent plusieurs exemples qu'ils mobilisent pour présenter et définir l'extrémisme à leurs élèves. Nous avons repris ici les exemples cités autres que le stalinisme, le fascisme et le nazisme déjà évoqués.

Exemples en Belgique :

- Vlaams Belang – VB (cité par 12 professeurs) ;
- Parti du Travail de Belgique – PTB (11) ;
- Nieuw Vlaams Alliantie – N-VA (8) ;
- Parti Populaire – PP (1) ;
- Parti Nation (1) ; - Parti Islam (1) ; - Parti Pirate (1).

Au sujet de la N-VA, H6 explique que « [pour] *beaucoup d'élèves, le nationalisme, c'est extrémiste* ».

Au sujet du PTB, H4 précise : « *il y a une influence du PTB chez nous, pour certains profs, le PTB, ce n'est pas extrême. Moi, j'explique comme on m'a expliqué. La politique, c'est une corde. On va dans son côté mais, à la fin, ça se rejoint. Que ce soit les étrangers ou les riches, c'est la même chose, c'est du radicalisme* ». H5 explique également : « *au sujet du PTB, on voit le marxisme en 5^e, on est dans la continuité. Je fais un rappel mais je ne vais pas trop en détails sur le trotskisme, le maoïsme car si je fais trois heures sur le PTB, je dois faire trois heures sur les autres partis aussi* ».

Exemples en dehors de la Belgique :

- Marine Le Pen et le Rassemblement National – RN (cités par 7 professeurs) ;
- Giorgia Meloni (6) ;
- Eric Zemmour (5) ;
- Donald Trump (5) ;
- la Corée du Nord (2) ;
- Vladimir Poutine (2) ;
- Al Qaïda (2) ;
- « certains mouvements protestants » (1) ;
- « la dégradation d'œuvres d'art (1) ;
- « se coller les mains sur une Porsche » (1) ;
- Daesh (1) ;
- l'anarchisme (1) ;
- l'attentat contre Charlie Hebdo (1) ;
- l'IRA (1) ;
- la révolution iranienne (1) ;
- le wokisme (1) ;
- les Basques (1) ; - McCarthy (1) ;
- Viktor Orban (1).

Au sujet de Donald Trump, CPC4 nous dit : « *j'ai l'impression qu'ils [les élèves] sont quand même fascinés par le pouvoir de l'argent. On doit être dans un 50/50 et certains me disent que s'il gagne tellement d'argent, c'est qu'il doit dire la vérité* ».

c) Quels outils sont utilisés ?

H6 confie adorer son travail mais « *c'est vrai qu'on est souvent seul, on se réfère à ce qu'on connaît, à ce qui nous paraît bon. J'ai fait des cartes, des résumés, des articles... Mais c'est vrai aussi que je n'ai pas de ressources actuelles simples que je pourrais donner directement aux élèves* ».

La liste ci-dessous reprend l'ensemble des activités, des ressources et des outils utilisés par les professeurs interviewés.

Films :

- Bowling for Columbine ;
- La liste de Schindler ;
- La Vague ;
- Le Dictateur ;
- Shooting Dogs.

Visites :

- Le camp d'Auschwitz ;
- L'exposition « En Lutte » ;
- Le fort de Breendonk ; Ouvrage :
- « Mon privilège, ton oppression » de Nathalie Achard⁷⁵ ; Ressources en ligne :
- « 10 raisons de ne pas craindre l'immigration » (Amnesty) ;
- « Questions vives » ;
- Le Décodex (Le Monde) ;
- Le programme des partis politiques ;
- Le quizz politique du Soir et de la Libre Belgique ;

d) Les professeurs sont-ils confrontés à de l'extrémisme en classe ?

Lorsque nous leur posons la question, la plupart des professeurs interrogés disent ne pas être confrontés à des discours ou à des actes extrémistes de la part de leurs élèves.

Deux professeurs nous confient toutefois avoir eu durant leur carrière des élèves faisant le salut nazi. SES1 explique : « *le salut nazi, c'était pour provoquer je pense. La première fois, j'ai fort réagi puis la seconde je n'ai plus réagi et ils n'ont plus recommencé* ». Pour sa part, H5 considère que le geste ne correspondait pas à la pensée de l'élève :

« Il faut en parler avec lui pour voir quelle signification il donne à son geste mais je ne pense pas qu'il y ait une volonté de lier ça à une pensée, plutôt de la bêtise. Je l'ai viré, je lui ai dit que c'était inadmissible, que j'allais appeler ses parents et qu'il aurait une sanction. Lui, il n'a pas réagi plus que ça, ce n'est pas l'élève le plus calme non plus. Il ne cherche pas le conflit, mais il a besoin de se faire remarquer et il ne sait pas comment s'exprimer. Les autres ont été surpris, ils se sont dit que c'était fort transgressif. Et moi, vis-à-vis des autres je devais aussi marquer le coup. Après, vis-à-vis des autres, est-ce

⁷⁵ ACHARD Nathalie, *Mon privilège, ton oppression*, Marabout, 2021, 128 p.

que j'aurais dû... Il restait 7-8 minutes, j'aurais dû m'arrêter, et dire pourquoi j'ai fait ça, ce que ça signifie. Ça aurait été la meilleure solution, mais dans l'action, le manque de temps, je dois régler ça plus tard avec lui. Pour les autres, vraiment, l'étonnement, j'ai senti que c'était quelque chose d'important qui se passait, un geste qui n'était pas anodin. Et donc, je pense qu'ils ont trouvé ça normal qu'il sorte ».

Certains professeurs mentionnent aussi la présence d'un « racisme latent ». CPC3 nous explique :

« Ils ne sont pas méchants, mais c'est naturel pour eux d'être légèrement homophobes, racistes, disons que c'est une habitude culturelle même s'ils ne le sont pas particulièrement avec le noir d'à côté ou l'arabe d'à côté. Mais c'est comme ça. L'homophobie, c'est encore pire. Ils le sont ouvertement, ils le revendiquent, mais aucun problème quand il y a un homo dans la classe. 'Ils me font peur, 'c'est pas propre'. Frontalement, c'est violent mais je pense qu'ils ne se rendent pas compte. C'est tellement naturel que c'est effrayant ».

H5 explique également être confronté à des propos homophobes et misogynes : « *ce n'est pas tous les jours, mais on en a quelques-uns* ».

Pour CPC4, la question de l'homosexualité divise la classe. CPC4 évite de plus en plus les débats en classe pour protéger certains élèves des opinions d'autres qui considèrent l'homosexualité comme une « maladie ». CPC4 nous dit : « *Le premier rappel, c'est la loi et le cadre, toujours. Mais ça, ils n'en ont rien à faire. Ce que j'essaye de voir, c'est pourquoi ils disent ça, quel est leur chemin intellectuel mais en une heure c'est impossible. Ce ne sont pas des jeunes mauvais, ils répètent ce qu'ils entendent à la maison* ». SES1 confie également que dans sa classe, composée uniquement de garçons, « *c'est quelque chose de... non, non, absolument non, c'est un rejet complet de leur part* ».

Vis-à-vis de l'immigration, H2 explique être confronté à des propos racistes comme, par exemple : « *qu'est-ce qu'ils font ici* ». Pour FR1, c'est quotidien. Dans la ville où il travaille, il y a une forte population étrangère :

« Ce n'est pas toujours facile à gérer. La ville a un patrimoine énorme, mais le seul problème, c'est qu'il n'y a pas de boulot. Ça donne de la délinquance et de la pauvreté. Et qui dit pauvreté dit ne pas être gentil avec les autres. Puis ça donne du 'pourquoi les étrangers ont droit au CPAS alors que nous pas'. Donc oui, il y a de l'extrémisme, c'est clair ».

Selon H1, la population de son école est multiculturelle et socialement hétérogène ce qui renforce la « tolérance » même s'il ajoute que « *ça n'exclut pas de temps en temps une blague raciste, mais j'espère que ça reste vraiment dans le domaine de la blague* ».

CPC2 enseigne dans une école en milieu rural et est confronté au racisme. « *C'est un milieu agricole qui ne rencontre pas souvent des musulmans et qui vit fort avec des présumés* ».

La question de l'humour est abordée par plusieurs professeurs. H10 nous explique être confronté à des discours racistes et xénophobes mais quand il en parle avec ses élèves, ils répondent que « *c'est pour rire* ». Cependant, selon H10, « *il y a toujours un fondement. Pour moi l'extrémisme, on le trouve dans les comportements de tous les jours. Et c'est la vie en société qui façonne nos comportements* ».

H3 nous raconte que, dans son école, le PTB était « *très présent* » par des affichages dans les couloirs et des distributions de tracts. « *Les enseignants de l'école étaient inquiets parce que la propagande politique dans une école, ce n'est pas agréable surtout que c'était unilatéral. On avait un terreau PTB très fort. Puis, ça a disparu, il n'y a plus eu de section. C'est aussi pour ça que je les trouve plus critiques, il n'y a plus de militantisme* ».

SES1 explique avoir eu des élèves qui trouvaient Eric Zemmour en France « *très bien* » et ajoutaient « *tant mieux, il faut de l'ordre* ». SES1 nous dit que, pour ces élèves, « *les gens qui crient fort, ça leur plaît. Les étrangers, les Ukrainiens, ça les révolte qu'ils touchent 1400 euros. Ils trouvent ça dégueulasse* ». SES1 précise « *ce sont des choses qu'ils entendent chez eux et qu'ils répètent* ».

FR1 explique lui être confronté à un « *extrémisme économique* » :

« *Il y a toute une population MR qui trouve ça normal que quelqu'un gagne 10.000 ou 100.000 de plus qu'un autre. On en a beaucoup. En 4^e, ils sont encore malléables, le raisonnement devient cohérent mais on peut encore leur faire passer des choses auxquelles on croit. Et en rhéto, c'est terminé. Ils ont déjà une idée très précise politiquement et économiquement parlant* ».

La question de la religion est également revenue à plusieurs reprises dans les témoignages des professeurs. H1 explique qu'une fois dans sa carrière, « *trois élèves turcs refusaient qu'une femme leur donne cours. C'est de l'extrémisme. La direction a dû les recadrer* ». Concernant la religion, CPC3 déclare :

« *L'extrémisme religieux, il y a beaucoup de musulmans, pas en majorité mais nombreux et ils ont une vision de la religion musulmane excessive. Par exemple, avec l'homosexualité, 'ce n'est pas accepté par Dieu', 'tu vas aller en enfer'. C'est très caricatural, toujours, mais c'est très présent dans leurs discours* ».

H6 souligne également avoir été confronté à « *des élèves radicalisés dans leur religion, l'Islam. C'était très interpellant* ». H7 observe également un « *glissement religieux* » chez certains.

H11 a eu, dans sa classe, un élève qui « *revendiquait la suprématie de la Turquie sur le monde musulman pour rendre la monnaie de leur pièce aux occidentaux* ». H11 nous confie : « *ces discours font froid dans le dos, mais oui j'ai entendu ça. J'ai essayé de discuter pour désamorcer la situation mais rien n'y faisait. Quand il rentrait à la maison, il était abreuvé de propagande* ». H11 nous raconte l'avoir signalé à la police quand il a remarqué un comportement qu'il jugeait « *inquiétant* » : « *l'élève avait perdu du poids, se renfermait, ne parlait plus beaucoup, il avait un comportement qui était problématique* ».

Quant à H4, il explique qu'après les attentats, les élèves et les enseignants ont beaucoup parlé du religieux à l'école. Il n'y a pas d'extrémisme selon H4, mais de la radicalisation, et certains de ses élèves sont suivis. L'école est vigilante. H4 explique qu'« *il y a une cellule ici qui suit certains élèves, le PMS suit aussi. Jusqu'ici, il n'y a rien eu, mais l'année passée, on avait un groupe de filles qui allaient à l'école coranique, qui devenaient très très fermées* ».

A ce sujet également, REL2 nous dit :

« Chez les musulmans, j'ai déjà entendu que 'les juifs et les chrétiens ont totalement falsifié les écritures saintes', qu'il n'y avait que 'nous qui ayons la vérité', 'nous sommes destinés à dominer le monde, d'ailleurs les chiffres le montrent, la croissance des musulmans est plus rapide', 'les athées sont dans l'erreur et nous devons les combattre' etc. Des choses comme ça sont dites en classe. J'ai des élèves qui trouvent tout à fait normal qu'il y ait un vêtement obligatoire pour identifier les juifs et les chrétiens [...] Ils adhèrent à ce qu'ils disent, ce n'est pas une volonté de choquer mais une certitude. Et j'ai été surpris de l'argumentaire approfondi, ils citaient des noms, des extraits précis. Moi, j'ai dû chercher. Tout cela vient d'Internet bien sûr. J'ai l'impression que ces élèves ont profité du confinement pour s'intéresser à la religion. Ils vont sur Internet, réflexe actuel, et ils tombent sur des gens qui s'instaurent professeurs ».

e) Les élèves montrent-ils un intérêt pour la politique ?

Pour CPC2, CPC3 et H6, les élèves « s'en foutent » de la politique. CPC4 parle de « répulsion », dit qu'« ils sont désabusés ». H5 évoque un « éloignement inquiétant » et ajoute que « ça ne les concerne juste pas ». REL1 précise que ses élèves connaissent mieux la politique française que la politique belge. Selon REL1, ce désintérêt constitue un « problème, ça devrait être un enjeu à l'école ».

Selon MO2, pour ses élèves, « la politique c'est 'tous pourris', 'ils nous ennuient', ça ne les intéresse pas du tout. Ils seraient même 'critiques à la limite du complotisme' ».

H1 explique aussi que « très peu d'élèves ont une conscience politique » mais il reconnaît qu'ils disposent néanmoins d'« une conscience citoyenne ». H2 partage ce point de vue et explique que, si les élèves « ne sont pas politisés dans le sens traditionnel, ils n'ont pas d'engagement envers un parti, mais cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas d'idées à défendre ». Dans cette même optique, H3 nous dit :

« Ils sont plus politisés que je ne l'étais tout en se déclarant moins politisés. Ils manifestent sans drapeau, sans parti pour des questions qui, à leurs yeux, ne sont défendues par aucun parti, comme la question du climat, des inégalités de genre, etc. Ils se désintéressent du politique parce qu'ils ont l'impression d'aller plus vite et de faire mieux ».

MO1 déclare que ses élèves se concentrent davantage sur des thématiques que sur des positionnements politiques, écologie, véganisme, lutte contre les abattoirs. MO1 ajoute toutefois que ce sont des sujets qui changent rapidement : « aujourd'hui, c'est plutôt l'électricité, la pauvreté... je pense que ce sont surtout les discours de leurs parents qu'ils répètent en classe ».

H8 précise que l'écologie, les actions d'Amnesty et des ONG sont des sujets qui touchent les jeunes, mais pas la Belgique fédérale.

Pour FR2, c'est avant tout une question de prise de conscience personnelle : « la politique belge ne les touche pas, mais en revanche, la question du sexisme, par exemple, est plus concrète, cela les touche directement dans leur quotidien ».

Pour MO2, si certaines thématiques, comme le climat par exemple, sont mobilisées par les jeunes, chez ses élèves, « je ne vois pas d'action ».

Concernant la thématique migratoire, CPC6 explique que, pour les jeunes, « *c'est normal d'accepter les étrangers, les migrants, et donc pas de débat en classe. J'ai envie de dire tant mieux* ».

f) Comment les élèves se positionnent-ils par rapport à la liberté d'expression ?

Pour REL2, les élèves ne sont pas des défenseurs de la liberté d'expression. Au contraire, « *il faut être poli, respecter l'autre, ne pas insulter les juifs et les noirs, c'est du racisme mais pour eux, la religion, c'est pareil. Ils ne perçoivent pas que les religions, c'est un choix personnel, ce n'est pas une identité. J'ai dû travailler très fort là-dessus* ».

REL3 observe le même phénomène :

« Il faut respecter les autres, la liberté d'expression, oui, c'est important pour eux, mais on ne peut pas heurter. Le mot qu'ils utilisent le plus, c'est respect. Ils confondent leur indignation morale avec le droit, mais ne connaissent pas la loi. C'est un manque, je pense. Si on me demandait mon avis, il manque dans l'enseignement, des notions de droit ».

Concernant la religion et le blasphème, CPC4 explique que la question est très « *tendue* ». « *Il faut prendre du temps pour détricoter. D'emblée, pour eux, on ne peut pas tout dire. 80% des élèves, pour eux, la liberté d'expression doit être sérieusement encadrée particulièrement au sujet de la religion* ». REL3 raconte qu'avant l'assassinat de Samuel Paty :

« Je faisais déjà un cours sur la liberté d'expression, mais mon grand problème, c'est qu'on est totalement démuné nous les profs avec cette thématique. Ça n'apparaît dans aucun document. J'ai contacté la Ministre, son cabinet m'a répondu qu'elle s'était exprimée sur les réseaux sociaux. Ce n'est pas une réponse, j'ai relancé mais rien. Il y a des choses à faire. J'en ai pas mal parlé en classe. Personnellement, je suis pour, mais les élèves, eux, sont plutôt contre ».

Pour FR2 :

« Ils sont plus du côté 'faut pas blesser les autres', 'il faut se limiter', 'il y a des choses qu'on ne peut pas dire'. Par exemple, le 'N word', c'est très important de ne pas le dire, et si on le dit, c'est un crime alors qu'il apparaît parfois dans des textes. Mais c'est comme ça, et pour eux, c'est non. Après, ils passent leur temps à s'insulter avec des insultes raciales et ça, ça va, c'est pour rire pour eux. Donc il faut voir le contexte mais je ne dirais pas qu'ils défendent la liberté d'expression ».

H7 souligne une dualité dans les propos. Les élèves affirment qu'ils ont le droit de dire ce qu'ils veulent au nom de la liberté d'expression, mais en même temps, ils n'acceptent pas d'être blessés. On devrait pouvoir tout dire, mais ce qui pourrait les blesser et les toucher personnellement devrait être interdit « *au nom de la liberté, je peux dire ce que je veux, même les idées les plus dangereuses et douteuses. Mais c'est notre métier d'expliquer que la liberté absolue est l'antithèse de la liberté* ». De manière similaire, H10 explique que, selon ses élèves, « *on a le droit de s'exprimer, on a le droit d'avoir notre pensée, mais en même temps, le voisin n'a pas le droit d'avoir la sienne* ».

g) Les professeurs se censurent-ils ?

Trois positions existent à ce sujet. REL2 explique être personnellement totalement opposé à toute forme de censure mais nous apprend que des professeurs refusent d'aborder certains sujets comme le conflit israélo-palestinien ou souhaitent diminuer le nombre d'heures de religion parce qu'« *ils ont peur* ». Pour sa part, H11 déclare que le jour où son contenu devra être censuré, par lui ou par un tiers, il changera de métier.

Cette position est toutefois minoritaire parmi les professeurs que nous avons rencontrés. Selon SES1, profondément marqué par l'affaire Samuel Paty, « *il y a des choses que je ne fais plus, parce que ça me fait peur* ». SES1 ajoute :

« Tout ce qui touche à l'islamophobie, je n'en parle plus. Cette année, je n'ai pas beaucoup de musulmans, et heureusement. Mais il y en a, ils réagissent au quart de tour. Par exemple, je parlais de la presse, je montrais des caricatures et ça je ne le fais plus du tout. En histoire, je me dis tant pis s'ils ne sont pas d'accord. Hitler ça reste Hitler, Staline... Ils ont des idées, je ne sais pas d'où ça leur vient, mais pour eux, c'est pas si mal. Alors je montre des vidéos, j'essaye d'ouvrir leur esprit. Mais je pense que c'est lié au milieu familial et aux difficultés qu'ils rencontrent tous les jours ».

CPC5 reconnaît s'autocensurer :

« Oui quand même. Typiquement, la question du religieux, je ne me sens pas capable de faire un travail philo avec les élèves. J'attends de voir. Si je dois évoluer ou s'il faut plus de temps. C'est une question que je me pose. La question de la critique et de la religion, ce n'est pas très compatible. Et je m'empêche d'en parler alors que la critique, la philo et Dieu c'est très récurrent ».

CPC5 nous dit éprouver les mêmes difficultés au sujet des thématiques liées à l'homosexualité :

« Une fois, j'ai expliqué que les propos homophobes, c'était illégal, et j'ai des élèves qui se sont regardés en mode 'oh merde'. Et là, je me suis dit qu'il y avait des choses à travailler. Après, on n'est pas vraiment outillé pour traiter ça. Parce que si j'en parle, ils vont tout de suite se cacher derrière le phénomène religieux. J'ai beaucoup d'élèves, ils étaient pratiquement tous en classe de religion islamique, voilà, ils utilisent la religion, en religion islamique on ne peut pas être homosexuel. Et le religieux est devenu un peu intouchable et je ne peux pas faire de remarque parce que c'est protégé par leurs convictions ».

FR1, CPC4, REL3 et H4 adoptent plutôt une position médiane. Comme l'explique H1, « *je ne me censure pas, mais je prends beaucoup de précautions. Evidemment, je dois faire attention aux sensibilités de chacun, principalement religieuses* ». FR1 précise que « *pour faire passer un message, il faut y mettre la forme, c'est un peu manipulateur* ».

H4 nous explique qu'il y a des thèmes difficiles à aborder en classe :

« On a une forte communauté turque et quand on parle du génocide arménien, ils se regardent et disent que c'est n'importe quoi. Une élève, en option histoire, m'a dit

'madame on vous aime bien mais il y a des choses dont vous n'êtes pas au courant'. Il y a un gros souci par rapport à ça. Et les cours de sciences et de biologie posent aussi problème ».

H4 explique que les questions de l'avortement, de l'adultère, de la nudité et de l'homosexualité sont aussi des thématiques délicates.

REL3 explique avoir continué à partager des caricatures de Charlie Hebdo après l'assassinat de Samuel Paty : *« mais, je ne provoquerai pas les élèves avec des images qui ont le droit d'exister mais qui sont outrageantes pour eux. Je ne vois pas pourquoi je le ferai ».* REL3 déclare aussi :

« La sexualité aussi, je leur dis, pour moi l'homosexualité, ce n'est pas un sujet. L'homophobie est un sujet. On n'est pas là pour parler de l'intime et de qui on préfère. C'est la vie privée, mais la discrimination, oui, ça et tous les racismes, le sexisme... Je ne pense pas que je me censure mais j'ai un côté responsable. Et je ne veux pas leur faire du tort ».

Enfin, MO2 nous partage son vécu. Il nous précise être généralement *« prudent »* dans les termes utilisés.

« Je ne me censure pas, mais je faisais très attention quand je donnais cours à [nom de l'école]. C'était un public composé à 85% de musulmans, dans une situation explosive avec Daesh et Charlie Hebdo. Il y avait des choses que je ne pouvais pas dire parce que c'était dangereux. Dire 'je suis Charlie' à l'époque, c'était suicidaire [...] Beaucoup de profs fermaient les yeux, et je pense que j'étais isolé. J'ai des élèves qui sont partis faire le Djihad, ils sont morts là-bas. Je devais faire attention parce que j'étais directement et physiquement menacé ».

h) Selon les professeurs, leurs élèves font-ils preuve d'esprit critique vis-à-vis de l'information ?

Sur la question de l'esprit critique, H1 explique que c'est un élément sur lequel il faut travailler avec les élèves. Mais, selon H1, *« la communauté française le fait de manière tellement maladroite ».* Il ajoute :

« Ce n'est pas une compétence. C'est un interrupteur qu'ils [les élèves] activent. Quand on leur dit qu'on va faire la compétence deux, ils activent l'interrupteur et ils suivent un formulaire : nature, fiabilité... Ils produisent de super trucs mais après avoir rendu leurs copies, ils ne savent plus, comme s'ils avaient désactivé l'interrupteur ».

Pour H1, *« il y a un vrai problème avec leur sens critique quand ils regardent la télévision ou les réseaux sociaux ».*

L'image de l'interrupteur est également mobilisée par FR2 qui explique qu'une fois rentré chez eux, l'esprit critique disparaît.

Selon H5 :

« On travaille surtout sur le passé. On fait peu de critique d'actualités, ce qu'il faudrait faire, mais ça demande un temps important de préparation. Il faut être rodé sur les

nouveaux médias, ce n'est pas facile pour nous et ça ne sert à rien si les élèves voient que je n'y connais rien. Ils doivent avoir confiance dans mon analyse. Un peu de média et d'actualité en fin de rhéto. C'est le dernier chapitre, mais donc, parfois, il passe à la trappe... Il faudrait le mettre en avant mais bon... ».

Ce constat est partagé par FR1 qui nous dit également ne pas avoir le temps d'aborder ce chapitre sur l'analyse de l'image et des réseaux.

H3, plus optimiste, pense que les élèves lisent plus qu'avant mais de manière différente. Ils ne lisent pas la presse mais s'informent via les réseaux sociaux. *« On disqualifie souvent leurs sources d'information, et c'est difficile de les capter, mais je trouve qu'ils ont un capital culturel impressionnant et plus fort que quand j'ai commencé à enseigner ».* H3 ajoute qu'il est difficile de se prononcer quant à leur hiérarchisation de l'information et que ses élèves sont toujours les bienvenus pour présenter leurs sources. Dans une optique similaire, H7 nous dit :

« Je les trouve plus lucides qu'on pourrait le croire. Ils vivent dans une réalité très différente de la nôtre quand on a grandi. On pourrait penser que les réseaux sociaux ramollissent le cerveau mais ils le développent aussi, pour peu qu'ils soient quand même attentifs en classe. Il n'est pas rare qu'ils me disent 'c'était sur tel site', 'c'est telle personne', 'il faut vérifier'... Il y a une prise de conscience et une critique de ce qu'ils lisent et entendent ».

H7 reconnaît cependant qu'il évolue *« dans un microcosme »* à indice socio-économique élevé.

Pour H2, c'est plutôt du cas par cas. Certains de ses élèves ont un esprit critique et d'autres pas. *« J'ai eu des élèves qui utilisaient Russia Today ou Sputnik pour parler de la révolution russe. Donc voilà, à mon avis, c'est les premiers trucs sur les moteurs de recherche. Il y en a qui n'ont aucun esprit critique, c'est 'j'ai lu ça sur les réseaux sociaux' ou des adeptes de la théorie du soupçon 'tout est faux de toute façon' ».* H9 décrit une situation similaire :

« Parfois, il y a un travail de recul. Mais ils regardent tellement de vidéos, entre la vidéo de chats, le mec qui fait une blague à sa copine, et PAF on tombe sur un truc plus politique, et ça, sans lien, en quelques secondes, ils bouffent, ils bouffent, et je ne pense pas qu'ils soient conscients du travail de filtre qui doit se mettre en place ».

REL1 et MO1, expliquent que les élèves prennent l'information sans l'interroger. Ils confondent opinion et fait. Comme l'explique MO1, *« ils donnent leur opinion, savent que c'est leur opinion, mais moi j'essaie de leur expliquer que ce n'est pas la référence universelle, que c'est juste une opinion. Elle peut être contredite et il faut amener des arguments, des arguments contre les autres mais aussi contre soi-même ».* Pour CPC1, les élèves sont dans le ressenti :

« ce qu'ils ressentent est vrai et le reste est une opinion. Ils sont plus dans la sensibilité que dans la raison ». H8 explique également que ses élèves ont beaucoup de mal avec la nuance, *« c'est très blanc ou très noir ».*

Pour REL3, il ne faut pas sous-estimer les élèves. Ils savent que tout n'est pas vrai sur les réseaux sociaux. Ils ont conscience d'être des *« victimes »* des réseaux sociaux : *« ils ont un regard critique mais il y a une souffrance aussi, ils savent qu'ils sont accros et peuvent parfois être très critiques ».* CPC4 nous dit : *« ils se sentent accros aux réseaux sociaux, eux-mêmes le disent. Ils disent qu'ils interdiraient les réseaux à leurs enfants avant 16 ans. Ils comprennent cette captation de l'attention dont ils se sentent victimes ».*

Selon SES1, leur téléphone est :

« greffé à leur main, c'est une addiction. Alors j'ai essayé Kahoot, c'est un jeu en ligne par rapport à la matière vue. Ils sont les uns contre les autres, il y a un podium, un classement, ça, ça leur plait. Ça marche. C'est vous qui créez les questions, ça marche bien. Mais ils ne regardent jamais un JT, ils ne lisent pas, n'écoutent pas la radio, ne vont pas au cinéma, même Facebook, c'est dépassé. Ils sont sur TikTok ».

Au sujet des médias traditionnels, CPC2 explique qu'ils n'en connaissent pas, qu'ils restent concentrés sur les réseaux sociaux où *« ils prennent tout. Ils ne savent pas comment faire. Ils me citent des blogs mais quel point de vue ? De quoi on parle ? Vérifier l'info avec des sources fiables ? Ils n'ont pas de lectures ou de sources fiables ».*

CPC3 et MO2 considèrent que, là aussi, c'est du cas par cas. Certains élèves ne regardent jamais les médias traditionnels, d'autres le font avec leurs parents. Selon eux, le milieu familial est déterminant dans leur consommation et utilisation des médias. MO2 précise que si certaines familles limitent les réseaux sociaux, d'autres ne le font pas du tout. Pour ces élèves, *« il n'y a pas besoin de chercher l'info, elle apparaît avec les mêmes dans le fil d'actualité, mais je ne pense pas qu'ils perçoivent les choses. C'est un peu comme si moi je m'informais uniquement avec les guignols de l'info ».*

H6 nous dit que, dans son école, pour enseigner l'esprit critique, les élèves doivent aborder 5 médias et faire des résumés et des critiques du média qu'ils analysent : *« Fin d'année, ils font une fiche comparée. Et donc, fin d'année, ils sortent avec au moins 5 fiches de média. Il faut les confronter aux médias. Et normalement, s'ils sont au minimum à l'écoute de ce qu'on leur dit, ils doivent faire la critique, et j'espère qu'ils ne le font pas juste pour me faire plaisir ».*

3) Résultats de l'enquête (première partie)

Les analyses des référentiels et des entretiens menés avec les professeurs nous permettent de dégager différents enjeux qui sont autant de premiers éléments de réponse à notre question de recherche.

L'extrémisme est un concept qui ne figure pas directement dans la plupart des programmes de cours. Les quelques références qui y sont faites renvoient à la Seconde Guerre mondiale ou à l'étude des sources historiques.

Lors des entretiens avec les professeurs d'histoire, de religion, de philosophie et citoyenneté, de français, de sciences économiques et sociales, de morale et d'étude du milieu, il est apparu que ceux-ci n'avaient pas de définition claire et structurée du concept d'extrémisme. Les professeurs se réfèrent le plus souvent au passé, évoquent des figures historiques comme Hitler et Staline ainsi que les camps de concentration pour aborder ce concept, toujours en lien avec l'autoritarisme et les régimes totalitaires du XXe siècle. Ces deux derniers concepts sont davantage mobilisés que celui de l'extrémisme qui l'est peu, voire pas du tout. Les professeurs préfèrent aborder le passé plutôt que le présent. Ils expliquent ce choix par la nécessaire neutralité de l'enseignant (la « mission du professeur »), par le manque de temps ou de connaissances et par l'absence d'outils pédagogiques (la « solitude de l'enseignant ») pour traiter l'actualité. Certains professeurs ne souhaitent pas exprimer leur avis en classe ou disent

« *avoir peur* » de laisser transparaître leur positionnement politique, ce qui, selon eux, pourrait leur être reproché par des parents d'élèves ou par la direction de l'établissement.

Lors des entretiens, les partis politiques belges Vlaams Belang et Parti du Travail de Belgique ont été mentionnés à plusieurs reprises comme des partis politiques extrémistes. Les professeurs évoquent l'extrême droite et l'extrême gauche, même si les exemples donnés et les thématiques soulevées, comme l'immigration, l'homosexualité... renvoient principalement au champ de l'extrémisme de droite. Plusieurs professeurs affirment que c'est l'extrémisme de droite « le problème » et pas l'extrémisme de gauche, les deux ne pouvant être mis sur un pied d'égalité. Une position qui n'est pas partagée par tous. Certains professeurs parlent de l'extrémisme au sens large, comme d'un danger pour la démocratie.

Les professeurs sont régulièrement confrontés à des positionnements extrêmes, notamment sur la question religieuse, de la part de leurs élèves. Ils disent manquer d'outils pour y répondre. Certains se sentent « *démunis* », « *impuissants* ». Parfois, des professeurs préfèrent éviter le sujet et s'auto-censurer par crainte de blesser, d'être mal compris ou de devoir faire face à une opposition de la part de certains élèves. Le cas de Samuel Paty est évoqué lors de plusieurs entretiens. Les professeurs s'interrogent sur l'attitude à adopter face aux comportements et aux croyances de certains élèves et sur l'intérêt et la façon de mener des débats et des discussions en classe.

Les professeurs constatent de la part de leurs élèves, un vif rejet de l'injustice et du manque de respect. Le respect d'autrui constitue une valeur fondamentale à leurs yeux. Leurs élèves s'interrogent sur le fait que les discours racistes puissent faire l'objet de sanctions, alors que le blasphème, qu'ils perçoivent comme une forme de racisme, n'est pas condamné. Pour eux, dans les deux cas, cela traduit une forme de discrimination, de rejet de l'autre, de critique de ses opinions, de ses croyances, de son identité. Selon certains professeurs, les élèves semblent confondre leur indignation morale avec le droit alors que les aspects légaux leur sont inconnus. Au sujet du blasphème et des caricatures, les professeurs sont divisés. Certains ne savent pas comment répondre à ces questions, d'autres se positionnent en défenseur des caricatures et du droit au blasphème, d'autres encore préfèrent rester « *bienveillants* » et, afin de ne pas « *blesser* » ou de ne pas « *bousculer* » les élèves, évitent plutôt le sujet.

Lorsque des élèves tiennent en classe des propos racistes ou homophobes, les professeurs s'interrogent sur leurs intentions. Si c'est « *pour rire* », ils laissent passer, si c'est avec l'intention de blesser, ils sanctionnent. Des enseignants parlent d'un racisme latent ou d'une homophobie latente en classe ou dans la cour de récréation. Il revient au professeur d'évaluer la situation au cas par cas et de recadrer ou sanctionner s'il le juge nécessaire.

Les professeurs constatent de la part de leurs élèves un rejet du politique en général. Ils ne sont pas ou très peu intéressés par les partis et le système politiques belges. Toutefois, les professeurs observent de leur part un soutien à diverses associations, comme Amnesty International, ou à des mouvements en faveur de l'écologie ou des droits humains. Le climat, le féminisme et le genre sont des sujets de discussion chez les jeunes. Ils perçoivent donc un désintérêt pour le politique au sens institutionnel du terme mais une sensibilité à la politique au sens des valeurs. Toutefois, selon les professeurs, la crise sanitaire et le manque de réactions politiques après les marches des jeunes en faveur du climat auraient affaibli la force mobilisatrice de leurs élèves.

Il n'y aurait pas ou presque plus d'actions ou de mouvements concrets des jeunes malgré une volonté de certains professeurs de proposer la création de groupes de discussion ou de travail. Des professeurs évoquent une forme de « *passivité* » ou de « *résignation* ».

Concernant l'actualité, les réseaux sociaux et l'esprit critique, les professeurs considèrent que les élèves accordent plus d'importance à leur ressenti qu'à une démonstration rationnelle et argumentée. Leur perception est influencée par ce qui les touche et les affecte directement. Certains élèves éprouvent des difficultés à envisager d'autres points de vue que le leur et à distinguer une opinion d'un fait. Selon des professeurs, certains de leurs élèves sont « *perméables* » à des théories du complot. Toutefois, pour d'autres, nous ne devrions pas les sous-estimer, ils développeraient d'autres types de connaissances et de compétences. Plusieurs professeurs évoquent un manque de temps et de connaissances pour traiter de la critique des médias. Ce dernier chapitre du programme, même s'il est perçu comme important, est souvent abordé rapidement ou écarté.

Chapitre IV.

Les jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles

Dans ce chapitre, nous analysons les 785 questionnaires complétés par les élèves (annexe « Questionnaire individuel ») ainsi que les échanges que nous avons eus avec eux au sein des 21 Focus Groups organisés entre le mois de janvier et le mois de mai 2023 (étapes 3 et 4).

1) Les jeunes : compréhension et représentation des extrémismes (questionnaire)

Pour le questionnaire transmis aux élèves, nous avons choisi de recourir à des questions ouvertes et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, pour favoriser des réponses qui ne se limitent pas à un « oui » ou à un « non ». Nous souhaitons en effet encourager les élèves à fournir des explications argumentées et détaillées. Cela permet non seulement d'obtenir une compréhension plus approfondie de leur point de vue mais aussi de stimuler chez eux une réflexion critique. De plus, le recours à des questions ouvertes nous permet de ne pas imposer de cadre aux élèves. Cela leur donne plus de liberté dans leur réponse, laissant la place à une diversité de définitions ou d'exemples mais aussi d'impressions et de ressentis.

Le questionnaire est divisé en deux parties. La première porte sur la façon de définir l'extrémisme et d'identifier des idées, des discours ou des mouvements extrémistes :

- Selon vous, qu'est-ce que l'extrémisme ?
- Pouvez-vous identifier des idées, des discours ou des mouvements/partis/acteurs extrémistes ?

La seconde partie du questionnaire concerne l'expérience personnelle des élèves en matière d'extrémisme :

- Avez-vous déjà été confronté à des extrémismes/extrémistes ? Si oui, où, dans quel contexte et sous quelle(s) forme(s) ? Comment avez-vous réagi ? Illustrez si possible votre réponse par des exemples.

Nous avons envoyé le questionnaire aux écoles ou directement aux professeurs qui avaient accepté de participer à la recherche. Nous avons reçu en retour 785 questionnaires complétés anonymement et provenant de 16 établissements.

Les pratiques ont varié d'une école à l'autre. Idéalement, nous avons souhaité soumettre le questionnaire à tous les élèves de dernière année, sans aucune aide extérieure ni temps de préparation. Nous avons demandé aux professeurs de ne pas donner de consignes spécifiques ni dispenser de leçon introductive sur l'extrémisme. Certains professeurs l'ont distribué à tous les élèves de 6^e de leur établissement, d'autres ne l'ont remis qu'aux élèves de leurs propres classes. Certains professeurs ont rendu le questionnaire obligatoire, d'autres l'ont laissé facultatif. Certains professeurs ont estimé qu'une réponse écrite au questionnaire n'était pas adaptée à leurs élèves et ont donc décidé de les faire participer uniquement aux Focus Groups.

Nous souhaitons ici formuler deux remarques préalables. Premièrement, les élèves qui ont répondu au questionnaire n'ont pas tous répondu à l'ensemble des questions qui leur étaient posées. Deuxièmement, les questionnaires n'ont pas été croisés en fonction des établissements en raison de contraintes de temps lors de la réalisation de la recherche et parce que nous avons décidé d'anonymiser les établissements participants. Notre recherche se focalise en effet sur la perception des jeunes en général. Nous n'avons donc pas analysé les réponses en fonction de l'indice socio-économique de l'école ou de la filière. Il pourrait cependant être intéressant, dans une étude ultérieure, d'intégrer ces critères dans l'analyse afin de mettre en évidence l'influence éventuelle de facteurs socio-économiques, comme évoqué d'ailleurs par plusieurs professeurs.

Pour analyser ces questionnaires, nous avons utilisé deux logiciels d'analyse lexicométrique, Hyperbase et Iramuteq, de façon à établir des « entrées ». Ces logiciels permettent d'observer et d'interroger l'utilisation de certains termes, thèmes et structures rhétoriques. L'analyse lexicométrique est une méthode d'analyse de données visant à étudier le contenu manifeste, c'est-à-dire le message directement accessible à travers une étude lexicale⁷⁶. Cette analyse repose principalement sur le recensement, la fréquence et l'utilisation de certains termes spécifiques⁷⁷. François Depelteau et Roger Mucchielli nous enseignent dans leurs travaux que ce type d'analyse permet une exploitation « totale » et « objective » des données⁷⁸.

Un questionnaire rempli par un élève peut donner lieu à plusieurs « entrées » mais chacune n'est comptabilisée qu'une seule fois. Par exemple, un élève peut définir l'extrémisme comme une opinion « exagérée ou excessive » (première entrée) et comme une « fermeture d'esprit » (deuxième entrée). La réponse à la question contient donc deux entrées. Si l'élève revient sur la

⁷⁶ GLADY Marc, LEIMDORFER François, « Usages de la lexicométrie et interprétation sociologique », *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, vol.127, 2015, p.10.

⁷⁷ COMAN Ramona., *Méthodes de la science politique*, De Boeck, 2016, p.136.

⁷⁸ DEPELTEAU François, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, De Boeck, 2000, p.295 ; MUCCHIELLI Roger, *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Les Éditions ESF, 2006, p.24. ⁸⁴ BONNAFOUS Simone, TOURNIER Maurice, « Analyse du discours, lexicométrie, communication et politique », *Langage*, n°117, 1995, p.69.

notion de « fermeture d'esprit » plus loin dans sa réponse, cette entrée, déjà relevée, ne sera pas comptabilisée une seconde fois. Dans la sous-section « exemples cités », si un élève mentionne deux fois le « Vlaams Belang » dans ses réponses pour illustrer un parti politique extrémiste, l'entrée « Vlaams Belang » ne sera encodée qu'une seule fois.

Le nombre indiqué à côté d'une entrée correspond donc au nombre d'élèves, sur un total de 785, qui ont mentionné cette entrée dans leur réponse au questionnaire.

En 1995, Simone Bonnafous et Maurice Tournier mettent toutefois en garde les chercheurs qui ne recourent qu'à des analyses lexicométriques : « *on ne peut, au départ d'une étude lexicométrique, que cumuler, confronter, réunir ou opposer des occurrences des formes textuelles. Les questions de sens sont à poser ultérieurement, par un travail sur le dépouillement ou les résultats, qui sera spécifique mais dont la statistique ne garantira plus forcément la valeur* »⁸⁴. Il convient donc de compléter l'analyse lexicométrique par d'autres outils et d'autres types d'analyse. C'est dans cette perspective que les 21 Focus Group ont été organisés pour enrichir et nuancer notre étude.

Enfin, signalons que dans le cadre des questionnaires, nous avons reçu plusieurs réponses comportant des fautes d'orthographe. Nous les avons corrigées, mais nous avons toutefois conservé le vocabulaire et la structure initiale des phrases. Il en va de même pour les Focus Group. Lors de leur retranscription, nous avons conservé le vocabulaire et la structure des phrases des élèves de façon à reproduire leur message de la façon la plus fidèle possible.

