

ÉLÈVES OU SUSPECTS?



Les enjeux des politiques
de lutte contre la radicalisation
dans le secteur éducatif
des États membres
du Conseil de l'Europe

Francesco Ragazzi

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

ÉLÈVES OU SUSPECTS ?

Les enjeux des politiques de lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif des États membres du Conseil de l'Europe

Rapport établi par
Francesco Ragazzi

Édition anglaise :
Students as suspects ?
ISBN 978-92-871-8483-2

*Les vues exprimées dans cet ouvrage
sont de la responsabilité de l'auteur
et ne reflètent pas nécessairement la ligne
officielle du Conseil de l'Europe.*

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être traduit, reproduit ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou de toute autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Direction de la communication (F-67075 Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int).

Couverture : Service de production
des documents et publications (SPDP),
Conseil de l'Europe
Photos : iStockphoto.com
Mise en pages : Service de production
des documents et publications (SPDP),
Conseil de l'Europe

Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8569-3
© Conseil de l'Europe, novembre 2018
Imprimé dans les ateliers
du Conseil de l'Europe

Table des matières

AVANT-PROPOS	5
REMERCIEMENTS	6
APERÇU GÉNÉRAL	7
RÉSUMÉ ANALYTIQUE	9
INTRODUCTION	17
CHAPITRE 1 – POLITIQUES DE LUTTE CONTRE LA RADICALISATION DANS LE SECTEUR ÉDUCATIF	25
CHAPITRE 2 – PROBLÈMES AUXQUELS SE HEURTENT LES PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION	47
CHAPITRE 3 – PROBLÈMES AUXQUELS SE HEURTENT LES ÉTUDIANTS ET LEURS FAMILLES	61
CHAPITRE 4 – ENJEUX AU REGARD DES DROITS DE L'HOMME ET DES LIBERTÉS FONDAMENTALES	71
CHAPITRE 5 – ENJEUX EN TERMES D'ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE	87
CHAPITRE 6 – ENJEUX AU REGARD DES OBJECTIFS DES POLITIQUES ANTITERRORISTES	103
CONCLUSION	111
RECOMMANDATIONS	113
RÉFÉRENCES	117
À PROPOS DE L'AUTEUR	129

Avant-propos

Dans mon troisième rapport annuel intitulé « Situation de la démocratie, des droits de l'homme et de l'État de droit – Un impératif pour la sécurité de l'Europe » (2016), j'ai fait part de mon intention de créer des projets relatifs à des « espaces protégés » pour les sujets qui prêtent à polémique sur le terrain de l'enseignement. Le but était de faire de la salle de classe un lieu où les droits de chacun soient respectés, où la liberté d'expression puisse s'épanouir et, surtout, où les opinions controversées ne soient pas amenées à se fomenter – voire à prendre racine – dans la clandestinité, à l'abri des regards et en dehors de tout débat public.

La présente publication *Élèves ou suspects ? – Les enjeux des politiques de lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif des États membres du Conseil de l'Europe* met en avant des pratiques et données factuelles récentes observées dans le secteur éducatif. Elle passe en revue les effets des politiques de lutte contre le terrorisme dans l'éducation, rend compte de la difficulté qu'ont les enseignants à susciter le débat et pose un certain nombre de questions importantes. L'auteur, par exemple, pose la question de savoir si des politiques conçues pour détecter et prévenir la radicalisation pourraient, involontairement, ébranler la cohésion sociale qu'elles visent à préserver; quels sont les problèmes auxquels se heurtent les éducateurs, les élèves et leurs familles; quel risque court-on de voir les politiques de lutte contre le terrorisme entraîner des exigences contradictoires pour les éducateurs en leur demandant de renforcer la cohésion sociale et la résilience tout en recourant à une logique de suspicion pour repérer des personnes en voie de radicalisation; et si cette mission contradictoire peut mettre à mal les grands principes des droits de l'homme et des libertés fondamentales, notamment l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme.

