

Le rôle de l'école face à la radicalisation violente: risques et bénéfices d'une approche sécuritaire

Victorine MICHALON-BRODEUR

Centre de recherche SHERPA, Québec, Canada

Élise BOURGEOIS-GUÉRIN

Centre de recherche SHERPA, Québec, Canada

Jude Mary CÉNAT

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Cécile ROUSSEAU

Université McGill, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révision linguistique

Révisart
Philippe-Aubert Côté

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Pluralisme, équité et rapports ethniques dans la formation du personnel des milieux éducatifs

Coordination du numéro :

Maryse POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Fabrice DHUME, Université Paris Diderot, France

Tania OGAY, Université de Fribourg, Suisse

Marie VERHOEVEN, Université Catholique de Louvain, Belgique

1 **Liminaire**

1 **Pluralisme, équité et rapports ethniques dans la formation du personnel des milieux éducatifs**

Maryse POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec
Fabrice DHUME, Université Paris Diderot, France
Tania OGAY, Université de Fribourg, Suisse
Marie VERHOEVEN, Université Catholique de Louvain, Belgique

15 **Le défi pluraliste. Éduquer au vivre-ensemble dans un contexte de diversité**

Georges LEROUX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

30 **La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse**

Maryse POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Fabrice DHUME, Université de Paris Diderot / URMIS, Paris, France
Marie VERHOEVEN, Université Catholique de Louvain / GIRSEF-IACCHOS, Louvain-la-neuve, Belgique
Tania OGAY, Université de Fribourg, Fribourg, Suisse

51 **Prise en compte de la diversité en formation initiale du personnel enseignant en France : des prescriptions officielles aux maquettes de formation**

Jennifer KERZIL, Équipe de recherche Langages, interactions culturelles, identités et apprentissages (LICIA), Université catholique de l'Ouest (UCO), Angers, France
Dafibor STERNADEL, Public Policy and Management Institute, Vilnius, Lituanie

73 **Conceptions de la diversité ethnoculturelle dans la formation en enseignement au Québec : un exercice de mise en visibilité des rapports sociaux de race**

Julie LAROCHELLE-AUDET, Université de Montréal, Québec, Canada

92 **Intervention pédagogique et diversité ethnoculturelle : théorisation de récits de pratique d'enseignantes et d'enseignants, et défis de formation**

Geneviève AUDET, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

109 **L'apport de l'art actuel au dialogue interculturel : proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques**

Mona TRUDEL, École des arts visuels et médiatiques, UQAM, Québec, Canada
Adriana DE OLIVEIRA, École des arts visuels et médiatiques, UQAM, Québec, Canada
Élyse MATHIEU, Commission scolaire de Montréal (CSDM), Québec, Canada

125 **Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/ formation en contexte montréalais**

Marie-Odile MAGNAN, Université de Montréal, Québec, Canada
Justine GOSSELIN-GAGNÉ, Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Montréal, Canada
Josée CHARRETTE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Julie LAROCHELLE-AUDET, Université de Montréal, Québec, Canada

146 **Valoriser la diversité socioculturelle en milieu scolaire en déjouant les stéréotypes : expériences inclusives en Belgique francophone**

Christine BARRAS, Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM) et Infor-Drogues asbl, Bruxelles, Belgique
Altay MANÇO, Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM), Bruxelles, Belgique

168 **Représentations du personnel enseignant sur les inégalités scolaires vécues par les élèves issus de l'immigration : quels enjeux pour la formation?**

Audrey HEINE, Université Libre de Bruxelles – Centre de recherche en psychologie sociale et interculturelle, Bruxelles, Belgique

189 **L'expérience du personnel enseignant formé à l'étranger dans les écoles de Montréal. Apports et enseignements d'une recherche collaborative**

Joëlle MORRISSETTE, Université de Montréal, Québec, Canada
Didier DEMAZIÈRE, Sciences Po, Paris, France

208 **Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires?**

Garine PAPAZIAN-ZOHRABIAN, Université de Montréal, Québec, Canada
Caterina MAMPRIN, Université de Montréal, Québec, Canada
Vanessa LEMIRE, Université de Montréal, Québec, Canada
Alyssa TURPIN-SAMSON, Université de Montréal, Québec, Canada
Ghayda HASSAN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Cécile ROUSSEAU, Université McGill, Québec, Canada
Ray AOUN, Université de Montréal, Québec, Canada

230 **Le rôle de l'école face à la radicalisation violente : risques et bénéfices d'une approche sécuritaire**

Victorine MICHALON-BRODEUR, Centre de recherche SHERPA, Québec, Canada
Élise BOURGEOIS-GUÉRIN, Centre de recherche SHERPA, Québec, Canada
Jude Mary CÉNAT, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Cécile ROUSSEAU, Université McGill, Québec, Canada

249 **Favoriser l'équité dans les classes caractérisées par une forte diversité linguistique : recours aux activités plurilingues dans une perspective coopérative**

Céline BUCHS, Université de Genève, Genève, Suisse
Nicolas MARGAS, Université de Caen, Normandie, France
Claire CAZIN, Université de Caen, Normandie, France
Marcela RAMÍREZ, École Santa Teresa, Valladolid, Espagne
Sonia FRATIANNI, École de Budé, Genève, Suisse

Le rôle de l'école face à la radicalisation violente : risques et bénéfices d'une approche sécuritaire

Citer cet article :

MICHALON-BRODEUR, V., BOURGEOIS-GUÉRIN, É. et ROUSSEAU, C. (2018). Le rôle de l'école face à la radicalisation violente : risques et bénéfices d'une approche sécuritaire. *Éducation et francophonie*, 46(2), 230-248.

Victorine MICHALON-BRODEUR

Centre de recherche SHERPA, Québec, Canada

Élise BOURGEOIS-GUÉRIN

Centre de recherche SHERPA, Québec, Canada

Jude Mary CÉNAT

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Cécile ROUSSEAU

Université McGill, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La radicalisation violente est un phénomène social aux contours imprécis et au fort investissement politique, qui concerne principalement les jeunes en ce qui a trait au passage à l'acte. Plusieurs pays occidentaux composent avec ce phénomène en optant pour une réponse sécuritaire, dans laquelle une étroite collaboration entre le champ de l'éducation et les forces de l'ordre est encouragée. Cet article explore les enjeux liés au resserrement des liens entre l'école et les forces de sécurité en matière de prévention de la radicalisation violente. Bien que le recul et les données probantes manquent pour tirer un bilan complet de ces relations, certaines recherches,

consacrées à l'impact de la guerre au terrorisme sur les jeunes et sur la sécurisation des écoles américaines en réponse aux fusillades scolaires, appellent à la retenue. À la lumière de ces travaux, le présent article soutient qu'il est nécessaire d'établir des frontières claires entre les mandats de l'école et ceux des forces de sécurité. L'importance de ces pare-feu doit être mise de l'avant dans la formation du personnel scolaire en prévention de la radicalisation violente, afin de préserver la capacité de l'école à se poser en espace qui favorise le développement d'une pensée critique et d'une conscience de l'Autre.