Pour plus de clarté et afin de dégager les enjeux centraux de notre étude, nous avons scindé nos analyses du formulaire écrit en quatre sujets :

- a) définitions de l'extrémisme ;
- b) termes et notions mobilisés autour du concept d'« extrémisme » ;
- c) exemples cités ;
- d) confrontation à des extrémismes/extrémistes.

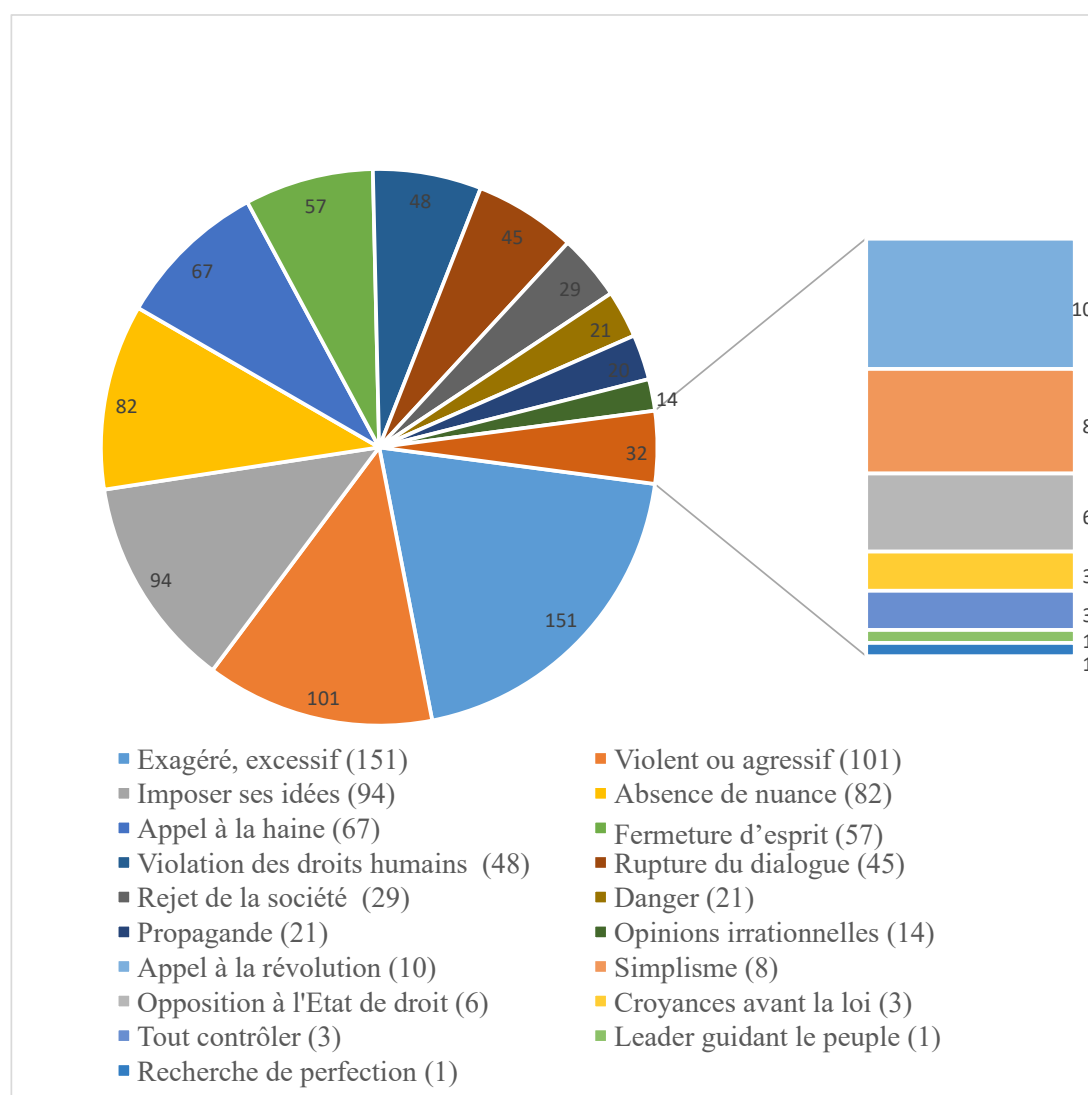
a) Définitions de l'extrémisme

En identifiant les occurrences de certains termes, les deux logiciels utilisés nous permettent de déterminer différentes entrées. Nous avons ensuite, après avoir lu l'ensemble des questionnaires, regroupé ces entrées en catégories de définition. Ces catégories sont présentées par ordre d'importance, de la plus mobilisée à la moins mobilisée.

Sur base des 785 questionnaires, l'extrémisme se manifeste, selon les jeunes interrogés, par les aspects suivants :

- des idéologies ou des propos exagérés, excessifs ou en dehors de toute limite ou cadre (151 entrées dans 785 documents) ;
- des comportements violents ou agressifs (101 entrées dans 785 documents) ;
- une imposition de ses idées et une volonté de forcer les autres à les partager (94 entrées dans 785 documents) ;
- une absence de nuance et un manichéisme de la pensée et des propos (82 entrées dans 785 documents) ;

- un appel à la haine et à l'exclusion d'un groupe ou d'une minorité (67 entrées dans 785 documents) ;
- une fermeture d'esprit (57 entrées dans 785 documents) ;
- une violation des droits humains et des libertés individuelles (48 entrées dans 785 documents) ;
- une rupture du dialogue et une absence de compromis (45 entrées dans 785 documents) ;
- un rejet de la société (29 entrées dans 785 documents) ;
- un danger (21 entrées dans 785 documents) ;
- un recours à la propagande (20 entrées dans 785 documents) ;
- des opinions irrationnelles (14 entrées dans 785 documents) ;
- un appel à la révolution (10 entrées dans 785 documents) ;
- du simplisme (8 entrées dans 785 documents) ;
- des actions en opposition avec l'Etat de droit (6 entrées dans 785 documents) ;
- des croyances qui passent avant la loi (3 entrées dans 785 documents) ;
- une volonté de tout contrôler (3 entrées dans 785 documents) ; - un leader guidant le peuple (1 entrée dans 785 documents) ;
- une recherche de perfection (1 entrée dans 785 documents).



Parmi les catégories recensées, nous retrouvons des éléments de la littérature qui présentent l'extrémisme comme ayant trois caractéristiques principales : un positionnement, une action et un caractère.

Le positionnement de l'extrémisme se manifeste ici par les catégories « exagéré, excessif », « violation des droits humains », « rejet de la société », « danger » et « opposition à l'Etat de droit ». L'action de l'extrémisme se traduit par « violent ou agressif », « imposer ses idées », « appel à la haine » et « appel à la révolution ». Enfin, le caractère de l'extrémisme s'exprime par « absence de nuance », « fermeture d'esprit », « rupture du dialogue », « opinions irrationnelles », « simplisme » et « recherche de perfection ». Les catégories « propagande », « croyances avant la loi », « tout contrôler » et « leader guidant le peuple » peuvent être classées dans l'une de ces trois dimensions en fonction de leur interprétation.

En nous concentrant davantage sur les champs mobilisés par les jeunes, nous constatons la prédominance de deux éléments : l'extrémisme renvoie spécifiquement à la violence et à la haine, l'extrémisme renvoie à une fermeture envers autrui, à une absence d'échange, d'écoute, de débat et de nuance. Le fait d'imposer des idées et des opinions est assimilé par les jeunes à

de l'extrémisme. Nous pouvons donc avancer que, d'un point de vue quantitatif, selon les jeunes interrogés, l'extrémisme se définit comme un comportement violent qui tend à imposer sa volonté et refuse, dans le domaine des idées et des opinions, toute nuance, tout débat et donc toute remise en question. Nous retrouvons bien ici certains éléments de la partie théorique de cette étude sur la définition de l'extrémisme proposée par les auteurs sur le sujet. Il n'y aurait donc pas une méconnaissance de l'extrémisme par les jeunes du point de vue de la définition du concept.

Lors de nos Focus Groups, nous reviendrons sur ces éléments en essayant de susciter un débat sur le fond, c'est-à-dire sur les arguments et les exemples mobilisés. Repris de l'un des questionnaires complétés reçus, l'exemple ci-dessous met en évidence une position qui méritera d'être interrogée : *« Par exemple, dans la religion islamique, si une femme porte le voile, elle n'est pas extrémiste mais si elle critique celles qui ne le portent pas et trouve qu'elle est plus haute aux autres, ne les respecte pas alors c'est une personne extrémiste, car elle impose son avis ».*

Il nous paraît important d'interroger la nature et la perception de l'extrémisme en fonction des exemples et des débats qui vont émerger. Si le champ « danger » attribue une conception négative à l'extrémisme, certains élèves semblent cependant plus nuancés : *« Selon moi, l'extrémisme est un ensemble d'idées qui ne sont pas toujours mauvaises mais qui sont mal utilisées et qui peuvent donc mener à des actions comme des guerres et même du terrorisme ».*

b) Termes et notions mobilisés autour du concept d'« extrémisme »

L'analyse lexicométrique permet également de mettre en évidence les termes mobilisés autour de celui d'extrémisme. Les remarques préalables formulées dans la section précédente restent ici valables. Une entrée n'est comptabilisée qu'une seule fois par questionnaire. Elles sont répertoriées par ordre d'importance, de la plus mobilisée à la moins mobilisée. Dans cette section, nous ne travaillons pas par catégorie. Les entrées sont ici les termes explicitement utilisés par les élèves.

Extrême droite (295 occurrences dans 785 documents)	Complotisme (10)	Absolutisme (2)
Xénophobie (245)	Marxisme (10)	Anti-féministe (2)
Extrême gauche (226)	Socialisme (10)	Ethnocentrisme (2)
Racisme (191)	Anti-démocratique (8)	Grossophobie (2)
Radicalisme (154)	Capitalisme (8)	Illibéralisme (2)
Nazisme (112)	Dictature (8)	Patriotisme (2)
Communisme (103)	Totalitarisme (8)	Pro-migration (2)
Anti-immigration (98)	Anarchisme (7)	Wahhabisme (2)
Terrorisme (83)	Misandrie (7)	Anti-spécisme
Féminisme (79)	Fanatisme (6)	Collectivisme
Extrémisme religieux (72)	Fondamentalisme (6)	Créationnisme
Homophobie (71)	Intolérance (6)	Déshumanisation
Antisémitisme (63)	Transphobie (6)	Elitisme
Nationalisme (49)	Machisme (5)	Homosexualité
	Salafisme (5)	Impérialisme
	Autoritarisme (4)	Inégalité
		Interventionnisme
		Kahanisme
		Kirchnérisme
		Libéralisme
		Pragmatisme
		Pro-Life
		Sionisme
		Transhumanisme
		Ultralibéralisme

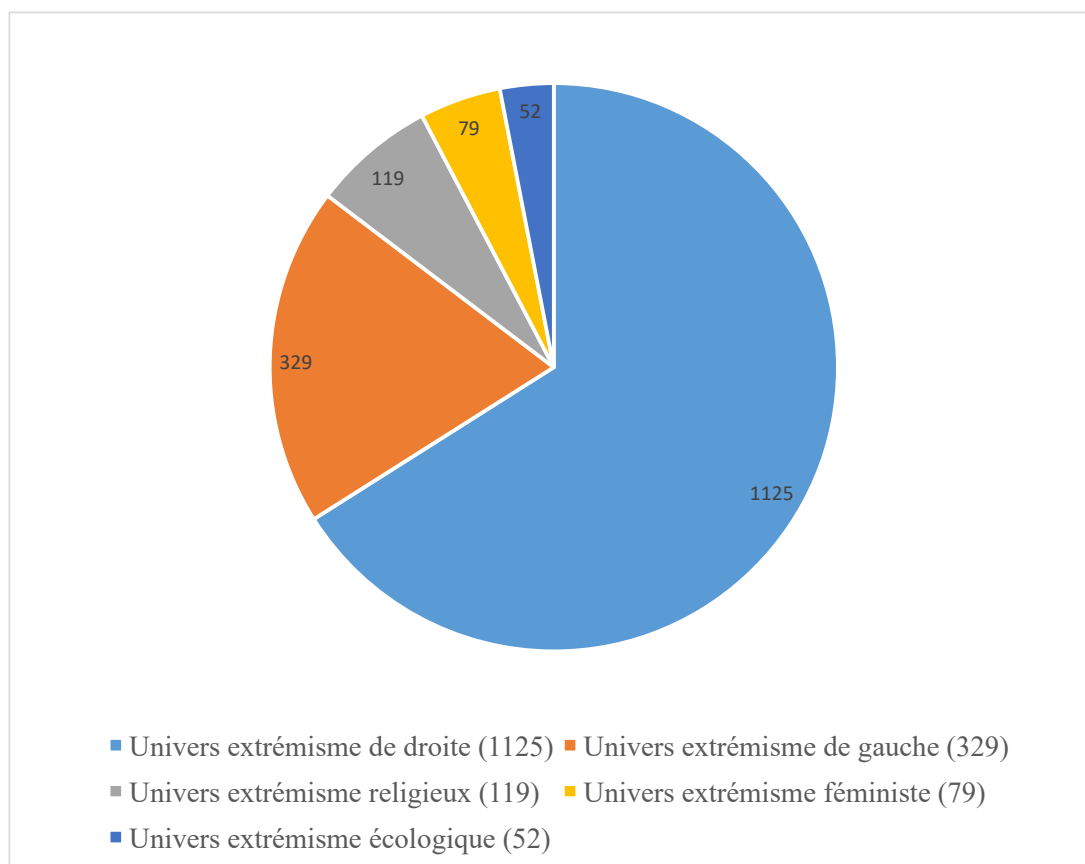
Islamisme (47)	
Fascisme (44)	Dogmatisme (4)
Sexisme (33)	Egalitarisme (4)
Extrémisme écologique (30)	Individualisme (4)
Islamophobie (28)	Intégrisme (4)
Véganisme (22)	Populisme (4)
Discrimination (21)	Traditionalisme (4)
Misogynie (13)	Anti-parlementarisme (3)
Conservatisme (12)	Jusqu'au-boutisme (3)
Séparatisme (12)	Royalisme (3)
Anti-capitalisme (11)	Egoïsme (3)
	Wokisme (3)

En nous concentrant uniquement sur les entrées citées au moins 20 fois, plusieurs observations peuvent être formulées.

Nous constatons différentes formes d'extrémisme : l'extrême droite (l'entrée la plus citée), l'extrême gauche (la troisième entrée la plus citée), l'extrémisme religieux et l'extrémisme écologique. D'autres notions reviennent également à plusieurs reprises : le féminisme et le véganisme.

Nous observons également un ensemble de concepts comme la xénophobie, le racisme, l'antiimmigration mais aussi l'homophobie, l'antisémitisme, le sexisme et l'islamophobie qui, selon les jeunes, constituent aussi des éléments liés à l'extrémisme. En nous appuyant notamment sur notre partie théorique, nous proposons de les regrouper en différents « univers extrémistes » : a) l'extrémisme de droite (« extrême droite », « xénophobie », « racisme », « nazisme », « antiimmigration », « antisémitisme », « nationalisme », « fascisme », « islamophobie »), b) l'extrémisme de gauche (« extrême gauche », « communisme »), c) l'extrémisme religieux (« extrémisme religieux », « islamisme »), d) l'extrémisme féministe (« extrémisme féministe ») et e) l'extrémisme écologique (« extrémisme écologique », « véganisme »). Les entrées « radicalisme », « terrorisme », « homophobie », « sexisme » et « discrimination » ne sont pas rattachées à un seul univers spécifique.

Nous constatons dans le graphique ci-dessous, une prédominance forte de l'univers de l'extrémisme de droite.



En ce qui concerne la distinction ou la caractérisation de l'extrémisme de gauche, un élève explique la difficulté qu'il rencontre à définir ce courant politique :

« Je sais bien sûr 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 celui qui n'est pas comme nous ».

Dans le même ordre d'idées, un autre élève écrit : *« je trouve qu'il est plus facile d'identifier les partis et membres de l'extrême droite que de l'extrême gauche. Peut-être car l'extrême droite s'oppose radicalement à tous mes idéaux malgré que tout extrême est mauvais ».*

De manière plus générale, un élève définit l'extrémisme par le rejet et le recours au suffixe « phobe » : *« les homophobes, les islamophobes et presque tous les mots qui se terminent par 'phobe'. Car si tu es une personne qui fait partie d'un groupe qui se termine par 'phobe', en parlant de personnes, tu es forcément un extrémiste ».* Nous reviendrons sur ces éléments dans nos analyses des Focus Groups.

Nous observons également la présence d'un ancrage historique à travers les termes « nazisme », « communisme » et « fascisme ». Une hypothèse d'explication serait que ces réponses sont liées aux enseignements dispensés en classe par les professeurs qui, comme nous l'avons vu, proposent des grilles de compréhension principalement axées sur l'histoire.

La présence des termes « féminisme » et « véganisme » soulève des questions. Concernant le féminisme, deux jeunes expliquent :

« Prenons l'exemple du féminisme, aucun problème avec l'idée en elle-même, c'est même plutôt le contraire, mais certaines personnes vont à tout prix vouloir imposer leurs idées sans tenir compte de l'avis des autres. C'est en ça, à mon sens que ces personnes sont extrémistes et c'est donc ça l'extrémisme. Je pense que les personnes extrémistes vont soit vouloir vous imposer leurs idées de façon directe, en rentrant dans la confrontation et en étant parfois presque violentes ».

« J'ai déjà été confronté à une prof radicalement féministe. Ce n'est même pas cool de parler avec parce qu'elle a son avis et n'est pas ouverte à l'avis des autres. Pour elle, elle a raison point ».

Ce ne serait donc pas le féminisme en soi qui serait perçu comme une forme d'extrémisme, mais plutôt le manque d'ouverture aux autres ou encore l'imposition, parfois violente, de certaines idées féministes. Nous retrouvons ici un champ de l'extrémisme défini et appréhendé au travers de la violence, de l'imposition des idées et du refus du débat. D'autres réponses ne font pas explicitement cette distinction mais rejettent le féminisme en affirmant que les féministes cherchent *« la supériorité plutôt que l'égalité »*. Un élève explique à ce sujet :

« On peut voir les féministes extrémistes qui se basent sur un mouvement qui est pour l'égalité des sexes et en font tout autre chose. En essayant de détruire les caractéristiques d'un homme et d'une femme pour ne plus faire de distinction, ce qui est complètement stupide. J'ai été confronté à une végane extrémiste dans la rue un jour pendant que je mangeais tranquillement mon saucisson. Elle m'a agressé en me disant

que je mangeais un cadavre et sur que j'étais horrible comme personne. Ma réaction a été de rigoler et de partir car avec ce genre de personne, il est impossible d'échanger ».

Dans cet exemple, le féminisme, comme le véganisme, est critiqué pour son manque de nuance et sa fermeture au dialogue. Le concept d'extrémisme n'est pas associé uniquement au passé, elle est utilisée et appliquée aux mouvements ou aux débats de société actuels auxquels sont confrontés les jeunes.

« Il y a les végans qui, selon moi, sont les versions extrêmes des végétariens. Les végétariens ne mangent pas de viande pour différentes raisons, comme la maltraitance animale dans les abattoirs par exemple, or les végans ne mangent rien qui proviendrait d'un animal, même les aliments les plus essentiels comme le lait, les œufs, le miel ou encore le fromage. C'est bien de vouloir se battre pour une cause aussi noble sauf que ne plus manger d'aliments d'origine animale ou conçus par les animaux n'améliorera pas leurs conditions de vie. En pratiquant de telles choses, ils vont même à l'encontre de la nature humaine car l'humain est à la base carnivore et donc a besoin de viande comme de lait pour son bon fonctionnement ».

Avec un autre point de vue, un élève se présente comme féministe et explique être souvent qualifié d'extrémiste par les autres :

« Étant féministe, je ne suis en aucun point extrême. Cependant, lorsque je le dis ouvertement, la majorité de mes interlocuteurs, qu'ils soient mes amis ou des inconnus, peu importe leur éducation, ont très souvent de nombreuses idées préconçues, pensant que le féminisme est un extrémisme. Cependant, le féminisme désigne uniquement le désir d'égalité entre les genres, sans attitude extrémiste. Il existe des mouvements portant les idées féministes tout en faisant usage de violence et d'extrémisme comme les FEMEN. Cependant, dans pratiquement tous les mouvements et toutes les philosophies de vie et façons de penser, certaines branches prennent un tournant extrémiste, cela ne veut pas dire que le mouvement féministe dans sa globalité est extrémiste ».

L'extrémisme n'est pas ici le féminisme présenté comme un moyen d'agir sur la société pour la changer. Le féminisme peut être perçu comme extrémiste sans que toutes les féministes le soient. Nous reviendrons sur ces considérations lors des Focus Groups.

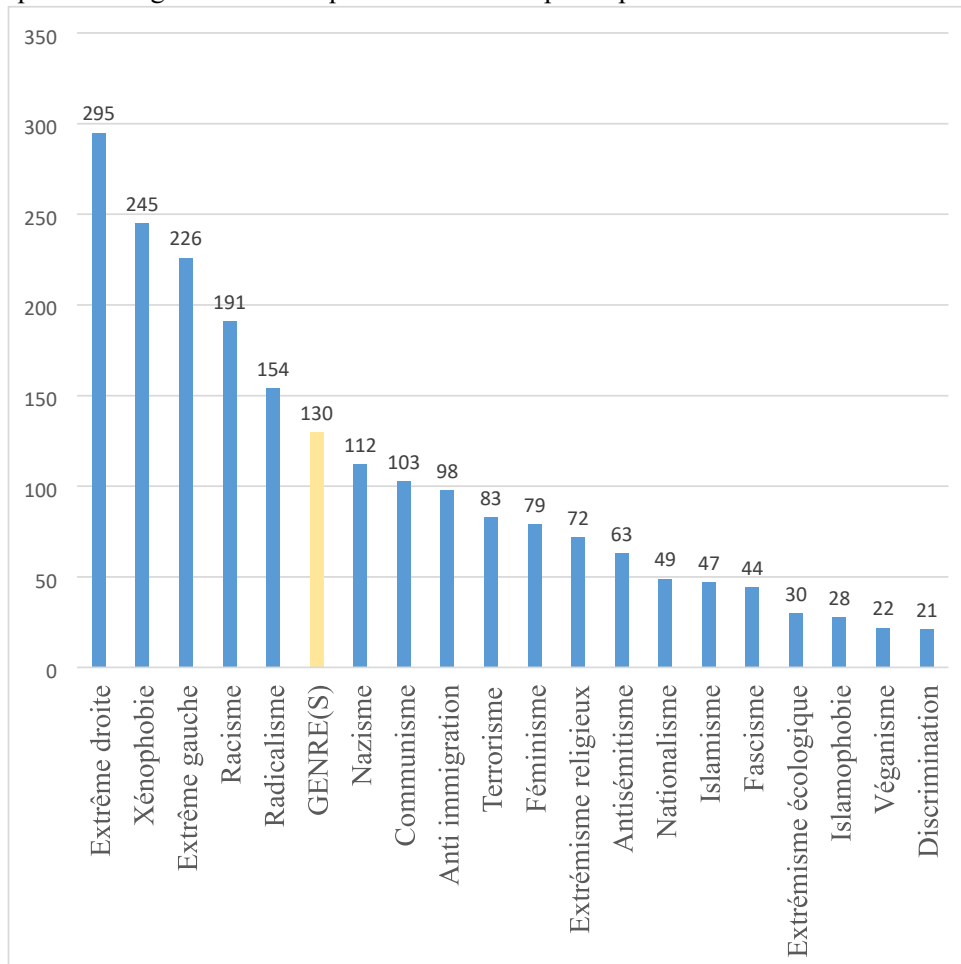
Enfin, dernière observation, l'extrémisme serait également une forme de rejet des thématiques liées aux genres. A ce sujet, un élève s'interroge :

« C'est important qu'on les cite parce que, par exemple, quelqu'un qui est transgenre, qui ne veut pas qu'on l'appelle il ou elle d'accord, mais faut pas pousser dans l'extrême non plus. De base voilà, malheureusement on est constitué pour devenir un homme ou une femme, il faut l'accepter voilà, mais t'aime pas ton corps, tu peux changer à l'heure actuelle grâce à tout ce qu'on peut. Mais de là à changer tout le monde entier on va dire pour les intégrer alors que de base ils sont déjà intégrés. Après, peut-être que pour eux c'est plus essentiel que ça. C'est un manque peut-être de rentrer dans la société, peut-être pour eux ils ne se sentent pas à leur place. C'est un problème d'équilibre. On

a tous une part de féminité et de masculinité et en fonction des personnes, ça augmente ou ça diminue ».

65

La question du genre est présente à travers plusieurs termes et notions comme « homophobie » (71 occurrences), « sexisme » (33 occurrences), « misogynie » (13 occurrences), « misandrie » (7 occurrences) et « transphobie » (6 occurrences). Si nous regroupons tous ces termes sous une même appellation, nous constatons la présence significative, bien qu'implicite et transversale, de la question du genre dans les questionnaires complétés par les élèves.



c) Exemples cités

Dans cette section, nous avons recensé tous les exemples cités par les jeunes pour illustrer l'extrémisme. Comme dans les sous-sections précédentes, chaque exemple n'est comptabilisé

qu'une seule fois par questionnaire. Nous les présentons par ordre d'importance, en fonction de leur fréquence d'utilisation, du plus mobilisé au moins mobilisé. Les exemples peuvent concerner des personnalités, des partis politiques, des mouvements, des organisations, des pays, des lois, des positions, des pratiques ou des événements.

Éric Zemmour (136 occurrences dans 785 documents)	LGBTQIA+ (13)	Centre démocrate humaniste - CDH / Engagé.es (4)
Vlaams Belang - VB (124)	Chine (12)	FEMEN (4)
Adolf Hitler (118)	Jean-Luc Mélenchon (10)	Parti socialiste (Belgique) (4)
Marine Le Pen (94)	Russie (10)	Parti socialiste de lutte – PSL (Belgique) (4)
Joseph Staline (57)	Ecolos (Belgique) (9)	Tom Van Grieken (4)
Front National – FN / Rassemblement National - RN (56)	Bart de Wever (8)	Frères Musulmans (3)
Parti du travail de Belgique – PTB (39)	Fratelli d'Italia - FdI (8)	Incels (3)
Daech (34)	Parti Républicain (USA) (8)	Oussama Ben Laden (3)
Corée du Nord (32)	Raoul Hedebouw (8)	Parti Populaire – PP (Belgique) (3)
Nieuw-Vlaamse Alliantie – N-VA (31)	Talibans (8)	Salah Abdeslam (3)
Donald Trump (30)	Maximilien de Robespierre (7)	Boire du sang (2)
Vladimir Poutine (29)	Témoin de Jéhovah (7)	Cuba (2)
Ku Klux Klan - KKK (26)	Xi Jinping (7)	Dictatures en Afrique (2)
Vladimir Ilitch Lénine (26)	France Insoumise – FI (7)	Francisco Franco (2)
Giorgia Meloni (25)	Jair Messias Bolsonaro (6)	
Benito Mussolini (24)		
Djihadistes (23)		
Kim Jong-un (22)		
Mouvement social italien - MSI (13)		
Al-Qaïda (16)		

Sectes (15)	Massacre de la Saint-Barthélémy (6)	Gilets Jaunes (2)
Etre contre l'avortement (14)	Charia (5)	Greta Thunberg (2)
	Inquisition (5)	Mouvement raëlien (2)
	Iran (5)	Jordan Bardella (2)
	Jean-Marie Le Pen (5)	Léon Trotski (2)
	Kanye West (5)	Loups Gris (2)
	Mao Zedong (5)	Mouvement Réformateur - MR (2)
	Suprémacistes blancs (5)	Parti de la justice et du développement – AKP (2)
	Boko Haram (4)	Pogroms (2)

Recep Tayyip Erdoğan (2)	Forza Italia - FI	Nouveau Parti anticapitaliste - NPA
Abdelaziz Bouteflika	François Mitterrand	Organisation de l'armée secrète - OAS
Action française	Frank Vandenbroucke	Parti communiste - PC
Alexandre De Croo	Free-Diet	Parti Démocrate (USA)
Ali Abdallah Saleh	Freiheitliche Partei Österreichs - FPÖ	Parti ouvrier belge – POB
Alliance générale contre le racisme et pour le respect de l'identité française et chrétienne - AGRIG	Gay Pride	Parti socialiste (Français)
Arabie Saoudite	Grand remplacement	Peine de mort
Arméniens anti-turc	Hamas	Philippe Poutou
Black Lives Matter	Hezbollah	Platistes
Black Panthers	Hindouisme	Pour une Éthique dans le Traitement des Animaux - PETA
Blood & Honour	Inceste	Pro-kurdes
	Itamar Ben-Gvir	
	Jan Jambon	

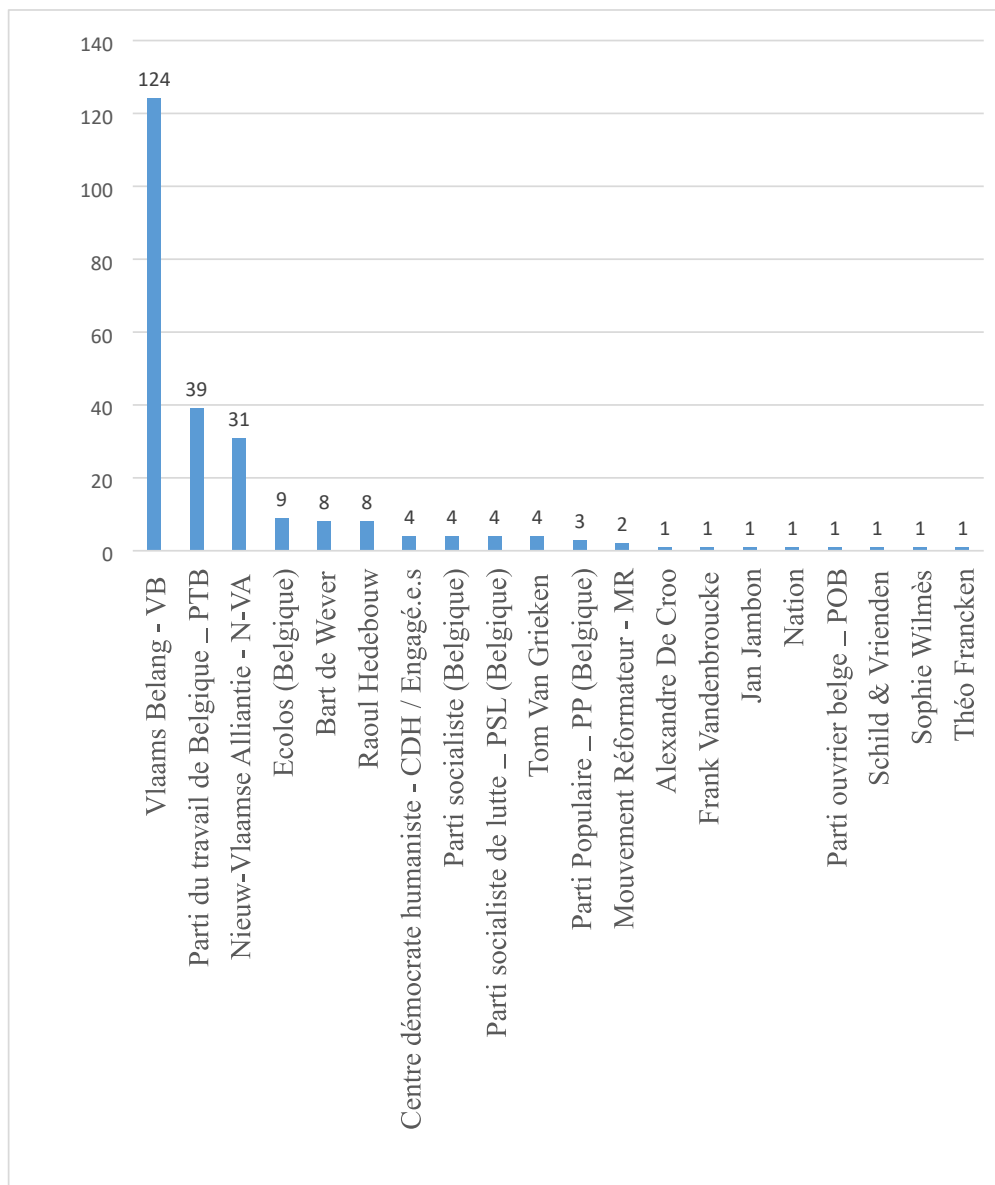
		Question du genre
Bouddhisme	Lobbies identitaires	Ron Desantis
Castes en Inde	Mandara	Saddam Hussein
Centurie noire	Manif pour tous	Sandrine Rousseau
Confinement	Matteo Salvini	Schild & Vrienden
Croisades	Mobutu Sese Seko	Skinheads
Damien Rieu	Mormons	Sophie Wilmès
Division Atomwaffen	Mouammar Kadhafi	Syrie
Emmanuel Macron	Moudjahidine	Théo Francken
Enver Hoxha	Mouvement Boogaloo	Touche Pas à Mon Poste - TPMP
Etre contre les vaccins	Mouvement de résistance nordique	Venezuela
Feuerkrieg Division - FKD		

	Mouvement des citoyens du Reich	Vietnam
Fidel Castro	Nation	
Flamands		Viktor Orbán

Nous relevons ici des personnalités et des phénomènes historiques comme, parmi les plus cités : Adolf Hitler (118), Joseph Staline (57), Vladimir Ilitch Lénine (26), Benito Mussolini (24), Maximilien de Robespierre (7), Massacre de la Saint- Barthélémy (6), Inquisition (5), Francisco Franco (2) et Léon Trotski (2).

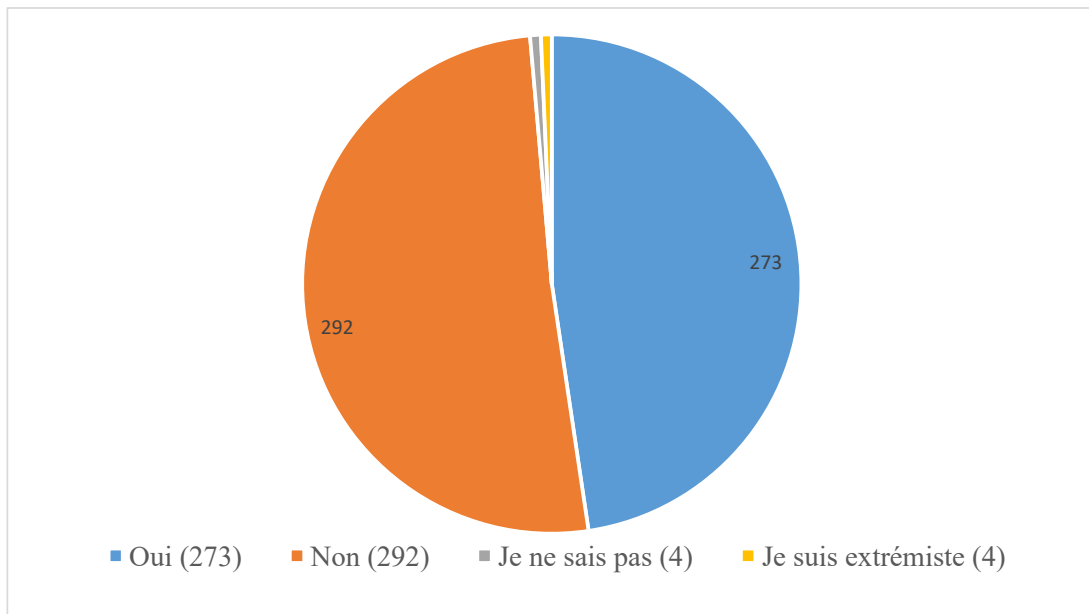
Différentes entrées renvoient aussi à l'actualité : Éric Zemmour (136), Vladimir Poutine (29), Giorgia Meloni (25), « Etre contre l'avortement » (14), Russie (10), Kanye West (5).

Plusieurs entrées renvoient à la scène politique belge :



Dans nos Focus Groups, nous poserons des questions pour évaluer la compréhension par les jeunes de la politique belge. Nous les inviterons à débattre sur les partis qu'ils considèrent comme extrémistes en Belgique et les raisons qui motivent leur jugement. Nous aborderons également différents événements de l'actualité pour recueillir leurs impressions et opinions.

d) Avez-vous déjà été confronté(e) à des extrémismes/extrémistes ?



Sur les 785 questionnaires complétés reçus, 573 jeunes ont répondu à cette question. Nous avons encodé 4 types de réponse : « oui », « non », « je ne sais pas » et « je suis extrémiste ».

Les réponses à cette question de la confrontation aux extrémismes doivent être prises avec prudence et nuance. Les réponses des jeunes dépendent en effet de leur définition de l'extrémisme et de la façon dont ils perçoivent leurs propres expériences. Par conséquent, nous les avons encodées uniquement en fonction de leur mention explicite du « oui » ou du « non ». Parfois, l'explication qui suit est en contradiction avec leur réponse, comme nous allons le voir et l'analyser.

Avant de poursuivre, citons la réponse d'un jeune se déclarant extrémiste :

« Ayant moi-même tendance à me considérer comme extrémiste, oui, évidemment. Pour moi, il ne devrait pas être choquant de parler d'extrémisme lorsque le contexte l'est aussi, comme dans la situation d'inaction climatique quasi-totale à laquelle nous faisons face... En un certain sens, vus les résultats en cas d'inaction, l'extrémisme actuel (bien pensé, évidemment, et étendu à la gouvernance du, voire des pays) permettrait un bilan total, humain, notamment, moins lourd et cauchemardesque même s'il semble au premier abord quelque peu brutal, dans le chamboulement du mode et de la 'qualité' de vie. Mais un changement de système est toujours brutal. L'art est de le rendre le moins possible... Il serait grand temps de traiter 'le plus grand défi de l'histoire de l'humanité' (cfr. A. Barrau) avec un peu plus d'entrain qu'une 'simple' crise lointaine, tant pis si cela passe par une dose d'extrémisme... »

L'écologie est une thématique récurrente chez les jeunes. Nous reviendrons sur ce sujet durant nos Focus Groups. Dans les trois autres questionnaires sur 785 où l'élève se présente comme « extrémiste », les réponses ne sont pas accompagnées d'explication.

Parmi les élèves qui répondent qu'ils ne sont pas confrontés à l'extrémisme, certains expliquent qu'ils peuvent quand même y faire face « de manière indirecte », notamment via les réseaux

sociaux. Un élève explique ainsi : « *Je n'ai jamais eu l'occasion d'être confronté à ce genre de personne dans la réalité mais beaucoup sur les réseaux sociaux, sous forme de discours* ». Un autre écrit : « *Je n'ai jamais vraiment été confronté à quelqu'un d'extrémiste en face de moi mais j'en ai déjà vu sur Instagram par exemple, ou encore dans le journal. Il y a les manifestations féministes, les manifestations des gilets jaunes d'extrême droite ou gauche, des tweets misandres, racistes ou misogynes* ».

Comme nous l'avons expliqué, nous avons décidé d'encoder ces réponses comme « non » étant donné qu'ils répondent explicitement « non » à la question et ceci pour représenter au mieux la perception de l'élève. Cependant, nous devons aussi prendre en compte le détail de la réponse et questionner leurs pratiques sur les réseaux sociaux. Le graphique ci-dessus n'est donc pas suffisant mais peut apporter une première grille d'interprétation du phénomène. Il doit toutefois être nuancé par l'analyse plus qualitative des Focus Groups.

Parmi les réponses « oui », plusieurs renvoient à des propos racistes. Des élèves nous confient :

« Oui, en primaire, des parents ont fait une pétition pour que mes frères et moi quittions l'école car ils ne voulaient pas des noirs avec leurs enfants et une voisine l'a signalé. Nous avons tout simplement déménagé ».

« Oui, j'ai déjà été confronté à de l'extrémisme religieux, il y a quelques années. Un jour, j'étais dans un supermarché et j'ai vu une femme au loin se faisant dénigrer par deux jeunes car elle était d'origine arabe, cette femme voulait juste prendre de la bière et les deux jeunes lui on dit qu'elle ne pouvait pas prendre cette bière car ça leur appartenait et qu'elle ne méritait pas de prendre quelque chose qu'elle n'a pas fait dans son pays et qu'il fallait qu'elle paye deux fois plus cher si elle le voulait. Suite à cette situation, j'étais sous le choc. C'est la première fois que je voyais quelque chose d'aussi haineux et extrême. Un des deux jeunes a conclu la conversation en disant qu'elle devait retourner dans son pays et qu'il fallait remercier la Belgique de l'avoir accueillie. De plus, ils se moquaient d'elle en lui disant que les musulmans ne pouvaient pas boire d'alcool parce que ça les rendrait encore plus sauvages. Ils ne connaissaient même pas la dame personnellement, si ça se trouve, cette dame ne pratiquait aucune religion ou bien peut-être allait-elle chercher de l'alcool pour quelqu'un d'autre. Cette dame n'avait rien demandé et est rapidement tombée en pleurs. Ca se voyait qu'elle était choquée quand elle est repartie. Beaucoup de gens sont arrivés par la suite et les deux jeunes sont partis très vite car la sécurité les avait remarqués aussi ».

« Un homme inconnu nous a arrêtés dans la rue pour nous dire de parler français juste parce que nous étions voilées. Je le considère comme extrémiste car d'après lui, on est en Belgique donc on parle français, alors que non, la Belgique est un pays laïc, donc chacun a le droit d'être comme il veut et de faire ce qu'il souhaite ».

« OUI PLEIN DE FOIS MONSIEUR !!! Après c'est normal ! On est en 2023 et je suis voilée ! ».

Au sujet du religieux, un élève nous explique sa situation familiale :

« Dès mon plus jeune âge, je pensais sincèrement que ma religion était la meilleure à cause de l'influence de ma famille. Ils utilisaient la peur et la manipulation pour que je ne tombe pas du 'droit chemin'. Ils voulaient absolument que j'aie la même religion qu'eux. Bien évidemment, en grandissant, j'ai compris que je ne suis pas du tout d'accord avec leur position religieuse. Cette révélation m'a coûté un 'boycott' de leur part. On ne parle donc plus depuis un an et demi. Comme vous avez pu le constater, j'ai eu une très mauvaise expérience avec les extrémistes. Tout ce que j'ai pu en tirer est un trauma religieux ».

Si les élèves sont confrontés à l'extrémisme dans la rue ou au sein de leur famille, c'est aussi le cas à l'école :

« J'ai rencontré un professeur dans l'école qui disait que l'avortement était synonyme de meurtre. Ça m'a choqué wallah ».