Cette publication, qui a son utilité propre, servira également de base à une nouvelle initiative phare du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation, baptisée « Écoles démocratiques : des espaces protégés pour tous », dont le but est d'aider les professionnels de l'éducation et les communautés scolaires dans leur ensemble.

À partir de 2018, l'initiative précitée devrait contribuer à créer des lieux d'apprentissage ouverts, inclusifs et protégés dans les systèmes éducatifs des différents États membres du Conseil de l'Europe.

Thorbjørn Jagland
Secrétaire Général du Conseil de l'Europe

Remerciements

L'auteur tient à remercier le professeur Jim Murdoch, qui a accepté de coécrire le chapitre 4; Diana Dávila Gordillo, qui a été d'un très précieux concours pour l'élaboration du rapport; François Bonnet et Martyn Barret, qui ont relu les versions préliminaires du rapport et fourni des commentaires critiques, ainsi que Leena Malkki, Nadia Fadil, Manni Crone, Fabienne Brion, Juha Vuori, Paul Thomas, Rizwaan Sabir, Tufyal Choudhury et Bill Bolloten, qui ont aidé à mieux comprendre les politiques des États membres du Conseil de l'Europe. Il tient également à remercier Louise Barton, Sjur Bergan, Zena Elmahrouki, Matthew Johnson, Stefania Kruger et Villano Qirazi, du Conseil de l'Europe, pour les informations qu'ils lui ont fait parvenir durant le processus de rédaction et, enfin, Christopher Reynolds pour sa contribution à la version finale du présent rapport.

Aperçu général

Les politiques visant à prévenir la radicalisation en Europe pourraient-elles ébranler la cohésion sociale qu'elles visent à préserver ? Depuis le milieu des années 2000, les gouvernements européens sont de plus en plus nombreux à avoir fait de la lutte contre le terrorisme un problème auquel il incombe à la société toute entière de s'attaquer. Le présent rapport s'intéresse aux effets de ces politiques dans le secteur éducatif en examinant ce que différents auteurs ont pu écrire sur la question. Il commence par examiner les problèmes auxquels se heurtent les éducateurs, les étudiants et leurs familles, et montre ensuite en quoi les politiques de lutte contre la radicalisation posent aux éducateurs des exigences contradictoires, puisqu'il leur est demandé de renforcer la cohésion sociale et la résilience tout en servant d'informateurs aux services de sécurité. Le rapport suggère ensuite que cette mission contradictoire risque de remettre en cause 1) les grands principes des droits de l'homme et des libertés fondamentales, 2) l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'éducation aux droits de l'homme, les compétences pour une culture de la démocratie et les objectifs appelant à construire des sociétés inclusives, et, pour finir, 3) les objectifs de la lutte antiterroriste elle-même. Le rapport s'achève sur des recommandations quant aux nouveaux travaux de recherche qui pourraient être menés et aux autres mesures qui pourraient être mises en œuvre.

Résumé analytique

Le rapport s'ouvre, dans son introduction, sur la question de savoir si les politiques visant à prévenir la radicalisation en Europe ne finissent pas par ébranler la cohésion sociale qu'elles cherchent précisément à préserver. Depuis l'assassinat de Theo van Gogh aux Pays-Bas (2004), les attentats à la bombe à Madrid (2004) et à Londres (2005), jusqu'aux attaques perpétrées récemment en Europe, les gouvernements des États membres du Conseil de l'Europe ont insisté sur la nécessité de prévenir la « radicalisation ». Par « radicalisation », on entend le recrutement individuel ou collectif à des fins d'extrémisme violent ou de terrorisme (Conseil de l'Europe, 2015). Les autorités ont ici élargi le périmètre de la lutte antiterroriste : cette lutte, qui était traditionnellement du ressort des services répressifs, incombe désormais à la société toute entière. Familles, enseignants, médecins, infirmières, travailleurs sociaux et responsables communautaires et religieux, tous ont été invités à y apporter leur concours.