ABSTRACT

The role of the school in dealing with violent radicalization: the risks and benefits of a safe approach

Victorine MICHALON-BRODEUR, SHERPA Research Center, Quebec, Canada

Élise BOURGEOIS-GUÉRIN, SHERPA Research Center, Quebec, Canada

Jude Mary CENAT, University of Ottawa, Ontario, Canada

Cécile ROUSSEAU, McGill University, Quebec, Canada

Violent radicalization is a social phenomenon with vague contours and strong political investment. Those mainly at risk of becoming involved are young people. Several Western countries are dealing with this phenomenon by opting for a security response, encouraging close collaboration between education and law enforcement. This article explores issues related to strengthening connections between the school and law enforcement for the prevention of violent radicalization. While there is a lack of evidence that would be needed to paint a full picture of these relationships, some studies on the impact of the War on Terror on young people and securing American schools in response to school shootings call for restraint. In light of these studies, this article argues that clear boundaries must be established between the mandates of the school and the police. The importance of these firewalls must be emphasized in the training school personnel in the prevention of violent radicalization in order to preserve the school's ability to be a place that promotes the development of critical thinking and awareness of the Other.

RESUMEN

El rol de la escuela ante la radicalización violenta: riesgos y beneficios de un planteamiento de seguridad

Victorine MICHALON-BRODEUR, Centro de investigaciones SHERPA, Quebec, Canadá

Élise BOURGEOIS-GUÉRIN, Centro de investigaciones SHERPA, Quebec, Canadá

Jude Mary CÉNAT, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Cécile ROUSSEAU, Universidad McGill, Quebec, Canadá

La radicalización violenta es un fenómeno social con contornos borrosos y con una fuerte carga política, que concierne principalmente a los jóvenes en lo que se refiere a pasar al acto. Varios países occidentales trabajan sobre el fenómeno optando por una propuesta de seguridad, en donde se alienta la estrecha colaboración entre el medio educativo y las fuerzas del orden. Este artículo explora los retos relacionados con el estrechamiento de relaciones entre la escuela y las fuerzas de seguridad en materia de prevención de la radicalización violenta. Aunque nos falta distancia y datos fidedignos para hacer un balance completo de dichas relaciones, ciertas investigaciones, consagradas al impacto de la guerra al terrorismo sobre los jóvenes y sobre la seguridad en las escuelas americanas como respuesta a las balaceras en las escuelas, apelan a la moderación. A la luz de esos trabajos, el presente artículo afirma que es necesario establecer fronteras claras entre la misión de la escuela y la de las fuerzas de seguridad. La importancia de dicha barrera debe tenerse en cuenta durante la formación del personal docente en prevención de la radicalización violenta, con el fin de preservar la capacidad de la escuela para dotarse de un espacio favorable al desarrollo de un pensamiento crítico y de una consciencia del Otro.

INTRODUCTION

L'école, miroir de la société, se retrouve souvent au banc des accusés lorsqu'on aborde la radicalisation violente¹ des jeunes: on questionne alors ses contenus pédagogiques et le microcosme qu'elle constitue. Aurait-on pu prévenir, faire mieux, différemment? Les dérives radicales doivent-elles être vues en partie comme l'échec d'un système d'éducation qui a, entre autres, un mandat de socialisation? Face à la montée mondiale et anxiogène de la radicalisation, l'école comme lieu de prévention est aussi porteuse d'immenses attentes. L'arrimage de sa fonction protectrice avec un

1. Par « radicalisation violente », nous nous référons au processus par lequel un individu, un groupe ou un État adopte un système de croyances extrêmes, inspiré par des notions philosophiques, religieuses, politiques ou idéologiques, incluant la volonté de recourir à, de soutenir ou de faciliter l'utilisation de la violence ou de moyens non démocratiques afin d'induire des changements dans la société (traduction libre, Euer *et al.* 2014).

effort sociétal global pour contrer ce danger soulève plusieurs questions. Dans quelle mesure l'école peut-elle collaborer avec les services de sécurité lorsqu'il s'agit de prévenir la radicalisation violente? Et selon quels principes? Cet article interroge les coûts sociaux d'un rapprochement originellement peu commun entre le champ éducatif et le champ sécuritaire, et ses conséquences pour la prévention de la radicalisation violente. Les bénéfices escomptés en matière de détection de la radicalisation violente chez les jeunes excèdent-ils vraiment les risques de dommages collatéraux qui pèsent sur ceux que ciblent ces mesures sécuritaires? De quelle façon cette alliance affecte-t-elle la capacité de l'école à être un lieu de réflexion et de débat critiques?

Dans un premier temps, nous examinerons quelques exemples de collaborations entre l'école et les forces de l'ordre impliquées dans certains programmes de prévention et d'intervention en matière de radicalisation violente. Nous soupèserons les bénéfices et les risques associés aux approches sécuritaires en milieu scolaire à l'aune de la littérature tirée du champ des études critiques de sécurité (*critical security studies*). Nous prendrons également appui sur les données probantes en éducation et en psychologie dans des domaines connexes au sujet, soit les travaux sur l'après-11 septembre aux États-Unis et ceux sur la sécurisation des écoles américaines en réponse à la problématique des fusillades scolaires. Cette réflexion, croisée à des considérations sur les rôles de l'école en matière de prévention de la radicalisation violente, notamment en ce qui concerne la formation du personnel scolaire, débouchera sur deux recommandations, lesquelles s'adressent aux acteurs du milieu de l'éducation et à leurs partenaires. Nous proposons, d'une part, de penser l'action autour du principe de précaution lorsqu'il s'agit de composer avec les approches «sécuristes» en milieu scolaire. Nous avançons, d'autre part, qu'une documentation des relations implicites et explicites entre les écoles et les agences de sécurité est nécessaire afin de comprendre davantage leur impact et de faciliter la prise de décision dans ce domaine.