« Il y en a justement un dans ma classe... Vous le reconnaîtrez sûrement à travers ses dires. Il parle ouvertement de ses idéologies et convictions en classe, dans un établissement scolaire catholique et investi. Il intervient dans des débats comme l'avortement, le droit des femmes, les migrants, la religion ... Il est d'extrême droite très conservatrice. Je ne suis pas du genre à tenir ma langue, donc oui il m'est déjà arrivé de me créper le chignon avec lui, ça ne nous empêche pas de bien nous entendre tout de même. Humainement, c'est un gars bien et gentil mais dans ses idéologies, il me fait parfois peur carrément. C'est son éducation qui a fait de lui ce qu'il est devenu aujourd'hui. A l'heure d'aujourd'hui, j'ai appris à me taire en me disant que de toute façon, je n'arriverai pas à le faire changer d'avis, ce qui n'est d'ailleurs pas mon but du tout. Je connais mes convictions et ma valeur, et franchement la seule chose que je peux encore espérer, c'est qu'il ne monte pas au pouvoir, puisqu'il veut faire des études de politique ».

A la lecture de l'ensemble des réponses, les élèves sont, le plus souvent, confrontés à l'extrémisme via les médias traditionnels et numériques :

« Pour ma part, je n'ai jamais été confronté réellement à des extrémistes face à face mais aux infos, dans les journaux, à la radio ou même quand on se cultive un peu. Que ce soit dans le passé ou maintenant, des extrémistes il y en avait, il y en a et il y en aura. Ce genre de personnes aime se faire remarquer et fera toujours son possible pour arriver à son but ».

« J'ai déjà à mes yeux été confrontée à des idées extrémistes au vu des débats à la télévision sur le port du voile, sur la tenue des femmes à l'école, la religion musulmane, ... Et dans la vraie vie, des gens avec des idées très extrêmes, ne pas accepter les nouveaux genres, l'homosexualité, les autres ethnies... Lors de débats à la télévision, je n'ai pas pu réagir plus qu'en exprimant mon désaccord avec les gens qui m'entouraient, par contre avec des gens autour de moi extrémistes, j'ai pu donner mon opinion mais je n'essaie plus de m'obstiner car j'estime que l'obstination est la manière de persuader

des idiots. Quand je sais que j'ai raison, je ne me bats pas pour qu'on accepte mon opinion, je laisse les gens penser ce qu'ils veulent tant qu'ils ne font pas de mal à quelqu'un ».

« Je suis confrontée tous les jours à des comportements extrémistes. Sur les réseaux sociaux, une propagande d'idéologie et de banalisation sur le genre, la sexualité, la violence. Sur les réseaux sociaux, être contre une idéologie, qu'importe son thème est mal vu et entraîne une vague de haine. Je ne préfère pas exprimer mon avis publiquement car cela peut ramener des problèmes car pour moi, nous n'avons pas le droit d'être libre d'exprimer notre avis. Car les gens aiment bien déformer les propos et trouver un méchant à chaque cause ».

Lors des Focus Groups, nous questionnerons plus en détail ces positionnements vis-à-vis des discours racistes, de l'acceptation ou du rejet de certains types de propos, de la liberté d'expression et de la violence sur les réseaux sociaux. C'est en effet tout l'enjeu des Focus Groups, de pouvoir aller plus en profondeur dans les réponses et de faire parler les jeunes entre eux pour mieux comprendre comment ils argumentent leur positionnement.

Interrogeons-nous à présent sur la réaction des jeunes qui nous confient avoir été confrontés à l'extrémisme. Ici, de nouveau, un même questionnaire peut comporter plusieurs entrées. A titre d'exemple, un jeune peut ressentir de la honte (première entrée) puis décider de partir (deuxième entrée). Toutefois, il nous faut constater que peu d'élèves ont répondu à cette partie du questionnaire, ce qui limite les données recueillies.

Ressenti	Action
Etre choqué/se sentir agressé (48)	Ignorer/partir (50)
Rigoler (10)	Discuter/débattre (44)
Éprouver de la honte (9)	Ecouter/essayer de comprendre (18)
Avoir peur	S'énervé (9)
Juger ridicule	Se défendre oralement (4)
	Se bagarrer (3)

Face à des propos extrémistes, certains élèves essaient de les comprendre en discutant avec l'autre :

« Effectivement, cela m'est arrivé à plusieurs reprises. Ma technique lorsque je suis face à ce genre de comportement est d'essayer, dans un premier temps, de comprendre la personne. Quel est le fond de sa pensée ? Y a-t-il une raison à cette haine car oui, à mes yeux, extrémisme signifie surtout haine. Une fois l'opinion de la personne comprise et considérée effectivement comme extrémiste à mes yeux, je vais essayer de la faire changer d'avis. Si la personne est dans le dogme, il est impossible de la faire changer d'avis, sinon cela reste fort compliqué malgré tout. Que signifie la faire changer d'avis ? C'est-à-dire lui exposer mon avis sur le sujet débattu. Il ne faut pas se leurrer, faire changer l'avis de quelqu'un est extrêmement compliqué, prend énormément de temps et est souvent en vain ! Mais il faut essayer ! Si malgré cela, la personne reste bornée, il faut simplement éviter le sujet avec elle. Tant pis pour elle ! »

« Lorsque que j’entends les points de vue des extrémistes, j’essaie de comprendre leurs idées sans donner de jugement car chacun est libre de penser ce qu’il veut ».

Nous observons que si, selon les jeunes, l’extrémisme se caractérise par une fermeture d’esprit et un rejet du débat, certains s’opposent à cette tendance en essayant de discuter, d’échanger et de comprendre le point de vue de l’autre. D’autres préfèrent les ignorer, considérant que discuter serait une perte de temps : *« ma seule réaction face à des extrémistes est de les ignorer car on ne peut pas discuter avec des gens comme ça. Les gens peuvent penser ce qu’ils veulent tant qu’ils ne cherchent pas à nous l’imposer ».*

Cette dernière phrase traduit une forme de relativisme, soulignant que chacun a le droit de penser ce qu’il veut. Ce n’est pas la pensée en elle-même qui est considérée comme extrémiste, mais plutôt le fait de vouloir l’imposer à autrui. Ceci soulève des questions que nous aborderons lors de nos Focus Groups.

Enfin, concernant l’entrée « rigoler », un élève explique : *« oui, plutôt léger et tourné sous forme de blague par exemple envers des camarades noirs ou encore envers les Italiens mais pour moi c’était de l’humour et il n’y avait aucun souci avec ça ».* La question de l’humour, évoquée aussi par les professeurs, sera également abordée durant nos échanges avec les jeunes.

2) Les jeunes : espaces d’expression sur les extrémismes (Focus Group)

Le mode d’organisation des Focus Groups a varié en fonction des établissements. Idéalement, nous souhaitons organiser deux Focus Groups par école, chacun composé de 7 élèves tirés au sort. Certains professeurs, en raison de leur emploi du temps, ont préféré n’organiser qu’un seul Focus Group avec l’une de leurs classes. Les professeurs ont tiré au sort les élèves mais ont aussi, dans certains cas, permis à des élèves intéressés d’y participer. Certains professeurs ont demandé à être présents pendant le Focus Group.

Nous avons pu organiser 21 Focus Groups qui ont chacun réuni entre 7 et 15 participants pendant 50 à 60 minutes. Après une brève présentation de la recherche et de ses objectifs, nous avons suivi une grille de questions consultable en annexe (« Question pour les Focus Groups »).

Les questions des Focus Groups ont été élaborées sur base des entretiens menés avec les professeurs et des questionnaires complétés par les jeunes. L’objectif était de proposer des questions incitant les élèves à débattre, partager leurs points de vue, réagir à des points de vue différents et réfléchir de manière approfondie et collective à l’extrémisme. Nous ne voulions pas leur imposer de cadre et de définition préalables. Nous souhaitons partir plutôt de ce qu’ils avaient formulé dans les réponses au questionnaire. Les Focus Groups ont couvert plusieurs thématiques. Nous avons cherché à comprendre comment les jeunes percevaient l’extrémisme et quels exemples ils pouvaient nous fournir. Le sujet de la liberté d’expression et de ses limites a également été abordé. Les réponses au questionnaire montraient que la violence constituait un des éléments centraux de leur définition de l’extrémisme. Nous avons donc souhaité leur poser ouvertement la question de leur rapport à la violence, de leur acceptation ou non de la violence. Enfin, nous avons posé plusieurs questions en lien avec leur utilisation des réseaux

sociaux, leur confrontation à des contenus extrémistes en ligne et leur évaluation de la crédibilité d'une information trouvée sur les plateformes numériques.

En fonction du temps disponible et des débats engagés, il n'a pas toujours été possible de poser l'ensemble des questions à tous les groupes. Nous avons toujours préféré laisser aux jeunes de l'espace pour débattre et ne pas clore les échanges de façon prématurée. Notre rôle était d'encadrer le débat en posant des questions et en donnant la parole, voire en la reprenant si certains empêchaient d'autres de s'exprimer. Nous avons essayé d'impliquer tous les participants. Cependant, si des élèves ne souhaitaient pas participer activement, nous ne les avons jamais forcés à le faire. Lorsque des questions suscitaient un débat, nous avons essayé, dans la mesure du possible, de proposer ensuite une mise en commun ou une reformulation des positions de chacun. Nous avons veillé à ne pas communiquer ou laisser transparaître nos valeurs ou opinions personnelles

Les jeunes ont pu échanger librement sur les différents sujets. Nous avons choisi de ne pas imposer de censure sur les propos des élèves afin de favoriser une expression ouverte et libre. Parfois, certains propos ont pu entraîner des tensions au sein d'un groupe. Une situation particulière sera analysée par la suite et nous expliquerons comment nous avons dû intervenir à un moment donné pour mettre fin à une discussion. Dans certains cas, nous avons effectué quelques recadrages sur le fond pour apporter des précisions techniques, par exemple, sur le fait qu'en droit belge, la liberté d'expression n'est pas absolue, qu'il existe des limitations. Nous avons également répondu aux élèves lorsqu'ils nous posaient une question précise, par exemple, sur la différence entre le système proportionnel belge et le système majoritaire français ou sur le nom du successeur de Marine Le Pen à la présidence du Rassemblement National.

De manière générale, les Focus Groups ont été bien organisés par les professeurs et se sont déroulés dans une atmosphère très positive. Parfois, les commentaires étaient crus et directs mais les élèves ont, dans l'ensemble, fait preuve de respect les uns envers les autres et ont manifesté un vif intérêt pour le sujet et les échanges. Dans certains groupes, des élèves ont adopté un statut de « leader ». Ils ont pris la parole plus fréquemment que les autres, ce qui a nécessité une attention continue de notre part pour maintenir un équilibre dans les prises de parole. Malgré les mises en garde de certains professeurs qui nous avaient expliqué que leurs élèves ne s'intéressaient pas à la politique, nous tenons à préciser qu'aucun des groupes n'est resté passif. Au contraire, beaucoup d'élèves auraient souhaité pouvoir prolonger la discussion, exprimant leur intérêt pour les sujets abordés. Certains auraient souhaité obtenir de notre part des réponses, des définitions ou un avis concernant certains phénomènes. Un des jeunes a exprimé sa satisfaction de prendre part à ce genre d'exercice et nous a confié que c'était la première fois qu'on lui demandait son avis politique. Plusieurs groupes ont exprimé leur souhait de pouvoir lire l'étude. Des élèves ont également demandé à ce qu'on organise des séances similaires en classe. Certains ont aussi partagé leur surprise d'avoir découvert que tout le monde dans la classe ne partageait pas nécessairement leur opinion et qu'ils avaient beaucoup appris les uns des autres.

Notons que, durant les Focus Groups, aucun élève ne s'est présenté comme extrémiste. Le terme est en effet connoté négativement. Il peut entraîner un jugement de la part des autres élèves. La pression sociale de la classe ou la peur du regard externe d'une figure d'autorité que nous

représentations peuvent peut-être expliquer ceci. Peut-être aussi que ces jeunes, vu le sujet, ont préféré ne pas participer à l'activité.

Les 21 Focus Groups organisés ont été enregistrés avec l'accord des élèves et des professeurs et les élèves en ont été informés à plusieurs reprises. Tout a été anonymisé, établissement et intervenants. Les extraits que nous citons ici ont été retranscrits sans en changer la nature, la structure ou le vocabulaire et regroupés, en fonction des questions posées et des débats soulevés, autour de 7 thématiques principales :

- les extrémismes ;
- la mobilisation et l'appel à la violence ;
- les réactions face aux extrémismes ;
- le cordon sanitaire ;
- la liberté d'expression et le respect d'autrui ; - la représentation de la et du politique ; - l'esprit critique et les réseaux sociaux.

a) Les extrémismes

Le Vlaams Belang est l'exemple belge le plus cité pour illustrer l'extrémisme. Cependant, il est important de préciser que, même si les élèves citent ce parti, ils ne sont pas toujours en mesure d'expliquer précisément pourquoi ils le considèrent comme extrémiste. Lorsque nous leur posons la question, voici ce qu'un groupe nous répond :

- *C'est un mouvement en Flandre qui est fort contre les ethnies non-européennes qui viennent d'Afrique ou du Moyen-Orient. Et c'est de l'extrémisme. - Non, moi je ne pense pas.*
- *A quel moment l'Europe ça appartient aux blancs ? C'est comme moi, je suis né ici, tu ne vas pas me renvoyer alors que je suis de couleur noire.*
- *Ben je ne pense pas que le Vlaams Belang, c'est ce qu'il veut faire. - Oui, ils ne sont pas racistes.*
- *Je ne sais pas.*
- *Ils sont indépendantistes surtout.*
- *En tout cas, moi, des échos que j'ai entendus, les gens d'une autre couleur, ils ont des propos déplacés, diffamatoires envers eux.*
- *Le Vlaams Belang pour moi, c'est de l'extrémisme dans le fait qu'ils veulent exclure, séparer la Flandre et la Wallonie. Ça c'est exclure des minorités, au détriment de certaines personnes.*
- *Donc si tu veux faire passer un avis, une majorité contre une minorité, c'est toujours extrémiste selon toi ?*
- *Ben oui, le populisme, c'est juste avec des émotions et tu renverses ce que les gens pensent.*
- *Ce n'est pas extrémiste, la majorité, c'est la démocratie.*

Nous relevons ici une confusion entre les termes « extrémiste » et « populiste ». Lorsque nous demandons à un autre groupe pourquoi le Vlaams Belang peut être considéré comme extrémiste,

certaines jeunes répondent que « *c'est ce qu'on nous dit dans les journaux* » ou renvoient aux propos de leurs parents. En répétant plusieurs fois la question, certaines osent s'exprimer et qualifient le parti d'extrémiste en raison de son caractère « *nationaliste* », « *raciste* » et « *séparatiste* ». Dans un autre groupe, un élève nous dit que : « *c'est la façon dont ils amènent leurs discours, c'est hyper agressif et toutes leurs idées sont agressives* ».

Un jeune définit l'extrême droite comme « *ce qui est vraiment pour le peuple et rien que le peuple. Pour eux, si tu ne fais pas partie du peuple, qu'il soit français, belge ou quoi, tu n'es pas vraiment vraiment pris en compte* ».

Concernant le Vlaams Belang et la N-VA, un élève explique : « *Les deux partis sont pas vraiment la même chose, mais je ne les aime pas dans les deux cas. Ils sont extrémistes et il n'y a pas à les défendre* ». Il s'agit davantage d'un rejet ou d'un sentiment plutôt que d'une analyse ou d'une argumentation claire.

Dans un groupe, les propos d'un élève font réagir : « *Les étrangers, c'est comme les éoliennes, tout le monde en veut mais pas à côté de chez soi, c'est Marine Le Pen qui dit ça* ».

Le groupe réagit :

- *C'est réaliste, c'est vrai, c'est un peu tous ce qu'on pense mais on le dit pas.*
- *C'est une façon de voir les choses. - Raciste !*
- *Mais personnellement quand je vois autour de moi, les gens sont un peu ... enfin ils ont peur quand il y a des étrangers à côté de chez eux. Donc, on a envie de bien faire en disant venez chez nous mais d'un côté, on n'a pas trop envie qu'ils soient à côté de chez nous, c'est réaliste.*
- *C'est réel.*
- *Alors, peut-être que la phrase est réaliste et d'un côté aussi, extrémiste, ça n'empêche pas les deux mais je pense que c'est plus réaliste. - C'est vrai ça.*

Alors qu'un élève assimile ces propos à du racisme, les autres ne partagent pas son point de vue et considèrent qu'ils relèvent d'une forme de « réalisme ». « Réalisme » et « extrémisme » sont ici, parfois opposés, parfois assimilés, ce qui illustre une tension entre d'un côté une idéologie véhiculant une certaine vision du monde et de l'autre les propos d'une politicienne ou d'une personne que tout un chacun peut partager.

La question de l'extrémisme de gauche est posée dans un groupe. Comment pouvons-nous le définir, quels exemples pouvons-nous citer ? Réponses des jeunes :

- *Le PTB.*
- *Oui mais c'est de l'extrémisme ?*
- *Peut-être pas, mais ça s'en rapproche.*
- *Justement, la différence, ils ne sont pas violents.*
- *Oui et moi je n'ai jamais entendu qu'ils excluaient des personnes de la société.*
- *L'extrémisme, ce n'est pas toujours exclure non plus.*
- *Les communistes, ils étaient extrémistes mais ils n'excluaient personne. - Oui, ils étaient violents.*

Dans un autre groupe, certains qualifient le PTB de parti extrémiste parce qu'il est considéré comme « *trop socialiste* » tandis que le Parti Socialiste serait, pour sa part, perçu comme « *mieux* ». Un élève nous sourit et nous explique alors : « *On est à Charleroi...* ». Nous observons que la question de la violence et de l'exclusion sont directement associées par les jeunes à la définition de l'extrémisme.

A propos des liens ou des oppositions entre l'extrémisme de droite et l'extrémisme de gauche, un groupe nous explique :

- *C'est pas du tout la même chose.*
- *Genre les idées sont pas les mêmes, mais la manière de faire et la manière de parler...*
- *Et le but final est le même aussi mais c'est juste pas les mêmes moyens quoi.*
- *Le parti de gauche sera beaucoup plus tourné vers le peuple alors que de droite sera plus tourné vers, comment dire, les intérêts plus personnels, pas égoïstes mais ... - Économiques aussi.*
- *Oui, voilà c'est ça*
- *Mais on parlait de racisme pour l'extrême droite, mais l'extrême gauche par exemple, c'est l'inverse, ils veulent l'égalité pour tous à l'extrême gauche.*
- *Même si, l'égalité pour tous, c'est bien, mais dans la forme qui est proposée par l'extrême gauche, pas vraiment quoi.*
- *On peut très bien accepter l'idée du communisme sans pour autant y rentrer de manière extrême et intensive. Le principe même du communisme n'est pas spécialement mauvais, le partage pour tous et ce genre de choses mais...*
- *C'est la manière de faire*
- *Voilà, c'est ça. Comme on le voit actuellement, si on prend la façon la plus brute, là, c'est de l'extrémisme.*

Plus loin dans la discussion, deux jeunes ajoutent :

- *Dans l'extrême droite, le fait que la nation passe avant, moi je trouve que c'est quelque chose de bien. Quand on s'occupe de nous avant de s'occuper du malheur du monde. On en a assez chez nous quoi. Donc ça, je peux comprendre. J'ai pas dit que j'étais 100% d'accord, mais je comprends. Et dans l'extrême gauche, c'est la même chose, donc aider le peuple plutôt que les grandes entreprises par exemple, économiquement plutôt.*
- *Et pour l'extrême gauche, il y a l'égalité pour tous, c'est quelque chose de bien mais c'est la façon dont c'est présenté qui est mauvaise. C'est surtout ça le problème.*

Dans plusieurs groupes, nous retrouvons l'opposition entre le « bien » et le mal », le « positif » et le « négatif ». Si l'extrémisme est, à première vue, assimilé au « négatif », le point de vue des jeunes peut aussi évoluer en fonction des thématiques abordées. A titre d'exemple, lorsqu'un jeune affirme que l'écologie est aussi une forme d'extrémisme, ses propos suscitent des réactions :

- *Si on regarde au niveau économique, l'écologie est extrémiste. Les écolos, ils veulent supprimer les voitures qui polluent. Ils veulent que les gens aient des voitures électriques*

mais on n'a pas les moyens parce que c'est cher. En plus, vu le coût de la production et des composants, ce n'est pas vraiment écologique non plus.

- *C'est mal pensé.*
- *Des fois, ça peut être bon mais l'extrémisme va l'aborder de la mauvaise façon.*
- *Non, ça dépend dans quel contexte. Il y a des personnes qui partent plusieurs fois, justement en avion, après il y en a qui font ça pour aller voir leur famille. Et on ne peut pas les priver de voir leur famille. Mais il y a aussi des voyages d'affaires et ça ralentit l'économie. Il faut tout repenser autrement.*
- *Mais on pourrait faire des visioconférences à la place ?*
- *Il faut trouver une manière, c'est bien de se mobiliser pour le climat mais il faut trouver une manière et y réfléchir. A partir du moment où on réfléchit à la bonne manière de manifester, ce n'est plus de l'extrémisme, parce qu'on le fait intelligemment. Par exemple, les grèves des trains et des bus en Belgique, moi j'ai vu qu'au Japon, ils font grève mais ils continuent de prendre des passagers sans les faire payer. Du coup, ça a un impact réel sans pénaliser les personnes.*

Selon ce jeune, une « bonne manière de manifester » ou une action « intelligente » ne serait donc pas extrémiste. Ces considérations vis-à-vis de l'écologie sont sensiblement similaires lorsqu'ils parlent du féminisme et du véganisme. Ils expriment leur soutien à ces idées tout en rejetant certaines actions jugées « simplistes ». Comme nous l'avons vu précédemment, le simplisme constitue une des entrées de la définition de l'extrémisme par les jeunes.

Deux jeunes expliquent :

- *Le problème des débats à notre époque, c'est qu'ils ne mènent pas à grand-chose. Les politiques vont eux-mêmes prendre les décisions et, pour le moment, les décisions sont contraires à l'écologie. Il y a beaucoup d'hypocrisie. Mais du coup, je pense qu'un extrémisme écologique peut être une bonne chose dans certains cas. Ça n'a pas d'utilité de jeter de la soupe sur une œuvre d'art, ça fait juste réagir les gens mais le problème, pour moi, un extrémisme écologique, ça doit être dans le cas de faire une action pour l'écologie. Sinon, ça n'a pas de sens.*
- *Pour moi, il faudrait que ça puisse se régler avec juste des débats mais on remarque qu'actuellement ça ne fonctionne pas. Y a eu de nombreux débats, encore la cop 27... qui a eu lieu et tout. On se rend compte que ça ne fonctionne pas. Et donc, parfois, en fait, tous les médias, souvent, c'est triste à dire mais la violence est très médiatisée. Quand c'est violent, tout le monde sait partout. C'est triste à dire mais, du coup, on sent que la violence est le seul moyen pour se faire entendre. Et c'est dommage, ça ne devrait pas être comme ça. Un cake sur une œuvre d'art ou quoi. Mais, du coup, l'extrémisme ça peut paraître une bonne solution. C'est le seul moyen d'arriver à se faire entendre pour qu'il se passe quelque chose. Débattez dans votre coin et nous on va agir.*

Ici, l'extrémisme peut apparaître aux yeux des jeunes comme « une bonne chose ». Lorsqu'un groupe ne se sent pas écouté, lorsque des débats sont stériles et ne mènent à rien, lorsqu'il y a un manque d'actions concrètes, l'extrémisme peut être un appel au changement. Mais il doit être mobilisé pour une « bonne cause ». De la même manière, il est « dommage » de recourir à la violence mais, parfois, c'est le seul moyen pour se faire entendre.

Un groupe discute au sujet du véganisme après qu'un élève a assimilé celui-ci à de l'extrémisme :

- *Une dame qui défend le fait d'être vegan et appelle les gens à le devenir sur les plateaux TV, elle perd le contrôle. Oui, c'est extrémiste. Pourtant, le fait d'être vegan, ne l'est pas en soi.*
- *C'est sa position qui est extrémiste. Dans l'absolu, personne n'est extrémiste en soi. C'est vraiment une position que tu as qui est poussée trop loin. On ne se concerte même plus sur les avis des gens. Tu te dis qu'il n'y a que ton avis qui est important. J'ai la solution. C'est ça qu'il faut faire et on a aucun regard sur les autres. Comme la viande. Si c'est local, si ça va, si ce n'est pas de la mauvaise viande, elle ne va même pas prendre ça en considération.*

Ce ne sont donc pas les idées qui sont extrémistes mais la manière dont elles sont mises en œuvre et imposées aux autres. Nous retrouvons, ici aussi, un lien avec les définitions de l'extrémisme présentées dans notre partie théorique. L'extrémisme est un positionnement et une action. Personne ne serait extrémiste par nature, l'extrémisme résiderait dans la force avec laquelle on cherche à imposer sa volonté, sans écouter le point de vue des autres. Dans un autre groupe, un jeune explique concernant l'usage du pronom « iel » : « *c'est pour intégrer les personnes [mais] ben mettre iel, ben ça ne change rien, mais l'acte en lui-même d'imposer ça, c'est extrémiste* ».

La dégradation d'œuvres d'art par des militants écologistes pour sensibiliser l'opinion au réchauffement climatique, sujet qui faisait l'actualité à l'époque de ces Focus Groups, suscite également des réactions : « *ça ne sert à rien* », « *c'est bête* ». Des jeunes assimilent ces actes à de l'extrémisme, les considérant comme une « *une mauvaise façon de faire pour un objectif noble* ».

La question du féminisme est également abordée à plusieurs reprises comme un phénomène extrémiste. Lorsqu'un élève aborde le sujet, nous demandons au reste du groupe s'il partage ce point de vue :

- *Oui. - Oui*
- *Oui*
- *Oui*
- *Oui*
- *Ça dépend. On peut être féministe sans être extrémiste.*
- *A la base, c'est agir pour l'égalité entre les hommes et les femmes mais maintenant certains veulent que les femmes soient au-dessus des hommes ou ils demandent l'équité mais c'est juste pas possible. Au niveau scientifique par exemple. Mais l'égalité, c'est important.*
- *Certains mouvements n'ont plus autant d'intérêt qu'avant. Le féminisme a pris une grande place, avait de l'utilité avec le droit de vote et tout ça, mais maintenant, on part sur des débats inutiles. L'acceptation du corps de la femme, c'est utile mais parfois ça va trop dans les extrêmes. On ne laisse plus la liberté aux gens de faire ce qu'ils veulent.*
- *L'extrémisme, c'est changer l'idée du mouvement et faire changer les autres. C'est, au début, des droits, le féminisme. Mais maintenant, c'est parti trop loin. Ils veulent prendre*

la supériorité dans la société et là, quand les règles du mouvement changent négativement, ça devient extrémiste.

- *C'est au moment où on entrave les libertés des autres.*

Les argumentaires concernant l'écologie et le féminisme sont sensiblement similaires. Dans les deux cas, les jeunes expriment leur soutien à des mouvements tout en regrettant des « changements » dans les idées et des actions qu'ils estiment contraires aux objectifs initiaux. Selon eux, l'extrémisme se caractérise par une limitation de certaines libertés individuelles et par une forme de violence symbolique ou physique. Par conséquent, l'écologie, le véganisme, le féminisme ne seraient pas pour eux intrinsèquement extrémistes, ce seraient plutôt certaines de leurs mises en œuvre ou modes de revendication qui le seraient.

Lors d'une discussion, un jeune nous partage sa vision de l'extrémisme. Selon lui, l'extrémisme varie en fonction des individus :

« Nous, on peut trouver ça normal et un autre dira que non, c'est de l'extrême. Je suis de confession musulmane et il y a certaines règles qui sont normales pour moi parce que c'est ma confession, mais des gens hors de la religion diront que c'est extrême. La manière de s'habiller. C'est extrême de dire comment on doit s'habiller et moi je trouve ça normal ».

A la suite de son intervention, quelqu'un ajoute : « *Ou, par exemple, chez nous les musulmans, quand on se marie, c'est l'homme qui prend en charge la femme. C'est lui qui paye tout. Et peut-être que celui qui n'est pas musulman, il va penser que c'est extrême, mais chez nous, c'est comme ça* ». Et le premier conclut : « *Dire que c'est extrémiste parfois, c'est une manière de contourner le problème, si ça ne va pas pour toi, on dit que toi tu es un extrémiste, on ne prend pas le temps de se poser la question, c'est pour critiquer* ».

La question du rejet de l'autre constitue aussi, comme nous l'avons vu précédemment, une des entrées de la définition de l'extrémisme par les jeunes.

Dans une autre école, sur la thématique de l'extrémisme écologique, un jeune souligne ses aspects à la fois « positifs » et « négatifs » : « *l'extrémisme, ce n'est pas toujours négatif. Par exemple, limiter les vols à un par an, c'est négatif pour l'économie et le tourisme, mais c'est positif pour l'environnement. Donc, il y a des extrémismes positifs* ». Les autres autour de la table réagissent :

- *Pour moi, il y a des gens écolos extrémistes et je ne vois aucun mal à ça parce qu'ils disent qu'ils ne prennent plus la voiture dans le centre. Mes enfants vont se débrouiller. J'ai décidé de ne plus acheter ça, de ne plus aller voir tel film au cinéma. Tes impacts, ce que tu fais, ça a un impact et ça ne prend pas en cause les avis des gens. Tu te fous que tu n'achètes pas de nouvelles Adidas parce que tes actions ont un impact. Elles sont extrêmes. Nous, on ne se rend pas compte parce qu'on vit entre bobos et l'écologie c'est normal mais pour plein de gens, tu jettes à terre et c'est pas grave. Donc oui, c'est extrême mais ce n'est pas négatif.*
- *On peut avoir de l'extrême qui part d'une bonne idée. Et si tu parles de l'écolo, l'écologie peut devenir négative même si, à la base, c'est bien parce qu'il va te dénigrer si tu ne vis pas dans la forêt, dans une cabane avec tes quatre poules en mangeant des*

champignons. Tu peux avoir de l'extrémisme dans tout, même si ça part d'une bonne idée. Mais, généralement, l'extrémisme va mal faire passer ça et va dénigrer sa propre cause.

- *Je suis plutôt d'accord. Je crois que l'extrémisme, on peut être pour une forme d'extrémisme comme l'écologie. On est entre écolo. Du coup, ça ne choque pas du tout de voir des gens bloquer une autoroute parce que c'est pour protéger notre avenir. Or, il y a plein de gens qui veulent pas aider l'humanité. Il y a plein d'hommes riches en affaires pour qui la priorité, c'est accroître leur économie, peu importe... La coupe du monde au Qatar, c'est des objectifs économiques. C'est un pays extrêmement riche, plus que de montrer des petits matchs de foot, c'est l'argent. Et pourtant, pour beaucoup de gens... Fin, je trouve que tout ça, c'est très abstrait. C'est un point de vue très [nom de l'école] en fait, l'humanité, l'ouverture... Mais est ce que l'extrémisme, c'est une solution ? Oui ça fonctionne. Mais est-ce que ça doit servir l'humanité ? Le nombre de personnes qui m'ont dit que ce serait mieux si tous les humains crèvent. La nature irait mieux... C'est un avis qui dit que l'humanité doit mourir.*
- *On a lu un livre en français. Pour mener à bien un combat, il faut des extrémistes et les autres, les passifs. Si on veut avancer, on a besoin de ces gens qui vont mener l'idée jusqu'au bout peu importe les conséquences. Pour l'écologie, il y a eu des gens sanctionnés et ils savaient qu'avec la désobéissance civile, ils savaient les conséquences. Comme celui qui écrit dans la rue les juifs doivent crever, les gens à l'extrême ils connaissent les conséquences et c'est le rôle de la justice de dire si cet extrémiste est mauvais pour la société et si cette idée est extrémiste mais ne fait rien de mal.*

Ici aussi, l'extrémisme n'est pas présenté comme une idée mais comme une posture. C'est déformer un projet ou une valeur, c'est « pousser à l'extrême » un raisonnement sans tenir compte des opinions des autres. Nous observons donc que chez les jeunes, l'extrémisme renvoie à la violence et au rejet de l'autre. Il ne s'agirait pas d'une idée mais d'une attitude ou d'un comportement. Enfin, l'extrémisme, bien que généralement assimilé au « négatif », pourrait également être nécessaire ou « juste » en fonction des causes et des valeurs qu'il défend.

Dans un dernier extrait pour illustrer cette sous-section, un groupe nous explique également que, « comme toute chose », l'extrémisme ne serait jamais « à 100% mauvais ou à 100% bon ». Un élève évoque alors Adolf Hitler :

- *On ne peut pas faire que du mauvais, même dans le mauvais il y a du bon. Un extrémiste qui dit 100% des choses ne peut pas avoir tort à 100%.*
- *Hitler n'a pas fait que des choses mauvaises.*
- *Hitler, malheureusement il avait des idées qui n'étaient pas super bonnes mais il a quand même redressé le pays, il a redressé l'Allemagne, l'économie. Même si ce qu'il a fait c'est pas bien on peut dire qu'il a quand même aidé son pays à faire quelque chose de grand.*
- *Il est complètement con lui ou quoi, mais vous êtes tebe vous, c'est pas possible !*
- *Là, on ne parle pas de l'acte avec les Juifs. C'est lui qui a relevé l'économie du pays, de l'Allemagne.*

- *Il a donné du travail à des centaines de personnes.*
- *Il a fait ça, ça c'est bien. Sur 100% des choses qu'il a faites, il n'a pas fait 100% de choses mauvaises.*
- *Relever l'économie du pays, je sais pas quoi, en attendant, après ça, il y a eu quand même blindé de morts.*
- *Il faut comprendre que le monde n'est pas tout rose.*
- *Mais même, tu peux dire ce que tu veux ...*
- *Qui retient le bon, qui retient le mauvais du truc ?*
- *Il y a plus de gens qui retiennent le mauvais que le bon.*
- *Mais c'est un exemple qu'on te donne là.*
- *C'est comme quand tu passes une bonne journée, quelqu'un te fait une remarque, tu vas repenser à ça au lieu de penser aux trucs positifs parce que c'est ce qui t'impacte le plus, tu vois. En général, les mauvaises idées, c'est toujours les idées qui nous impactent le plus. Parce que c'est mauvais point.*
- *Mais Hitler, il a tué pour le plaisir de tuer. Parce qu'il voulait juste agrandir son pays, qu'il voulait juste voir une race s'éteindre. Il n'y a pas de positif dans ce qu'il a fait à ce moment-là. Il n'a aucune raison d'avoir tué tout le monde.*

Le ton est monté. Nous avons alors décidé d'intervenir pour mettre fin à la discussion et recadrer les propos. Cet extrait nous semble toutefois intéressant à présenter car il illustre aussi un type de positionnement auquel nous avons été confrontés et que des professeurs ont aussi évoqué.

b) La mobilisation et l'appel à la violence

Un groupe de jeunes affirme que la liberté de manifester est un droit pour tous. Cependant, ils estiment également que certains discours devraient être interdits. Ils justifient leur positionnement en se basant sur des considérations morales mais aussi scientifiques :

- *Manifestation pour tous, sauf pour certains.*
- *Honnêtement, je ne sais pas. C'est des choses que la société nous a, on nous a éduqués depuis tout petit que c'est mauvais [le racisme]. Il y a une notion de bien et de mal, avec des cases. Je ne sais pas comment on peut vraiment... Même si, dans mon esprit, il y en a que tu ne vas pas faire.*
- *Techniquement, marcher pour le climat, ce n'est pas du racisme.*
- *Oui mais moi, si j'ai envie de jeter des crasses et que je me sens attaqué. Ce n'est pas égal mais une partie de la population, comme les parents, ils ont vécu très mal les remarques.*
- *Mais la différence, c'est que le racisme, l'homophobie, ce n'est pas fondé. Il n'y a pas de point réel, de vérité. C'est juste débile. Ce n'est pas démontré alors que le climat, c'est réel et fondé. Il y a réellement des trucs. Si tu pollues, dans X années, il n'y aura plus d'endroit où vivre. C'est ça la différence.*
- *La différence, c'est la personne à qui on s'en prend. Ce n'est pas la bonne. Si on n'engage plus beaucoup en Belgique, ce n'est pas de la faute des étrangers. Ce sont les personnes qui engagent qui remplacent les gens par des machines. C'est ça la*

différence. Et la différence entre le racisme et le climat, c'est que le racisme, c'est la haine. C'est détester quelque chose alors que l'écologie, c'est vouloir améliorer les choses et changer les choses. Et ça profitera à tout le monde.

Les jeunes se positionnent ici par rapport à des valeurs, à leur éducation mais aussi à des éléments d'ordre scientifique. La question est également posée de savoir « à qui on s'en prend ». Les intérêts particuliers sont opposés à l'intérêt général. Dans un autre groupe, des jeunes discutent :

- *Je trouve que parfois mettre une claque pour remettre les idées en place d'une personne, ça peut servir.*
- *En défense oui.*
- *On parlait de faire bouger les choses, les grands événements dans l'histoire, c'est souvent violent. Donc oui. Je ne dis pas que c'est bien mais nécessaire de temps en temps.*
- *Ça dépend du contexte en fait. Moi je ne suis pas d'accord pour la violence. Je trouve que ça ne résout pas grand-chose. C'est mieux de communiquer que de se taper dessus pour au final, les paroles ça reste, la violence, c'est plus un moyen de se défouler, c'est inutile mais après si on se fait attaquer on ne va pas rester comme une plante verte.*
- *Oui, mais il y a la violence dans les mots aussi.*
- *Oui mais je trouve ça débile de se taper.*

Les jeunes reconnaissent qu'il est utile de faire du bruit pour se faire entendre tandis que d'autres s'opposent à toute forme de violence. Ils condamnent les actes de dégradation d'œuvres d'art ou les violences lors des manifestations. Comme l'explique un élève, « on peut avoir un bien fondé pour une raison pour laquelle on devient violent au niveau physique ou psychologique mais dans un sens ce sera toujours mal parce que ça va impacter négativement quelqu'un, même si c'est le but de quelqu'un, c'est dommage. Faire du mal, c'est toujours mal ».

Deux élèves reviennent sur une vidéo qu'ils ont vue en ligne concernant des pots de peinture jetés sur une œuvre d'art :

- *C'est vraiment bête. Il n'y a aucune logique, mais après, les filles qui ont fait ça, de base on voulait attirer l'attention, et ça a été réussi, et donc ce n'était pas si bête que ça du coup, ils voulaient attirer l'attention des personnes concernées et ils ont réussi. Après est ce qu'ils ont changé les esprits... On en a parlé pendant deux trois jours puis on a oublié. Ce n'était pas totalement bête mais il fallait faire plus qu'une bête vidéo.*
- *Je comprends qu'ils veulent attirer l'attention, mais détruire des choses culturelles pour attirer l'attention, ce n'est pas la meilleure chose à faire, surtout si ça dure 2/3 jours puis tout le monde a oublié.*

Nous observons, encore une fois, sous un nouvel angle, la tension entre d'un côté le « simplisme », la « bêtise » ou la « violence » et de l'autre, le besoin de se faire entendre. Dans une autre classe, un élève évoque le mouvement Black Lives Matter. La classe débat au sujet du recours légitime ou non à la violence pour revendiquer des droits :

- *Eux ont subi de la violence, donc on peut voir ça comme une forme de légitime défense*

- *C'est pas la meilleure solution mais...*
- *En fait, moi je peux comprendre les gens qui ont commis des actes violents parce que, c'est vrai qu'être noir aux Etats-Unis, ça doit pas être facile tous les jours. Dans l'absolu, c'est pas la bonne solution mais je ne peux pas critiquer quelqu'un qui l'a fait parce que je ne sais pas comment j'aurais réagi à sa place.*
- *Après, on peut le comprendre mais pas forcément être d'accord.*
- *Oui c'est ça.*
- *On peut dire OK mais moi ça va rien changer.*
- *Ils auraient pas réussi à obtenir ce qu'ils ont eu sans être violents entre guillemets.*

Très vite, ils enchaînent sur les gilets jaunes en France :

- *Et les gilets jaunes, légitime défense ou pas ?*
- *Non, parce que pour moi c'est pas la solution. Quand on voit les gilets jaunes qui allaient casser les vitrines etc aux Champs Elysées ou quoi, pour moi, c'est pas comme ça que ça marche parce que ça détruit aussi le business de quelqu'un d'autre.*
- *Et au final, c'est eux qui payent.*
- *C'est ça, au final, ils vont plus mettre d'autres Français dans la merde. Donc, ils sont déjà dans la merde et ils mettent d'autres Français dans la merde plutôt que d'essayer de travailler ensemble pour s'aider et changer les choses quoi.*

Pour les faire réagir, nous posons la question « naïve » de savoir si, étant donné qu'ils rejettent tout forme de violence, nous pouvons arriver à changer le monde en allant voter ou en discutant :

- *Non*
- *Non, honnêtement, non, sinon, il n'y aurait jamais eu de guerre.*
- *Au niveau des manifestations, il y a cette chose-là, il y a toujours eu des manifestations pacifistes, ça met plus de temps, c'est pas que c'est pas possible, c'est plus compliqué, mais ça n'est pas impossible.*
- *Moi j'ai pensé aux manifestations, en France, où on détruit les magasins, c'est exagéré mais ils le font pour être entendu.*
- *Au final, c'est juste ceux qui ont leur magasin qui sont impactés.*
- *Et ça donne une mauvaise image à une cause juste. Donc c'est toujours négatif.*
- *Ca va juste avoir un cycle de haine on va dire. La violence s'arrêtera pas tant que l'un des deux, entre deux camps, juste continuer jusqu'à ce que quelqu'un aura la présence d'esprit d'arrêter ses bêtises.*
- *Après, c'est vrai, si un dirigeant persécute son peuple, si lui aussi il est violent, s'il n'y a pas moyen de l'arrêter.*
- *Oui, comme la révolution française.*
- *C'est de la défense plus que de l'attaque. - Il y a toujours de la violence.*
- *Il y a deux parties. Il y a toujours mais il y en a aussi sans violence. Comme avec les Noirs avec Rosa Parks, elle s'est assise dans un bus en étant pacifiste. Ça a quand même engagé une réelle réflexion qui a fait changer les choses, donc pas besoin de violence.*

La violence occupe une place centrale dans leur perception de l'extrémisme. Elle est généralement rejetée même si certains déclarent la comprendre, la partager, notamment dans des situations de légitime défense ou face à un dirigeant « *qui ne respecte pas son peuple* ». Toutefois, selon eux, la violence ne devrait être employée qu'en dernier recours, afin de toujours privilégier les solutions pacifistes : « *quand on est vraiment arrivé à un point où vraiment personne n'écoute, quand ça ne bouge pas, ben c'est une manière de faire bouger les choses* ».

Mais cette vision n'est pas partagée par tous les jeunes. Dans certains groupes, les propos peuvent varier et aller parfois jusqu'à évoquer l'emprisonnement ou le meurtre :

- *Les politiques ne se mêlent pas des affaires des citoyens. Ils prennent en compte leur petite vie toute sympathique, mais les gens dans la merde, ils s'en foutent littéralement. Ils ont qu'à se démerder tout seuls.*
- *Moi j'ai dit qu'aller fusiller un politicien, ce n'était pas de l'extrémisme, c'est une violence légitime.*
- *Mais si tu peux l'emprisonner...*
- *Puis, il y a des politiciens qui sont bons.*
- *Alex il est Roumain. A l'époque, il y avait un dictateur, ben ils l'ont fusillé. - Oui mais tuer parce que tu n'es pas d'accord, tu vas pas le fusiller.*

Dans ce cas précis, nous pouvons observer que les jeunes qui véhiculent un rejet de la politique et des institutions, qui ne se sentent pas représentés ou écoutés semblent plus enclins à accepter la violence ou à partager des propos similaires à ceux présentés dans cet extrait.

c) Les réactions face aux extrémismes

Lorsque nous interrogeons les jeunes sur leurs expériences personnelles de l'extrémisme, plusieurs évoquent des propos racistes, xénophobes, antisémites ou islamophobes. Un jeune nous confie :

« Ma mère. Je devais aller voir le camp de concentration à Auschwitz. Elle a dit que c'était mérité et je ne devais pas y aller. Parce que, elle est donc musulmane, mais pour les musulmans extrêmes, ils pensent qu'ils ont mérité ce qu'ils ont eu. C'est eux qui ont fait quelque chose de mauvais envers Dieu et c'est la monnaie de leur pièce. Mais pour moi, c'est de l'extrémisme. Pour moi, c'est inhumain de penser quelque chose comme ça ».

Ce n'est pas le seul cas qui évoque du racisme à la maison. En voici un autre :

« Mon papy, il fait des réflexions, on va dire osées, sur les Arabes. Par exemple, sur ce qui se passe là-bas, à Jérusalem ou les attentats. Ceux qui sont toujours en vie, il veut les envoyer en Russie, dans des Goulags, en Sibérie. C'est mon papy, donc je ne lui dis rien, mais je ne suis pas d'accord avec lui. Je ne suis pas d'accord mais je ne me confronte pas à ça. Puis il le dit chez lui, donc voilà ».

Juste après ceci, un autre jeune ajoute à propos des Flamands : « *ou dépasser la frontière parce que ce sont tous des enculés. Fin, mon grand-père et ma mamie, ils pensent ça. Ils disent que*

ce sont des sales Flamands. Après, quand je vois la gueule de la Wallonie, ce ne sont pas les Flamands qui vont venir ici ».

Dans ces exemples, les élèves prennent leurs distances vis-à-vis des propos entendus. Nous observons toutefois une certaine forme de tolérance envers ces propos arguant que « *chacun pense ce qu'il veut* » ou « *il est chez lui, donc il pense ce qu'il veut* ». Nous reviendrons sur ces éléments dans les sous-sections qui suivent. Nous pouvons toutefois constater un certain relativisme à l'égard des opinions et des pensées des uns et des autres. Mais, comme nous le verrons, pour les jeunes, la liberté de penser « *ce que l'on veut* » ne se traduit pas par une liberté d'expression sans limite.

Un autre jeune nous raconte un moment qui l'a « *marqué* » :

« Moi j'ai déjà vu par exemple, ma mère est institutrice dans une classe où il n'y a que des étrangers et une fois je l'ai accompagnée au musée à Namur et j'ai remarqué que, je me mettais derrière le groupe pour un peu le surveiller, que il y a des gens qui vont vraiment passer en dévisageant par exemple certaines personnes parce qu'il y a une fille qui vient d'Ouganda et qui du coup ne parle pas bien français et si elle va parler, donc on parle anglais là-bas, elle va parler anglais, elle est étrangère, elle va vraiment se faire dévisager parce qu'elle parle sa langue chez nous et qu'elle est noire. De là à se faire dévisager en rue à douze ans parce que tu es étranger...oui ça j'ai déjà vu ».

Les jeunes expliquent également avoir été confrontés à plusieurs reprises à des discours extrémistes sur les réseaux sociaux. Un jeune nous explique : « *la première chose à faire, c'est de ne pas réagir. La personne, elle veut te mettre dans la merde. Donc il ne faut pas répondre. Moi, j'ai déjà lâché un commentaire, un petit, rien du tout. Certains n'ont pas aimé. Ils m'ont traqué* ». Un autre poursuit : « *c'est déjà tellement présent dans la vie de tous les jours, on a des problèmes avec l'école, le privé... Pas besoin de regarder, enfin, moi, sur les réseaux sociaux, quand je vois de l'extrémisme, je ne prends même pas la peine de regarder. Je passe. Sinon, ça va m'impacter encore plus négativement. Il n'y a rien de bénéfique* ».

Dans un autre groupe, un jeune explique qu'il faut débattre même si cela ne fait pas changer le point de vue de la personne :

« Si, moi je pense que si parce que le racisme c'est une forme d'ignorance. On est raciste de quelqu'un qu'on ne connaît pas et lui expliquer qu'il y a différentes cultures sur cette planète et débattre avec lui, même s'il est pas convaincu dès le premier coup et ben au moins vous aurez fait un petit peu votre devoir de l'éclaircir, c'est déjà un pas. C'est pas qu'on veut pas débattre, c'est qu'on peut débattre avec eux mais parfois on devient pas raciste du jour au lendemain, parfois le racisme est poussé sur le long terme et parfois ça vient même de la famille et de l'enfance. Du coup, parfois, même si on va essayer de débattre avec eux et qu'on peut essayer de les éclaircir comme elle a dit, mais je pense qu'à la fin, le résultat ce sera juste ils vont rester bloqués sur leur propre point de vue. Je pense qu'on peut débattre avec eux, on peut discuter avec eux et essayer de les éclaircir mais ils resteront sur leur point de vue ».

En ce qui concerne les réactions à adopter face à un discours extrémiste, nous observons différentes attitudes sans qu'il soit possible d'établir un comportement type qui serait plus

courant chez les jeunes. Certains considèrent qu'il ne sert à rien de discuter avec des extrémistes. Cela est directement lié à une de leurs définitions de l'extrémisme, un rejet du dialogue, du débat et du consensus.

d) Le cordon sanitaire

La question du cordon sanitaire est abordée dans plusieurs groupes et doit parfois être expliquée. De nombreux jeunes ne connaissent pas le principe du cordon sanitaire. Le sujet suscite des débats. Dans certains cas, le cordon sanitaire est perçu négativement. Il est assimilé au rejet de l'autre et à une non écoute des opinions de l'autre. Un jeune explique : « *Je pense que ça les victimise comme ils ne peuvent pas s'exprimer. Donc ça peut empirer au niveau de leurs idées. Alors que le dialogue, même si c'est extrêmement compliqué, il y a cette idée de communication qui est la base de tout, des relations* ». Un autre lui répond : « *Je ne sais pas si cela [le cordon sanitaire] a un impact. Mais, au moins, par rapport à la France où j'ai l'impression qu'il y a Zemmour et Le Pen, ces gens qui parlent à la TV, mais il y a moins d'extrémisme qu'en France* ».

De façon plus ou moins similaire, un autre jeune nous dit : « *C'est une très mauvais chose parce qu'on les isole mais il faut toujours être ouvert au débat. En isolant l'extrême droite, on laisse l'extrême gauche. Il faut faire les deux ou aucun. Je trouve que c'est pas égalitaire. L'extrême gauche il a le droit de dire ce qu'il veut, de s'exprimer contrairement à l'extrême droite* ».

Le rejet du débat est mal perçu par plusieurs jeunes même s'ils nous précisent ne pas comprendre ou tolérer les discours racistes. Un autre groupe compare la Belgique et la France :

- *C'est un principe [le cordon sanitaire] qui est contre la démocratie. Le VB reflète quand même les idées de beaucoup de gens.*
- *Mais les pires idées du monde, c'est peut-être celles qu'on critique actuellement. Parce qu'une minorité, et on les trouve extrémistes, mais peut être que si elle était au pouvoir, ce serait peut-être l'inverse.*
- *Si un parti néo-nazi arrive au pouvoir, on pourrait l'écouter à la télé ? - Ben il y en a en Allemagne. - Il faut informer.*
- *Moi je pense que le cordon sanitaire, c'est une bonne chose. George Louis Bouchez, il est allé débattre en Flandre. Donc, il n'a pas respecté ça. Ça a fait parler de lui. Mais si on donne cette occasion aux partis de s'exprimer et s'il y a une couverture médiatique, ils vont gagner encore plus d'importance que maintenant.*
- *Oui*
- *Mais non, ce n'est pas vrai. Eric Zemmour, c'est celui qui a eu le plus de couverture médiatique en France et il a fait que 7%.*
- *Mais je pense qu'il y a tellement de personnes complotistes et tout, et ça peut aller très vite, quand la personne passe à la télé.*
- *Donc le problème, c'est les gens.*
- *Si on empêche, la démocratie elle est dysfonctionnelle.*
- *C'est bête de dire on ne va pas démocratiser sinon les gens vont voter pour lui. Après, c'est bête. Si les gens votent pour eux, c'est que les idées ne sont pas si bêtes.*
- *Les gens qui l'entendent, pour eux, ce n'est peut-être pas si mauvais. On ne sait pas toujours ce qui est bon et ce qui est mauvais. Ça dépend de notre propre choix.*
- *Imaginons ça dans un autre pays, dans un pays où, avec le cordon sanitaire, ce sont les bons partis qui sont exclus. Alors, comment on fait ?*

Si certains sont favorables au cordon sanitaire par « peur » que les idées extrémistes et complotistes se propagent massivement, d'autres expriment de vives critiques à ce sujet. Un jeune considère le cordon sanitaire comme un « dysfonctionnement démocratique ». Les partis extrémistes représentent « beaucoup » de personnes. Ce ne serait donc pas normal de les empêcher de s'exprimer. D'autres adoptent une position alternative en se questionnant sur ce qui est « bon » ou « mauvais ». Les jeunes se posent la question de la distinction et des critères d'application : « si les gens votent pour eux, ce n'est peut-être pas si mauvais ».

Dans un autre groupe, un jeune ne comprend pas la logique et nous explique : « Si on part du principe qu'on pourrait voter pour des gens qui sont plutôt extrêmes, pourquoi est-ce qu'on ne peut pas les mettre en valeur dans les médias, donc c'est un peu contradictoire ».

En interdisant le débat à certains partis ou certains groupes, le cordon sanitaire apparaît pour certains comme une forme de censure et d'extrémisme :

- *Personne n'a envie de taire ses positions et de ne même pas avoir le droit de s'exprimer. Je pense que c'est le droit de chacun. Après, on aimerait bien aussi ne pas entendre certaines choses. Il ne faudrait peut-être pas l'interdire mais trouver une solution. Enfin, je trouve. Faire en sorte que les gens se rendent compte que c'est extrémiste. - Le fait*

de censurer le discours, c'est aussi extrémiste. C'est ne plus vouloir écouter l'autre. C'est contradictoire en un sens de censurer quelqu'un, alors que la base c'est d'écouter la personne.

Moi je pars du principe que toute opinion est bonne à écouter, que je sois pour ou contre. J'aime bien avoir l'avis de quelqu'un même pour moi réfléchir. Mais, pour moi, la liberté d'expression, c'est typique, mais elle s'arrête quand le respect n'est plus à sa place et que ça part dans l'attaque personnelle.

Selon les jeunes, l'extrémisme se définit, en partie, par le rejet du débat et donc, dans cette perspective, le cordon sanitaire est qualifié d'extrémisme. C'est une forme de censure, de rejet de l'autre, de fermeture d'esprit. Toutefois, nous observons également une tension entre cette idée de liberté d'expression et l'interdiction de proférer des attaques personnelles. Si les élèves affirment que « *toute opinion mérite d'être écoutée* », il existe cependant selon eux, des exceptions. Les jeunes ne sont pas en faveur d'une liberté d'expression absolue. Notons ici une distinction entre les débats sur le cordon sanitaire et les débats sur des thématiques qui peuvent les toucher plus directement. Lorsque nous leur présentons des propos racistes, xénophobes ou homophobes, ils se déclarent dans ce cas, en faveur de leur interdiction. Ces interdictions ne devraient donc pas pour eux porter sur des partis ou des idées mais sur des propos jugés « *irrespectueux* ».

e) La liberté d'expression et le respect d'autrui

Les jeunes rencontrés ne sont pas informés des limites légales de la liberté d'expression. Pour eux, nous avons le droit de tout dire même si, très vite, ils précisent que nous pouvons « *tout dire mais pas à n'importe qui, ça dépend de la façon dont tu le dis aussi* ». Tout dépend du contexte dans lequel on s'exprime. Comme l'explique un jeune : « *Je sais qu'on ne peut pas rire d'un juif devant lui, ça on ne peut pas, mais dire que les Cambodgiens sont une race inférieure, il n'y a rien, le policier, il ne peut rien dire. C'est un manque de respect mais il ne va pas t'arrêter ou te mettre derrière les barreaux* ».

Des propos similaires sont exprimés dans une autre école : « *Si on prend juste le fait de base de penser ce qu'on veut, si moi par exemple, je considère que je n'aime pas les personnes de couleur, je le crie haut et fort parce que c'est ma liberté, c'est mon choix de penser ce que je veux mais c'est pas comment dire, c'est pas bien* ». D'autres ajoutent que la « *liberté de penser en Belgique est légale, vous avez le droit* ».

Cependant, selon eux, il ne faudrait pas « *abuser* » de cette liberté d'expression. C'est pour cela que les individus ne devraient pas tenir des propos racistes : « *On n'a pas le droit d'être raciste. Tous les êtres sont égaux et je ne vois pas pourquoi une couleur de peau fait la différence. On a tous 10 doigts, deux pieds. On est tous les mêmes. Il y en a qui sont un peu plus bronzés mais ça va rien changer* ».

Dans un autre groupe, certains jeunes estiment qu'il ne faut pas « *dénigrer les gens* », il faut « *du respect* ». La question du blasphème intervient rapidement ici. Lors d'un débat, plusieurs

-
jeunes suggèrent d'interdire Charlie Hebdo. Selon eux, ce journal illustre « *un manque de respect* ». Lorsque nous demandons qui est d'accord, voici les réponses :

- *Oui.*
- *Oui.*
- *Oui, interdire. - Censurer, oui.*

Il faut un contrôle pour pas que ce soit dégradant pour certaines personnes. C'est compliqué à juger, il faut connaître la limite entre l'humour et la moquerie. Mais il faut limiter pour pas avoir de moquerie oui. - Oui il faut censurer la presse.

Nous leur demandons alors qui pourrait décider des propos ou des médias qu'il faudrait censurer :

- *C'est l'Etat.*
- *Un contrôleur.*
- *On va engager une personne.*
- *Non plusieurs personnes.*
- *Il y a déjà ça sur les réseaux sociaux, avec les signalements. Il y a des consignes et des gens jugent.*

L'humour est une question évoquée par les enseignants. Nous avons donc décidé de demander à un groupe s'il fallait interdire les blagues racistes. Les élèves nous répondent :

- *Non c'est ridicule.*
- *Une blague c'est pas une forme de haine, c'est pour rigoler.*
- *Si c'est des vrais amis, c'est pas une forme de haine.*
- *Je pense que ça dépend si la personne a le même humour que vous ou non.*
- *Parfois on passe des mauvaises journées sur un genre de remarque, ça a pas le même effet quand on est de bonne humeur ou quand on ne l'est pas même si c'est pour rire, je sais pas ça dépend. Je dirais que si c'est interdit un jour, ben je pourrais comprendre à la limite.*
- *Non, moi je pourrais pas comprendre.*
- *Je pense qu'on peut rire d'autre chose que de ça aussi.*
- *Si on connaît la personne déjà. Parce que une blague raciste ça vient pas dès qu'on connaît la personne.*
- *Derrière une blague il y a toujours une part de vérité.*
- *On pense ce qu'on dit mais en rigolant alors qu'au fond on peut penser la même chose.*
- *On ne peut pas se baser sur la personne qui le dit.*
- *Honnêtement je suis contre ce genre de blague. On les sort en rigolant puis un jour on les sort énervé et ça n'a pas le même impact.*

Les positions varient en fonction des personnes. Si les propos irrespectueux doivent être bannis, lorsqu'ils sont tenus par un ami, ça semble différent. Il s'agit alors plutôt d'une blague et ce serait « *ridicule* » de les interdire. Un jeune explique toutefois que derrière les blagues, il y a un fond de vérité. Dans un autre groupe, des jeunes expliquent :

-
- *Ici, on est dans un pays libre, on peut tout dire. Mais il y a la façon de le dire. Tu vas pas voir un gars qui est gay dans la rue, tu vas pas lui dire eh sale pédé comme ça enfin.*
- *Ça dépend avec lequel.*
- *Quelqu'un que tu connais, tu lui dis sale pédé ?*
- *Oui mais ça c'est taquiner ton pote ou quoi.*
- *Tu vois c'est encore différent.*
- *Ca on le sait, c'est normal.*
- *Mais il doit y avoir un respect d'autrui.*

Nous retrouvons ici la notion de respect très importante à leurs yeux mais qui dépend du contexte d'énonciation des propos.

f) La représentation de la et du politique

Dans le cadre de cette recherche, nous avons également demandé aux jeunes quels mots leur viennent à l'esprit lorsqu'on parle de politique. Nous avons listé les réponses suivantes :

Argent ; chômage ; compliqué ; compromis ; con ; conformisme ; corruption ; débat ; déconnexion ; démagogie ; discussion ; droite/gauche ; enfer ; fraude ; frotte manche ; gouverner ; inaction ; inégalité ; inexistant ; intérêts privés ; magouilles ; manipulation ; mensonges ; parlement ; pauvreté ; Qatargate ; représentants ; restriction ; Tarabella ; vote.

Dans plusieurs Focus Group, les jeunes adoptent une attitude critique à l'égard de la politique et des institutions qui y sont associées. Comme l'exprime un jeune : « *on a plus vite fait de changer de pays, avec des politiques qui nous conviennent. Comme les riches, ils ne cherchent pas à changer les taxes, ils vont dans des paradis fiscaux* ».

Dans un groupe, nous demandons ce que pensent les élèves des élections et du système représentatif. Ils nous répondent :

- *Ben ça aide.*
- *Il faut bien des gens au pouvoir pour prendre des décisions.*
- *Une partie de la politique change quand même des choses même si c'est pas tout.*
- *Elle change mais c'est pas nous qui avons la puissance derrière tout ça parce qu'au final c'est eux qui choisissent mais on a l'impression d'avoir un impact mais on n'a pas d'impact, enfin pour moi en tout cas.*
- *On essaye de voter pour des gens plus malins ou on fait notre vie dans notre coin et tant pis pour la politique.*
- *Je crois qu'à un moment donné, il va falloir faire nos histoires dans notre coin.*
- *Je crois qu'on serait quand même perdus si ils ne seraient pas là, on saurait pas quoi faire, ce serait l'anarchie partout.*
- *Ils sont quand même là pour contrôler, même si ils ne le font pas comme nous on veut.*

Si les jeunes reconnaissent « *qu'il faut bien des gens au pouvoir pour prendre des décisions* », nous constatons une forme de fatalisme : « *tant pis pour la politique* ». Selon eux, les politiques n'agissent pas au nom de l'intérêt général. Les jeunes ne se sentent pas représentés et finissent par « *faire leur vie dans leur coin* ».

La politique serait-elle, selon eux, un mal nécessaire ? Distinguons ici le politique de la politique. Le politique renvoie aux institutions politiques, à des personnalités politiques et à des lieux de pouvoir. La politique, c'est davantage le débat d'idées, la lutte pour des valeurs.

De manière générale, les jeunes manifestent un faible intérêt pour le politique. Nous pensons qu'il s'agit, en partie, d'une méconnaissance du domaine plutôt que d'un réel rejet. En effet, après la tenue des Focus Groups, plusieurs d'entre eux nous ont approché pour nous expliquer qu'ils avaient passé un « *très bon moment* » et qu'ils souhaitaient que nous revenions pour

répondre à leurs questions, ce qui traduit un intérêt pour le sujet. Un jeune nous a également confié : « *c'était une belle matinée, je suis content que vous soyez venus. C'est la première fois qu'on me demande mon avis* ». Tous n'ont pas une connaissance claire et précise du paysage politique et institutionnel belge. Lorsque nous demandons dans une école d'identifier, en Belgique, des partis extrémistes, les élèves répondent :

- *La N-VA.*
- *Le Pen.*
- *Le Vlaams Belang.*
- *C'est pas le MR ?*
- *Non, ça c'est la gauche.*
- *A gauche, c'est les rouges.*
- *Côté flamand, c'est la N-VA. - Le Vlaams Belang.*

Un autre groupe nous explique que la politique française est plus claire, qu'elle est « *plus facile à comprendre* » :

- *Elle est moins compliquée.*
- *Et on en parle plus surtout.*
- *Beaucoup plus accessible.*
- *Plus axée sur la personnalité des politiciens. - On est plus au courant de la France.*
- *La différence avec la France, c'est que la scène politique est plus tournée autour d'une personnalité.*
- *Et là, du coup, tu as une image.*

g) Esprit critique et réseaux sociaux

Les jeunes vont sur de multiples plateformes : Instagram, Snapchat, TikTok, Twitter-X (plus rare), Youtube.

Nous leur posons la question générale de savoir comment ils s'informent :

- *Je vais sur Internet.*
- *Sur Internet, on cherche des chaînes TV.*
- *Des documentaires. - Des vidéos.*
- *On regarde les premiers résultats qui tombent qui ont l'air les plus pertinents dans les titres.*
- *Wikipédia.*
- *Non, pas ça.*
- *Ben, c'est le premier qui arrive.*
- *Après, Wikipédia, ce n'est pas mal mais pas sur des infos de la semaine.*
- *Les liens, moi je prends les 10 premiers articles qui viennent, les premières informations.*

Nous notons que peu de jeunes s'informent en regardant le journal télévisé, en écoutant la radio ou en lisant un journal. Lorsque c'est le cas, c'est généralement en présence de leurs parents. Plusieurs d'entre eux ne vont pas sur un média spécifique. Ils ne s'informent pas mais sont tenus

au courant de l'actualité via leur fil de publications sur les réseaux sociaux. L'information est donc reçue indirectement, subie, imposée à eux plus que recherchée.

Nous leur posons alors la question de savoir comment ils font pour répondre à une question ou effectuer une recherche :

- *On va sur Internet.*
- *On tape des mots clés sur Google.*
- *Moi j'irais voir sur TikTok. - Oui moi aussi. - Moi aussi.*
- *Oui, d'abord parce qu'il y a beaucoup de sources explicatives, c'est mieux, c'est plus compréhensif, c'est sérieux, il y a des choses sérieuses.*
- *Ou le premier site, c'est le premier parce que c'est le plus lu, donc Google le met audessus et on peut aller le lire.*
- *Oui mais plusieurs quand même. - Non, le premier, il est le plus lu.*
- *Et si c'est Wikipedia, non mais... - Si parfois c'est bien.*
- *C'est le site le plus lu, donc le plus fiable parce qu'il a été le plus de fois lu.*

La plupart ont le réflexe d'aller sur un réseau social, comme TikTok par exemple, pour chercher de l'information. Ils privilégient des sources « explicatives » ou de « vulgarisation » au détriment des médias traditionnels. Plusieurs expriment une méfiance à l'égard de Wikipédia. L'hypothèse que nous formulons est que, la plupart du temps, cette critique émane à l'origine de leurs professeurs. De nombreux jeunes assimilent le nombre de lectures d'un article ou de vues d'une vidéo à un gage de qualité. Plus l'article est lu, plus la vidéo est vue, meilleure et plus fiable est la source. Un jeune nous confie :

« Personnellement, je fais une recherche et j'irais plutôt regarder à l'instinct ce qui me rassure le plus, s'il y a des couleurs. Souvent, c'est ça, c'est des trucs à la con comme ça. T'as du bleu, ça inspire la confiance, ben tu vas aller là-dessus tu vois. Il y a des couleurs qui impactent le comportement qu'on a. J'avais vu que le bleu ça inspirait l'autorité ou quelque chose comme ça et c'est vrai, des fois on se laisse avoir par des sites qui paraissent clean parce qu'il y a du bleu, les informations sont claires et précises et c'est pas des phrases trop compliquées, alors on se dit ok c'est ça. Alors qu'en fait, c'est peut-être un truc à la con. Donc souvent c'est plutôt, en tout cas personnellement, c'est plutôt mon cerveau qui fait un tri très rapide dans ce que je vois. Ok c'est comme ça, c'est écrit comme ça, c'est telle couleur, les informations sont claires, ben c'est bon. On se pose pas plus de questions que ça ».

La réaction de ce jeune est particulière. En effet, il a conscience de certains biais ou de certaines formes de manipulation mais avoue, en toute honnêteté, se laisser influencer. Un autre jeune nous dit lui ne pas comprendre pourquoi on lui mentirait :

« Si c'est des trucs personnels, tout ça, la personne concernée, elle peut dire que c'est faux. Et voilà, tout simplement. Et les gens qui y croient c'est leur problème. Mais si une personne manifeste pour dire que c'est faux, et qu'il a les preuves, je ne vois pas pourquoi on ne le croirait pas. Je vois pas c'est quoi le but de mentir ».

Alors que certains sont attentifs aux sources, d'autres reconnaissent que ça ne les préoccupe pas du tout :

- *Non, je ne fais pas attention. - Un peu.*
- *Si on n'y croit pas, on va se renseigner.*
- *Si ça nous choque, on va voir d'autres sources.*
- *Oui c'est ça.*
- *Si ça attire l'attention.*
- *Oui mais bon, tu regardes quel compte publie mais tu n'en sais rien.*
- *Oui, c'est ce que je dis, mais je ne gobe pas tout ce que je vois, c'est ça que je veux dire.*

L'impact personnel et émotionnel détermine leur réaction face à une information. Lorsqu'un sujet les touche personnellement, ils ont tendance à réagir de manière plus prononcée et passionnée. Leur réaction émotionnelle influence leur jugement tout comme d'autres éléments de forme mais aussi de fond :

« Alors, très honnêtement, les sources ça vient après, moi, je regarde, après ça dépend, mais si ça parle d'une idée ou d'une valeur, pas de quelqu'un en vacances, mais je vais regarder de quoi ça parle. Si ça tombe dans mes trucs, c'est que normalement, je vais essayer d'être dedans, ok ça m'intéresse, puis je regarde d'où ça vient et si je veux la partager, je ne le fais pas sans avoir vérifié l'information. Donc la vérification vient après la lecture et le partage, si l'information est juste mais si ce n'est pas bien exprimé, ce n'est pas clair, c'est pas précis, alors je ne partage pas. La source oui mais il y a le contenu et la manière dont c'est présenté. Les réseaux sociaux, il y a une forme d'esthétique dedans. Quand tu partages une info, si c'est petit avec 10 likes, je ne vais pas la partager parce que je sais que ça touchera moins de gens aussi ».

Cet extrait met en évidence une confusion plusieurs fois observée entre la popularité d'une publication sur les réseaux sociaux, mesurée par le nombre de « likes », et la qualité de l'information ou de sa source.

Dans un groupe, nous avons proposé un exercice fictif aux élèves : comment procéder pour rédiger un texte d'une page sur la condition des femmes en Iran. L'objectif était de les amener à réfléchir à leurs méthodes de recherche et de collecte d'informations. Nous leur avons posé les questions suivantes : où allez-vous chercher l'information et comment procédez-vous pour la trouver ?

- *On va chercher sur Internet.*
- *ChatGPT.*
- *On va sur Google et on tape Iran actualité. - On prend le premier.*
- *C'est toujours le plus pertinent.*
- *Ben, il y a l'onglet actualités déjà.*

Nous les interrompons pour leur demander pourquoi le premier site serait le plus pertinent :

- *Parce que c'est par thème.*
- *C'est le plus visité, le plus recherché.*
- *Non c'est celui qui a le plus payé.*
- *Ça dépend si on a la flemme ou pas.*

- *Si on s'applique vraiment, on va chercher des sites pour croiser des sources. - Si le sujet nous intéresse.*
- *On vérifie sur plusieurs sites. - La date.*
- *Certains médias où on fait attention et d'autres qui amènent la confiance.*

Nous leur demandons de préciser ce qu'ils entendent par « amener la confiance » :

- *Les grands médias comme le Soir, la DH ou même BFM même si c'est pas trop la confiance mais on sait qu'ils ont les moyens.*

Nous faisons le même exercice dans un autre groupe :

- *ChatGPT allez.*
- *Ça pourrait être une solution, si j'ai la flemme.*
- *C'est juste pour commencer, avoir une idée du sujet.*
- *Moi, étant donné que ça ne me dérangerait pas de faire des recherches là-dessus, enfin, je trouve ça intéressant, je le ferai de moi-même.*
- *Des vidéos sur Youtube.*
- *Plus des articles dans la presse et tout ça.*
- *C'est vrai que pour le coup, je trouve ça beaucoup mieux de regarder des vidéos sur Youtube que d'utiliser des sites Internet Google et tout, je trouve ça chiant de lire.*
- *Moi je sélectionne, par exemple Arte, c'est quand même une bonne source. - On regarde la chaîne.*
- *Si je vois qu'il y a beaucoup d'abonnés, qu'il y a eu beaucoup de vues, je me dis bon...*

En interrogeant les jeunes, nous avons constaté que ceux qui mentionnaient les médias écrits ou audiovisuels les connaissaient grâce à leurs parents avec qui, par exemple, ils regardaient, les actualités à la télévision le soir. Ceci souligne l'influence des pratiques familiales sur les sources d'information des jeunes. Un jeune explique ainsi qu'il lit Le Monde Diplomatique à la maison mais « vite fait ». Selon lui :

« Je trouve ce qui donne moins envie de regarder tout ça, c'est pas non plus nos gsm et tout ça, c'est aussi la manière dont s'est présenté. Maintenant que ce soit à la radio, à la télé, la plupart des informations sont mauvaises ou déprimantes, voilà pessimistes, qu'il y a eu un meurtre, il y a eu ci il y a eu ça. Mais en fait, le but c'est aussi un peu de faire de l'audience et t'écouteras, malheureusement moi aussi, plus si t'entends quelqu'un, on imagine on entend que quelqu'un est mort ben ça te touchera plus que de dire qu'il y a eu un nouveau panda. Enfin dans l'absolu. Ce genre de petites bonnes nouvelles, on s'en fout ».

Certains jeunes semblent plus résignés quant à la possibilité de tomber sur de fausses informations lors de leurs recherches. L'abondance de l'information rend, selon eux, difficile la distinction entre les sources fiables et les fausses informations. Des jeunes évoquent un sentiment de lassitude, d'impuissance et un manque de motivation à toujours tout devoir vérifier.

- *C'est le premier lien qui vient. Et si c'est de la merde, ben on tombera sur de la merde.*
- *Ben oui, nous on va pas aller vérifier; Madame elle nous a appris comment aller vérifier par tchic tchac, il n'y a jamais personne qui le fait.*
- *Par rapport à la fiabilité, on va sur un site Internet, on tape le nom d'un autre site.*
- *En vrai sur le téléphone, il n'y a pas trop besoin. Je ne crois pas qu'il y a moyen de se faire avoir comme ça.*
- *Je regarde s'il y a un petit cadenas qui est fermé. S'il y a un petit cadenas qui est fermé, tu peux commander, vas-y.*

Nous leur demandons qui vérifie les informations qu'ils consultent : « *personne* ». Nous insistons en leur demandant comment ils peuvent vérifier une information :

- *Ben, on le sait pas.*
- *Faudrait déjà le faire pour réussir à pirater google, franchement.*
- *Non parce que si le mec il écrit n'importe quoi et que tout le monde y croit, ça va monter au premier.*
- *En vrai, ce que je fais moi, si je vois un résultat ou quoi, je vais taper sur Google la même chose et si je vois qu'il y en a cinquante qui ont écrit la même chose... Ou alors c'est que c'est une secte ou alors c'est que c'est vraiment un truc... Si par contre, je vois qu'il n'y en a qu'un qui a mis ça, alors c'est que c'est faux. Par exemple, s'il est mis Ronaldo est mort, je vais aller taper Ronaldo. Si je vois qu'il y a cinquante trucs qui le mettent, bon ben c'est que c'est vrai. S'il n'y en a qu'un, c'est que c'est faux.*

Comparer les sources est une pratique expliquée par plusieurs jeunes dans d'autres groupes :

- *Fin juste, je regarde plusieurs sites, s'il y a un travail à faire, je regarde plusieurs sites et là ça limite déjà. Parce que s'il y a plusieurs sites... Après, si plusieurs sites font des fake news, alors oui, je vais me faire avoir. Généralement, je pense pas que 36 sites partagent en même temps des fake news.*
- *Moi je privilégie toujours les livres que directement Internet.*
- *Moi je regarde sur Youtube des résumés, des chaînes...*

3) Résultats de l'enquête (seconde partie)

L'analyse des questionnaires et des entretiens avec les jeunes permet de dégager plusieurs éléments de réponse à notre question de recherche.

Tout d'abord, les jeunes n'ont pas une méconnaissance de l'extrémisme. C'est pour eux, un phénomène connu, renvoyant à un univers sémantique et conceptuel large dont les termes les plus cités sont : extrême droite, xénophobie, extrême gauche, racisme, radicalisme, nazisme, communisme, anti-immigration, terrorisme, féminisme, extrémisme religieux, homophobie, antisémitisme, nationalisme, islamisme, fascisme, sexisme, extrémisme écologique, islamophobie, véganisme et discrimination.

Si, d'après les questionnaires écrits qu'ils ont complétés, les jeunes disent qu'ils sont peu ou pas exposés à l'extrémisme, il n'en demeure pas moins qu'ils peuvent citer plusieurs

personnalités, partis, mouvements ou positionnements extrémistes, historiques et actuels. Ils proposent différentes définitions de l'extrémisme dont les principales sont : des idéologies ou des discours exagérés, excessifs ou en dehors de toute limite ou cadre ; des comportements violents ou agressifs ; l'imposition de ses idées et une volonté de forcer les autres à les partager ; une absence de nuance, un simplisme et un manichéisme de la pensée et des propos ; un appel à la haine et à l'exclusion de groupes ou de minorités ; une fermeture d'esprit et un refus du débat/dialogue.

Toutefois, malgré ceci, lorsque nous leur demandons pourquoi ils qualifient une formation d'extrémiste, leurs justifications restent floues et incertaines. Ils nous disent qu'ils l'ont entendu « à la radio ou à la télévision », dans « la bouche des parents » ou qu'ils l'ont lu « sur Internet ».

Les jeunes évoquent le plus souvent, l'extrémisme de droite, l'extrémisme de gauche, l'extrémisme religieux mais aussi, très vite dans les discussions que nous avons eues avec eux, l'extrémisme féministe et l'extrémisme écologique. Alors que les extrémismes sont, d'une manière générale, connotés négativement, ces derniers mouvements ne sont pas toujours nécessairement perçus comme des phénomènes foncièrement négatifs. Certains jeunes considèrent qu'il peut y avoir des extrémismes positifs, notamment en ce qui concerne la lutte pour le climat et la justification scientifique qui l'accompagne.

Les exemples mobilisés sont en rapport avec l'histoire et les différents cours qu'ils ont eus, mais aussi en lien avec l'actualité au moment de la tenue des Focus Groups. Les jeunes évoquent ainsi Eric Zemmour, Vladimir Poutine et la Russie, le rejet de l'avortement et l'arrivée au pouvoir, en Italie, de Giorgia Meloni. Les jeunes semblent donc informés, de façon générale, de l'actualité politique.

Les jeunes n'ont pas tous répondu à la question de leur confrontation à l'extrémisme. Parmi ceux qui ont répondu, la moitié dit y avoir été confronté directement ou indirectement. Certains partagent des situations vécues au sein de la famille, à l'école ou dans l'espace public. Durant les Focus Groups, les jeunes nous expliquent faire régulièrement face à des contenus extrémismes, racistes ou homophobes, sur les réseaux sociaux. Leurs réactions varient entre indifférence et colère, tentative de discussion et violence verbale, voire physique.

La question de la violence et du rejet d'autrui est un des fondements de ce que les jeunes perçoivent comme l'extrémisme, avec parfois des réserves ou débats sur certaines questions comme par exemple, le blocage des autoroutes ou la dégradation d'œuvres d'art. L'extrémisme pour eux, se caractérise par « des idées poussées à l'extrême » dans leur mise en œuvre. L'imposition d'une mesure est ainsi perçue comme de l'extrémisme. Des jeunes condamnent à ce titre, l'imposition d'un certain type de régime à la cantine ou l'interdiction de certains types de transport pour des raisons écologiques. Pour eux, ce ne sont donc pas les valeurs et opinions qui sont extrémistes, mais plutôt la façon dont celles-ci sont mises en action.

En ce qui concerne la liberté d'expression, les jeunes considèrent majoritairement que tout peut-être dit, que chacun a le droit de penser ce qu'il veut et de l'exprimer. Les jeunes ne sont pas informés des limites légales de la liberté d'expression. Selon eux, l'extrémisme se manifeste par le refus d'écouter l'autre. Le cordon sanitaire est ainsi considéré par certains, comme une forme de censure et donc d'extrémisme. Pour eux, il devrait être possible de convaincre en

débatant. Ce positionnement change cependant lorsque nous abordons des convictions ou des opinions ou lorsque nous évoquons des sujets qui les touchent ou peuvent concerner directement leur identité (croyances religieuses, nationalité, genre...). Ils associent aussi toujours la notion de respect à la question de la liberté d'expression. Les discours ne doivent jamais manquer de respect envers les autres. Le racisme, la discrimination tout comme le blasphème ne sont pas tolérés comme tout ce qui peut blesser la personne. La limitation de la liberté d'expression ne devrait cependant pas être nécessairement explicitées pour eux, car chacun devrait savoir ce qu'il peut ou ne peut pas dire et ceci en fonction du contexte et de la personne à qui il s'adresse.

Des jeunes font la distinction entre des propos racistes ou xénophobes blessant et des propos racistes ou xénophobes adressés pour rire à des proches ou des amis. Nous observons ici, comme chez certains professeurs, une forme de banalisation du racisme et de la xénophobie à travers l'humour.

Les jeunes manifestent un rejet du politique. Ils l'associent à la corruption, à l'enrichissement personnel, à la défense d'intérêts privés au détriment du bien commun, voire à « de la bêtise ». Le politique est également perçu comme trop complexe, trop peu efficace et trop lent. Ils connaissent mal les partis politiques et institutions politiques belges mais portent un peu plus d'intérêt à la politique française, plus médiatique et incarnée selon eux. Certains jeunes évoquent des personnalités politiques internationales comme Donald Trump, Vladimir Poutine ou Jair Bolsonaro qui seraient parfois, pour certains, un « *mal nécessaire* ». Les jeunes se montrent dans l'ensemble, plus positifs envers la politique dans sa dimension de « lutte pour des valeurs » (genre, climat, égalité) mais semblent cependant peu enclins à s'engager ou agir au nom de celles-ci comme l'avaient d'ailleurs déjà souligné certains professeurs.

Les réseaux sociaux occupent une place très importante dans la vie des jeunes qui se considèrent eux-mêmes comme des « *victimes* » de ces plateformes. Ils reconnaissent une utilisation fréquente et excessive des réseaux sociaux ainsi qu'une méconnaissance des médias traditionnels. Ceci varie cependant en fonction du milieu familial. Certains en effet, regardent le journal télévisé, écoutent la radio ou lisent un journal avec leurs parents. Le regard critique qu'ils portent sur les médias numériques et les informations est souvent lié à cet encadrement familial. Si plusieurs jeunes pensent adopter de bonnes pratiques en ligne, les questions que nous leur avons posées illustrent cependant des confusions à plusieurs niveaux. Ainsi, pour eux, le nombre de vues, d'abonnements ou le positionnement dans les résultats des recherches sont un gage de qualité. Plusieurs jeunes nous confient ne pas vérifier les sources et ne pas appliquer les recommandations formulées par leurs professeurs. La vérification des sources n'est effectuée que si l'information leur paraît choquante, s'ils disent ne pas croire les propos tenus.

Conclusion

Cette enquête menée en 2022 et 2023 visait, à l'initiative de la Fédération Wallonie-Bruxelles, à définir et appréhender les extrémismes d'un point de vue idéologique et discursif, interroger les connaissances et les perceptions des jeunes vis-à-vis de ces phénomènes et questionner la place des nouveaux médias, principalement les réseaux sociaux, dans la socialisation politique des jeunes. Elle doit déboucher, par la suite, sur l'élaboration et la promotion d'outils pédagogiques et informationnels adaptés aux constatations formulées.

Notre premier chapitre, « Extrémisme, radicalisme, populisme », a permis de fixer un cadre théorique à cette étude qui s'inscrit dans une approche relevant du domaine de la science politique. Si les termes extrémisme, populisme et radicalisme peuvent parfois, dans certains discours, se confondre, il nous paraissait important d'en présenter les spécificités, de façon à appréhender, dans toute sa complexité, le phénomène de l'extrémisme ou plutôt des extrémismes.

L'extrémisme désigne des acteurs, des attitudes, des pensées, des discours et des actes divers et variés. Il ne peut être envisagé comme un cadre d'analyse figé et déterminé. Il change en fonction des époques et des lieux. Chaque cas a ses spécificités. Nous devons donc rester prudent dans la mobilisation de ce terme. Au sein des discours politiques, c'est une étiquette disqualifiante, légitimant l'exclusion directe ou indirecte et modifiant les opinions, attitudes et comportements vis-à-vis des propos, des acteurs ou des actes ainsi qualifiés. Peu d'acteurs se revendiquent eux-mêmes extrémistes. Dans le champ académique, et au-delà des joutes classificatoires, l'extrémisme se définit comme une position, une action et un caractère qui, dans son idéologie fondatrice, celle-ci pouvant varier en fonction des acteurs, des discours et des actes, rejette l'organisation politique et/ou sociale actuelle. L'extrémisme présente la violence comme nécessaire et libératrice. Il est opposé au compromis et au débat. C'est une vision manichéenne (Eux/Nous, Bien/Mal, Dominé/Dominant, Nationaux/Etrangers), pessimiste du monde et le reflet d'un mécontentement.