LE LIEN ENTRE ÉDUCATION, CHAMP SOCIAL ET INSTANCES SÉCURITAIRES DANS LA PRÉVENTION DE LA RADICALISATION VIOLENTE

Dans le plan d'action de l'ONU pour prévenir l'extrémisme violent², chacun des États membres est encouragé à développer un plan national d'action qui associe tous les secteurs de la société civile, le tout en prenant garde aux réponses sécuritaires «dures» telles que le profilage de certaines communautés et l'extension de la surveillance³. Trouver cet équilibre délicat entre sécurité et droits de la personne est un défi : nombreux sont les exemples de politiques qui ont légitimé une sécurisation accrue du domaine social, incluant les services éducatifs, au nom de la sûreté nationale (Bhui, 2016). Certains pays, comme la France suite aux attaques de Paris, sont

2. <https://www.un.org/counterterrorism/ctitf/fr/plan-action-prevent-violent-extremism>

3. *Ibid.*, article 27.

allés jusqu'à instaurer un état d'urgence⁴ dont l'impact, en matière d'érosion des droits fondamentaux, a été questionné (ONU Info, 2018).

À l'heure actuelle, plusieurs pays défendent, dans leur plan national, une étroite collaboration entre tous les secteurs de la société civile et les forces de maintien de l'ordre (police et services secrets), sans toujours nommer explicitement la nature des relations que cette collaboration implique, ni les défis éthiques éventuels qu'elle pose. Ainsi, la France, l'Angleterre, l'Allemagne et le Danemark misent sur l'établissement de nouveaux liens entre les agences de sécurité et les secteurs servant une population jeunesse (Andersen, 2015; Coppock, 2014; Messica, 2006; El Difraoui et Uhlmann, 2015). Les milieux de l'éducation, des services sociaux et de la santé sont alors directement appelés à jouer un rôle clé dans la détection des jeunes radicalisés, notamment en intégrant des mesures de surveillance jusqu'alors réservées aux services de sécurité, et leur signalant familles et individus suspects.

L'efficacité de telles lignes de conduite reste à démontrer: les programmes de prévention et de lutte contre la radicalisation violente se multiplient à mesure que le phénomène inquiète, mais demeurent peu évalués (Bossong, 2012; Horgan et Braddock, 2010). Ceux implantés en milieu scolaire ne font pas exception. La rareté des études peut notamment s'expliquer par la sensibilité éthique de la question, laquelle entrave la réalisation de recherches: celles déjà disponibles ont été, pour la plupart, recueillies auprès de jeunes majeurs, car l'approbation éthique auprès de mineurs est complexe. Fait intéressant, alors que la recherche distingue les participants mineurs des participants majeurs, les politiques sécuritaires s'appliquent à ces deux catégories d'individus⁵. (Heath-Kelly, 2013). Il en résulte un déséquilibre entre les programmes déployés dans l'urgence et la caution scientifique, encore insuffisante, sur laquelle ils devraient pourtant reposer. Les jeunes, classe d'âge la plus susceptible de soutenir la radicalisation violente (Sommier, 2016), et donc cible principale des plans de prévention, ont des spécificités développementales et légales qui devraient être considérées dans les orientations à prendre, et qui soulèvent d'importants enjeux éthiques pour les éducateurs, les professionnels et les chercheurs travaillant avec eux (Bhui, 2016; Summerfield, 2016).

De façon plus large, la recherche sur la radicalisation violente est elle-même encore embryonnaire. Quelques consensus émergent toutefois, l'un des plus importants étant que, même si les changements terminologiques rapides dans le domaine de la radicalisation violente suscitent une grande confusion, il y a une prise de conscience mondiale au sujet de la croissance de ce phénomène qui affecte la plupart des

-
4. Déclaré suite aux attentats de novembre 2015, l'état d'urgence en France a duré 718 jours. Il a permis aux forces de l'ordre et aux services de renseignement de s'affranchir de certains principes généraux du droit pour user de pouvoirs dérogatoires dans la lutte contre le terrorisme (Grégoire, 2017). (Voir note 5.)
 5. À titre d'exemple, sur les quelque 500 jeunes ayant fait l'objet d'interventions dans le cadre du programme britannique de contre-terrorisme Channel, 296 n'avaient pas 16 ans et 55 étaient âgés de moins de 12 ans (Coppock, 2014). Certaines années, le nombre de signalements provenant des écoles dépasse celui des cas référés par les forces de l'ordre ou par les services de santé (Martin, 2018). (Voir note 6.)

sociétés, qui peut prendre différentes formes, et qui concerne particulièrement les adolescents et les jeunes adultes, mais pas uniquement (Schmid, 2013; CIPC, 2015). Cependant, le recul et les données empiriques manquent pour analyser en profondeur les causes de ce phénomène, et en déduire des principes de prévention et d'intervention qui fassent réellement leurs preuves (Ris et Ernstorfer, 2017; Kundnani, 2015; Bhui, 2016).

Bien qu'il soit possible de dégager certains facteurs de risque et de protection en matière de radicalisation violente (Schmid, 2013; Euer *et al.*, 2014), les chercheurs s'entendent sur le fait que les profils et les trajectoires d'individus radicalisés sont hétérogènes (Pels et de Ruyter, 2012; Sageman, 2014). Ces trajectoires répondent notamment à des facteurs sociaux, politiques et culturels qu'il convient d'étudier localement (Schmid, 2013). En l'absence de profil ou de trajectoire type, il est impossible de détecter efficacement des groupes ou individus susceptibles de se radicaliser dans la violence. Non seulement les outils de dépistage s'avèrent inefficaces, mais ils peuvent être nuisibles (CNCDH, 2017). Les grilles de détection de jeunes radicalisés élaborées à l'intention du personnel scolaire en France, par exemple, ont été critiquées en raison de leurs indicateurs à la fois peu opérationnels et potentiellement discriminatoires (CNCDH, 2017). En multipliant notamment les faux positifs, ces outils peuvent renforcer le ressentiment associé à ce qui est perçu comme une forme de profilage chez les jeunes et les communautés ciblées (Kundnani, 2015). Ces risques rejoignent, de façon plus large, ceux documentés par les acteurs de terrain du milieu communautaire, lesquels décrivent les effets stigmatisants des approches sécuritaires sur certains groupes (Awan, 2012; Spalek, 2011; Vermeulen, 2014). Les communautés musulmanes ciblées par de nombreux programmes de prévention en Europe et aux États-Unis ont ainsi déploré la logique de suspicion que ces initiatives alimentaient à leur endroit (Awan, 2012; Schanzer, Kurzman, Toliver et Miller, 2016).

Le corpus d'études portant sur les effets des approches sécuritaires dans le milieu de l'éducation, implantées pour prévenir la radicalisation violente, est limité. Toutefois, deux champs existants, et reliés, de littérature peuvent jeter un éclairage pertinent sur la question: les écrits sur l'impact des politiques de « guerre au terrorisme » et l'expérience américaine en prévention de la violence juvénile.