Dans le cadre de ce chapitre théorique, nous nous sommes penché plus particulièrement sur deux formes d'extrémisme politique, l'extrémisme de gauche et l'extrémisme de droite, chacun renvoyant à des acteurs hétérogènes sur le plan idéologique, discursif et organisationnel. Chaque cas présentant ses spécificités, l'extrémisme de gauche et l'extrémisme de droite doivent être compris comme des concepts parapluies regroupant des partis anciens et actuels, extrémistes et radicaux, populistes ou non. Outre les caractéristiques générales de l'extrémisme, le corpus idéologique de l'extrémisme de gauche se caractérise par l'égalitarisme, l'internationalisme et l'étatisme. L'extrémisme de droite lui, se caractérise par l'inégalitarisme, le nationalisme et le sécuritarisme. Ces critères peuvent toutefois varier en fonction des cas étudiés qui doivent toujours être appréhendés dans leurs contextes historique, politique, institutionnel et social.

Si l'extrémisme de gauche et l'extrémisme de droite se retrouvent ici sous une même qualification « extrémiste », ils n'en demeurent pas moins fondamentalement différents sur le plan des idéologies, des valeurs, des projets, des programmes, des membres et des électeurs.

Les rapports qu'ils entretiennent avec les institutions démocratiques ou les valeurs démocratiques divergent, invalidant ainsi la maxime « les extrêmes se rejoignent ». Alors que l'égalité entre les individus est niée par l'extrémisme de droite au travers d'une idéologie raciste et xénophobe, l'extrémisme de gauche véhicule une idéologie égalitariste.

Dans ce premier chapitre, nous n'avons, volontairement, donné aucun exemple de parti politique pour illustrer nos propos. Nous ne souhaitons pas attribuer un « label », une « étiquette » à certaines formations mais plutôt développer un cadre d'analyse que chacune et chacun peut interroger, critiquer et mobiliser. Ce cadre n'est bien évidemment pas figé dans le temps ni dans l'espace et peut s'enrichir de considérations complémentaires relevant d'autres approches psychologique, sociologique ou juridique.

Nous avons construit notre enquête en quatre étapes détaillées dans les chapitre III, « Les programmes scolaires et les enseignants en fédération Wallonie-Bruxelles, et IV, « Les jeunes en fédération Wallonie-Bruxelles » et selon une méthodologie présentée dans le chapitre II, « Méthodologie ». Nous avons, dans un premier temps, étudié 20 programmes scolaires et compris comment ceux-ci abordent, directement ou indirectement, la question des extrémismes. Nous avons ensuite mené 26 entretiens individuels avec des professeurs de 23 établissements et recueilli des informations complémentaires sur le sujet, des exemples de pratiques pédagogiques et des éléments de leur vécu d'enseignant. Ensuite, nous avons élaboré un questionnaire ouvert destiné aux élèves de 6^e année de 16 établissements et nous avons reçu 785 questionnaires complétés. Nous ne voulions pas les enfermer dans une définition ou une présentation préalable de l'extrémisme mais susciter et comprendre leurs propres représentations du phénomène. Enfin, nous avons organisé des groupes de discussion, Focus Groups, regroupant de 7 à 15 jeunes, créant ainsi des espaces d'expression et de dialogue avec et entre eux où ils ont partagé leurs opinions, expériences, ressentis, questionnements et pratiques, en particulier sur Internet. Les discussions ont été éclairées par les éléments théoriques tout comme ceux-ci ont été nourris et enrichis par les impressions, avis et commentaires des jeunes, établissant ainsi des ponts entre recherche théorique et perceptions des jeunes.

L'examen des programmes et les entretiens individuels menés avec les professeurs nous ont permis de dégager une première série d'éléments de réponses à notre question de recherche.

Le concept d'extrémisme figure dans des programmes de cours mais de façon limitée et circonscrite à l'approche historique de la Seconde Guerre mondiale et des régimes totalitaires. Non défini explicitement, il renvoie à des composantes idéologiques de l'extrémisme de gauche et de l'extrémisme de droite, à l'URSS, à l'Allemagne nazie et à l'Italie fasciste. Il est opposé aux concepts de démocratie, de droits/libertés. Le terme est également évoqué dans une proposition de travail de comparaison, d'analyse des sources et de déconstruction de formes de propagande durant les années 30.

Lors des entretiens avec les professeurs, il est apparu qu'ils privilégiaient majoritairement les concepts d'autoritarisme ou de totalitarisme à celui d'extrémisme et toujours en lien avec l'histoire et la Seconde Guerre mondiale comme le préconisent les programmes. Le terme « extrémisme » est peu ou pas utilisé, les professeurs préférant aborder le passé plutôt que le présent, par respect pour la neutralité de leur mission d'enseignant, par facilité, par peur des réactions ou par manque de temps et d'outils pédagogiques.

Les professeurs ne mobilisent pas de définition précise de l'extrémisme qu'ils perçoivent principalement comme un positionnement excessif, une opposition à la société démocratique actuelle, un rejet du débat. Ils abordent aussi bien l'extrémisme de droite que l'extrémisme de gauche, même si les thématiques qu'ils évoquent, principalement le racisme, le rejet de

l'immigration et de l'homosexualité, renvoient plus spécifiquement à l'extrémisme de droite. Pour illustrer leurs propos, ils citent, en Belgique, le Vlaams Belang et le Parti du Travail de Belgique comme deux exemples de partis extrémistes.

Des professeurs disent être régulièrement confrontés à des positionnements et discours religieux qu'ils qualifient d'extrémistes tout en expliquant manquer d'outils pour y répondre. Certains préfèrent d'ailleurs éviter les sujets religieux et s'autocensurent par crainte de blesser, d'être mal compris ou de devoir faire face à une opposition de la part de certains élèves.

Nous avons constaté un certain malaise des professeurs à l'égard de l'enseignement du concept d'extrémisme qu'ils abordent peu, voire pas. Selon eux, l'extrémisme ne figure pas au programme et ils s'estiment peu outillés pour l'enseigner et faire face aux questions et réactions éventuelles des élèves à ce sujet.

Les professeurs évoquent aussi ce qu'ils appellent un « *racisme latent* » dans les classes et cours de récréation. Ils s'interrogent sur les intentions de leurs élèves et beaucoup font la distinction entre des propos « *pour rire* » ou « *pour blesser* », des propos personnels ou « *copiés* » de leurs parents, des propos par ignorance ou par positionnement idéologique. Certains professeurs se sentent démunis face à ces discours et comportements. Doivent-ils sanctionner ou ignorer, et donc banaliser, ces propos souvent destinés à provoquer et choquer ?

Les professeurs constatent unanimement un rejet par leurs élèves du politique au sens institutionnel et électoral. La Belgique fédérale serait trop compliquée, les partis politiques inefficaces. Cependant, les professeurs remarquent aussi un intérêt des élèves pour la politique comme action collective de défense de valeurs ou de droits. Leur mobilisation varierait cependant en fonction d'un sentiment de proximité ou non avec la cause défendue : environnement, lutte contre les discriminations... Une forme de résignation née au lendemain des marches pour le climat et de la crise sanitaire aurait aussi affaibli la force mobilisatrice des jeunes qui, selon plusieurs professeurs, ne s'engagent plus ou moins aujourd'hui dans des actions concrètes.

Selon les professeurs, leurs élèves sont constamment sur les réseaux sociaux. Mais, pour certains, il ne faut cependant pas sous-estimer leur esprit critique même si, dans l'ensemble, les professeurs rencontrés expliquent qu'ils accordent une plus grande attention et crédibilité à ce qui les touche et les affecte directement. Leur indignation morale se confondrait avec leur compréhension du droit. Les élèves éprouvent des difficultés à envisager d'autres points de vue que le leur et à distinguer une opinion d'un fait. Certaines théories du complot sont reprises et véhiculées par des élèves bien qu'elles manquent la plupart du temps, de structure et de fondement.

De manière générale, les professeurs sont confrontés à plusieurs défis dans leur pratique pédagogique quotidienne. Ils aspirent à encourager le débat et l'esprit critique tout en s'efforçant de préserver un environnement respectueux où les différentes opinions sont écoutées et valorisées. Par peur de mal faire, certains préfèrent s'en tenir au domaine théorique ou se censurer. La tâche est complexe et requiert du soutien, des connaissances, des compétences, des outils et du temps, ce qu'ils n'ont pas ou pas toujours. L'approche est encore rendue plus compliquée par la taille importante de certaines classes. Pour répondre à ces problématiques, des professeurs organisent des sorties de classe ou des visites. Ils sont nombreux à exprimer le

souhait d'avoir des échanges avec des personnes extérieures sur des outils et approches d'animation et de sensibilisation pour leur permettre de mieux remplir encore leur mission d'éveil et d'éducation.

Au travers des questionnaires complétés et des échanges que nous avons eus avec les jeunes, nous pouvons dégager une deuxième série d'éléments de réponses à notre question de recherche. Les jeunes n'ont pas une méconnaissance de l'extrémisme. Ils en proposent différentes définitions et mobilisent tout un univers de termes s'y rapportant. Selon eux, l'extrémisme se définit principalement au travers d'idéologies ou de discours exagérés, excessifs, en dehors de toute limite ou cadre, de comportements agressifs ou violents, de l'imposition de ses idées aux autres, d'une absence de nuance, d'un simplisme et d'un manichéisme de la pensée et des propos, d'un appel à la haine et à l'exclusion d'un groupe ou d'une minorité, d'une fermeture d'esprit et d'un rejet du dialogue. Nous retrouvons dans les définitions proposées par les jeunes de nombreux éléments de la littérature qui, rappelons-le, présente l'extrémisme sous trois dimensions : un positionnement, une action et un caractère.

Dans leurs commentaires, l'extrémisme renvoie à tout un univers sémantique particulier dont les termes et les concepts les plus mobilisés sont : extrême droite, xénophobie, extrême gauche, racisme, radicalisme, nazisme, communisme, anti immigration, terrorisme, féminisme, extrémisme religieux, homophobie, antisémitisme, nationalisme, islamisme, fascisme, sexisme, extrémisme écologique, islamophobie, véganisme et discrimination. L'extrême droite est l'extrémisme le plus cité, l'extrême gauche le troisième. Au travers des termes et des exemples mobilisés, nous observons une prédominance de l'univers de l'extrémisme de droite. Grâce aux Focus Groups, nous pouvons confirmer que les élèves connaissent moins l'extrémisme de gauche que l'extrémisme de droite. Ils en parlent indirectement ou après avoir d'abord spontanément évoqué l'extrémisme de droite. Ils éprouvent plus de difficultés à l'identifier et en citer des exemples.

L'extrémisme féministe et l'extrémisme écologique sont deux extrémismes cités dans les réponses au questionnaire et systématiquement et rapidement abordés durant les Focus Groups. Ceci renvoie à ce que les professeurs nous expliquaient, à savoir que les jeunes se sentent davantage concernés par ce qui les touche directement. L'extrémisme féministe et l'extrémisme écologique, contrairement à d'autres extrémismes, ne sont toutefois pas nécessairement perçus comme des phénomènes foncièrement négatifs. Certains élèves considèrent qu'il peut y avoir des extrémismes positifs, notamment en ce qui concerne la lutte pour le climat et la lutte contre les discriminations de genre. En regroupant certains termes sous le thème général du genre (homophobie, sexisme, misogynie, misandrie et transphobie), nous observons que le sujet est quantitativement présent de façon non négligeable dans les discussions. Selon les élèves, l'extrémisme serait donc également une forme de rejet des thématiques liées au genre.

Mais, ce n'est pas tant la nature des propos que les jeunes qualifient d'extrémiste que la façon de les présenter ou de les traduire en actes : appel à la violence et à la haine, refus d'écouter des avis contraires, imposition de ses idées aux autres. Les jeunes rejettent certains modes de pensée ou d'action davantage que certaines idéologies. Le féminisme ou l'écologie par exemple, ne sont pas critiqués en tant que tels, bien au contraire, ils sont parfois défendus. Par contre certaines de leurs mises en œuvre, pratiques ou actions font débat. L'imposition de quotas, le rejet ou l'imposition de pratiques, l'interdiction de modes de déplacements ou d'aliments sont

assimilés à de l'extrémisme. A certains égards, nous observons ici une forme de relativisme. Des prises de position comme le rejet de l'immigration, de l'homosexualité, de l'égalité homme femme ne sont pas toujours critiquées car « *chacun pense et dit ce qu'il veut* », mais toute forme d'imposition ou d'interdiction est susceptible d'être assimilée à de l'extrémisme.

La question du recours ou non à la violence a été un sujet de débat au sein des différents groupes. Certains jeunes rejettent la violence sous toutes ses formes et en toute circonstance. Il s'agit là pour eux d'extrémisme. D'autres pensent cependant que la violence peut être un ultime moyen de se faire entendre. Certains nous expliquent ne pas se sentir écoutés ni représentés dans la société. Dans ce contexte, le blocage d'une autoroute, la dégradation d'une œuvre d'art peuvent augmenter la visibilité d'une cause ou d'un combat. Ces deux exemples ont suscité plusieurs débats animés dans les Focus Groups. La question de l'utilité et de l'adéquation de ces moyens divise les jeunes. Nous avons constaté que l'acceptation du recours à la violence dépend des groupes. Plus les groupes partageaient un manque d'écoute et un sentiment d'impuissance, de fatalité, d'inutilité, de résignation, plus ils acceptaient le recours à la violence comme outil de changement de la société. Cette relation mériterait selon nous, d'être approfondie dans le cadre d'études ultérieures.

Les exemples les plus cités par les jeunes pour illustrer l'extrémisme sont, par ordre d'importance, Eric Zemmour, le Vlaams Belang (VB), Adolf Hitler, Marine Le Pen, Joseph Staline, le Front National/Rassemblement National (FN/RN), le Parti du travail de Belgique (PTB), la Corée du Nord, la Nieuw-Vlaamse Alliantie (N-VA) et Donald Trump. Ils mentionnent aussi Vladimir Poutine, la Russie, le rejet de l'avortement et Giorgia Meloni. Ces nombreux exemples nous enseignent que les jeunes sont informés de l'actualité politique internationale. Toutefois, lorsque nous leur demandons pourquoi ces acteurs ou positionnements peuvent être qualifiés d'extrémiste ou ce qui dans leurs idéologies, leurs discours ou leurs actes expliquent qu'ils soient qualifiés d'extrémiste, leurs réponses sont floues et imprécises. Plusieurs jeunes nous expliquent l'avoir entendu dans la bouche de leurs parents ou amis, à la télévision ou à la radio ou l'avoir lu « quelque part » dans un journal ou en ligne.

La moitié des jeunes qui ont répondu à la question disent avoir déjà été confrontés à de l'extrémisme ou à des extrémismes. Toutefois, ces réponses doivent être prises avec prudence. Elles dépendent de leur perception et de leur définition de l'extrémisme. Par ailleurs, certains répondent non mais expliquent avoir vu, lu ou entendu des propos extrémistes sur les réseaux sociaux. La confrontation peut survenir au sein même de leur famille, dans l'espace public, à l'école ou sur Internet. Quand c'est le cas, la majeure partie d'entre eux déclarent avoir été choqués ou, s'ils étaient directement concernés, s'être sentis agressés. En réaction, certains préfèrent ignorer les propos, d'autres écoutent ou tentent de discuter et une infime minorité a recours à la violence verbale ou physique.

Nous constatons donc que l'extrémisme fait partie du quotidien des jeunes qui y sont confrontés régulièrement et principalement sur les réseaux sociaux. Leurs réponses à cette exposition sont diverses et spontanées, allant de l'indifférence à la colère. Ils se posent des questions sur la manière la plus appropriée de réagir à de telles situations, ignorer, dialoguer ou s'insurger. Ils ont du mal à choisir une réaction adaptée et ne disposent d'aucun espace pour en parler.

Concernant la liberté d'expression, les jeunes estiment, dans l'ensemble, que tout peut être dit. Nous retrouvons ici aussi une certaine forme de relativisme. Selon eux, l'extrémisme se

manifeste par le refus d'écouter l'autre. Pour certains donc, le cordon sanitaire est considéré comme une forme de censure et d'extrémisme. Nous devons pouvoir discuter et débattre de tout, convaincre et nous laisser convaincre. « *Chacun a le droit d'exprimer ce qu'il pense* ». Les jeunes font ici preuve d'une méconnaissance de la législation ou des limites à la liberté d'expression. Ce positionnement « absolu » change cependant lorsque nous abordons des convictions ou évoquons des sujets qui les touchent, non pas de façon abstraite mais dans leur individualité ou leurs croyances. Pour eux, les discours ne doivent jamais manquer de respect envers quiconque. La « méchanceté » est rejetée de façon unanime. Racisme et discrimination ne sont pas tolérés de même que tout ce qui peut blesser. Le blasphème est perçu assez unanimement par les jeunes comme une forme de racisme, de rejet et de critique envers une religion et ses adeptes. Ils ne font pas de différence entre le racisme et le blasphème. Aux yeux de certains, les mesures visant au retrait de certains signes religieux apparaissent comme des attaques contre des individus, comme une forme de rejet et d'imposition et donc comme une forme d'extrémisme. Si les jeunes se déclarent en faveur de la liberté d'expression, ils la soumettent toujours à la notion de respect. Cette limite à la liberté d'expression ne devrait cependant pas selon eux être nécessairement explicitée ou codifiée, chacun sachant ce qu'il peut ou ne peut pas dire en fonction du contexte et de la personne à qui il s'adresse : « *tu peux dire ce que tu veux mais pas devant tout le monde* ». Notons ici que cette question de l'intention effective de susciter la haine contre une personne ou un groupe précis fait également l'objet de débats au sein de nos tribunaux.

Comme l'ont observé les professeurs, les jeunes expriment un rejet du politique associé à la corruption et à l'enrichissement personnel. Ils s'intéressent peu au système et aux partis politiques belges qu'ils jugent lents, complexes et inefficaces. Les jeunes se montrent toutefois positifs envers la politique dans sa dimension de « lutte pour des valeurs » (genre, climat, égalité) même si, comme nous l'avons déjà précisé, une forme de passivité se serait installée. S'ils semblent désabusés par le « monde politique », les jeunes manifestent cependant un réel intérêt pour les enjeux de société, souhaitent pouvoir en débattre, être écoutés, rassurés et « réenchantés » sur la prise en compte de leurs opinions et leur traduction en actions concrètes.

L'étude confirme que les réseaux sociaux occupent une place prépondérante dans la vie des jeunes qui reconnaissent en être les « victimes ». Les principales plateformes utilisées sont TikTok, Instagram et Youtube. La plupart des jeunes ne lisent pas et n'écoutent pas les médias traditionnels sauf, parfois, avec leurs parents. Le regard critique qu'ils portent sur les réseaux sociaux est souvent lié à l'encadrement familial ou à l'influence des professeurs, comme par exemple lorsqu'ils critiquent Wikipédia. Plusieurs d'entre eux estiment avoir de bonnes pratiques en ligne mais nous avons observé plusieurs confusions, principalement entre les faits et les opinions. Beaucoup d'entre eux confondent également le nombre de vues, d'abonnements ou le positionnement avec la fiabilité de l'information. Les pratiques enseignées par les professeurs sont jugées lourdes et contraignantes. Il nous paraît donc nécessaire de continuer à promouvoir de bonnes pratiques en ligne, mais peut-être plus crucial encore, de sensibiliser les jeunes aux faiblesses de leur raisonnement et de les accompagner dans ce processus d'apprentissage.

En conclusion de cette étude, nous pensons que plusieurs éléments identifiés et constatés ici méritent à présent d'être approfondis. Les jeunes peuvent, d'une manière générale, identifier et définir avec une certaine justesse, les phénomènes extrémistes. Il nous paraît important

cependant qu'ils puissent aussi se familiariser et s'approprier des cadres d'analyse et les expérimenter entre eux plutôt que de se limiter à qualifier, « par oui dire », des partis, mouvements ou positions extrémistes. Organiser des activités internes ou externes (débat, jeux de rôle, mises en situation, visites, ateliers...) autour de valeurs, d'enjeux et de problématiques de société permettrait l'enrichissement des savoirs et le développement d'une conscience politique afin que les jeunes s'approprient leur environnement sociopolitique et médiatique et y trouvent leur place. Si ceci comporte des risques, comme évoqué par les professeurs, cela nécessite donc la maîtrise de connaissances, de compétences et d'outils spécifiques coconstruits avec les équipes pédagogiques et des ressources externes. Ces dispositifs doivent favoriser l'écoute respectueuse, la communication non violente, l'ouverture aux autres et le vivre ensemble. La formation « éducation aux médias » nous semble incomplète, voire, parfois, inexistante. Un travail accru d'accompagnement pour une utilisation responsable, critique, active et autonome, comme le préconise l'éducation aux médias, nous paraît un enjeu déterminant. Ces trois pistes de réflexion très générales ne doivent en aucun cas être perçues comme des mots d'ordre, des jugements ou des « solutions minutes ». Elles ne constituent pas une fin en soi mais doivent être présentes à l'esprit de chacune et chacun chaque fois que nous élaborons une activité. Elles sont formulées et soumises à réflexion à la suite de nombreuses heures d'échanges riches et éclairants avec des professeurs engagés et soucieux d'améliorer leur pratique pour remplir encore mieux leur mission et avec des élèves curieux du monde dans lequel ils vivent, préoccupés par leur avenir et ouverts à l'échange.

Nous espérons de tout cœur que notre recherche aidera les concepteurs de programmes et les professeurs dans leur travail, qu'elle permettra de développer les outils pédagogiques existant et d'en élaborer d'autres adaptés aux nouvelles pratiques de communication. Nous formulons le vœu qu'elle favorisera l'inclusion des jeunes dans la société démocratique de demain. Maintenant que les cadres sont posés, que les perceptions sont formulées, que les enjeux sont identifiés, construisons ensemble la pédagogie de demain.

Bibliographie

ACHARD Nathalie, *Mon privilège, ton oppression*, Marabout, 2021.

ANDERSON Benedict, DAUZAT Pierre-Emmanuel, *L'imaginaire national: réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, La Découverte, 2002.

BARTLETT Jamie et MILLER Carl, « The Edge of Violence: Towards Telling the Difference Between Violent and Non-Violent Radicalization », *Terrorism and Political Violence*, vol. 24, n° 1, 2012.

BELLANOVA Rocco, HERT Paul, GUTWIRTH Serge, « Variations sur le thème de la banalisation », *Mouvements*, n° 62, 2010.

BETZ Hans-Georg, IMMERFALL Stefan (dir.), *The new politics of the Right: neo-Populist parties and movements in established democracies*, 1st ed, New York, St. Martin's Press, 1998.

BIARD Benjamin, BOTTIN Jehan, DEBRAS François, « Les partis populistes en quête de légitimité », DAMAY Ludivine, VINCENT Jacquet, *Les transformations de la légitimité démocratique : idéaux, revendications et perceptions*, 2021.

BILLIG Michael, « The Extreme Right : Continuities in Anti-Semitic Conspiracy Theory in Post-War Europe », EATWELL Roger, O SULLIVAN Noël, *The Nature of the Right*, Pinter Publishers Limited, 1989.

BOLTANSKI Luc, ESQUERRE Arnaud, *Vers l'extrême : Extension des domaines de la droite*, DEHORS, 2014.

BONNAFOUS Simone, TOURNIER Maurice, « Analyse du discours, lexicométrie, communication et politique », *Langage*, n°117, 1995.

BÖTTICHER Astrid, « Towards Academic Consensus Definitions of Radicalism and Extremism », *Perspectives on Terrorism*, vol.11, n°4, 2017.

BOURSEILLER Christophe, *L'extrémisme ; une grande peur contemporaine*, CNRS Editions, 2012.

CAMUS Jean-Yves, « Droites extrêmes, droites radicales en Europe : continuités et mutations », JAMIN Jérôme, *L'extrême droite en Europe*, Bruylant, 2016.

CANOVAN Margaret, *Populism*, Junction Books, 1981.

CARAMANI Daniele, « Will Vs. Reason: The Populist and Technocratic Forms of Political Representation and Their Critique to Party Government », *American Political Science Review*, n°111, 2017.

CARTER Elisabeth, *The extreme right in Western Europe*, Manchester University Press, 2011.

CLOSE Caroline, VAN HAUTE Émilie, « Émotions et choix de vote : une analyse des élections 2019 en Belgique », PILET Jean-Benoît, BAUDEWYNS Pierre, DESCHOUWER Kris, KERNET Anna, LEFEVERE Jonas, *Les Belges haussent leurs voix*, Presses universitaires de Louvain-la-Neuve, 2020.

COMAN Ramona, *Méthodes de la science politique*, De Boeck, 2016.

DELWIT Pascal et POIRIER Philippe (dir.), *Extrême droite et pouvoir en Europe*, Éditions de l'Université de Bruxelles, Science politique, 2007.

DEPELTEAU François, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, De Boeck, 2000.

DOBRY Michel, *Le Mythe de l'allergie française au fascisme*, Albin Michel, 2003.

DORNA Alexandre, « Qu'est-ce que le discours populiste ? », *Médiatiques*, n° 38, 2006.

FAGERHOLM Andreas, « What is left for the radical left? A comparative examination of the policies of radical left parties in Western Europe before and after 1989 », *Journal of Contemporary European Studies*, n°25, 2016.

- FOUGIER Eddy, « L'émergence d'une extrême gauche 'hors les murs' », *Etudes*, n°5, 2019.
- GIRARD René, *Le Bouc émissaire*, Le Livre de Poche, 1986.
- GLADY Marc, LEIMDORFER François, « Usages de la lexicométrie et interprétation sociologique », *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, vol.127, 2015.
- GODIN Christian, « Qu'est-ce que le populisme ? », *Cités*, n° 49, 2012.
- GOOVAERTS Ine, KERN Anna, VAN HAUTE Emilie, MARIEN Sofie, « Drivers of support for the populist radical left and populist radical right in Belgium », *Politics of the Low Countries*, vol.2, 2020.
- GUILLET Nicolas, AFIOUNI Nada, *Les tentatives de banalisation de l'extrême droite en Europe*, Bruxelles (Belgique), Éditions de l'Université de Bruxelles, Science politique, 2016.
- HALIKIOPOULOU Daphne, « The Far Right Challenge; Comment on "The Rise of Post-truth Populism in Pluralist Liberal Democracies: Challenges for Health Policy" », *International Journal of Health Policy and Management*, vol. 7, n° 2, 2018.
- HERMET Guy, *Les Populismes dans le monde*, Fayard, 2001.
- IVALDI Gilles, *Droites populistes et extrêmes en Europe occidentale*, La documentation française, 2004.
- JAMIN Jérôme, *L'imaginaire du complot, discours d'extrême droite en France et aux Etats Unis*, Amsterdam University Press, 2009.
- JULLIARD Jacques, *La Faute aux élites*, Gallimard, 1997.
- KARELL Daniel, FREEDMAN Michael, « Rhetorics of Radicalism », *American Sociological Review*, vol. 84, n° 4, 2019.
- KENNY Paul, « 'The Enemy of the People': Populists and Press Freedom », *Political Research Quarterly*, vol.3, n°2, 2019.
- KRIESI Hans Peter, GRANDE Edgar, LACHAT Romain, DOLEZAL Martin, BORNSCHIER Simon, FREY Timotheos, « Globalization and the transformation of the national political space: Six European countries compared », *European Journal of Political Research*, n°45, 2006.
- LACHAT Romain, « Which way from left to right ? On the relation between voters' issue preferences and left-right orientation in West European democracies » *International Political Science Review*, vol.39, n°4, 2018.
- LACLAU Ernesto, *On Populist Reason*, Verso, 2007.
- LAZAR Marc, « La résistible ascension de la gauche de la gauche », *Le Débat*, n°142, 2006.
- LAZARIDIS Gabriella, CAMPANI Giovanna, BENVENISTE Annie (dir.), *The rise of the far right in europe: populist shifts and « othering »*, Palgrave Macmillan, 2016.
- LÖWY Michael, « Dix thèses sur l'extrême droite en Europe », *Lignes*, n° 45, 2014.
- MAIR Peter, « Populist Democracy Vs Party Democracy », in MENY Yves, SUREL Yves, *Democracies and the Populist Challenge*, Palgrave, 2002.

- MARCH Luke, *Radical Left Parties in Europe : Extremism and Democracy*, Routledge, 2012.
- MARCH Luke, *Radical Left Parties in Europe*, Routledge, 2011.
- MARCH, Luke, « From vanguard of the proletariat to vox populi: left-populism as a ‘shadow’ of contemporary socialism », *SAIS Review of International Affairs*, n°27, 2007.
- MASTROPAOLO Alfio, « Populisme du peuple ou populisme des élites ? », *Critique internationale*, n° 13, 2001.
- ROODUIJN Matthijs, BURGOON Burgoon, VAN ELSAS Erika, VAN DE WERFHORST Herman, « Radical distinction: Support for radical left and radical right parties in Europe », *European Union Politics*, n°18, 2017.
- MENY Yves, SUREL Yves, *Democracies and the Populist Challenge*, Palgrave Macmillan, 2001.
- MOFFITT Benjamin, « How to Perform Crisis: A Model for Understanding the Key Role of Crisis in Contemporary Populism », *Government and Opposition*, vol. 50, n° 2, 2015.
- MUCCHIELLI Roger, *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Les Editions ESF, 2006.
- MUDDE Cas, « Right-wing extremism analyzed », *European Journal of Political Research*, n°27, 1995.
- MUDDE Cas, « The Populist Zeitgeist », *Government & Opposition*, vol.39, 2004.
- MUDDE Cas, « The war of words defining the extreme right party family », *West European Politics*, vol. 19, n° 2, 1996.
- MUDDE Cas, *On Extremism and Democracy in Europe*, Routledge, 2016.
- MUDDE Cas, *The Ideology of the Extreme Right*, Manchester University Press, 2000.
- MUDDE Cas, *Populist Radical Right Parties in Europe*, Cambridge University Press, 2007.
- MUDDE Cas, KALTWASSER Cristóbal, *Populism: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, 2017.
- MÜLLER Jan-Werner, *What Is Populism?*, University of Pennsylvania Press, 2016.
- NAY Olivier, *Lexique de sciences politiques, vie et institutions politiques*, Dalloz, 2014.
- ORY Pascal, « Préface », in BOURSEILLER Christophe, *L'extrémisme ; une grande peur contemporaine*, CNRS Editions, 2012.
- OSTIGUY Pierre, MOFFITT Benjamin, PANIZZA Francisco (dir.), *Populism in global perspective*, Routledge, 2020.
- PAPPAS Takis, *Populism and Liberal Democracy*, Oxford University Press, 2019.
- PASSEMORE Kevin, « Les tentatives de banalisation de l'extrême droite dans l'histoire et dans l'historiographie française », GUILLET Nicolas, AFIOUNI Nada, *Les tentatives de banalisation de l'extrême droite en Europe*, Editions de l'Université de Bruxelles, 2016.

- PERRINEAU Pascal, *Les croisés de la société fermée; l'Europe des extrêmes droites*, Edition de l'Aube, 2001.
- PIRRO Andrea, *The populist radical right in Central and Eastern Europe: ideology, impact, and electoral performance*, Routledge Taylor & Francis Group, 2015.
- PORTA Donatella DELLA, « Radicalization: A Relational Perspective », *Annual Review of Political Science*, vol. 21, n° 1, 2018.
- RAMIRO Louis, « Support for radical left parties in Western Europe: social background, ideology and political orientations », *European Political Science Review*, n°8, 2016.
- RAYNAUD Philippe, *L'extrême gauche plurielle : entre démocratie radicale et révolution*, Autrement, 2006.
- ROJON Sebastien, RIJKEN Arieke, « Are radical right and radical left voter direct democrats ? Explaining differences in referendum support between radical and moderate voters in Europe », *European Societies*, vol.22, 2020.
- IMHOFF Roland, ZIMMER Felix, KLEIN Olivier, « Conspiracy mentality and political orientation across 26 countries », *Nature Human Behavior*, vol. 6, 2022.
- ROODUIJN Matthijs, BURGOON Burgoon, VAN ELSAS Erika, VAN DE WERFHORST Herman, « Radical distinction: Support for radical left and radical right parties in Europe », *European Union Politics*, n°18, 2017.
- SCHIFFINO Nathalie, PAYE Olivier, LEGRAND Vincent, JAMIN Jérôme, BAUDEWYNS Pierre, BALZACQ Thierry, *Fondements de science politique*, De Boeck, 2022.
- SHIELDS James, « Radical or Not So Radical? Tactical Variation in Core Policy Formation by the Front National », *French Politics, Culture & Society*, 2011, vol. 29.
- TAGUIEFF Pierre-André (dir.), *Face au racisme*, Seuil, 1993.
- TAGUIEFF Pierre-André, *L'Illusion populiste*, Berg international, 2002.
- TAGUIEFF Pierre-André, *La force du préjugé: essai sur le racisme et ses doubles*, La Découverte, n° 162, 1994.
- TARRAGONI Federico, « La science du populisme au crible de la critique sociologique : archéologie d'un mépris savant du peuple », *Actuel Marx*, n° 54, 2013.
- TODOROV Tzvetan, *Nous et les autres: la réflexion française sur la diversité humaine*, Seuil, 1989.
- VARGA Mihai, « Hungary's 'anti-capitalist' far-right: Jobbik and the Hungarian Guard », *Nationalities Papers*, vol. 42, n° 5, 2014.
- WIEVIORKA Michel, *La Démocratie à l'épreuve. Nationalisme, populisme, ethnicité*, La Découverte, 1993.
- WODAK Ruth, MRAL Brigitte, KHOSRAVINIK Majid, *Right-Wing Populism in Europe: Politics and Discourse*, London, Bloomsbury Academic, 2013.
- ZARKA Yves Charles, « Le populisme et la démocratie des humeurs », *Cites*, n° 49, 2012.

Annexes

1) Grille de questionnement soumise aux enseignants

- Utilisez-vous le terme extrémisme dans vos cours ? - Comment pourriez-vous le définir ?
- Avez-vous des exemples belges, européens ou internationaux pour l'illustrer ?
- L'approche est essentiellement historique, présentez-vous aussi l'extrémisme sous une forme actuelle et non en lien avec les régimes durant et au lendemain de la Seconde Guerre mondiale ?

- Quels outils mobilisez-vous pour partager vos enseignements ?
- Êtes-vous demandeur de nouveaux outils ?

- Vos élèves sont-ils intéressés par la politique ?
- Qu'est-ce que cela évoque chez eux ?
- Viennent-ils vers vous avec des questions politiques ?
- Sont-ils demandeurs de votre avis ?
- Quelle est la place de vos avis et jugements personnels dans votre explication de l'extrémisme ?

- Avez-vous des élèves politisés ?
- Les élèves sont-ils intéressés par des sujets politiques comme le climat, l'immigration, la lutte contre les discriminations... ?

- Avez-vous déjà été confronté, dans votre classe, à des discours, des comportements ou des actes extrémistes ?
- Quelle est la position de vos élèves vis-à-vis de la liberté d'expression ?

- Vos élèves lisent-ils les journaux, écoutent-ils la radio ou regardent-ils les journaux télévisés ?
- Comment s'informent-ils ?
- Quelle est la place des réseaux sociaux dans leur quotidien ?
- Portent-ils un regard critique sur les informations qui proviennent des réseaux sociaux ?
- Enseignez-vous la critique des sources ?

2) Questionnaires soumis aux élèves

a) Questionnaire individuel

- Selon vous, qu'est-ce que l'extrémisme ?
- Pouvez-vous identifier des idées, des discours ou des mouvements/partis/acteurs extrémistes ?
- Avez-vous déjà été confronté à des extrémismes/extrémistes ? Si oui, où, dans quel contexte et sous quelle(s) forme(s) ? Comment avez-vous réagi ? Illustrez si possible votre réponse par des exemples.

b) Questions pour les Focus Groups

- Selon vous, qu'est-ce que l'extrémisme ?
- Comment qualifier une pensée, un discours, un comportement ou un acte d'extrémisme ?
- L'extrémisme est-il uniquement politique ou religieux ?
- Pouvez-vous illustrer ceci par des exemples ?

- L'extrémisme est-il toujours négatif ?
- Avez-vous des exemples ?
- Pour quelles causes, valeurs accepteriez-vous de vous battre ?

- Comment faire face à l'extrémisme ?
- Avons-nous le droit de dire tout ce que nous voulons ?
- Quelles interdictions ? Quelles limites ?

- Avez-vous déjà été confronté à l'extrémisme ? - Dans quelle situation ?
- Quelle a été votre réaction ?

- Que pensez-vous de la politique ?
- Comment pouvons-nous changer le monde ? En votant ? En discutant ? En manifestant ? Autrement ?
- La violence est-elle légitime ?

- A quelle fréquence allez-vous sur les réseaux sociaux ?
- Que faites-vous sur les réseaux sociaux ?
- Comment vous informez-vous ?
- A quoi faites-vous attention sur les réseaux sociaux ?
- Avez-vous déjà entendu parler des Fakes news ? Y avez-vous déjà été confronté ?
- Comment éviter les Fakes news ?

- Pouvons-nous tout dire sur les réseaux sociaux ? - Que faire face à la violence en ligne ?

3) Tableau des écoles qui ont participé à la recherche

Province ou Région	Etablissement	Professeurs rencontrés	Questionnaire	Questionnaire complété	Focus Group
Liège	***	2	envoyé	Oui	2
Liège	***	3	envoyé	Oui	2
Liège	***	1	pas de questionnaire	Non	2
Liège	***	1	envoyé	Oui	2
Liège	***	2	envoyé	Oui	1
Liège	***	1	envoyé	Non	0
Liège	***	1	envoyé	Non	0
Liège	***	1	envoyé	Oui	0
Liège	***	1	envoyé	Oui	2
Liège	***	1	envoyé	Oui	0
Hainaut	***	1	envoyé	Oui	0
Hainaut	***	1	envoyé	Oui	2
Hainaut	***	0	envoyé	Oui	0
Namur	***	3	envoyé	Oui	1
Namur	***	1	envoyé	Oui	2

Brabant Wallon	***	1	envoyé	Non	0
Bruxelles	***	1	envoyé	Oui	2
Bruxelles	***	1	envoyé	Non	0
Bruxelles	***	1	envoyé	Oui	1
Bruxelles	***	2	envoyé	Oui	1
Bruxelles	***	1	envoyé	Oui	1

**6 Réunion du 21 mai - P2 - Acteurs universitaires et de recherche
- M. D'Hondt - Powerpoint - Accepter une certaine forme de
radicalité**

**Accepter une certaine forme de radicalité chez nos
élèves pour mieux la déconstruire avec eux.
Présentation d'une tentative de travail en classe.**

David D'Hondt, enseignant et membre de CGé

Présentation en quatre points

1. Le vrai problème est ailleurs...
2. Qui sont ces jeunes/élèves ?
3. Le besoin de formation en sciences des religions d'adultes référents / le besoin d'un espace où l'on peut travailler avec ces outils des sciences des religions
4. Un exemple de ce que l'on tente de faire en classe

Le vrai problème est ailleurs...

- Reconnaître et entendre la détresse de certains enseignants
- Mais... sortir d'un discours qui parle d'une menace, qui renforce le sentiment d'insécurité face à l'Islam pour...
- Réfléchir et proposer une alternative à des jeunes en demande

De qui est-ce qu'on parle ?

- Jeunes
- Occidentalisés
- Consommateurs
- Islam 2.0
- Francophones
- Bxlois 2025

Le besoin de formation en sciences des religions d'adultes référents / le besoin d'un espace où l'on peut travailler avec ces outils des sciences des religions

- Les sciences des religions pour répondre à une demande à laquelle les cours de religions ne répondent plus.
- Besoin d'une formation
- Besoin d'un espace où l'on peut travailler avec ces outils des sciences des religions

Un exemple de ce que l'on tente de faire en classe : Travailler la diversité de la pensée religieuse à partir d'une question choisie par les élèves

• /// LES CONSIGNES

- **CE QUE LE PROF' IMPOSE AUX ELEVES...**
- // LE LIEU > **BXL**
- // LE MOMENT > LES ANNEES **2020**
- // LE CHOIX D'**UN SUJET** SUR LA RELIGION
- // DE TROUVER **UNE QUESTION** (elle sera travaillée de manière à montrer qu'il existe, pour tout sujet donné, une diversité de la pensée religieuse sur ce sujet au sein d'une même religion)
- // DE TROUVER MINIMUM **UN ARTICLE** QUI ABORDE CETTE QUESTION
- // DE CHOISIR **UN FILM** OU UNE SERIE QUI ABORDE CETTE QUESTION
- // **L'INTERVIEW** D'UNE PERSONNE (en dehors de l'école) QUI A QUELQUE CHOSE A DIRE SUR LA QUESTION
- // DE REALISER L'INTERVIEW **SANS JAMAIS JUGER** LA PERSONNE
- // LA **RETRANSCRIPTION** DE CETTE INTERVIEW
- // LA **REDACTION D'UN ARTICLE** A PARTIR DE VOS RECHERCHES ET DE L'INTERVIEW
- // LA REALISATION DE **PHOTOGRAPHIES** POUR ILLUSTRER L'ARTICLE

L'AUTRE EN islam

Voici un premier extrait du livre d'Eric Geoffroy, *L'islam sera spirituel ou ne sera plus*.²¹

Entre les auteurs musulmans "inclusivistes", qui citent volontiers les versets coraniques d'ouverture aux autres religions, et les "exclusivistes", qui s'appuient sur des versets appelant à la rigueur, voire à l'agression vis-à-vis des non-musulmans, les débats n'ont eu de cesse : au gré des environnements spatio-temporels dans lesquels vivaient ces auteurs, c'étaient et ce sont deux visions du monde qui s'opposent. (p. 38)

1. A partir du **titre** de son livre (*L'islam sera spirituel ou ne sera plus*) uniquement, essaye de **situer** Eric Geoffroy (converti à l'islam) sur la **fiche** « les tendances actuelles de la pensée musulmane ».
2. Eric Geoffroy explique que l'on trouve **deux positions** parmi les **penseurs musulmans**. D'un côté, ce qu'il appelle les « **inclusivistes** », de l'autre, les « **exclusivistes** ». Essaie d'expliquer ce qui **différencie** ces deux catégories.
3. Est-ce que **tu connais des penseurs musulmans** (que tu as peut-être entendu lors d'une conférence ou dont tu as l'un ou l'autre livre) qui sont soit « **inclusivistes** », soit « **exclusivistes** » comment l'entend Eric Geoffroy ?