LES ENSEIGNEMENTS À TIRER D'UNE RÉPONSE SÉCURITAIRE À LA MENACE TERRORISTE: *THE WAR ON TERROR*

Déployée après les attentats du 11 septembre 2001, la guerre au terrorisme s'est traduite par un accroissement des mesures de sécurité dans les pays d'Europe et d'Amérique du Nord, et par le déclenchement de « guerres préventives », reposant sur un très fort sentiment de menace, qui se sont soldées par un lourd bilan humain

au Moyen-Orient et en Asie centrale. Cette guerre au terrorisme⁶ a eu de sévères répercussions non seulement sur les relations internationales, mais aussi sur le tissu social aux États-Unis et dans la plupart des pays occidentaux qui reçoivent un grand nombre d'immigrants (Ramberg, 2004; Fundamental Rights Agency, 2010), ainsi que sur la population la plus vulnérable des pays en crise : les réfugiés (Chimni, 2000; Duffield, 2002; Nyers, 2006).

En ce qui concerne les pays occidentaux, les attentats du *World Trade Center*, en raison de leur caractère spectaculaire et de la réponse très dure qu'ils ont suscitée, ont fait voler en éclat le sentiment de sécurité dans le domaine public – la peur liée aux attentats se propageant bien au-delà des États-Unis (Sémelin, 2002). La réponse sécuritaire à laquelle ces attentats ont donné lieu a suscité plusieurs critiques en sciences sociales. L'inefficacité de cette approche sur le plan de la prévention du terrorisme (Andréani, 2002) et la portée polarisante de celle-ci sur le plan social (Ceyhan, 2001; Selod, 2014) ont été soulevées. De fait, la croisade du « bien contre le mal » de Georges W. Bush, en encourageant un clivage « eux » / « nous » articulé autour de critères ethniques, raciaux ou religieux, semble avoir exacerbé les tensions entre groupes minoritaires et majoritaires au Canada tout comme aux États-Unis (Rousseau, Ferradji, Mekki-Berrada et Jamil, 2013; Ajrouch et Kusow, 2007; Oboler, 2003).

Les enfants et les adolescents, dont la construction identitaire est directement influencée par l'environnement social, politique et culturel, sont très sensibles à ce climat de défiance et de tensions sociales – lesquelles peuvent leur faire vivre de la détresse psychologique et d'inconfortables conflits de loyauté entre les différentes sphères sociales dans lesquelles ils évoluent, notamment celle du milieu scolaire. Des études en psychologie et en psychiatrie transculturelle, conduites auprès d'enfants et de jeunes musulmans en Amérique du Nord, suggèrent que le climat social dégradé de l'après-11 septembre a particulièrement affecté les enfants et les jeunes musulmans issus de l'immigration, qui ont fait l'objet d'une discrimination et d'une marginalisation accrues suite aux attentats (Sirin et Fine, 2007; Rousseau *et al.*, 2015). Il semble notamment que le processus de négociation identitaire de ces jeunes, ainsi que les enjeux liés au sentiment d'appartenance à leur communauté, aient été vécus plus douloureusement, sous une forte pression sociale, à mesure que s'intensifiait le discours dominant qui les associait à la menace terroriste (Rousseau *et al.*, 2015). La guerre au terrorisme a également eu pour effet de questionner les liens entre champ sécuritaire et champ social. L'implication directe de médecins et de psychologues dans la conduite d'interrogatoires et d'interventions en contexte militaire a été l'objet de vifs débats sur la transformation des règles éthiques par l'état d'exception établi au nom de la sécurité nationale (Aggarwal, 2015).

6. La question de savoir si elle a pris fin avec l'arrivée d'Obama au pouvoir est toujours ouverte. Le terme a cessé d'être employé à cette date (2009), mais la politique étrangère américaine ne s'est guère transformée avec le changement d'administration.

VIOLENCE SCOLAIRE ET SÉCURISATION: UNE EFFICACITÉ À DÉMONTRER

Les données disponibles dans ce domaine viennent majoritairement de la recherche aux États-Unis. Ces 25 dernières années, les écoles élémentaires et secondaires y ont connu des cas très médiatisés de violences par armes à feu (Barbieri et Connell, 2014; Dinkes *et al.*, 2009; Malkki, 2014; Morgan *et al.*, 2015; Robers *et al.*, 2013; CDC, 2008), qui ont mis en exergue à la fois la vulnérabilité du système scolaire et ses difficultés à prévenir la violence. Les indicateurs de la criminalité et de la sécurité dans les écoles et les derniers rapports du *National Center for Education Statistics*, du *National School Safety Center* et du *Centers for Disease Control and Prevention*, entre autres, indiquent qu'annuellement des centaines de milliers d'élèves sont blessés et plusieurs dizaines d'autres sont tués par leurs pairs dans les écoles américaines, en utilisant notamment des armes à feu (Robers *et al.*, 2013). De 1996 à 2012, environ 60 fusillades faisant des blessés et des morts ont été enregistrées dans les écoles américaines (Rocque, 2012). Elles ont inspiré une grande peur aux acteurs du système éducatif (professionnels, parents, élèves) et incité à désigner l'espace éducatif comme dangereux (Fox et Burnstein, 2010; Midlarsky et Klain, 2005).

Si le risque de se faire tuer ou blesser au sein de l'école reste extrêmement faible (Lebrun, 2009), la médiatisation de ces cas de violence a amplifié la menace perçue et a légitimé l'adoption par les États-Unis d'une politique de tolérance zéro (Cornell, 2006; Rocque, 2012). Cette politique, qui a été renforcée en 1994 avec le vote fédéral du *Gun-Free Schools Act*, associe à tous les niveaux organismes, institutions et individus autour de mesures draconiennes pénalisant lourdement tout écart à la règle afin de prévenir de plus grands délits (Brooks, Schiraldi, et Ziedenberg, 2000; Rocque, 2012).

En vigueur dans plus de 75 % des écoles américaines en 2008 (*American Psychological Association Zero Tolerance Task Force*, 2008), ces mesures radicales impliquent un renforcement des mesures de surveillance et une identification précoce des étudiants prétendument «à risque» de passer à l'acte. Elles comprennent, par exemple, le verrouillage des portes d'entrée et de sortie durant la journée scolaire, le port d'un badge avec photo pour les élèves et le personnel, la demande de signature d'un registre d'entrée et de sortie et la fouille systématique des visiteurs, l'installation de caméras de surveillance regardées en direct par des agents, l'installation de détecteurs de métaux, l'embauche de gardes armés au sein des établissements, et parfois même des fouilles arbitraires d'élèves et de leurs casiers (Borum et al, 2010). Certaines villes sont allées jusqu'à se doter de leur propre police scolaire (Addington, 2009; Dinkes *et al.*, 2007; Dinkes *et al.*, 2009; Ferguson, 2008; Grant, 2003; Shelton, Owens et Song, 2009).

La fusillade de Columbine en avril 1999 a conduit à l'adoption d'un nouvel ensemble de mesures de profilage psychologique ou physique⁷ pour identifier les étudiants susceptibles de plonger dans la violence (Heilbrun, Dvoskin et Heilbrun, 2009). Toutefois, les travaux de Sewell et Mendelssohn (2000) ont montré que les élèves qui finissaient par « passer à l'acte » n'avaient pas été repérés par les critères de profilage identifiés dans ces mesures, alors que d'autres, qui remplissaient ces critères, ne posaient pas d'actes de violence et voyaient leurs libertés civiles se réduire.

D'autres études ont montré que ces mesures extrêmes ne contribuaient pas à réduire la violence intentionnelle au sein des écoles (Borum *et al.*, 2010; Cornell et Mayer, 2010; Heilbrun, Dvoskin et Heilbrun, 2009; Vossekuil *et al.*, 2002). Au contraire, elles augmenteraient l'appréhension des élèves qui se sentent surveillés – ceux-ci auraient davantage peur de confier leurs idées noires et leurs difficultés interpersonnelles aux intervenants, par crainte d'être identifiés comme « dangereux » (Langman, 2009; Snell *et al.*, 2005; Schildkraut, Elsass et Stafford, 2015; Vossekuil *et al.*, 2002). Ces mesures augmenteraient aussi l'inquiétude des parents et des professionnels quant au risque de violence (Vossekuil *et al.*, 2002), ainsi que celle des minorités ethnoculturelles envers de possibles dérives et injustices (Triplett, Allen et Lewis, 2014). Le fait d'investir élèves et professeurs d'une mission de surveillance et de délation crée une ambiance délétère en classe, sans pour autant conférer aux individus un sentiment accru de sécurité.

La recherche américaine démontre donc que, sans améliorer significativement le repérage de potentiels agresseurs ni réduire substantiellement les actes violents, ces mesures ont miné la confiance des étudiants ciblés dans le système éducatif, mais aussi celle de leurs familles et de leurs pairs. Les jeunes vulnérables sont devenus réticents à demander de l'aide aux conseillers ou aux psychologues, craignant d'être étiquetés comme dangereux, particulièrement lorsqu'ils appartiennent à des minorités sociales et ethniques (Rocque, 2012; Muschert *et al.*, 2014).

En résumé, selon les études recensées, les approches sécuritaires ont non seulement échoué à endiguer la violence dans les écoles, mais elles ont aussi agrandi les fossés entre groupes sociaux (Ragazzi, 2016). Leur adoption comme modèle dans la prévention de la radicalisation violente est par conséquent discutable.

LE SYSTÈME ÉDUCATIF DANS LA PRÉVENTION DE LA RADICALISATION VIOLENTE: QUELS RÔLES?

Le système éducatif a son rôle à jouer dans la réduction de la discrimination, la promotion de valeurs démocratiques et le développement d'une pensée critique

7. Des marqueurs physiques tels que le look gothique (que les tueurs de Columbine affichaient) ont, par exemple, fait l'objet d'une suspicion marquée.

– autant de rouages essentiels de la prévention de la radicalisation violente. Au-delà de l'instruction et de la qualification, l'école a également comme mission de favoriser la socialisation des jeunes (ministère de l'Éducation, 2001). Cette socialisation passe notamment par l'instauration d'un climat favorisant l'inclusion et facilitant le vivre ensemble. Or ce climat est mis à l'épreuve tant par différentes formes de radicalisation violente que par les réponses sécuritaires qu'elles suscitent.

Les échos que les attentats de *Charlie Hebdo* ont eus en France, dans certains établissements scolaires de quartiers marqués par l'exclusion sociale, en constituent un exemple éloquent. Des médias comme *Le Figaro* et *Le Monde* ont relayé les cas de lycées au sein desquels la minute de silence du 8 janvier 2015 avait été perturbée. Les discussions entre professeurs et élèves ont parfois été marquées par des tensions importantes, alors que des jeunes refusaient de reprendre à leur compte le slogan « Je suis Charlie », vécu comme une injonction, et de se rallier complètement au principe de laïcité (Lorcerie et Moignard, 2017). Certains ont été blâmés par leurs enseignants et, parfois, référés aux forces de l'ordre pour avoir protesté⁸. Ce type de réplique peut poser problème dans la mesure où il est parfois complexe, pour le personnel enseignant, de faire le tri entre les discours qui relèvent davantage de la provocation que du risque réel (Lorcerie et Moignard, 2017). De la même façon, il n'est pas toujours aisé de distinguer les prises de position qui témoignent de l'identification de certains jeunes aux sentiments d'exclusion et de discrimination des auteurs de l'attentat plutôt que de l'approbation réelle de la violence dont ces derniers ont usé (Lorcerie et Moignard, 2017). Cette fréquente confusion peut dissuader les élèves d'exprimer leur ambivalence à l'égard de la tragédie dans le cadre scolaire. La difficulté à se dissocier du discours majoritaire et la crainte de subir des mesures de rétorsion peuvent également rompre le lien de confiance des jeunes envers l'institution scolaire (O'Donnell, 2017).

Dans son article *Can You Spot a Terrorist in Your Classroom?*, Coppock (2014) questionne la portée d'outils de détection de la radicalisation violente en milieu scolaire. L'auteure s'attarde à un guide⁹ de dépistage distribué dans toutes les écoles primaires et secondaires d'Angleterre pour aider le personnel scolaire à repérer les élèves susceptibles de basculer dans l'extrémisme violent. Différentes formes de discours de protestation figurent parmi les signes de radicalisation violente que ce guide recense. La dénonciation d'injustices subies ou la critique du gouvernement sont ainsi listées comme exemples de narratifs susceptibles de marquer l'adhésion à des idéologies extrémistes. En accolant de la sorte une valence potentiellement dangereuse à ces discours, plutôt qu'en reconnaissant la multiplicité des significations qu'ils peuvent revêtir, cette approche est susceptible de pathologiser ou de discréditer la dissension

8. Nous nous référons au cas hautement médiatisé du jeune de 8 ans ayant été interrogé par la police à Nice après avoir refusé de respecter la minute de silence et proclamé son soutien aux terroristes (*Le Monde*, 29 janvier 2015), mais également aux nombreux témoignages de professeurs français qu'une des auteures de cet article, travaillant de près sur la question, a recueillis.

9. Il s'agit du guide *Learning Together to be Safe: a toolkit to help schools contribute to the prevention of violent extremism*.

(Coppock, 2014), une dimension pourtant essentielle au développement de l'esprit critique.

L'école a aussi comme mission d'offrir aux élèves des lieux où ils peuvent développer leur pensée et leurs convictions, même lorsque celles-ci remettent en question les repères normatifs communément admis. Afin de promouvoir le vivre ensemble, les milieux scolaires gagnent à exposer les élèves à une pluralité de points de vue et d'expériences, l'apprentissage de la démocratie reposant moins sur l'acquisition de « bonnes valeurs » que sur la capacité à reconnaître les différences et à composer avec les tensions qui traversent la société (O'Donnell, 2017).