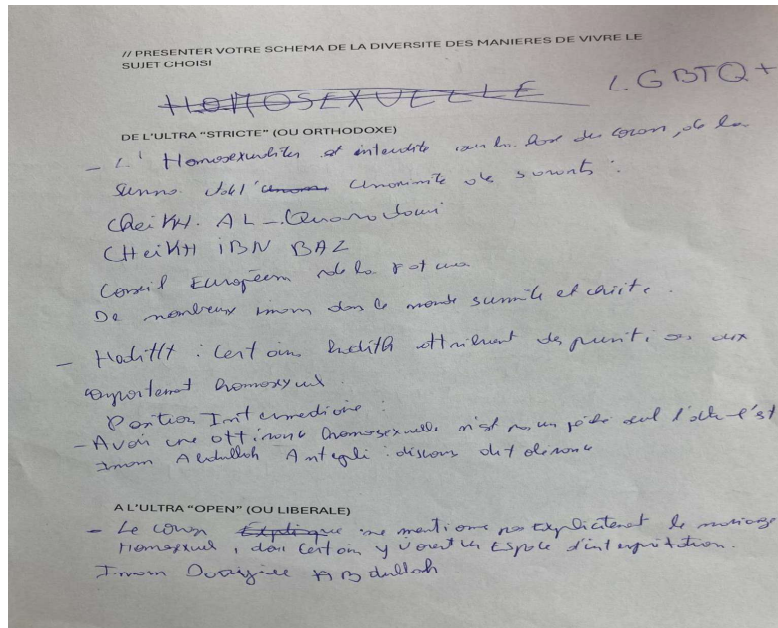
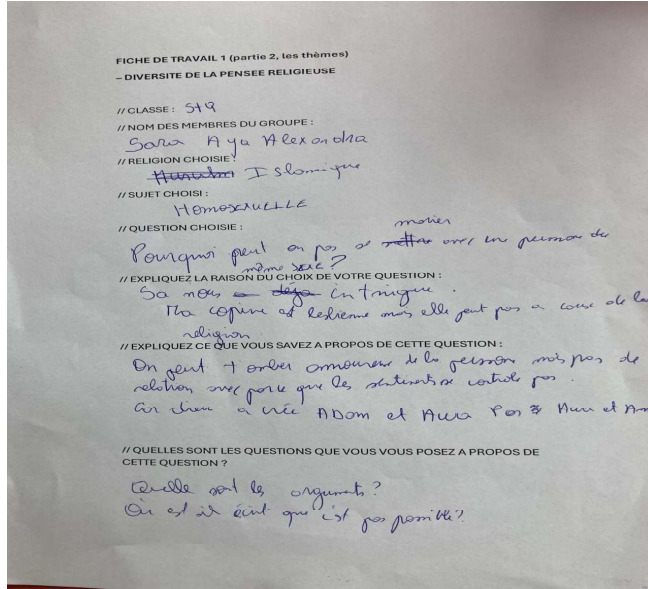
²¹ GEOFFROY Eric, *L'islam sera spirituel ou ne sera plus*, Seuil, Paris, 2009

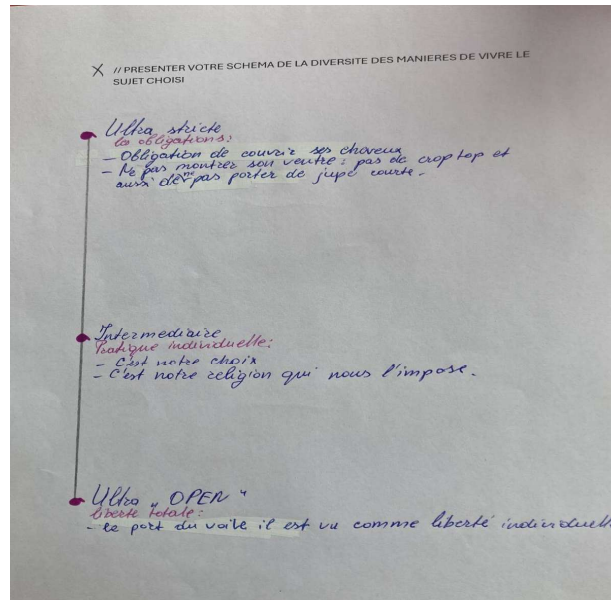
Fiche de travail :

Les tendances actuelles de la pensée musulmane

Source : EL ASRI Farid, *Pédagogie et didactique de l'enseignement religieux*, notes de cours, UCL, 2008

```
graph TD; A[Les sources musulmanes] --> B[Mystique]; A --> C[Réformiste]; A --> D[Rationaliste]; A --> E[Salariste];
```





- I. présente-toi (nom, prénom, origine, quartier)
- **Vous et le voile**
- - Depuis quand portes-tu le voile et qu'es qui ta motivé à le faire ?
- - As-tu ressenti une pression (familiale, social ou religieuse) à porter le voile ?
- - Comment réagissent (famille, amis, société) à ton port du voile ?
- - Comment porte-tu le voile ?
- - Est-ce que tu portes le voile au travail (école) ? Que ressens-tu ?
- **L'enlever ou ne pas le porter ?**
- - As-tu déjà envisagé de l'enlever ? Pourquoi ou pourquoi pas
- - Pense-tu qu'une femme musulmane qui ne porte pas le voile est moins croyante ou moins pratiquante ?
- **Le voile et les sources islamiques**
- - Selon toi que dis l'islam sur le port du voile es ce une obligation ou une recommandation ?
- - Quels sources religieuse (coran, hadiths, savants) ?
- - Selon toi c'est quoi la différence entre porter le jilbab ou le nikab ?
- **Le voile, l'identité et le respect**
- - Comment réagis-tu face aux débats sur le voile ?
- - Te sens tu plus respecté ou jugé lorsque tu portes le voile ?
- - Le voile influence ton identité en tant que femme musulmane(voilé) ?
- - Si un jour tu as des filles qu'est-ce que tu diras à tes enfants par rapport au voile ?
- **Ne pas le porter ou le porter autrement**
- - Pense-tu que les femmes musulmanes vivent le port du voile de la même façon ?
- - As-tu déjà discuté avec des femmes musulmanes qui ont choisi de ne pas porter le voile ? Qu'en pense tu ?
- - As-tu des personnes qui ne porte pas le voile dans ta famille

7 Réunion du 4 juin - P3 - Services de la FWR - Avis du DCDE



Avis du Délégué général aux droits de l'enfant relatif au phénomène du radicalisme en milieu scolaire

Date : 04/06/2025

Le présent avis est rendu à la demande de la Commission en charge de l'Éducation du Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles dans le cadre de ses auditions consacrées aux phénomènes du radicalisme en milieu scolaire et à l'auto-censure subséquente vécue par les enseignants.

1. Circonscrire pour mieux saisir : le « radicalisme », de quoi parle-t-on ?

Tout d'abord, parler de « radicalisme » en milieu scolaire suppose de replacer cette notion dans un cadre 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 des radicalismes émergents autour des questions de genre, d'égalité ou d'orientation sexuelle. Nous assistons par exemple à la montée de discours masculinistes, ou de rejets virulents des identités LGBTQIA+, qui 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, 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 ainsi 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 séculières, 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 les sentiments d'exclusion, la quête d'identité ou de reconnaissance, mais aussi la manière dont les algorithmes numériques peuvent enfermer les esprits de nos jeunes dans des bulles idéologiques dangereuses¹.

¹ SPF Intérieur – Direction générale Sécurité et Prévention. (2018). Prévention des processus de radicalisation pouvant mener à la violence : Guide des initiatives et outils locaux à destination des acteurs de terrain. Direction Sécurité locale intégrale. Disponible à

AVIS

DU DÉLÉGUÉ GÉNÉRAL AUX DROITS DE L'ENFANT



2. Au service des droits de l'enfant : trouver l'équilibre entre liberté d'expression et protection

En tant que Délégué général aux droits de l'enfant, je souhaite rappeler que l'appréhension du phénomène du radicalisme en milieu scolaire doit s'ancrer dans les principes fondamentaux de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (CIDE), ratifiée par la Belgique en 1991. Celle-ci reconnaît à chaque enfant, sans distinction aucune, le droit à l'éducation (article 28), à la liberté d'expression (articles 12 et 13), à la liberté de pensée, de conscience et de religion (article 14), mais aussi le droit fondamental d'être protégé contre toutes les formes de violence, y compris psychologique et idéologique (article 19).

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 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.

Mais 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 validées, tout en cultivant l'esprit critique, devient un acte de protection des droits fondamentaux.

À cette remise en question des savoirs dans l'espace scolaire s'ajoutent parfois des influences extérieures, notamment familiales, qui complexifient encore davantage la position de l'élève et du corps enseignant. Il convient également de souligner le rôle que peuvent jouer certains environnements familiaux dans les processus de remise en question de l'autorité éducative. De plus en plus fréquemment, des enseignants témoignent de contestations émanant de parents qui remettent en cause certaines pratiques pédagogiques ou savoirs enseignés, qu'ils estiment idéologiquement orientés ou scientifiquement discutables. Cette tendance est particulièrement visible dans les domaines liés à l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (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

l'adresse suivante : https://www.besafe.be/sites/default/files/2022-12/1.%20Guide%20des%20initiatives%20et%20outils%20locaux%20%28002%29_0.pdf.



AVIS

DU DÉLÉGUÉ GÉNÉRAL AUX DROITS DE L'ENFANT



des injonctions paradoxales difficiles à gérer, favorisant un repli identitaire ou une adhésion à des discours radicaux. 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.

3. Conclusion : face au(x) radicalisme(s), tenir le cap des droits de l'enfant

Face aux tensions croissantes en milieu scolaire et aux inquiétudes liées au phénomène des radicalismes, il est essentiel de réaffirmer un cap clair : celui des droits de l'enfant. Le droit à l'éducation, à l'expression, à l'information et à la protection contre toute forme de violence ou de manipulation doivent guider nos politiques éducatives. Rappelons que 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 souhaite formuler les recommandations suivantes :

1. Garantir aux jeunes des espaces sécurisés (safe spaces²) dans les établissements scolaires et où ils peuvent exprimer leurs opinions, explorer leurs identités et discuter des 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.
2. Reconnaître les enfants comme des acteurs à part entière en matière de prévention du radicalisme et 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 par des espaces d'expression mais aussi une prise en compte effective de leurs opinions dans l'élaboration des politiques éducatives et des projets d'établissement.
3. Mettre en place, au sein des établissements scolaires, des actions de prévention spécifiques à destination des adolescents les plus exposés au risque de radicalisation en s'appuyant sur des dispositifs différenciés adaptés à leurs réalités³. La radicalisation n'étant pas un phénomène uniforme et touchant des groupes spécifiques aux vulnérabilités particulières — notamment les garçons, les jeunes en situation de privation (sociale, politique ou perçue), ceux en conflit avec leur famille ou ceux impliqués dans des comportements violents — il est nécessaire de développer des interventions ciblées.

² Benjamin, S., Salonen, V., Gearon, L., Koirikivi, P., & Kuusisto, A. (2021). Safe space, dangerous territory: Young people's views on preventing radicalization through education—Perspectives for pre-service teacher education. *Education Sciences*, 11(5), 205. <https://doi.org/10.3390/educsci11050205>.

³ Schröder, C. P., Bruns, J., Lehmann, L., Goede, L.-R., Bliesener, T., & Tomczyk, S. (2022). Radicalization in adolescence: The identification of vulnerable groups. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 28(2), 177–201. <https://doi.org/10.1007/s10610-022-09505-x>.



Dans une logique préventive, appréhender le phénomène du radicalisme de manière uniforme ne permettrait pas, à terme, de répondre efficacement aux situations problématiques.

4. Dépasser l'appréhension du phénomène du radicalisme comme une question sécuritaire et le reconnaître comme un enjeu éducatif en intégrant sa prévention dans les politiques scolaires⁴ : 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 la mise en place de protocoles spécifiques, une coordination accrue entre les équipes éducatives, les services sociaux et les familles, ainsi qu'une 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 des savoirs, et de renforcer la confiance dans l'institution scolaire comme lieu d'apprentissage partagé et de protection des droits fondamentaux.
5. 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 face aux défis liés à la diversité des convictions, à la liberté d'expression, aux réseaux sociaux et à la posture éducative à adopter dans les contextes de provocation ou de polarisation.
6. Garantir un cadre protecteur pour les enseignants confrontés à des pressions ou à des menaces liées à des enjeux idéologiques : cela 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 la mise en place de protocoles de signalement clairs et sécurisés, un accompagnement juridique et psychosocial adapté, ainsi que des 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

⁴ Vuga Beršnak, J., & Prezelj, I. (2021). Recognizing youth radicalization in schools: Slovenian 'frontline' school workers in search of a compass. *International Sociology*, 36(1), 49–70. <https://doi.org/10.1177/0268580920953333>.



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 leur légitimité dans un cadre démocratique.

7. Renforcer l'éducation aux médias et la régulation des contenus numériques accessibles aux jeunes : face à l'impact croissant des réseaux sociaux dans la diffusion de discours polarisants, haineux ou conspirationnistes, il est indispensable de développer une éducation aux médias ambitieuse, dès le plus jeune âge. Celle-ci doit permettre aux enfants et aux adolescents de comprendre les mécanismes de l'information en ligne, de les sensibiliser à la détection de discours de manipulation ou de haine, et in fine, de déconstruire les logiques algorithmiques associées aux processus de radicalisation. Dans cet esprit, une réflexion collective doit également être menée sur les responsabilités des plateformes, sur la modération des contenus accessibles aux mineurs, et sur les outils permettant un usage plus éclairé et sécurisé des réseaux sociaux⁵. L'objectif est de garantir un environnement numérique respectueux des droits de l'enfant, sans entraver leur liberté d'expression ni leur accès à l'information⁶.

Solayman Laqdim

⁵ Union européenne. (2022). Règlement (UE) 2022/2065 du Parlement européen et du Conseil du 19 octobre 2022 relatif à un marché unique des services numériques et modifiant la directive 2000/31/CE (également connu sous le nom de Digital Services Act - DSA). Journal officiel de l'Union européenne, L 277, 1–102. Disponible à l'adresse suivante : <<https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022R2065>>.

⁶ Renvoi ici vers notre CP sur les droits de l'enfant dans l'environnement numérique :

<https://www.defenseurdesenfants.be/sites/default/files/inline-files/communique-les-droits-de-l-enfant-s-appliquent-aussi-enligne-002.pdf>.

AVIS

DU DÉLÉGUÉ GÉNÉRAL AUX DROITS DE L'ENFANT



Délégué général aux droits de l'enfant

8 Réunion du 4 juin - P3 - Services de la FWB - Service général de l'inspection - Powerpoint

06-10-25

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES | Enseignement

Commission en charge de l'Enseignement du Parlement de la Communauté française/Fédération Wallonie-Bruxelles

Auditions consacrées aux phénomènes de radicalisme vécus dans les établissements scolaires et d'auto-censure subséquente des enseignants – Service général de l'Inspection

4 juin 2025



1

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES | Enseignement

Introduction: types de missions menées par le SGI

- Missions antérieures au 1er septembre 2019
 - Missions de contrôle systématique du niveau des études
 - Missions d'investigation
 - Mission de support à l'Administration
- Missions postérieures au 1er septembre 2019
 - Mission d'audit
 - Mission d'évaluation de dispositifs pédagogiques/éducatifs
 - Mission de contrôle spécifique/mission d'investigation
 - Mission d'appréciation de l'aptitude pédagogique/éducative de membres de l'équipe éducative
 - Mission d'expertise



2

Ligne du temps: vue d'ensemble des missions menées

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
			22/03/2016 : attentats de Bruxelles				01/09/2019 : réforme du SGI	16/10/2020 : assassinat de Samuel Paty				
Avant 2019	Aucune trace de constat de radicalisme effectué dans le cadre de ces missions											
Investigation	27/06/2014 : mission d'enquête		25/05/2016 : mission d'enquête			11/01/2019 : mission d'enquête						
Support			10/10/2016 : Mission d'information au groupe d'experts et à l'équipe mobile									
Après 2019							Aucun signalement de radicalisme présumé, formulé à l'occasion des missions d'audit (environ 150 menées depuis 2020)					
Evaluation								11/05/2022 : mission d'évaluation « Contestation des savoirs »				01/12/2025 : mission d'évaluation « Neutralité »
Contrôle et investigation										02/03/2023 : mission d'enquête		
Appréciation										16/11/2023 : mission d'enquête		
Expertise											01/05/2024 : Mission d'appréciation de l'aptitude pédagogique	
												Représentation de ressources pédagogiques



3

1. Les missions d'investigation

Date	Dysfonctionnement présumé	Conclusion	Suivi
27 juin 2014	Comportements et propos attribués à un membre du corps enseignant, notamment de nature antisémite	Les investigations menées n'ont pas permis d'établir de manière concluante les faits dénoncés.	Accompagnement professionnel individualisé de l'enseignant à titre préventif et éducatif.
25 mai 2016	Non-respect du référentiel et du programme ainsi que pour la non-conformité des démarches pédagogiques au prescrit légal en vigueur en Communauté française.	Les investigations ont notamment pu confirmer <input type="checkbox"/> le non-respect du décret « neutralité » (article 5: non dénigrement des positions exprimées dans les cours parallèles)	Sanction à l'encontre de l'enseignant, celui-ci a été licencié (démission disciplinaire), cette sanction a été confirmée par le conseil d'état à la suite d'un recours de l'intéressé.



4

 **FÉDÉRATION**
WALLONIE-BRUXELLES |  **Enseignement**

1. Les missions d'investigation (suite)

Date	Dysfonctionnement présumé	Conclusion	Suivi
10 octobre 2016	les risques de fondamentalisme religieux de manière générale et plus particulièrement l'impact sur le personnel féminin et de tout rapport à l'Autorité (chef d'établissement – Administration – Cabinet).	Lors de sa présence sur le terrain, l'Inspection a pu constater des faits confirmant les risques de fondamentalisme religieux	Régulièrement interpellé par des échos alarmants ou des plaintes du personnel, le Pouvoir Organisateur sollicite l'aide de la Ministre qui diligente une mission d'enquête
11 janvier 2019	Dépassement de la sphère des compétences et des prérogatives d'enseignant eu égard notamment au référentiel de compétences de religion islamique et au programme de cours de religion islamique	Les investigations ont montré <ul style="list-style-type: none"> ☐ une lecture « littéraliste » et non contextualisée de certains textes ☐ des manquements manifestes à l'égard du référentiel de compétences pour le cours de religion islamique 	Mesure d'écartement provisoire décidée par le pouvoir organisateur.



5

 **FÉDÉRATION**
WALLONIE-BRUXELLES |  **Enseignement**

1. Les missions d'investigation (suite)

Date	Dysfonctionnement présumé	Conclusion	Suivi
2 mars 2023	Propos tenus, auprès des élèves, sur les réseaux sociaux et dans la presse, allant à l'encontre des mesures de sécurité contre la Covid 19 et de la politique de vaccination mise en place par le Gouvernement.	Les transgressions présumées ont été avérées	Suspension préventive de l'enseignant, appel aux équipes mobiles, fin du contrat de l'enseignant
11 octobre 2023	Teneur du cours de religion catholique enseigné et projection d'une vidéo sur la création du monde durant le cours (vidéo produite par le mouvement religieux d'origine chinoise « Église du Dieu Tout Puissant » datant de 1991 qui est catégorisé comme secte dans d'autres pays, dont la France)	Les investigations ont pu confirmer l'inadéquation de la vidéo au regard <ul style="list-style-type: none"> ☐ des missions prioritaires de l'article 1.4.1-1, alinéa 1° du Code de l'Enseignement (promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves) ☐ de la compétence disciplinaire 3.1. « Lire et analyser les textes bibliques » du Référentiel de compétences et savoirs requis en religion catholique (aller au-delà d'une lecture spontanée de la Bible pour éviter une lecture fondamentaliste ou anecdotique) 	Demande par le PO d'une mission d'appréciation de l'aptitude pédagogique pour l'enseignante concernée



6

2. Les missions d'appréciation de l'aptitude pédagogique

Date	Dysfonctionnement présumé	Conclusion	Suivi
1 ^{er} mai 2024	Evaluation des aptitudes pédagogiques d'une enseignante afin de s'assurer que le cadre légal imposé par la circulaire 205 du 27 mai 2004 et par le Référentiel de compétences et savoirs requis en religion catholique sont respectés.	Les investigations montrent: <ul style="list-style-type: none"> ☐ l'absence de préparations structurées et le non-respect du programme; ☐ un risque de basculer d'un cours de religion vers de la catéchèse » ☐ une pédagogie adaptée aux élèves et conforme aux indications du programme ; ☐ des pratiques et des dispositifs de différenciation 	Non connu



7



3. Les missions de support et d'expertise

Date	Contenu de la mission
Janvier 2016	1) Participation aux travaux du groupe d'experts sur le radicalisme, mis en place par le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce groupe a élaboré et validé une série d'outils destinés à la prévention et à la lutte contre l'extrémisme et le radicalisme violent. Sur base des travaux de ce groupe d'experts et d'autres services, un site internet regroupant l'ensemble des ressources produites : outils pédagogiques, dispositifs de formation, animations pour les équipes éducatives...a été développé
Décembre 2024	Participation au repérage et à la publication sur e-classe des ressources actualisées existantes dans les mondes associatif et culturel (documents, animations, expositions, coordonnées d'organismes et de personnes-ressources) en lien avec la thématique de la contestation des savoirs ou des savoirs sensibles.

8



 			
<h2>4. Les missions d'évaluation: mission relative à la contestation des savoirs</h2>			
Date	Objectif de la mission	Méthodologie	Conclusion
13 mai 2022	Objectiver le sentiment d'autocensure des enseignants interrogés afin de permettre d'identifier au mieux les ressources nécessaires tant en termes de matériaux pédagogiques qu'en termes de formation continue au bénéfice de ceux-ci (à la suite de l'enquête éditée en mai 2021 par le Centre d'Action laïque)	<ul style="list-style-type: none"> enquête en ligne enquête préliminaire adressée aux directions entretiens semi-directifs avec des enseignants, soit en présentiel (la plupart du temps) soit en distanciel afin d'explicitier et d'enrichir les données récoltées lors de l'enquête en ligne. <p><u>Echantillon :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 6902 enseignants ont répondu à l'enquête en ligne. <input type="checkbox"/> 54 écoles ont été sélectionnées et 134 enseignants ont été rencontrés. <p>Cet échantillon d'écoles concerne les différents réseaux, zones géographiques et formes d'enseignement.</p> <p><u>Précaution :</u></p> <p>Les données collectées lors de l'enquête en ligne et des entretiens reposent uniquement sur des pratiques déclarées par les enseignants, et non sur des pratiques observées et analysées par l'Inspection.</p>	<p><u>EXISTENCE D'UNE AUTOCENSURE</u></p> <p>Toutes disciplines et tous niveaux confondus, 6,6% des enseignants ayant répondu à l'enquête en ligne ont déclaré éviter les parties qui leur semblent problématiques quand ils doivent aborder un sujet contesté.</p> <p>Raisons invoquées:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> volonté de ne pas heurter inutilement les élèves et d'éviter les conflits de loyauté ; <input type="checkbox"/> malaise quand ils doivent aborder certains sujets,; <input type="checkbox"/> manque de connaissances

9

 			
<h2>4. Les missions d'évaluation: mission relative à la contestation des savoirs: suite</h2>			
Date	Objectif de la mission	Méthodologie	Conclusion

13 mai 2022	<p>Objectiver le sentiment d'autocensure des enseignants interrogés afin de permettre d'identifier au mieux les ressources nécessaires tant en termes de matériaux pédagogiques qu'en termes de formation continuée au bénéfice de ceux-ci (à la suite de l'enquête éditée en mai 2021 par le Centre d'Action laïque)</p>	<ul style="list-style-type: none"> enquête en ligne enquête préliminaire adressée aux directions entretiens semi-directifs avec des enseignants, soit en présentiel (la plupart du temps) soit en distanciel afin d'explicitier et d'enrichir les données récoltées lors de l'enquête en ligne. <p><u>Echantillon:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 6902 enseignants ont répondu à l'enquête en ligne. 54 écoles ont été sélectionnées et 134 enseignants ont été rencontrés. <p>Cet échantillon d'écoles concerne les différents réseaux, zones géographiques et formes d'enseignement.</p> <p><u>Précaution:</u></p> <p>Les données collectées lors de l'enquête en ligne et des entretiens reposent uniquement sur des pratiques déclarées par les enseignants, et non sur des pratiques observées et analysées par l'Inspection.</p>	<p><u>EXISTENCE D'UNE CONTESTATION DES SAVOIRS</u></p> <p>Les sujets qui émergent comme étant "contestés" sont relatifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> à l'évolution des espèces et à l'origine de la vie et de l'univers ; aux différents registres de discours et types de vérité ; au rapport à l'autre dans ses différences culturelles, ethniques, religieuses ; à l'orientation sexuelle et l'identité de genre ; à l'égalité entre les humains ; aux totalitarismes et à la démocratie. <p>Les résultats de l'enquête menée par l'Inspection ne vont pas à l'encontre du constat opéré par le CAL dans sa publication de mai 2021 : "À la lecture des différentes réponses, hormis quelques cas bien particuliers, on ne constate pas de situation hors de contrôle. Le contenu de notre enseignement ne connaît pas à ce jour de remise en cause majeure et systémique".</p>
-------------	---	---	--



10

4. Les missions d'évaluation: mission relative à la contestation des savoirs: suite

Date	Objectif de la mission	Méthodologie	Conclusion
13 mai 2022	<p>Objectiver le sentiment d'autocensure des enseignants interrogés afin de permettre d'identifier au mieux les ressources nécessaires tant en termes de matériaux pédagogiques qu'en termes de formation continuée au bénéfice de ceux-ci (à la suite de l'enquête éditée en mai 2021 par le Centre d'Action laïque)</p>	<ul style="list-style-type: none"> enquête en ligne enquête préliminaire adressée aux directions entretiens semi-directifs avec des enseignants, soit en présentiel (la plupart du temps) soit en distanciel afin d'explicitier et d'enrichir les données récoltées lors de l'enquête en ligne. <p><u>Echantillon:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 6902 enseignants ont répondu à l'enquête en ligne. 54 écoles ont été sélectionnées et 134 enseignants ont été rencontrés. <p>Cet échantillon d'écoles concerne les différents réseaux, zones géographiques et formes d'enseignement.</p> <p><u>Précaution:</u></p> <p>Les données collectées lors de l'enquête en ligne et des entretiens reposent uniquement sur des pratiques déclarées par les enseignants, et non sur des pratiques observées et analysées par l'Inspection.</p>	<p><u>STRATÉGIES ET DISPOSITIFS MIS EN PLACE POUR ABORDER UN SUJET CONTESTÉ</u></p> <p>processus de construction de connaissances impliquant les élèves, déconstruction de la contestation en argumentant, distinction savoir et croyance / fait et opinion, débat ouvert à des positions divergentes.</p> <p><u>RESSOURCES UTILISÉES</u></p> <p>consultation de documentation, livres et articles, l'utilisation de supports visuels, le recours à des personnes ressources internes et externes à l'école ainsi que la participation à des formations.</p>



11

4. Les missions d'évaluation: mission relative à la neutralité

Date	Objectif de la mission	Méthodologie	Conclusion
Novembre /décembre 2025 MISSION EN COURS	Comment la neutralité est-elle mise en œuvre dans les écoles officielles (organisées par la communauté française et subventionnées) et dans les écoles libres non confessionnelles adhérant à ce principe ?	<input type="checkbox"/> analyse qualitative de données collectées grâce à des entretiens et la consultation de documents <input type="checkbox"/> échantillon représentatif de 40 écoles secondaires ordinaires des réseaux concernés <input type="checkbox"/> inspecteurs du CP/ST&Q Demande de Madame la Ministre de l'Education d'ajouter 3 écoles aux investigations prévues initialement; ces écoles feront l'objet d'un rapport complémentaire. <input type="checkbox"/> Étude de terrain du 10/03/2025 au 11/04/2025 <input type="checkbox"/> Phase d'étude de terrain terminée ; rédaction du rapport en cours	En construction



12

5. Les notes de signalement

Date	Contenu de la note
21 décembre 2020	<p>Lors d'une mission d'investigation, des membres du personnel interpellent le Service général de l'Inspection sur « l'omniprésence » et « l'intrusion permanente » de la Fédération islamique de Belgique (FIB) dans la gestion de l'établissement,</p> <p>Le Service général de l'Inspection attire l'attention de Madame la Ministre sur le fait qu'une organisation notoirement liée au mouvement transnational et politico-religieux turc Milli Görüs2 pourrait s'immiscer dans la gestion d'un établissement subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles.</p>



13

 FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES |  Enseignement


Conclusion

- En 11 ans, le SGI a été peu interpellé pour mener des missions d'investigation en relation avec les phénomènes de radicalisation présumés: 6 missions d'enquête et 1 mission d'appréciation de l'aptitude pédagogique.
- Lorsque les faits ont été avérés, les PO ont été réactifs et ont pris, la plupart du temps, les mesures nécessaires pour endiguer le phénomène.
- La mission d'évaluation de dispositifs pédagogiques instituée par le décret de 2019 constitue une belle opportunité de mener des investigations d'ampleur sur un plus large échantillon d'établissements d'enseignement et de faire émerger les besoins du terrain, notamment les besoins de formation initiale et continuée.
- La mission menée dans le cadre de la contestation des savoirs confirme, à l'unisson avec le rapport établi par le Centre d'Action laïque qu'«on ne constate pas de situation hors de contrôle. Le contenu de notre enseignement ne connaît pas à ce jour de remise en cause majeure et systémique ».

14

 FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES |  Enseignement

Merci de votre attention



15

9 Réunion du 4 juin - P3 - CAPREV - Powerpoint

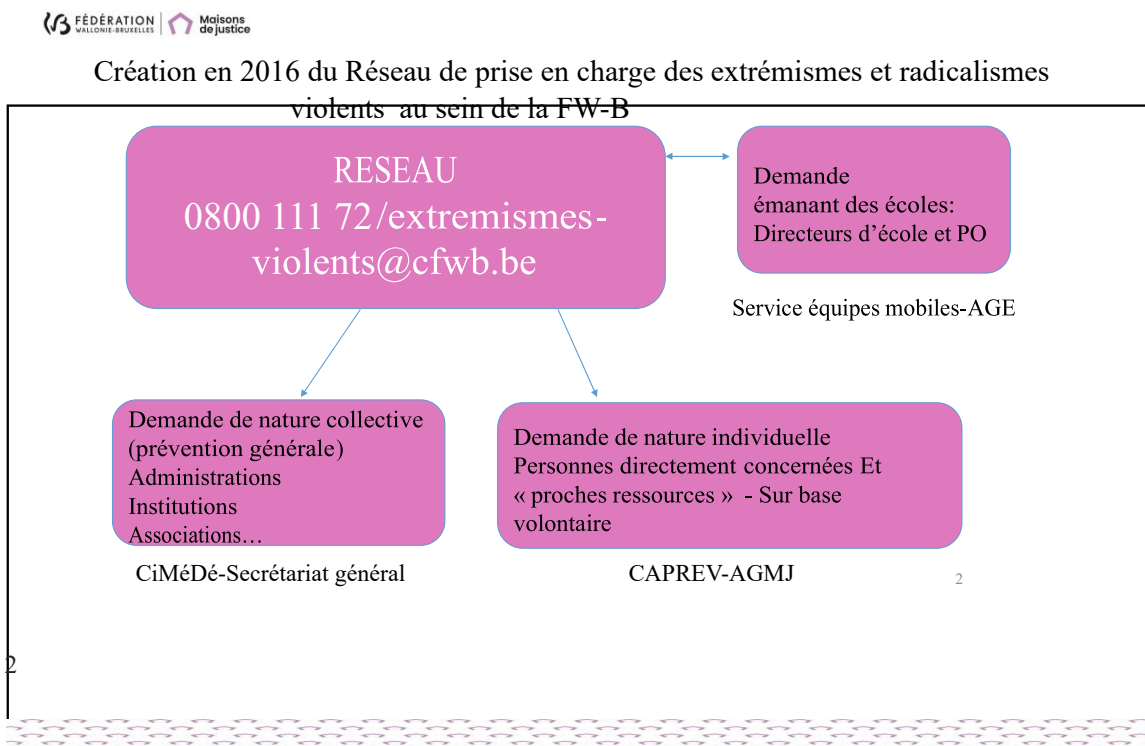
06-10-25

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES | **Maisons de justice**

CAPREV

Centre d'Aide et de Prise en charge des personnes directement concernées par les Radicalismes et Extrémismes Violents

Parlement de la FWB, 22/05/2025



FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES | **Maisons de justice**

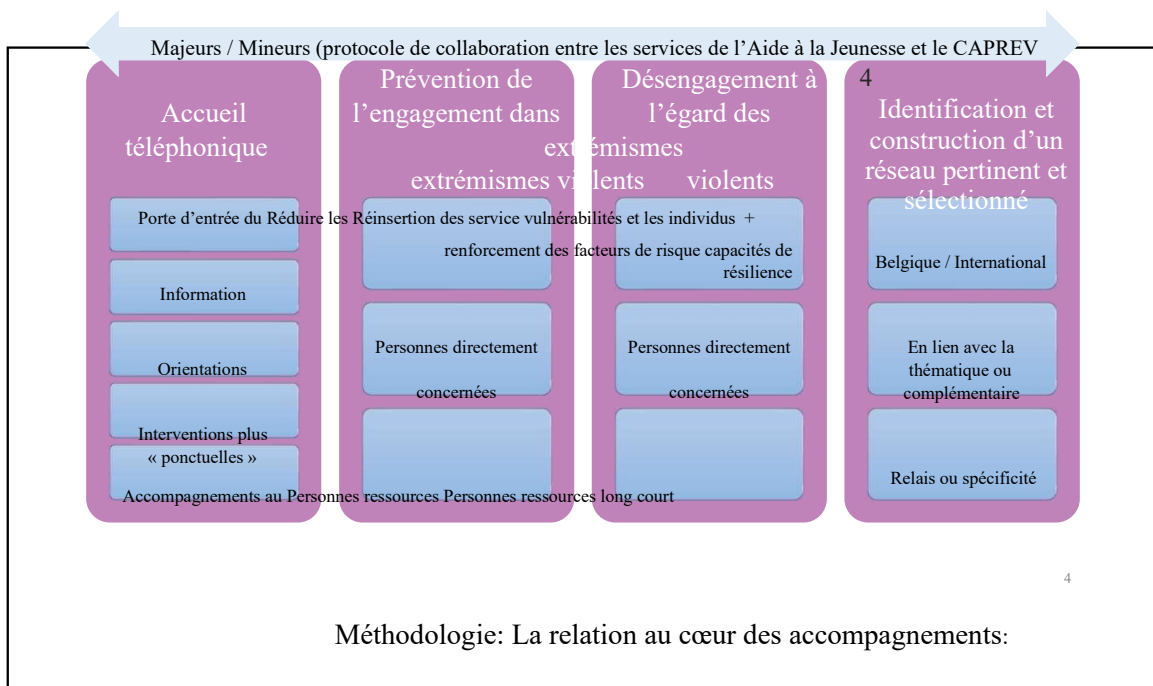
Définition repère du réseau au sein de la FWB

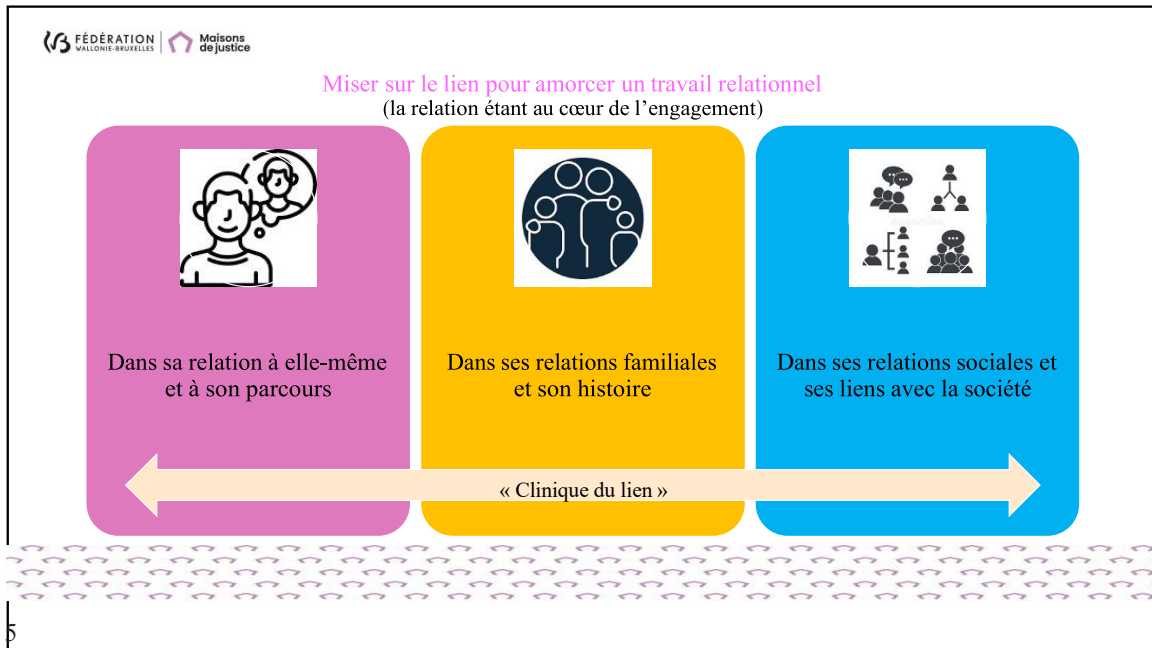
"L'extrémisme violent consiste à promouvoir, encourager ou commettre des actes pouvant mener au terrorisme et qui visent à défendre une idéologie prônant une suprématie raciale, nationale, ethnique ou religieuse ou s'opposant aux valeurs et principes fondamentaux de la démocratie".

(Lignes directrices à l'intention des services pénitentiaires et de probation concernant la radicalisation et l'extrémisme violent, adoptées par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe le 2 mars 2016).



Toute forme d'extrémisme violent.

Les Missions du CAPREV






-
- Méthodologie: Visée et leviers**
- **Visées** : inclusion sociale et société plus sûre et plus juste
 - **Leviers** :
 - Identifier et comprendre les causes sous-jacentes qui ont conduit la personne dans un processus de radicalisation (travail de prise de recul et de réflexion biographique). À quoi l'engagement dans l'extrémisme violent a pu « faire écho », quels besoins est-ce venu combler ?
 - Avancer dans un cheminement réflexif sur la portée et l'impact d'un passage à l'acte violent sur la société, son entourage et soi-même
 - Réfléchir aux envies de redéfinition de sa trajectoire personnelle
 - Identifier les freins et les ressources mobilisables autour de la personne dans sa situation présente et dans une perspective future
 - Définir et mettre en place des activités et projets positifs et émancipateurs, qui font sens pour la personne - « désengagement » et « réengagement » social sont liés
- 6



 

Données chiffrées 2024-2025

- **53 dossiers actifs au 15/05/2025: dont 9 dossiers concernant des mineurs**
 - o 5 personnes placées en Institutions Publiques de Protection de la Jeunesse (régime fermé ou ouvert)
 - o 2 personnes suivies par un Equipe Mobile Accompagnement (+ condition CAPREV) o 2 personnes sur base volontaire **odont 44 dossiers concernant des majeurs:**
 - o 19 personnes sous mandat judiciaire o 1 personnes sous mandat judiciaire mais accompagnement sur base volontaire o 15 justiciables détenus (sur base volontaire)
 - o 9 personnes hors cadre judiciaire (ex: post-détention, post mandat)




7

Demandes émanant du secteur de l'Enseignement reçues via les canaux du Réseau (gérés par le CAPREV entre le 01/01/24 et le 11/05/2025):

- **Nombre de demandes reçues via numéro vert et adresse mail extremismesviolents@cfwb.be : 17 demandes dont 12 reçues en 2024 et 5 en 2025 (année en cours).**
- **Provenance des demandes :**
 - Etablissements scolaires (9/17)
 - Centres PMS (3/17)
 - Autres: un ancien enseignant, un service d'accrochage scolaire, une demande de l'AG Enseignement, d'un éducateur en internat, et du service des équipes mobiles de l'enseignement.



8

Demandes émanant du secteur de l'Enseignement reçues via les canaux du Réseau (gérés par le CAPREV):

• Type de demandes:


- 1 demande en lien avec le programme de formation continue des enseignants (il s'agit de la demande provenant de l'AGE) ;
- 2 demandes de formations ou d'animations où la personne ayant exprimé la demande n'a pas explicité si sa demande s'enracinait dans une situation problème en cours ;
- Les 14 autres demandes sont en lien avec des situations problèmes concrètes décrites, qui se répartissent de la façon suivante :

9

Demandes émanant du secteur de l'Enseignement reçues via les canaux du Réseau (gérés par le CAPREV):

La situation problème décrite concernerait (d'après la personne qui porte la demande) ...	Nombre
Un élève bien précis (généralement assez isolé)	9
Un ou plusieurs parents d'élèves	2
Une tendance préoccupante au niveau des élèves	2
Un ou plusieurs enseignants	1

10



Demandes émanant du secteur de l'Enseignement reçues via les canaux du Réseau (gérés par le CAPREV):

- Service en charge du traitement de la demande :

Sur ces 17 situations :

- 8 ont été traitées par le CAPREV seul ;
- 4 ont été traitées partiellement par le CAPREV et orientées par ailleurs vers le SEM ;
- 3 ont été orientées vers CiMédé ;
- 2 ont été orientées vers CiMédé et le SEM.

11



Et si cela vous intéresse: <https://extremismes-violents.cfwb.be/>



Réécoutez nos webinaires sur le complotisme, l'extrémisme de droite, la prise en charge des enfants de retour de zone irako-syrienne, ...





RESSOURCES

Vous cherchez des informations sur les phénomènes d'extrémismes et de radicalismes violents ?