Ensuite, la socialisation des élèves passe également par l'engagement civique et la mobilisation sociale (Ellis et Abdi, 2017), des capacités que les élèves sont plus susceptibles d'acquérir s'ils peuvent exercer leur droit de parole dans leur milieu scolaire. Une étude en psychologie, menée auprès d'élèves de deuxième cycle au secondaire dans plus d'une quinzaine de pays, relève ainsi que l'impression d'évoluer dans un climat pédagogique ouvert à la discussion influence positivement l'acquisition de connaissances et l'engagement civique des jeunes (Amadeo *et al.*, 2002). Le fait de pouvoir échanger librement en classe sur des sujets sociaux et politiques favoriserait l'implication des élèves dans les discussions politiques en dehors de l'école (auprès des amis et parents). Il les inciterait aussi à mieux suivre les campagnes politiques et améliorerait leur capacité à écouter des points de vue opposés aux leurs (McDevitt et Kioussis, 2006). De plus, l'importance consacrée aux délibérations en classe aurait un impact positif sur la confiance que les jeunes accordent aux institutions (Fjeldstad et Mikkelsen, 2003).

La possibilité d'être entendu à l'école, en nourrissant la confiance, le sentiment d'appartenance et l'engagement civique des jeunes, agirait à son tour comme rempart contre la radicalisation violente (Ellis et Abdi, 2017). Plusieurs initiatives de prévention de la radicalisation violente à l'école encouragent la participation active des jeunes à la vie scolaire, favorisent le dialogue et la prise en compte d'une multiplicité de points de vue. Le projet Philo-Jeunes¹⁰ en est un bel exemple. Ayant un double objectif de prévention de la radicalisation violente et d'éducation à la citoyenneté mondiale, ce projet mise sur l'éducation aux valeurs démocratiques et civiques par le dialogue philosophique, afin de développer à la fois le jugement critique et le sens de la citoyenneté chez les jeunes de 5 à 16 ans en milieu scolaire au Québec et en France. Le *Radicalization Awareness Network* (RAN)¹¹ recense également de nombreux autres projets de prévention menés dans les écoles européennes.

10. <http://www.unesco.chairephilo.uqam.ca/?philojeunes>

11. https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-edu_en

APPROCHES SÉCURITAIRES ET PRÉVENTION DE LA RADICALISATION EN MILIEU SCOLAIRE: QUELLES RECOMMANDATIONS?

Compte tenu de l'insuffisance des données probantes, et à la lumière des expériences de la guerre au terrorisme et de la prévention de la violence dans les écoles américaines, il est souhaitable, à ce stade, d'appliquer le principe de précaution envers les mesures essentiellement « sécuristes ». Autrement dit, il faut multiplier les évaluations de ces programmes avant de céder à la tentation sécuritaire et d'infléchir les politiques éducatives selon leurs principes.

Les données autour de la question de la radicalisation violente dont nous disposons suggèrent qu'il pourrait y avoir plus de risques que de bénéfices à opter pour cette voie. Tant qu'aucun outil valable de détection n'a été développé, les méfaits associés au profilage des jeunes, et la défiance envers les services sociaux, éducatifs et ceux de santé que ce choix d'intervention génère, semblent l'emporter sur les possibles avantages en ce qui concerne la détection de la radicalisation violente. Le principe de précaution que nous mettons de l'avant suppose donc le maintien d'un certain recul critique de la part du personnel scolaire¹² vis-à-vis d'une approche sécuritaire sujette à caution. En matière de formation, il s'agirait ainsi de sensibiliser les acteurs du milieu scolaire aux approches qui ne relèvent pas de la détection, mais bien du renforcement des facteurs de protection chez les élèves.

Les enjeux sont de taille. Dans le milieu éducatif, c'est toute la crédibilité du système qui est mise en danger si les professeurs sont activement encouragés à faire du repérage dans leurs classes, ou encore si les règles éthiques, et notamment le secret professionnel, sont brisées par une injonction aux psychologues scolaires de dénoncer certains jeunes qu'ils suivent. La logique de suspicion qu'induisent les approches sécuritaires risque d'entamer la confiance des jeunes envers leur institution d'enseignement. Si l'école devient – ou est perçue comme – une extension des services de sécurité et un lieu où les dissensions ne peuvent s'exprimer, elle perd sa capacité à encourager la réflexion, la pensée critique et la conscience de l'Autre chez les jeunes. Lorsque les espaces de dialogue en milieu scolaire sont minés par les principes du repérage, c'est également la mission d'éducation aux valeurs démocratiques et civiques de l'école qui est mise à mal. Finalement, en nourrissant les tensions intergroupes et en exagérant le risque de violence, les mesures de surveillance au sein des écoles peuvent contribuer à augmenter l'occurrence de manifestations de violence et de radicalisation violente, en particulier chez les individus isolés avec des problèmes de santé mentale.

12. Nous distinguons ici le personnel scolaire des gestionnaires de la sécurité dans les écoles, les enjeux entourant la question de la confidentialité et du partage des informations étant différents dans les deux cas.

CONCLUSION

En conclusion, bien que les collaborations intersectorielles soient très importantes pour aborder le contexte social de la radicalisation violente des jeunes, les données disponibles dans les champs associés ne soutiennent pas la pertinence d'un état d'exception qui défierait les règles éthiques et professionnelles dans le champ social, et qui tracerait la voie à une sécurisation accrue des institutions d'éducation. Il faut donc poursuivre les recherches sur les relations complexes entre les déterminants de la radicalisation violente, et sur les risques et bénéfices à retirer des programmes d'intervention et de prévention, puisque bien des questions demeurent. Par exemple, les milieux scolaires sont déjà dotés d'outils pour faire face à différents types de violences : celle liée à la radicalisation se distingue-t-elle des autres formes de violence? Si oui, sur quels plans? Ces questions ont des impacts directs en matière de prévention. Mais avant que la recherche puisse fournir quelques réponses, la formation du personnel scolaire en prévention de la radicalisation violente doit être centrée sur le renforcement des facteurs de protection plutôt que sur le dépistage d'élèves à risque. Par ailleurs, une mobilisation rapide du secteur de l'éducation et de ses partenaires est souhaitable, notamment pour documenter leurs relations implicites et explicites avec les agences de sécurité, pour encourager une réflexion collective et pour traiter les conséquences potentielles des politiques publiques de lutte contre la radicalisation violente, et ce, dans un contexte social de plus en plus fragmenté.

Références bibliographiques

- AGTON, L. A. (2009). Cops and cameras: Public school security as a policy response to Columbine. *American Behavioral Scientist*, 52(10), 1426–1446.
- AGGARWAL NK. (2015). *Mental Health in the War on Terror: Culture, Science, and Statecraft*. New York: Columbia University Press.
- AJROUCH, K. et KUSOW, A. (2007). Racial and religious contexts: Situational identities among Lebanese and Somali Muslim immigrants. *Ethnic and racial studies*, 30(1), 72-94.
- AMADEO, J., TORNEY-PURTA, R., HUSFELDT, V. et NIKOLOVA, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63, 852–862.
- ANDERSEN, L. (2015). Terrorisme et contre-radicalisation : le modèle danois. *Politique étrangère*, 2, 173-183.
- ANDRÉANI, G. (2011). La guerre contre le terrorisme : un succès incertain et coûteux. *Politique étrangère*, 2, 253-266.
- AWAN I. (2012). "I Am a Muslim Not an Extremist": How the Prevent Strategy Has Constructed a "Suspect" Community. *Politics & Policy*, 40(6), 1158-85.
- BARBIERI, N. et CONNELL, N. M. (2015). A Cross-National Assessment of Media Reactions and Blame Finding of Student Perpetrated School Shootings. *American Journal of Criminal Justice*, 40(1), 23-46.
- BHUI K. (2016). Flash, the emperor and policies without evidence: counter-terrorism measures destined for failure and societally divisive. *British Journal of Psychiatry Bulletin*, 40(2), 82-4.
- BORUM, R., CORNELL, D. G., MODZELESKI, W. et JIMERSON, S. R. (2010). What can be done about school shootings? A review of the evidence. *Educational Researcher*, 39(1), 27-37.
- BOSSONG, R. (2012). Assessing the EU's added value in the area of terrorism prevention and violent radicalisation. *Economics of Security Working Paper*, 60, 1-16.
- BROOKS, K., SCHIRALDI, V. et ZIEDENBERG, J. (2000). *School house hype: Two years later*. Washington: Justice Policy Institute.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2008). School-associated student homicides-United States, 1992-2006. *MMWR: Morbidity and mortality weekly report*, 57(2), 33-36.
- CIPC (2015). *Comment prévenir la radicalisation?* Repéré à http://www.crime-prevention-intl.org/fileadmin/user_upload/Publications/2016/Rapport_Prevention_Radicalisation_2016.pdf.
- CHIMNI, B. S. (2000). Globalization, humanitarianism and the erosion of refugee protection. *Journal of Refugee Studies*, 13(3), 243-263.
- COPPOCK, V. (2014). 'Can you Spot a Terrorist in Your Classroom?' Problematising the Recruitment of Schools to the 'War on Terror' in the United Kingdom. *Global Studies of Childhood*, 4(2), 115-125.

- CORNELL, D. (2006). *School violence: Fears versus facts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- CORNELL, D. G. et MAYER, M. J. (2010). Why do school order and safety matter? *Educational Researcher*, 39(1), 7-15.
- DINKES, R., KEMP, J. et BAUM, K. (2009). *Indicators of school crime and safety: 2008*. (Publication n° NCES 2009-022/NCJ 226343). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice.
- DINKES, R., CATALDI, E. F. et LIN-KELLY, W. (2007). *Indicators of school crime and safety: 2007* (Publication n° NCES 2008-021/NCJ 219553). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice.
- DUFFIELD, M. (2002). Social reconstruction and the radicalization of development: aid as a relation of global liberal governance. *Development and change*, 33(5), 1049-1071.
- EL DIFRAOUI, A. et UHLMANN, M. (2015). Prévention de la radicalisation et déradicalisation: les modèles allemand, britannique et danois. *Politique étrangère*, 4, 171-182.
- ELLIS, H. et ABDI, S. (2017). Building Community Resilience to Violent Extremism Through Genuine Partnerships. *Psychologist*, 72(3), 289-300.
- GRANT, E. (2003). Making schools safe for the 21st century: An interview with Ronald D. Stephens. *Educational Forum*, 67, 156-162.
- FAROOQ, M. et VAN EGMOND, M. (2015). Belonging nowhere: Marginalization & radicalization risk among Muslim immigrants. *Behavioral Science & Policy*, 1(2), 1-12.
- FERGUSON, C. J. (2008). The school shooting/violent video game link: causal relationship or moral panic? *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 5(1 2), 25-37.
- FJELDSTAD, D. et MIKKELSEN, R. (2003). Strong democratic competence does not automatically lead to strong engagement and participation. *International Journal of Educational Research*, 39(6), 621-632.

- FOX, J. A. et BURSTEIN, H. (2010). *Violence and security on campus: From preschool through college*. Santa-Barbara, CA: Praeger Publishers.
- Fundamental Rights Agency <http://fra.europa.eu/fr>
- GRÉGOIRE, V. (2017). L'état d'urgence n'est pas l'état normal de l'État de droit. *Sens-Dessous*, 19(1), 63-74.
- HEATH-KELLY, C. (2013). Counter-Terrorism and the Counterfactual: producing the "radicalisation" discourse and the UK PREVENT strategy, *The British Journal of Politics and International Relations*, 15, 394-415.
- HEILBRUN, K., DVOSKIN, J. et HEILBRUN, A. (2009). Toward preventing future tragedies: Mass killings on college campuses, public health, and threat/risk assessment. *Psychological Injury and Law*, 2, 93-99.
- HORGAN, J. et BRADDOCK, K. (2010). Rehabilitating the Terrorists? Challenges in Assessing the Effectiveness of De-radicalization Programs. *Terrorism and Political Violence*, 22(2), 267-291.
- KUNDNANI A. (2015). *A Decade Lost: Rethinking Radicalisation and Extremism*. Londres: Claystone.
- LANGMAN, P. (2009). *Why kids kill: Inside the minds of school shooters*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- LEBRUN, M. (2009). *Books, blackboards and bullets: School shootings and violence in America*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- LORCERIE, F. et MOIGNARD, B. (2017). L'école, la laïcité et le virage sécuritaire postattentats : un tableau contrasté. *Sociologie*, 4(8).
- MALKKI, L. (2014). Political elements in post-Columbine school shootings in Europe and North America. *Terrorism and political violence*, 26(1), 185-210.
- MARTIN, T. (2018). Identifying potential terrorists: Visuality, security and the Channel project. *Security Dialogue*, 49(4), 254-271.
- MASTOR, W. et SAINT-BONNET, F. (2016). De l'inadaptation de l'état d'urgence face à la menace djihadiste. *Pouvoirs*, 158(3), 51-65.
- McDEVITT, M. et KIOUSIS, S. (2006). Deliberative learning: An evaluative approach to interactive civic education. *Communication Education*, 55, 247-264.
- MESSICA, F. (2006). École – police, le couple infernal. *Journal du droit des jeunes*, 255(5), 27-29.