Album
de la confiance aux côtés
Centre de la Région de Bruxelles-Capitale

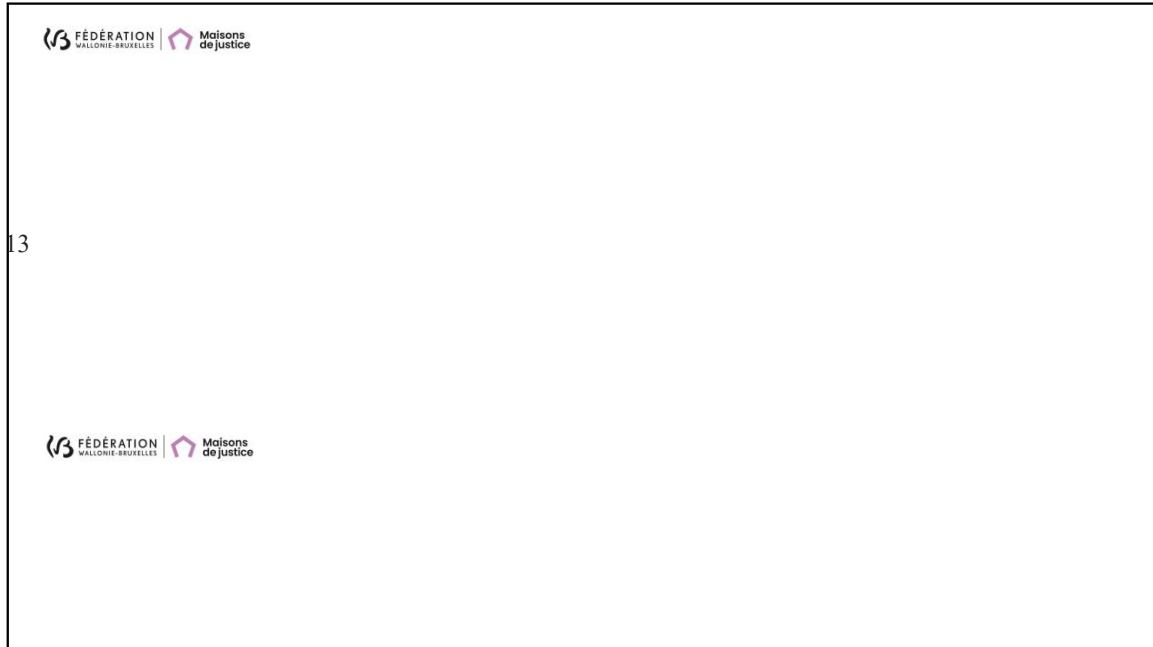
<https://info-radical.org/fr/prevention/guides/>

<https://www.youtube.com/watch?v=WwggriaY1mg>

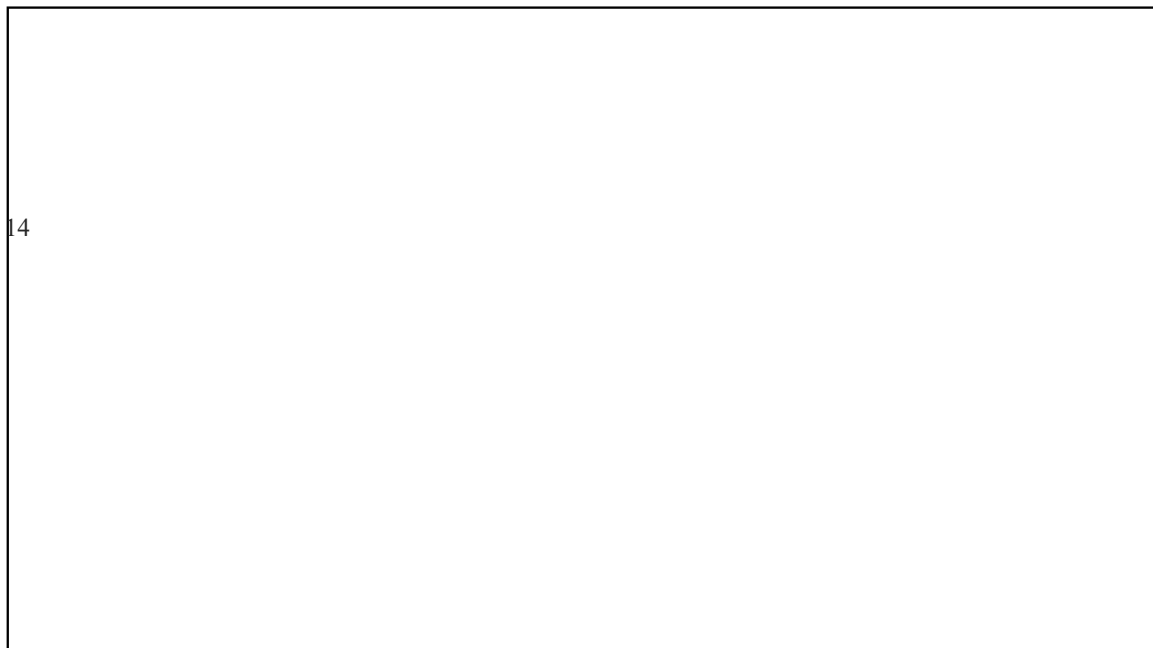


12

Merci pour votre attention



Madame Sue-Elen Azulay, Directrice a.i. du CAPREV (0470/122.549) sue-elen.azulay@cfwb.be

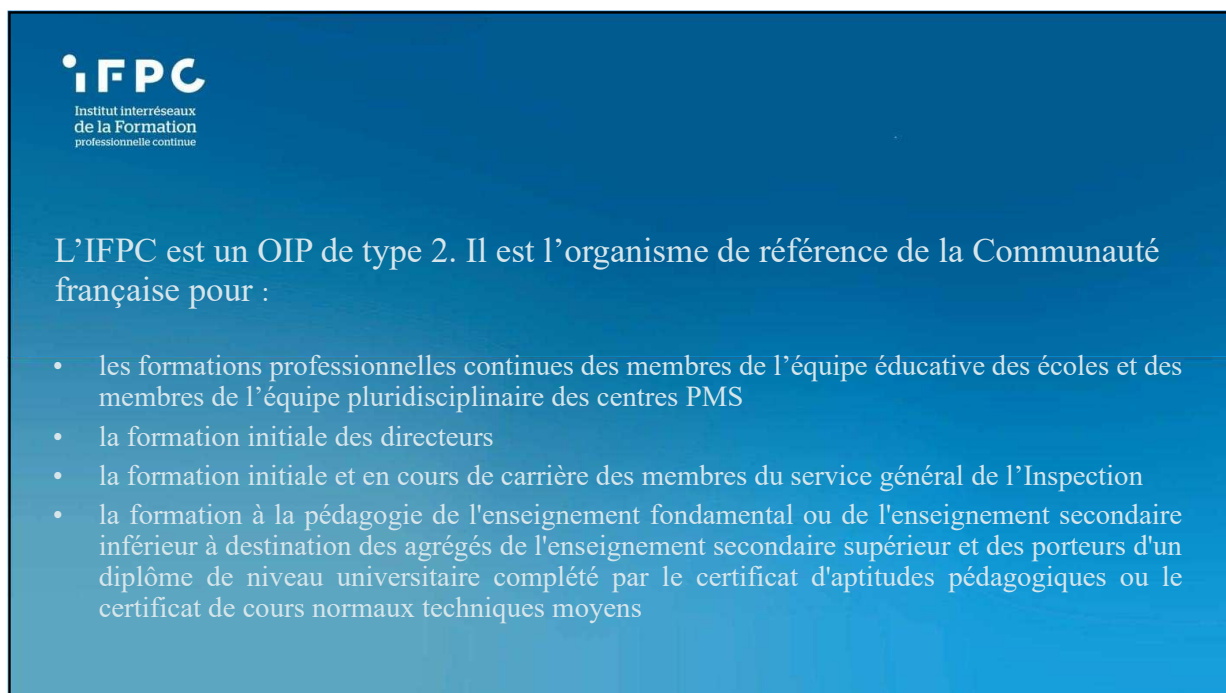


10 Réunion du 4 juin - P3 - IFPC - Powerpoint


06-10-25



1



2




- la formation initiale, d’insertion professionnelle et en cours de carrière des délégués au contrat d’objectifs/directeurs de zone
- 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/partenariat.

L’IFPC a également pour missions d’assurer un suivi continu de la qualité des formations qu’il organise, de procéder à l’évaluation des formations, d’expérimenter et de mettre en place des dispositifs de formation innovants jugés pertinents.

3



Les formations en lien avec la thématique

HISTORIQUE

La formation portant sur les phénomènes d’extrémismes et de radicalisation est apparue dans le programme de l’IPFC à la demande du Gouvernement à partir de l’année scolaire 2017-2018 suite aux attentats survenus en France et en Belgique.

Objectifs (**importance pour le soumissionnaire et les MDP**) :

- * Mieux comprendre les phénomènes d’extrémismes et de radicalisations violentes;
- * Disposer de clés de compréhension des phénomènes de polarisation, d’extrémismes et de radicalisations violentes contemporains, leur contexte et les enjeux qui y sont liés;
- * S’approprier des pistes de prévention de ces phénomènes;
- * Identifier les ressources et les partenaires au plan local et au niveau de la FWB.

Remarque :

Les formations doivent promouvoir la liberté d'expression, l'esprit critique, le respect de l'autre et le vivre ensemble.



ACTUALITE

À partir de l'année scolaire 2025-2026, un nouvel intitulé sera consacré à «**Mieux comprendre et prendre en compte les phénomènes de polarisation et d'extrémisme contemporains**». Il fait partie des amendements identifiés par le pouvoir régulateur et apportés au programme. Les objectifs ont été coconstruits dans le cadre du CoFoPro* en partenariat avec la Direction Citoyenneté, Mémoire, Démocratie (CiMédé).

* Le Conseil de la formation professionnelle continue veille notamment aux principes de complémentarité et de non-concurrence entre les niveaux de formation interréseaux et réseau.



Orientation 16

Développer la dimension démocratique et citoyenne dans les pratiques professionnelles et l'organisation de la vie scolaire.

La compréhension et la prise en compte de la montée des extrémismes

Objectifs

- * Disposer de 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 au niveau de la FWB.

6

Les éléments incontournables attendus de l'offre de formation :

1. Les formations doivent viser à promouvoir la liberté d'expression, l'esprit critique, le respect de l'autre et le vivre ensemble.
2. Les différentes définitions et outils mobilisés durant la formation sont prioritairement issus du site « <https://extremismes-violents.cfwb.be/a-propos/definitions/> » et de la circulaire 6036 du 26/01/2017.
3. Concernant l'objectif 1, les clés de compréhension sont notamment sociologiques et historiques. La perspective historique est mobilisée pour contextualiser les phénomènes actuels dans un cadre plus large et ainsi en faciliter l'appréhension.
4. En lien avec les objectifs 1 et 2, la question de la prévention n'est pas envisagée dans ce lot mais peut être abordée en renvoyant vers les formations sur la démocratie scolaire, l'inclusion, la lutte contre les inégalités et les discriminations, le climat scolaire...
5. En lien avec l'objectif 2, il faut entendre par cadre :
 - le **cadre de sécurité** : règles minimales adhérees par un groupe permettant la discussion de sujets sensibles (respect de la parole, écoute, confidentialité, non jugement...)
 - le cadre légal balisant les droits et devoirs de chacun, notamment, les articles 12, 13 et 14 **des droits de l'enfant ainsi** que les **notions juridiques** de discrimination, de discours et de délits de haine (www.unia.be)

7



Les formations qui tissent des liens avec le vivre ensemble

Par exemple :

- Les diversités à l'école : un défi pour l'enrichissement pour tous;
- Le développement et l'expression d'une pensée libre et critique;
- L'éducation aux médias¹;
- L'accompagnement des jeunes consom-acteurs de réseaux sociaux²;
- L'éducation à la citoyenneté;
- La prévention et la gestion des conflits, des comportements difficiles et violents;
- Le partenariat avec les familles et les acteurs extérieurs;
- Les phénomènes de discrimination et de relégation à l'école : comment les enrayer?

¹ Pour les contenus qui s'y prêtent, la formation sensibilise à la lutte contre le radicalisme et le racisme.

² Idem.

8



En termes de quantité

Années scolaires 2023-2024 et 2024-2025

134 formations		
organisées dont		
78 Diversités à l'école : un défi pour l'enrichissement pour tous		
13 Education à la citoyenneté	Nombre	Inscrits
4 Démocratie scolaire	14	20
39 Développement et expression d'une pensée libre et critique	316	503
	868	1566
	30	54
	89	146
CPMS	4	4
Ecoles FO Ecoles SO	1	1
Ecoles FSP	13	13
Ecoles SSP	1335	2307
Pôles territoriaux		
CAF		
Autres participants		

TOT

9



Trois exemples de formation parmi d'autres

Colloque : La démocratie à l'épreuve des extrémismes et populismes (fin 2023)
Session 1 : Les discours extrémistes et les jeunes adolescents de première secondaire
Session 2 : L'extrémisme et la jeunesse : comprendre pour agir

Colloque : Les identités en dialogue - prévenir la polarisation (fin 2024)

L'art de questionner des énoncés « polarisés ». Vers une culture de la nuance et du dialogue en classe (en 2025)


10



- L'Institut de la Formation professionnelle continue transmet, tous les trois ans, au Conseil de la formation professionnelle un rapport d'évaluation (CoPi février 2026).
- Une évaluation externe de la qualité pour la formation professionnelle continue pour les formations organisées par l'Institut de la Formation professionnelle continue est également prévue en 2029.

En termes de qualité

11



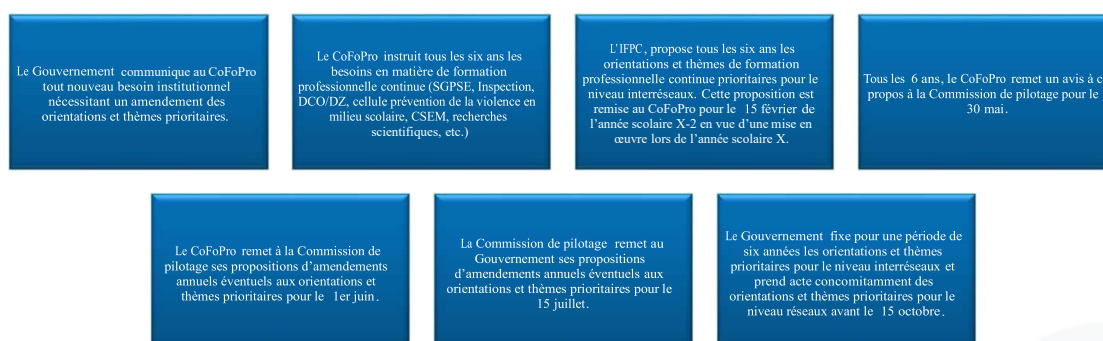
Un système régulé

- Tous les 6 ans, le Gouvernement fixe les besoins institutionnels en matière de formation professionnelle continue.
- Sur la base de la proposition d'amendements de la Commission de pilotage, le Gouvernement peut amender annuellement les orientations et thèmes prioritaires pour le niveau interréseaux et prendre acte des propositions d'amendements pour le niveau réseaux.

12



Un système régulé (suite)



13

En synthèse

- Des régulations et adaptations permanentes;
- Un programme évolutif et diversifié;
- Un pouvoir exécutif, législatif, une commission et un conseil pour garantir son adéquation avec des besoins identifiés (Gouvernement, Parlement, CoPi et CoFoPro);
- Avoir confiance en la capacité des acteurs de la formation à faire leur devoir commandé par les autorités.

14

Merci pour votre attention

15

11 Réunion du 18 juin - P4 - Acteurs hors FWB - OCAM - Powerpoint - Image de la menace des mineurs



IMAGE DE LA MENACE MINEURS

PARLEMENT FWB 18 JUIN 2025



OCAM

- **Menace** terroriste et extrémiste
 - Analyses stratégiques
 - Évaluations ponctuelles de la menace
 - Évaluations stratégiques de la menace concernant les infrastructures critiques
 - Évaluation de la menace générale pour la Belgique
 - Suivi d'individus (évaluation de la menace individuelle)
- **Mesures administratives** (ID-ban, Passban, gel des avoirs)
- Coordination de la **Stratégie T.E.R.**
- Gestionnaire opérationnel de la **Banque de données commune (BDC)** (FTF, HTF, PH, EPV, PCT)
- Contacts avec les **services homologues**



MENACE GÉNÉRALE

- Niveau de menace 3 sur une échelle de 4
- La menace est **diverse** et **diffuse**
- Le **niveau de la menace générale** en Belgique est un **baromètre**, qui tient compte de tous les éléments de menace potentiels
- **Critères de détermination du niveau** : nombre de signalements de menace et de dossiers de menace, gravité et probabilité des menaces, événements déclencheurs, cible dans la propagande, situation géopolitique internationale

SLIDE: 3

Sensitive - non classifié (AR 20.12.2024)



QUELQUES OBSERVATIONS CLÉ

- Nombre total d'entités en baisse dans la BDC T.E.R.
 - Surtout dû à la suppression des FTF décédés sur zone
 - En Belgique, légère augmentation en 2024 (menace endogène)
- Mineurs **en Belgique** : 18 avec statut complet et 15 en pré-enquête = 7,8% du total des entités reprises dans la BDC T.E.R.
- En 2024, 18% de mineurs (auteurs) dans nos signalements de menace

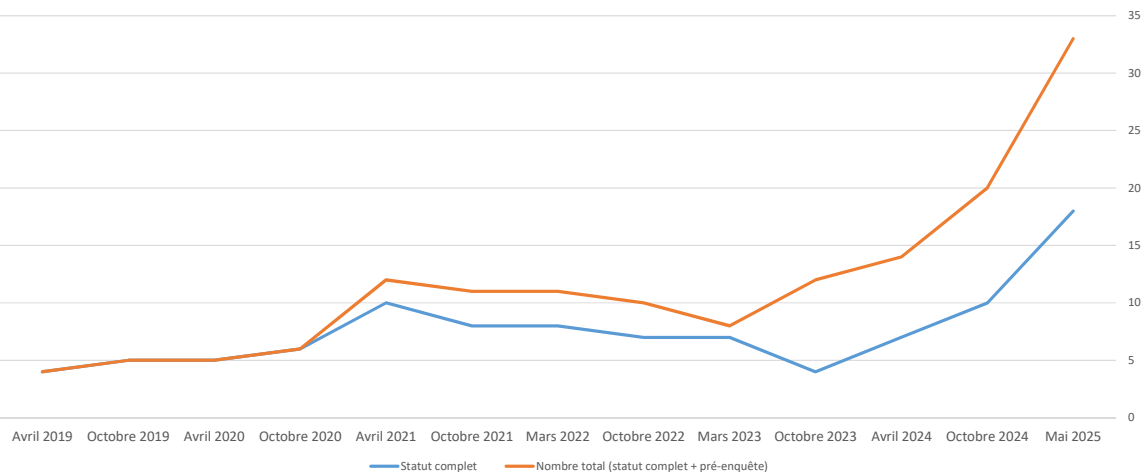
SLIDE: 4

Sensitive - non classifié (AR 20.12.2024)



EVOLUTION DES MINEURS DANS LA BDC T.E.R.

Evolution globale du nombre de mineurs en BDC T.E.R. (hors FTF cat. 1)



SLIDE: 5

Sensitive - non classifié (AR 20.12.2024)



MINEURS : QUOI?

- Tendance globale, en Belgique mais aussi chez les pays partenaires
- Radicalisation online + contenu très violent + réseaux transnationaux
- Extrémisme islamiste numéro 1, suivi par l'extrémisme de droite
 - Hybridation (« ennemi » commun: communauté juive, LBGTQ ...)
 - Masculinité toxique
 - Misogynie, anti-LBGTQ
 - Profils mixtes (PH et EPV)
- Nouveau phénomène (764, No Live Matters, Order of 9 Angles): Une forme de nihilisme dans laquelle des jeunes, souvent des mineurs, incitent d'autres à des actes d'automutilation, d'exploitation sexuelle, de vandalisme et, dans les cas extrêmes, au suicide. Présence d'un contexte d'extrémisme de droite.

SLIDE: 6

Sensitive - non classifié (AR 20.12.2024)



MINEURS : QUOI?

- Les mineurs dans nos dossiers: la partie émergée de l'iceberg
 - Critères légaux BDC T.E.R. stricts
 - La taille de l'iceberg?
- L'OCAM reçoit des témoignages concernant le conservatisme/polarisation mais à notre connaissance, il n'existe pas d'études scientifiques solides à ce sujet.
- Rôle des médias sociaux: consommation de contenu violent (fascination), influenceurs, gourous d'internet,...
- Des jeunes vulnérables en construction identitaire, tombent rapidement dans ce qu'on appelle des "rabbit holes" et des chambres d'écho qui les aident à construire une identité alternative, avec des réponses claires et nettes, sans nuances
- Peu de voix nuancées crédibles, peu de contre-narratifs sur les App que consultent les jeunes

SLIDE: 7

Sensitive - non classifié (AR 20.12.2024)



MINEURS : PISTES DE RÉPONSE

- Nécessité d'études de terrain et d'un mapping
- Echange d'expériences, d'expertises, de bonnes pratiques (Knowledge Hub UE: GT sur éducation?)
- Dialogue avec les fournisseurs de média sociaux doit être renforcée
 - Problème de double standards UE / USA?
- Importance des CSIL R et de la présence du milieu scolaire
- Aide à la Jeunesse = partenaire dans la BDC T.E.R.

SLIDE: 8

Sensitive - non classifié (AR 20.12.2024)



Q&A



12 Réunion du 18 juin - P4 - Acteurs hors FWB - GO! Onderwijs - Powerpoint - Prévention de la radicalisation dans les écoles

06-10-25

Prévention de la radicalisation
dans les écoles

BXL, le 18 juin 2025
Parlement de la communauté française


FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES Enseignement

GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap

1

Focus on networking + multi-agency approach

- The European Commission and the RAN / Knowledge Hub
- The different governmental levels in Belgium
- The department of education
- The policy level of the GO! Flemish education system
- The different local school communities
- The individual context of each school



Bottom up approach
4 Focus groups : SCHOOLS, TEACHERS, PARTNERS, GOVERNMENTS/POLICYMAKERS

2




EU The Knowledge Hub

EU Network P/CVE - Whole of society approach to prevent radicalisation • Policy makers

- Practitioners
- Researchers
- Partners

The objective of the EU Knowledge Hub on Prevention of Radicalisation is to strengthen the integrated, policy driven approach to prevention of radicalisation at EU level by providing support to all its stakeholders, in particular policymakers, practitioners and researchers.

The Hub supports Member States and priority third countries to develop and implement policies and strategies to prevent all forms of radicalisation according to a whole-of-society approach.





NTU International A/S is an ISO 9001:2015 Certified Company

Principales menaces pesant sur l'Europe

- Djihadisme
- Extrémisme de droite violent
- Extrémisme de gauche violent
- Influences étrangères indésirables
- Défis liés à la dimension locale
- Radicalisation en ligne et nouvelles technologies
- Impact des facteurs géopolitiques sur la radicalisation
- Adolescents et mineurs radicalisés
- Acteurs isolés et petites cellules : étude des liens avec les problèmes de santé mentale
- Radicalisation dans les prisons et après la libération
- Combattants terroristes étrangers
- Nouvelles formes d'extrémisme violent telles que les mouvements et groupes anti-systèmes/anti-gouvernementaux

TENDANCE CLÉ : ciblage stratégique des jeunes par des groupes voyous et extrémistes et par l'influence étrangère

- Vulnérabilité mentale et susceptibilité des jeunes - crise d'identité + sentiment d'appartenance
- Des achats en ligne adaptés aux jeunes
- Intégration de chansons, d'images et de vidéos au contenu adapté aux jeunes
- Attraction d'idéologies et de récits mixtes, salad bar
- Volonté d'agir ; activités non détectées + sanctions plus légères
- Auto-radicalisation par le biais de sources en ligne
- Attirance superficielle/esthétique pour la violence sans récit plus profond
- Tendances en matière d'engagement des jeunes
- Diminution de l'âge moyen de la première exposition et réduction du temps de radicalisation
- Des jeunes doués pour la technique participent à la production et à la diffusion du contenu
- Vulnérabilité des jeunes migrants confrontés à la marginalisation et à leur quête d'identité

5

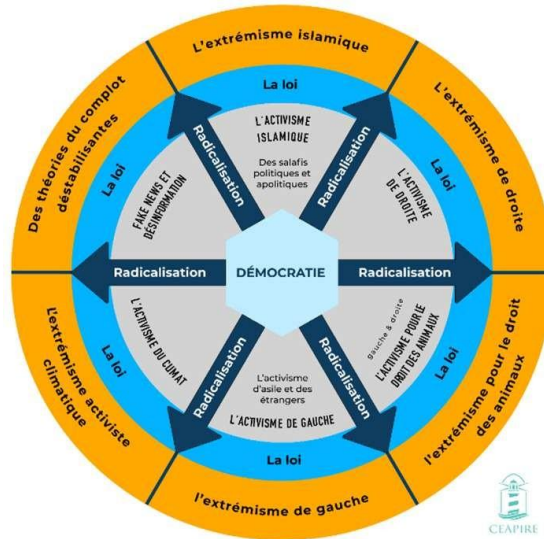
Polarisation et radicalisation en ligne

- Médias sociaux classiques
- Autres médias sociaux
- Fringe social media
- Algorithmes
- Chambres d'écho
- Lavage de cerveau

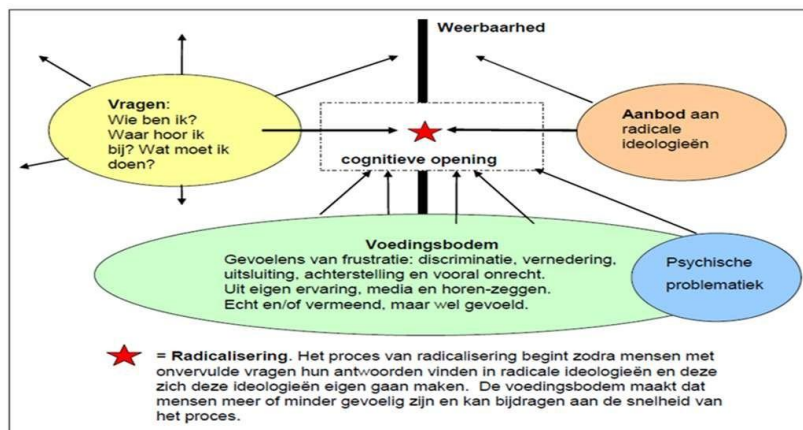


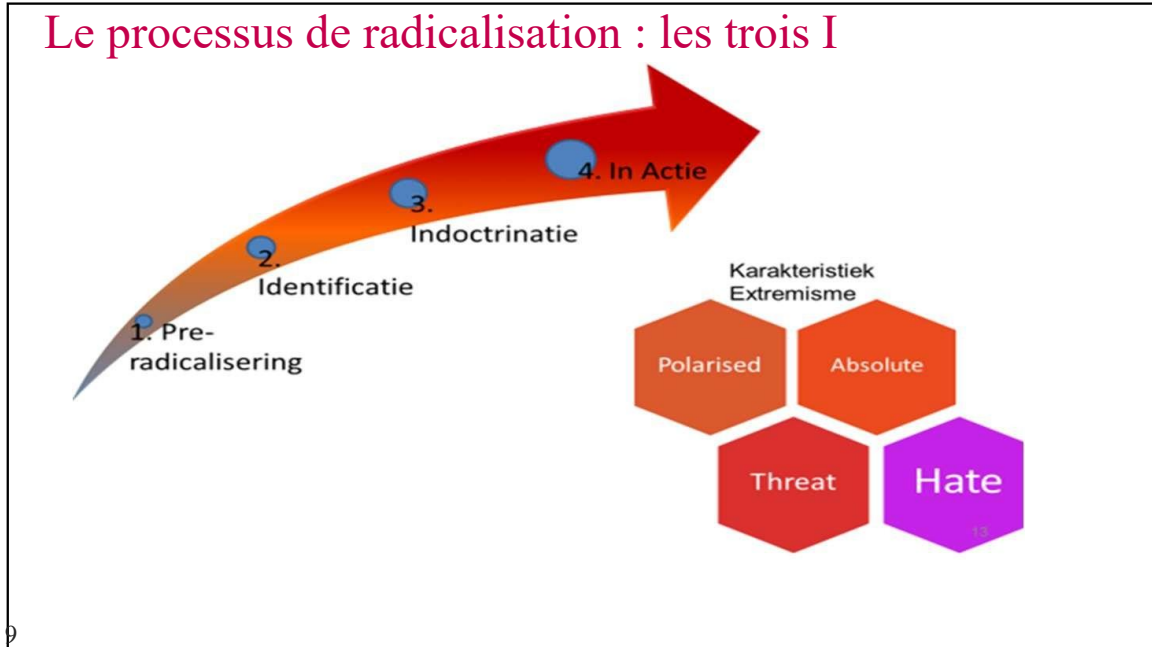
6

Rose de la radicalisation



Modèle de l'offre et de la demande



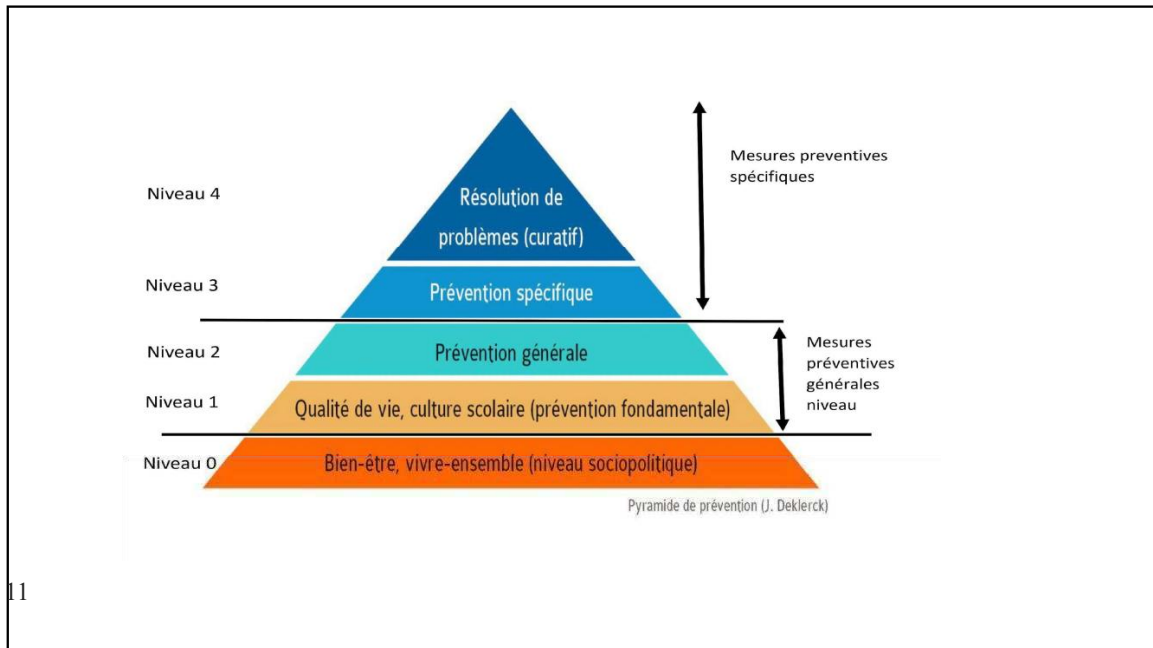


Plan d'action flamand pour l'éducation

GO! Plan d'action prioritaire

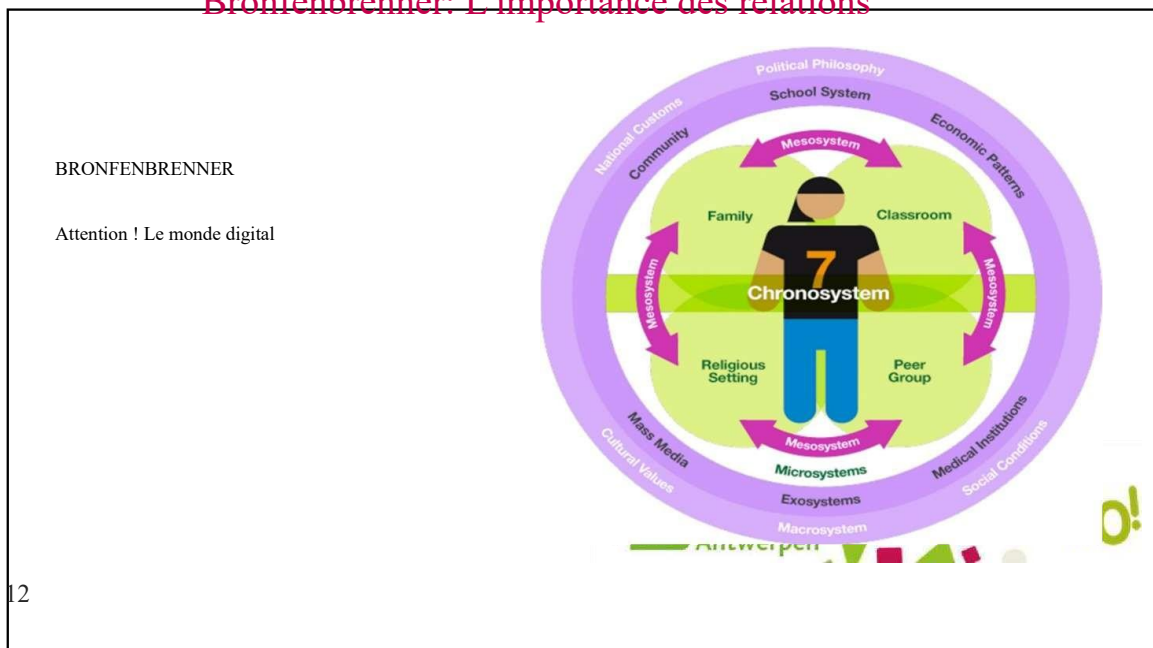
• Éducation et personnes de référence pour les NCLC	10
• Projets Bounce	
• Un réseau d'experts (Islam)	• 24 groupes scolaires
• Groupe de réflexion	• 1000 écoles
• Participation LIVC'R	• Formation de 2 personnes clés par école
	• Large offre de formations + webinaires
	• Mise à jour annuelle de l'offre
	• Priorité à la prévention durable

La prévention à différents niveaux
Le triangle de la prévention par Johan Deklerck



11

Bronfenbrenner: L'importance des relations



12

Discussion de cas avec l'outil CPMS Radicx

- Outil d'identification des facteurs de risque et de compréhension
- Aide à l'évaluation
- Fournit des conseils en cas de "sentiment non éphémère".
 - Une autre question de recherche pourrait être formulée de manière plus précise
- Elle présente ce qui est déjà connu et montre ce qui n'est pas encore/insuffisamment pris en compte.
- PAS :
= n'est pas un facteur prédictif de la probabilité de radicalisation



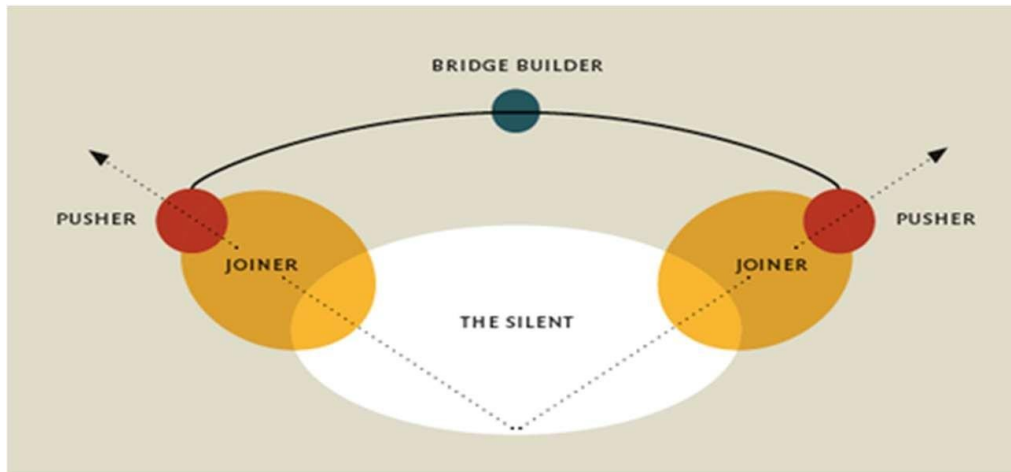
13

Figures clés – Offre de formations

1. Formation de base P/CVE
2. La gestion de la polarisation - le discours de médiation – dialogue inter-philosophique/interreligieux
3. Il faut se concentrer sur le développement d'une identité positive.
4. L'importance des relations et du bien-être psychologique - l'éducation sensible aux traumatismes
5. La Citoyenneté active – Le dialogue interconfessionnel/interculturel – les valeurs partagées
6. La méthode CCA (Connect – counter – alternative) <https://euroguide-toolkit.eu/>
7. La multiperspectivité - Parallel histories – <https://parallelhistories.org.uk/>
8. L'éducation aux médias et la pensée critique
9. L'art comme facteur de sublimation www.athenasyntax.org
10. Impliquer les jeunes eux-mêmes
11. Une approche holistique et multidisciplinaire - Le modèle d'impact collectif

14

La Gestion de la polarisation



15

Développement d'une identité positive: modèles de role

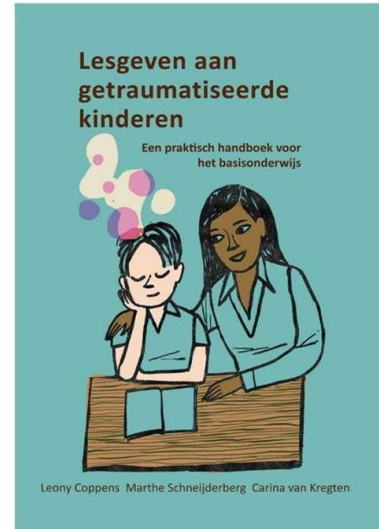


16

L'éducation sensible aux traumatismes

Le traumatisme n'est pas ce qui vous arrive ;
Le traumatisme est ce qui se passe en vous à la suite de ce qui vous arrive". Gabor Mate

- Fort sentiment d'insécurité
- Émotions accablantes
- Effets physiques



17

Le dialogue interconfessionnel lié a la Citoyenneté active – Accent sur les compétences en matière de citoyenneté -

Compétences interconfessionnelles

Ligne d'apprentissage ILD 3ième degré: identité, diversité, démocratie, diversité

Compétences en matière de citoyenneté avec 7 sous-composantes

1. interpréter la dynamique et la stratification des (propres) identités.
2. gérer la diversité en vivant et en travaillant ensemble.
3. un dialogue informé et raisonné.
4. la participation active à la société, en tenant compte des droits et des devoirs de chacun dans le cadre de l'État de droit.
5. aborder de manière critique l'influence mutuelle entre les domaines et les développements sociaux et leur impact sur la société (mondiale) et l'individu.
6. donner un sens à la prise de décision démocratique aux niveaux local, national et international.
7. encadrer les principes démocratiques et la culture démocratique dans le cadre de l'État de droit moderne.

LA CITOYENNETÉ DE LA DÉMOCRATIE, DE LA PARTICIPATION ET DE L'IDENTITÉ

18

PPGO! La neutralité constitutionnelle depuis 1988

- Le GO ! est tenu à la neutralité en vertu de l'article 24 de la Constitution belge
- § 1 L'enseignement est libre ; toute mesure préventive est interdite ; la répression des infractions n'est réglée que par la loi ou le décret.
- La communauté garantit la liberté de choix des parents.
- La communauté met en place une éducation neutre. La neutralité inclut le respect des opinions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves.
- Les écoles organisées par les administrations publiques offrent, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et l'enseignement d'une éthique non confessionnelle.

19

2015: PPGO! Citoyenneté active- dialogue inter-philosophique et valeurs partagées

Apprendre à vivre ensemble n'est pas totalement dépourvu d'engagement, mais nécessite un engagement et une réciprocité.

La neutralité et la citoyenneté active impliquent la non-préférence d'une vision du monde dans ce dialogue - le dialogue se déroule sur la base de l'égalité où chacun peut s'engager "sur un pied d'égalité".

un socle commun liant les valeurs fondamentales

- le respect des droits de l'homme universels et des droits spécifiques de l'enfant;
- le respect mutuel/la tolérance active = la réciprocité
- le libre choix de l'individu et son droit à l'autodétermination ;
- la liberté d'expression ;
- l'égalité des sexes ;
- La séparation de l'Église et de l'État ;
- la neutralité ;
- la recherche scientifique ;

×> attaquée par les milieux religieux soutenus par d'autres types de penseurs de la liberté absolue de religion et d'autres défenseurs de la diversité

20

2015: De neutralité faible à neutralité forte

Une neutralité forte protège à la fois les jeunes contre le prosélytisme
-nouvelle déclaration de neutralité
- focus shift sur citoyenneté active
- déclaration d'engagement au PPGO! pour le personnel du GO!

Ceci est approuvé par la Cour Constitutionnel et par la Cour d'appel d'Anvers en 2019 et en 2021 et par la cour Européenne des droits de l'homme en mai 2024.

L'interdiction répond à un besoin social urgent et garantit le bon fonctionnement de l'éducation et la réalisation du projet pédagogique. L'interdiction ne viole pas la liberté de religion

21

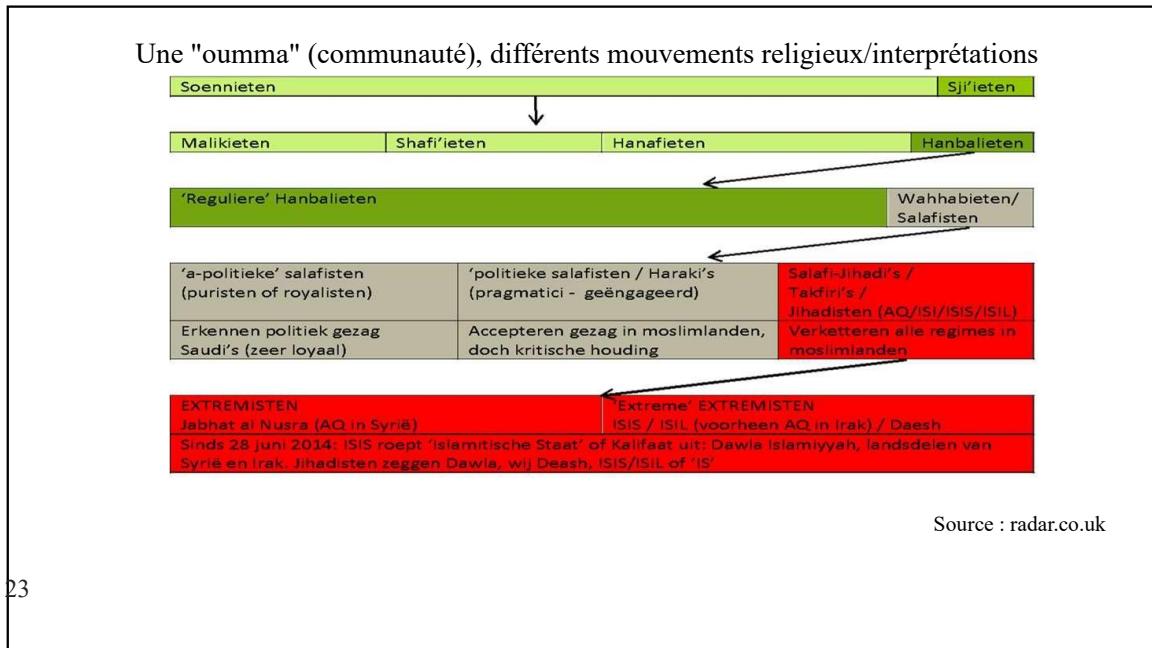
La Méthode RAN CCA (Euroguide) Connecter - Contre - Récit alternatif

- **Récit CONNECTIF** : Apprendre à vivre ensemble, se concentrer sur la connectivité, se concentrer sur des thèmes universels et des valeurs partagées, impliquer les jeunes eux-mêmes ; discours médiatisé
- **CONTRE-argumentation** : impliquer des experts, analyse historique contextuelle des écritures sacrées, éducation aux médias, pensée critique, multiperspectivité dans les cours d'histoire ;
- **Récit ALTERNATIF** : investir dans des initiatives de citoyenneté à l'école, des activités extrascolaires, des projets artistiques, ...