- MIDLARSKY, E. et KLAIN, H. M. (2005). A history of violence in the schools. Dans F. Denmark, H. Krauss, R. Wesner, E. Midlarsky et U. Gielen (dir.), *Violence in schools: Cross national and cross-cultural perspectives*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- MORGAN, R. E., MUSU-GILLETTE, L., ROBERS, S. et ZHANG, A. (2015). *Indicators of School Crime and Safety: 2014*. National Center for Education Statistics. Washington, DC Repéré à: <https://nces.ed.gov/pubs2015/2015072.pdf>.
- MUSCHERT, G. W., HENRY, S., BRACY, N. L. et PEGUERO, A. (dir.) (2014). *Responding to school violence: Confronting the Columbine effect*. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.
- National Center for Education Statistics <https://nces.ed.gov/>
- National School Safety Center <http://www.schoolsafety.us/>
- O'BOLER, S. (2003). Après le 11 Septembre: les nouvelles "cibles raciales" du patriotisme américain. *Hommes & Migrations*, 1245, 54-64.
- O'DONNELL, A. (2017). Pedagogical injustice and counter-terrorist education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 12(2), 177-193.
- ONU Info (2018). *France: les nouvelles lois antiterroristes risquent de porter atteinte aux droits et libertés fondamentaux, selon une expert de l'ONU*. Repéré à <https://news.un.org/fr/story/2018/05/1015071>.
- PELS, T. et DE RUYTER, D. J. (2012). The Influence of Education and Socialization on Radicalization: An Exploration of Theoretical Presumptions and Empirical Research. *Child Youth Care Forum*, 41, 311-325.
- RAGAZZI, F. (2016). La lutte contre la radicalisation ou deux formes de la pensée magique. *Mouvements*, 88, (4), 151-158. doi:10.3917/mouv.088.0151.
- RAMBERG, I. (dir.). (2004). *Islamophobia and Its Consequences on Young People*. Strasbourg: Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe.
- RIS, L. et ERNSTORFER, A. (2017). *Borrowing a wheel: applying existing design, monitoring and evaluation strategies to emerging programming approaches to prevent and counter violent extremism*. Repéré à <http://live-cdacollaborative.pantheonsite.io/wp-content/uploads/2017/04/Applying-Existing-DME-Strategies-to-Emerging-PCVE-Approaches.pdf>.

- ROBERS, S., KEMP, J. et TRUMAN, J. (2013). *Indicators of School Crime and Safety: 2012*. (Publication n° NCES 2013-036/NCJ 241446). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Washington, DC.
- ROCQUE, M. (2012). Exploring school rampage shootings: Research, theory, and policy. *The Social Science Journal*, 49(3), 304-313.
- ROUSSEAU, C., FERRADJI, T., MEKKI-BERRADA, A. et JAMIL, U. (2013). North African Muslim Immigrant Families in Canada Giving Meaning to and Coping With the War on Terror, *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 11(2), 136-156.
- ROUSSEAU, C., JAMIL, U., BHUI, K. et BOUDJARANE, M. (2015). Consequences of 9/11 and the war on terror on children's and young adult's mental health: a systematic review of the past 10 years. *Clinical child psychology and psychiatry*, 20(2), 173-193.
- SAGEMAN, M. (2014). The Stagnation in Terrorism Research. *Terrorism and Political Violence*, 26(4), 565-580.
- SCHANZER D, KURZMAN C, TOLIVER J et MILLER E. (2016). *The Challenge and Promise of Using Community Policing Strategies to Prevent Violent Extremism: A Call for Community Partnerships with Law Enforcement to Enhance Public Safety*. Repéré à <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/249674.pdf>
- SELOD, S. (2014). Citizenship Denied: The Racialization of Muslim American Men and Women post-9/11. *Critical Sociology*, 41(1), 77-95.
- SÉMELIN, J. (2002). Le 11 septembre comme massacre: la rationalité délirante et la propagation de la peur. *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, 76(4), 15-24.
- SEWELL, K. W. et MENDELSON, M. (2000). Profiling potentially violent youth: Statistical and conceptual problems. *Children's Services: Social Policy, Research, and Practice*, 3(3), 147-169.
- SCHILDKRAUT, J., ELSASS, H. J. et STAFFORD, M. C. (2015). Could it happen here? Moral panic, school shootings, and fear of crime among college students. *Crime, Law and Social Change*, 63(1-2), 91-110.
- SHELTON, A. J., OWENS, E. W. et SONG, H. (2009). An examination of public school safety measures across geographic settings. *Journal of school health*, 79(1), 24-29.

- SCHMID AP. (2013). *Radicalisation, de-radicalisation, counter-radicalisation: A conceptual discussion and literature review*. Repéré à https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31064974/ICCT-Schmid-Radicalisation-De-Radicalisation-Counter-Radicalisation-March-2013.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1538150305&Signature=BPpqAA1vxRTD2WaUJFyA%2Foz8quc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAlex_P._Schmid._Radicalisation_De-Radica.pdf
- SIRIN, S. et FINE, M. (2007). Hyphenated selves: Muslim-American youth negotiating identities on the fault lines of global conflict. *Applied Developmental Science, 11*(3), 151-163.
- SOMMIER, I. (2016). L'engagement radical a-t-il un âge ? *L'école des parents, 619*(5), 61-78.
- SNELL, L. (2005). School violence and No Child Left Behind: Best practices to keep kids safe. *Policy Study 330*. Los Angeles, CA: Reason Foundation.
- SPALEK B. (2011). 'New terrorism' and crime prevention initiatives involving muslim young people in the UK: Research and policy contexts. *Religion, State and Society, 39*(2-3), 191-207.
- SUMMERFIELD D. (2016). Mandating doctors to attend counter-terrorism workshops is medically unethical. *British Journal of Psychiatry Bulletin, 40*(2): 87-8.
- TRIPLETT, N. P., ALLEN, A. et LEWIS, C. W. (2014). Zero Tolerance, School Shootings, and the Post-Brown Quest for Equity in Discipline Policy: An Examination of How Urban Minorities Are Punished for White Suburban Violence. *The Journal of Negro Education, 83*(3), 352-370.
- VERMEULEN, F. (2014). Suspect communities: Targeting violent extremism at the local level: Policies of engagement in Amsterdam, Berlin, and London. *Terrorism and Political Violence, 26*, 286–306.
- VOSSEKUIL, B., FEIN, R. A., REDDY, M., BORUM, R. et MODZELESKI, W. (2002). *The final report and findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States*. Washington, DC: U.S. Secret Service and U.S. Department of Education.