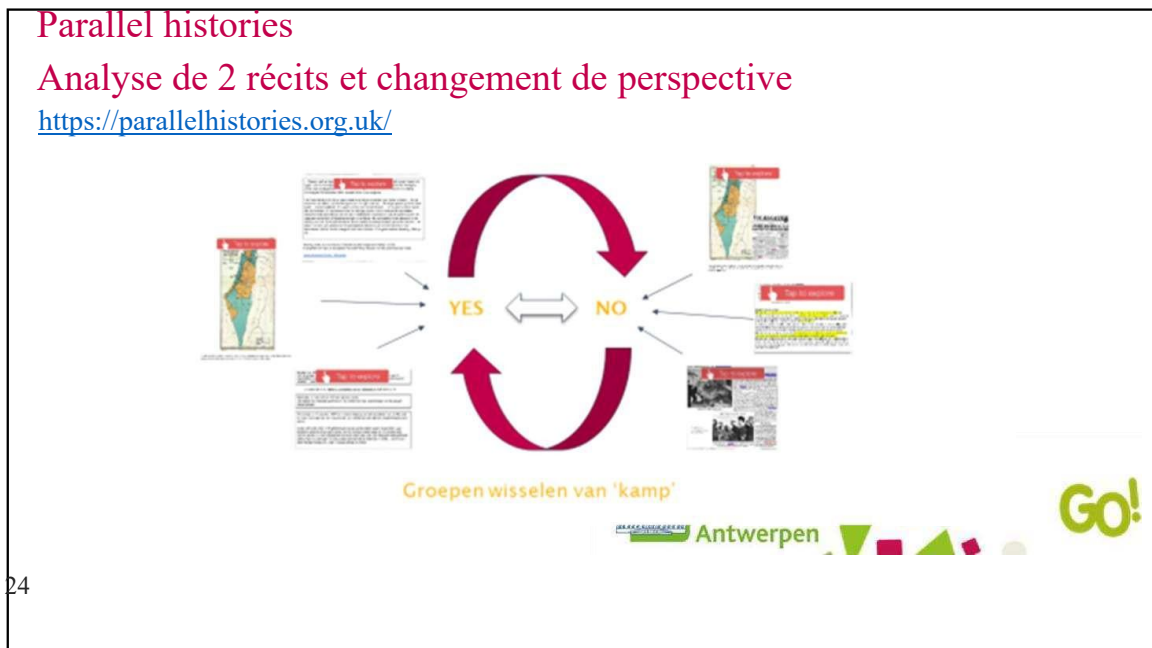
VALEURS HUMANISTES PARTAGÉES - RÉCIPROCITÉ



22



23



24

Éducation aux médias et à l'esprit critique – vérification des faits - le sens caché des emoji

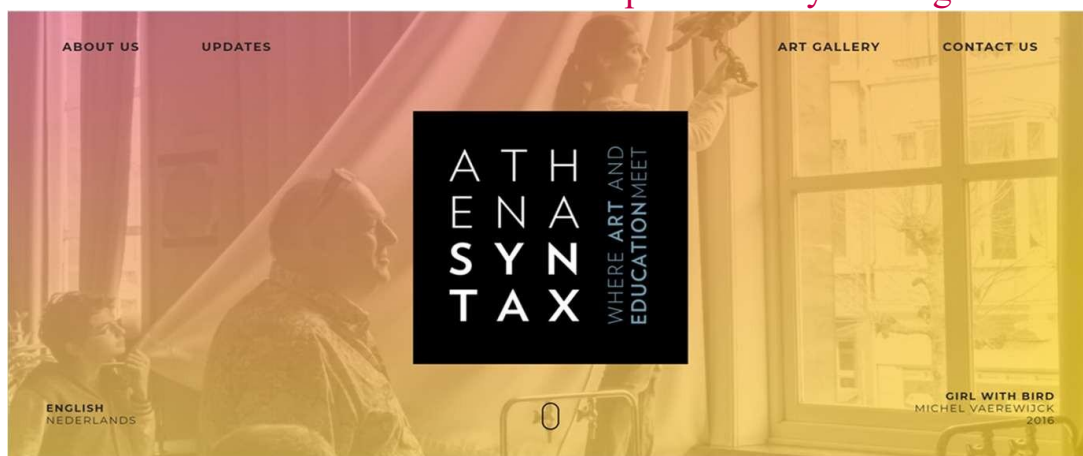
PLAN EN 10 ÉTAPES

1. Lire au-delà du titre
2. Vérifier l'auteur
3. Vérifier la source 4. Vérifier le lieu et la date ?
5. D'où vient cet article ?
6. Vérifier les liens
7. Quelle est l'intention de l'auteur ?
8. Tenez compte de vos propres préjugés
9. En parler, consulter des experts
10. Vérifier les images



25

L'art comme facteur de sublimation <https://athenasyntax.org/>



26

Impliquer les jeunes eux-mêmes

- Développer une politique participative forte
- Responsabiliser les jeunes via le conseil d'étudiants
- Se concentrer fortement sur la résilience et la résistance individuellement et en groupe
- Stimuler la pensée critique et les initiatives de citoyenneté
- Travailler avec des « buddies » pour les jeunes
- Créer des espaces sûrs à la fois hors et en ligne
- Utiliser des histoires personnelles
- Travailler avec des ambassadeurs et des modèles développer des réseaux
- Créer une ligne d'assistance en ligne avec des conseils de jeunes pour les jeunes
- Investir dans le développement d'une identité positive
- Rester amusant, utiliser l'humour

27

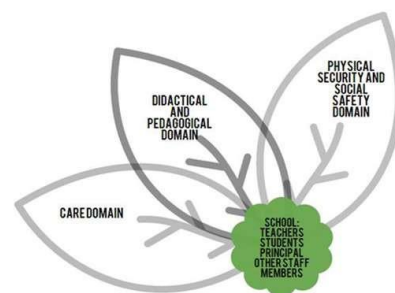
Plaidoyer en faveur d'une approche multidisciplinaire durable "de la société dans son ensemble" & d'une approche "ONLIFE" multidisciplinaire.

Écoles, aide sociale, soutien aux parents, CLB, experts (de l'islam), police, santé mentale, experts en traumatismes, animateurs de jeunesse, ONG spécialisées, sports et loisirs, + besoin d'une expertise et d'une législation en matière d'IA et de numérique.

Think global

Act local



Whole of society approach



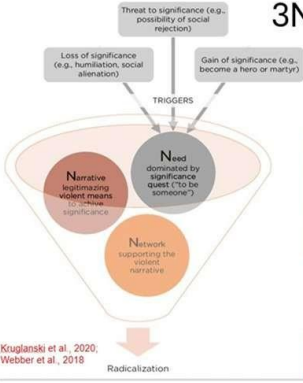
28

Hub de connaissances de l'UE

Modèle 3N : Needs - narratives - networks



3N Model



Triggers:

- Threat to significance (e.g., possibility of social rejection)
- Loss of significance (e.g., humiliation, social alienation)
- Gain of significance (e.g., become a hero or martyr)

3N Model Components:

- Narrative:** legitimizing violent means to achieve significance
- Need:** dominated by significance quest ("to be someone")
- Network:** supporting the violent narrative

Needs (Psycho-social needs):
Personal Significance (the desire to matter, to merit respect, to be someone)
Then, a quest for significance can be activated

Narratives:
Cultural elements, ideologies, attitudes that embody the quest for significance. Aimed at restore significance, empowering and rewarding. Identify grievances and enemies. Provide the objectives and valid actions, normative values, the need to bring about change and legitimise violence

Networks: Peers that support the narrative and that will value the individual's sacrifice for the cause

Kruglanski et al., 2020; Webber et al., 2018

Radicalization



Questions?

- Karin.heremans@g-o.be
- Karin.Heremans@atheneumantwerpen.be



**13 Réunion du 17 septembre - P6 - Acteurs de terrain -
Témoignage anonyme - Powerpoint**

06-10-25

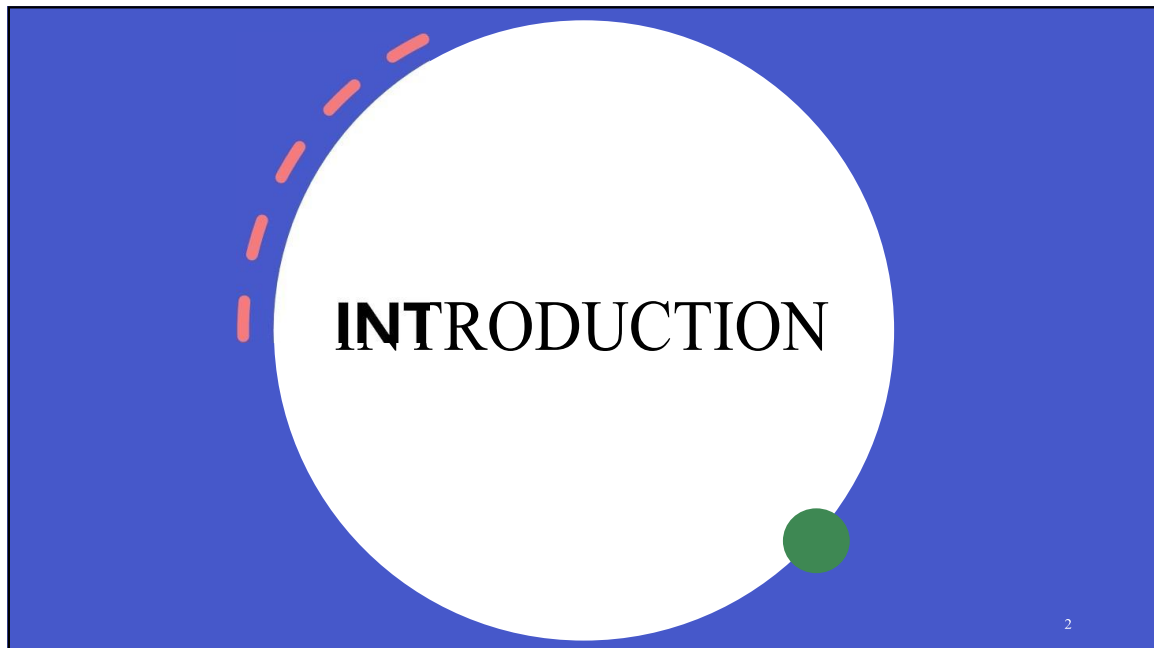


Commission de l'Éducation, de
l'Enseignement pour adultes, de la Promotion
de Bruxelles et de la Recherche scientifique

Auditions sur les phénomènes de
radicalisme et d'autocensure dans les
établissements scolaires

17 septembre 2025
Audition à huis clos

1



2

INTRODUCTION

1) Qui suis-je ?

- Bioingénieur
- AESS en sciences biologiques
 - ◆ La plus grande distinction
 - ◆ Félicitations du jury
 - ◆ Prix Socrate
- Professeur depuis < 5 ans
- Enseigner = vocation et idéal, au service de chacun de mes élèves
- Chimie, biologie, sciences
- École secondaire du réseau de l'enseignement officiel • Verviers

3

INTRODUCTION

2) Pourquoi témoigner ?

Témoigner pour que :

- les réalités du terrain soient entendues ;
- la Wallonie soit également considérée ;
- des politiques publiques de promotion et de défense des valeurs fondamentales de la FWB soient mises en œuvre.

Nos enfants ont besoin d'une École forte et fidèle à ses valeurs fondamentales, garante d'un socle commun de savoirs, condition essentielle à la vitalité d'une société pluraliste et démocratique.

4

PLAN

1. Témoignage : faits observés en classe et à l'école
2. Réflexions : enjeux sociétaux et pédagogiques
3. Obstacle : raisons du silence des membres du personnel
4. Perspectives : pistes qui peuvent aider

5

PARTIE I : TÉMOIGNAGE

6

PARTIE I : TÉMOIGNAGE

- Rapport aux Autres et aux savoirs conditionné à l'extrême par des règles religieuses binaires :
 - pur / impur
 - autorisé / interdit
- Grille de lecture rigoriste, souvent rigide, qui pèse sur les dynamiques en classe et à l'école.

7

7

PARTIE I : TÉMOIGNAGE

Exemples vécus en classe :

- Refus de savoirs scientifiques
 - « L'homme n'est pas un animal », « Ça n'est pas pour nous » ➤ « Le Coran contient déjà toutes les découvertes scientifiques » ➤ Refus de regarder des schémas anatomiques.
- Mixité refusée
 - Travail en groupes mixtes systématiquement contesté
 - Constat partagé dans plusieurs disciplines
- Signes de rejet et de haine
 - Dégout exprimé envers les homosexuels et envers les Juifs
 - Découverte répétée de croix gammées avec des références à Hitler

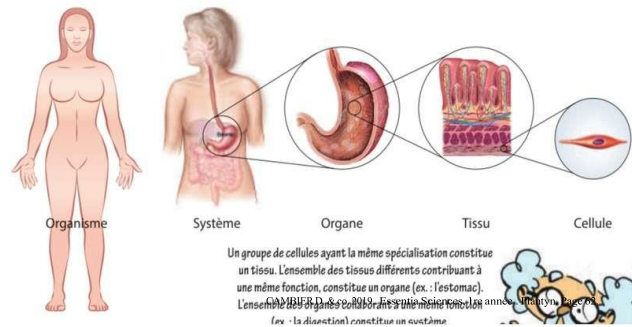
8

8

PARTIE I : TÉMOIGNAGE

Exemples vécus en classe :

- Refus de savoirs scientifiques



9

PARTIE I : TÉMOIGNAGE

Exemples vécus en classe :

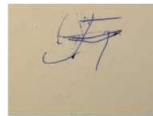
- Refus de savoirs scientifiques
 - « L'homme n'est pas un animal », « Ça n'est pas pour nous » ➢
 - « Le Coran contient déjà toutes les découvertes scientifiques » ➢
 - Refus de regarder des schémas anatomiques.
- Mixité refusée
 - Travail en groupes mixtes systématiquement contesté
 - Constat partagé dans plusieurs disciplines
- Signes de rejet et de haine
 - Dégout exprimé envers les homosexuels et envers les Juifs
 - Découverte répétée de croix gammées avec des références à Hitler

10

PARTIE I : TÉMOIGNAGE

Exemples vécus en classe :

- Signes de rejet et de haine



11

11

PARTIE I : TÉMOIGNAGE

Exemples observés dans l'école :

- Pressions religieuses et sociales
 - Collègues accusés d'être de « mauvais musulmans »
 - Pressions à la cantine pour respecter les prescrits religieux
 - Voyages scolaires avec nuitée = difficiles à organiser
 - Pressions pour interdire la musique et discrédit du cours de musique
- Refus ou évitement de certains enseignements
 - Cours de natation systématiquement évités par des filles
 - Thèmes tabous en langues modernes (exemple : « soutien-gorge »)
 - Élèves (filles) retirées de l'école ordinaire pour l'enseignement à domicile

12

12

PARTIE I : TÉMOIGNAGE

Exemples observés dans l'école :

- Intimidations et violence
 - Animations EVRAS : élèves insultés pour avoir participé
 - Élève demandant des cours de religion israélite « dans le plus grand secret » ➤
- Établissement et enseignants victimes de lynchage sur les réseaux sociaux

13

13

PARTIE I : TÉMOIGNAGE

Ces faits devraient tous nous alerter.

Ils devraient nous pousser à prendre la mesure de ce qui se déroule
sous nos yeux.

14

14



15

PARTIE II : ENJEUX SOCIÉTAUX ET PÉDAGOGIQUES

1) Socle commun de savoirs

- Repose sur des connaissances objectivées et collectivement validées
- Rend possible les discussions, les décisions et le vivre-ensemble dans une société pluraliste et démocratique
- Une boussole pour l'enseignant : transmettre ce socle commun sans discrimination, sans inégalité de traitement

16

16

PARTIE II : ENJEUX SOCIÉTAUX ET PÉDAGOGIQUES

2) Libertés fondamentales

- Certaines interprétations strictes du religieux pèsent sur les élèves

⇒ Fragilisation de valeurs fondamentales :

- Liberté d'opinion et de conscience
- Égalité de traitement
- Universalité des

savoirs

- L'école doit rester un espace d'émancipation et de développement de la conscience autonome

17

17

PARTIE II : ENJEUX SOCIÉTAUX ET PÉDAGOGIQUES

3) Autocensure

À partir de quand parle-t-on d'autocensure ?

18

PARTIE II : ENJEUX SOCIÉTAUX ET PÉDAGOGIQUES

3) Autocensure

- Mécanisme d'apparition :
 - Au départ, autocensure souvent inconsciente
 - Petites concessions successives pour éviter les tensions ou la confrontation
 - Autocensure = un renoncement
 - Certains renoncements sont présentés - à tort - comme de simples compromis raisonnables, comme des « accommodements ».
- Exemples :
 - Groupes non mixtes pour contourner les blocages
 - Édulcoration de certains thèmes (reproduction humaine, phylogénétique, ...)

19

19

PARTIE II : ENJEUX SOCIÉTAUX ET PÉDAGOGIQUES

3) Autocensure

- Conséquence : a aiblissement progressif des missions de l'école
- Enjeux majeurs :
 - nommer, analyser et combattre ce qui mène à l'autocensure
 - Préserver l'intégrité des missions de l'École

20

20



21

PARTIE III : SILENCE ≠ ABSENCE

- « Statistiques ne montrent rien »
- Absence dans les contrats d'objectifs
- Discours officiels rassurants
- Devoir de réserve
- Peur :
 - des calomnies
 - des propos caricaturés
 - des sanctions
 - d'un entourage radicalisé
- Lassitude, manque d'écoute
- (Tentatives de) gestion interne
 - ⇨ Invisibilité institutionnelle
- Difficulté à voir et à nommer les faits

22

22



23

PARTIE IV : PISTES POUR AIDER

Que faire ?

- Pas de solution miracle : l'école ne peut pas tout résoudre seule
- Toutefois, des actions concrètes sont possibles à différents niveaux :
 - Fédération Wallonie-Bruxelles
 - Pouvoirs Organisateurs & Écoles
 - Classes
- Appliquer les recommandations formulées par Karin Heremans, Thomas Gillet, Ina van Looy et Ismaël Saïdi

24

PARTIE IV : PISTES POUR AIDER

1) Fédération Wallonie-Bruxelles

- Garantir la neutralité de l'espace scolaire officiel

➤ en ce compris l'apparence (tenues + symboles) pour :

⇨ les élèves

⇨ tous les membres du personnels

➤ Principe : aucune conviction (religieuse, philosophique, politique) ne prime sur une autre.

⇨ Assurer l'égalité et le pluralisme

⇨ Empêcher les prosélytismes

PARTIE IV : PISTES POUR AIDER

1) Fédération Wallonie-Bruxelles

- Assurer des formations de qualité sur la neutralité
 - Former tous les membres du personnel
 - Renforcer la formation initiale
 - Évaluer les (futurs) enseignants
 - Mettre en place des formations continuées
 - Instaurer des capsules e-learning régulières
- Instituer des **référénts neutralité** dans les écoles de l'enseignement o iciel

26

26

PARTIE IV : PISTES POUR AIDER

1) Fédération Wallonie-Bruxelles

- Protéger nos jeunes des réseaux sociaux
 - TikTok & Co. = principal centre d'intérêt des élèves (2/3)
 - Vecteurs puissants de prosélytismes et d'idéologies radicales, intolérantes, incompatibles avec les valeurs portées par la FWB
 - Amplificateur de haine et de complotisme
 - Risque d'emprise idéologique sur des jeunes sans armes critiques suffisantes
 - Enjeu national, voire européen

27

27

PARTIE IV : PISTES POUR AIDER

2) Pouvoirs Organisateur & Écoles

- WBE et hiérarchie institutionnelle de l'enseignement officiel :
 - Soutenir le personnel dans ses missions
 - ⇨ Ne pas décrédibiliser les règlements d'ordre intérieur !
 - Promouvoir et défendre le principe de neutralité
 - Protéger les valeurs d'égalité et d'émancipation
- Pistes pédagogiques :
 - Renforcer le travail de fin d'études (thèse/antithèse/synthèse) :
 - ⇨ À initier dès le degré inférieur
 - ⇨ En insistant sur des critères universalisables et des arguments rationnels²⁸

28

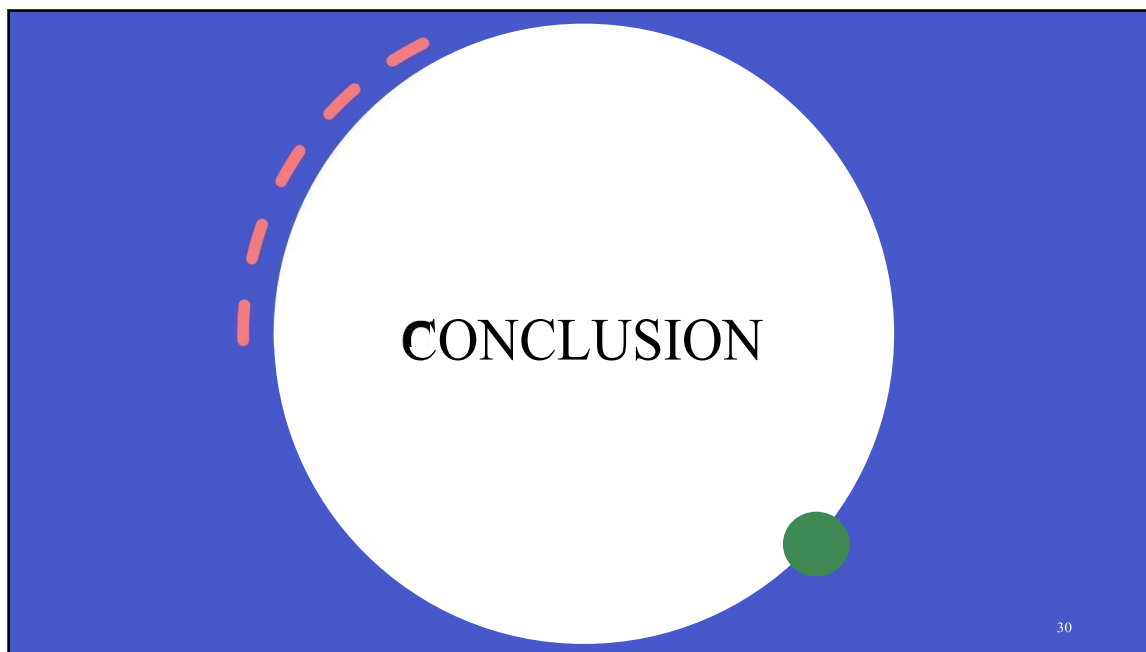
PARTIE IV : PISTES POUR AIDER

3) Dans les classes

- Enseigner dès le plus jeune âge la distinction entre savoir / croyance / opinion
- Croiser les disciplines pour renforcer la cohérence et le cadre de valeurs
- Exercer l'esprit critique avec une méthode rationnelle et rigoureuse
- En science :
 - Revenir systématiquement à la démarche scientifique
 - Expliquer clairement que la science est amoral (ce qui ne veut évidemment pas dire qu'elle est immorale)

29

29



30

CONCLUSION

Constat

Le problème n'est pas l'existence de faits isolés, mais leur répétition et leur intensité

Pistes d'action

- Assurer la neutralité – y compris d'apparence (élèves et tous les membres du personnel) – dans les réseaux de l'enseignement officiel
- Déployer une politique publique forte pour garantir à chaque élève :
 - ⇒ les mêmes droits
 - ⇒ la même liberté
 - ⇒ le même accès aux savoirs

31

- Mieux former les membres du personnel

31


CONCLUSION

Question ouverte

- Ne devrions-nous pas instaurer un cordon sanitaire protecteur autour de nos écoles, afin de les préserver des prosélytismes et de l'entrisme des intolérants ?
- N'est-il pas temps de rallumer les Lumières ?

32

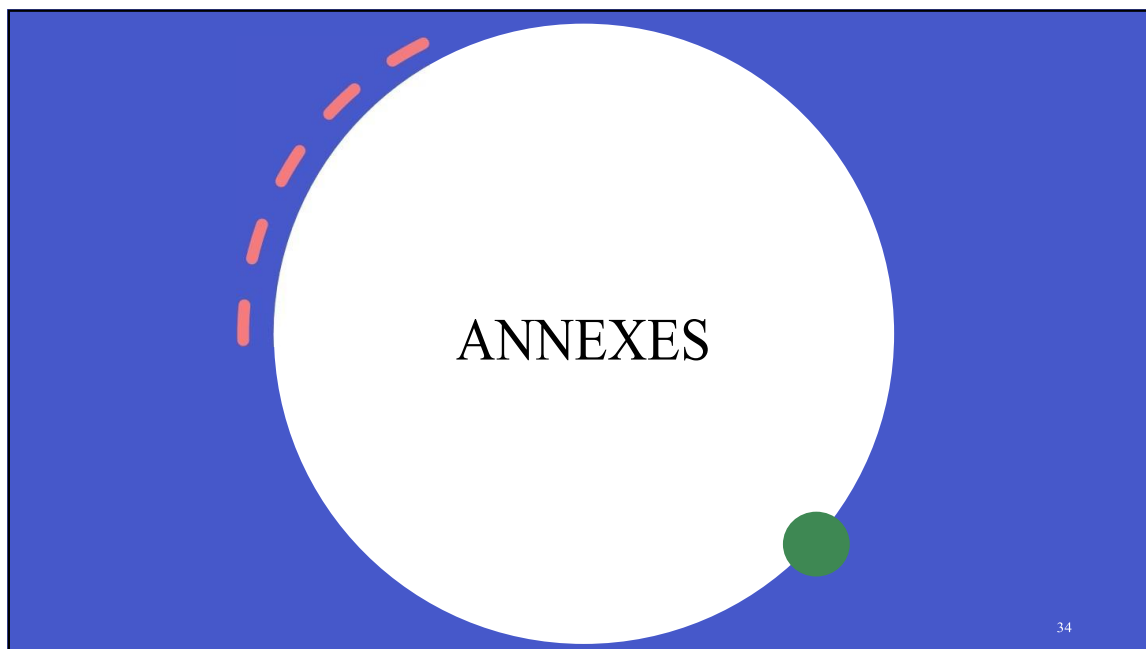
32



**Je vous remercie
de votre attention**

33

33

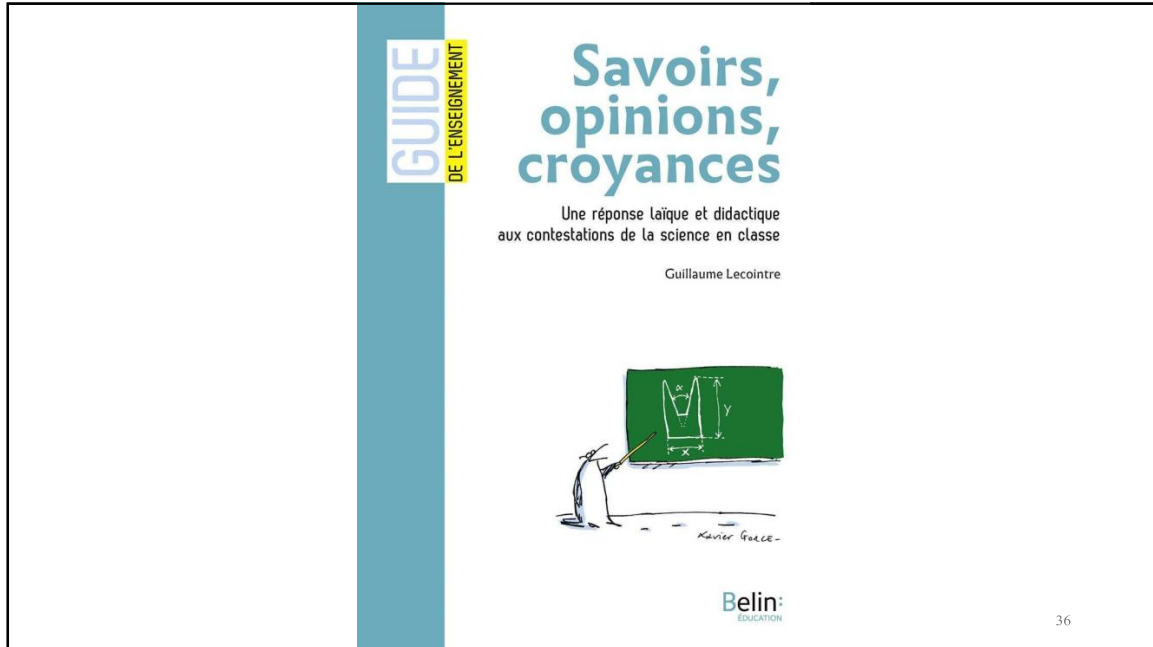


34



35

35

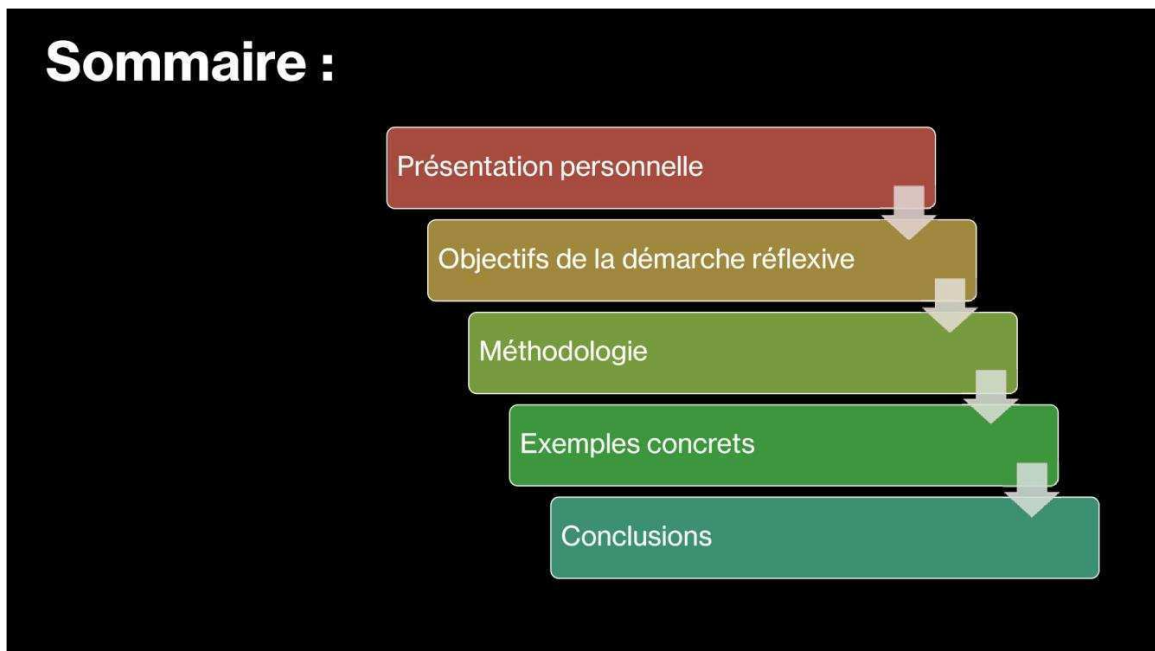


14 Réunion du 17 septembre - P6 - Acteurs de terrain - Mme Felix - Powerpoint

06-10-25






1



2

Présentation personnelle

-  Infirmière depuis 1995
-  Enseignante et monitrice de stage dans le D4 depuis 2009
-  Coordinatrice du plan de Pilotage dans le cadre du pacte pour un enseignement d'excellence





Augmenter le taux de réussite avec 3 actions

- Mise en place de pédagogies innovantes
- Le feedback immédiat
- Le démarche réflexive

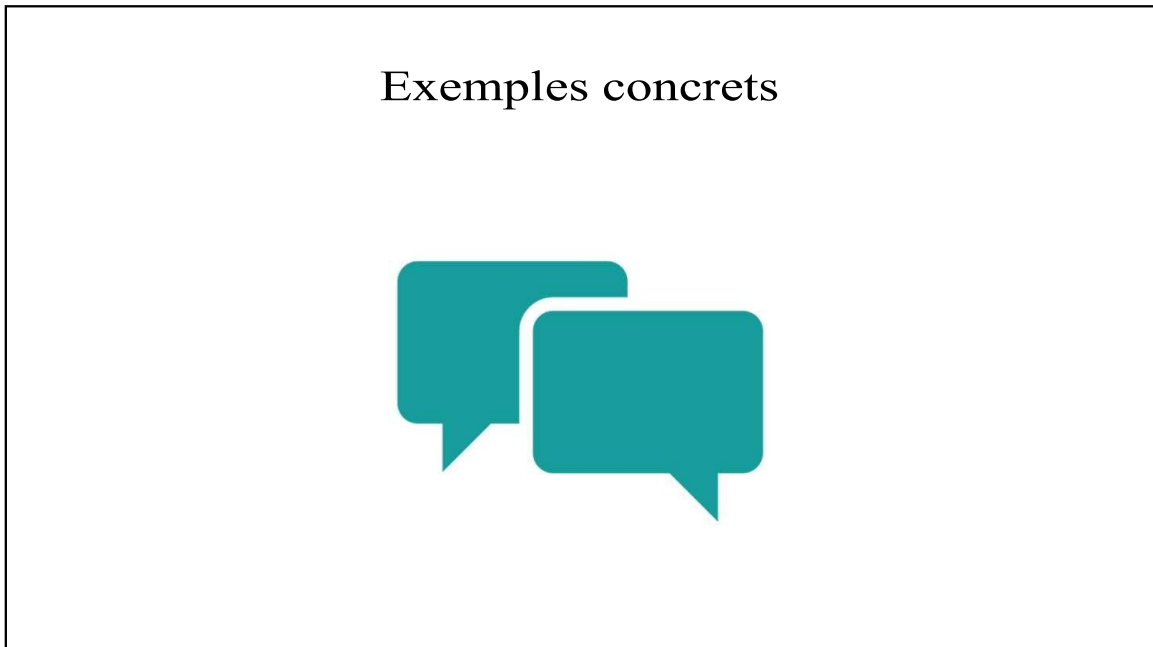
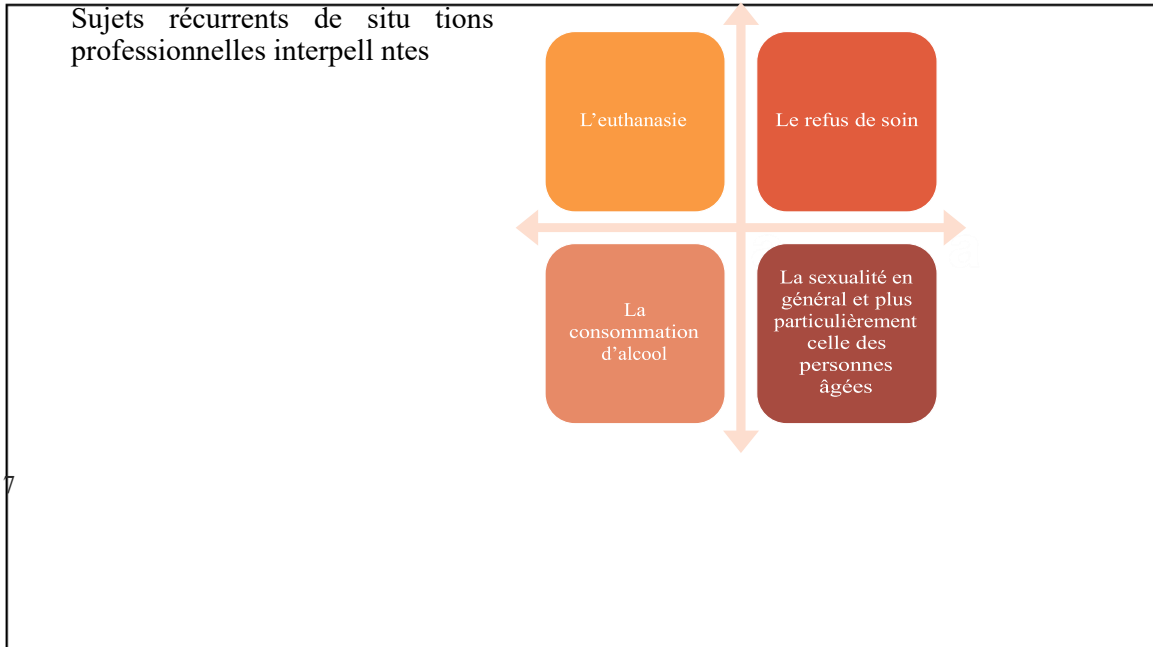


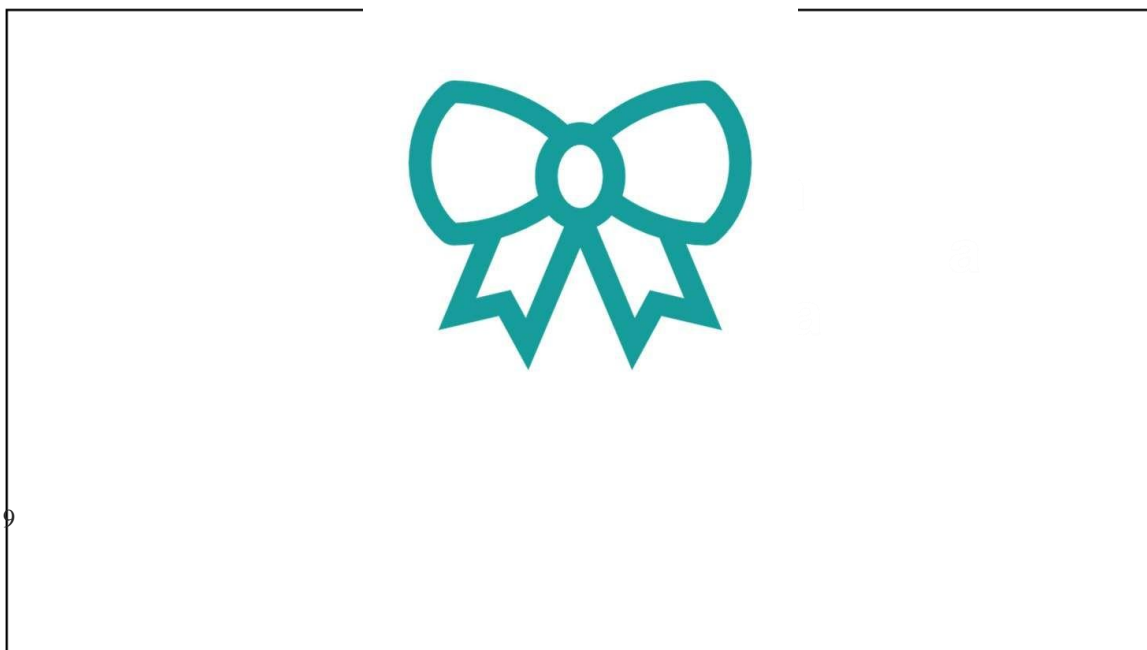
5

Selon Louise Lafortune
Professeure émérite de l'université de Québec à Trois-Rivières au sein du département de sciences de l'éducation.

-  Mise à distance
-  Réflexion/interaction
-  Analyse
-  Synthèse

6





Etapes demandées aux étudiants:

Prise de recul par rapport
aux émotions

Description d'une situation

Explications

Analyse

L'axe intentionnel et l'évolution des représentations initiales

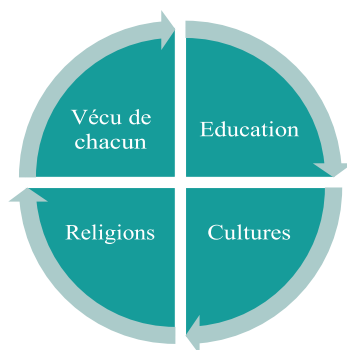
- Confronter l'apprenant à ce qu'il sait déjà ou ce qu'il croit savoir



13

Conciliat socio-cognitif

VALEURS PERSONNELLES



VALEURS PROFESSIONNELLES

- Connaissances
- Argumentées
- Démontrées par des recherches

14

L'analyse de leur situation => pistes d'amélioration de leurs pratiques



FORMULATION D'UNE QUESTION DE RECHERCHE EN « JE », IMPLIQUANT DES CONNAISSANCES À APPROFONDIR ET UNE VALEUR À METTRE EN AVANT.



RECHERCHE DANS LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE



FORMULATION DE PISTES D'AMÉLIORATION DE LEUR PRATIQUE S'ILS DEVAIENT ÊTRE CONFRONTÉS À LA MÊME SITUATION

15

Résultats après le travail de recherche

Les étudiant(e)s prennent du recul sur leurs émotions et leurs valeurs personnelles lorsqu'ils sont confrontés à une situation nouvelle et/ou déstabilisante pour eux.

Les étudiant(e)s réalisent des recherches qui dépassent leurs acquis d'apprentissages.

Les étudiant(e)s formulent des pistes d'amélioration en vue d'augmenter leurs compétences professionnelles.

16

J'observe que

	<p>Pour donner sens à leurs apprentissages, leurs réflexions sont principalement issues de leurs vécus, de ce qu'ils savent déjà ou de ce qu'ils croient savoir.</p> <p>Pour véritablement « engager » les étudiants dans leur apprentissage, je ne les invite pas seulement à « écouter » mais je les mets systématiquement en position de « chercher » et les faire réfléchir sur leurs propres opinions afin de les argumenter. a</p> <p>Face aux contenus accessibles partout, réseaux sociaux, algorithmes... Il est impératif de les accompagner à propos de Comment chercher? Quelles sources sont fiables? a</p>
17	<p>Conclusions personnelles :</p> <p>La posture de neutralité est une posture résolument consciente à adopter en tant qu'enseignant au profit des apprentissages des étudiants.</p> <p>La posture de neutralité des étudiants lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage, leur permet de réfléchir sur leur raisonnement et de développer leur esprit critique.</p> <p>La neutralité dans le cadre de l'école, participe à l'émancipation et à la formation des étudiants à devenir</p>

Merci pour votre tention