Les programmes de lutte contre la radicalisation recèlent cependant une contradiction interne pour les éducateurs : ils leur demandent, d'une part, de « repérer les radicaux » et de les signaler aux autorités, et, d'autre part, de renforcer la confiance et la cohésion sociale dans les salles de classe. Certaines des politiques visant à combattre la radicalisation peuvent ainsi porter atteinte aux droits des étudiants et de leurs familles. Les musulmans, en particulier, risquent d'être traités comme une « communauté suspecte ». Or le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe, Thorbjørn Jagland, a réitéré au fil des ans que la lutte contre le terrorisme ne doit pas être menée au détriment des libertés civiles. Faire passer la sécurité avant la liberté est une fausse solution qui ne fait que générer plus d'insécurité. Plusieurs instruments fondamentaux du Conseil de l'Europe réaffirment cette idée centrale. Le présent rapport passe en revue 1) les cadres des politiques en matière d'éducation déployées dans la plupart des pays européens ; 2) les problèmes auxquels se heurtent les éducateurs ; 3) les problèmes auxquels se heurtent les étudiants et leurs familles ; 4) les enjeux des politiques de lutte contre la radicalisation au regard des droits de l'homme ; 5) les principes d'éducation et d'inclusion ; et 6) l'efficacité de la lutte contre le terrorisme. Enfin, le rapport propose des recommandations susceptibles de contribuer à relever ces défis.

Lutter contre la radicalisation dans le secteur éducatif

Le chapitre 1 s'intéresse à la notion de « radicalisation » en tant que processus de basculement dans le terrorisme. Cette notion trouve ses origines intellectuelles au début des années 2000 dans le discours des services de sécurité des Pays-Bas et du Royaume-Uni. La communauté scientifique se méfie cependant de cette lecture, qui va à l'encontre de ce qu'affirment depuis des années les chercheurs qui se penchent

sur l'analyse des conflits et la sociologie de la violence. Les études et les experts en sciences sociales contestent également les bases scientifiques des grilles d'« indicateurs » de la radicalisation utilisées par les pouvoirs publics.

Ancrée dans une forme de pensée sécuritaire, cette notion permet aux pouvoirs publics de conceptualiser un processus de radicalisation qui pourrait être prédit. À partir du milieu des années 2000, des politiques de lutte contre la radicalisation, également appelées politiques de prévention de l'extrémisme violent ou de lutte contre l'extrémisme violent, ont vu le jour en Europe, d'abord à l'initiative de l'Union européenne (UE), puis, au milieu des années 2010, dans le cadre des travaux d'institutions telles que l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE) et l'Organisation des Nations Unies (ONU), qui ont contribué à leur diffusion en Europe.

La tendance qui se dégage aujourd'hui montre que la majorité des pays européens s'est dotée d'une stratégie ou d'un plan d'action contre la radicalisation, dont une petite partie (mais leur nombre va croissant) intègre le secteur éducatif. Certes, diverses approches existent quant à la façon de combattre la radicalisation en milieu éducatif, mais les travaux de recherche font ressortir un certain nombre de questions et problèmes majeurs auxquels se heurtent les professionnels de l'éducation, les étudiants et leurs familles dans les États membres du Conseil de l'Europe.

Problèmes auxquels se heurtent les professionnels de l'éducation, les étudiants et leurs familles

Dans plusieurs pays européens, il est demandé aux professionnels de l'éducation de détecter la radicalisation en s'appuyant sur des indicateurs tels que le soutien à des organisations terroristes ou le refus de commémorer les attentats terroristes, mais aussi des modifications relativement ordinaires du comportement et du mode de vie, ou encore l'émergence d'attitudes critiques à l'égard des autorités et des valeurs de la société en général. Dans certains pays, les éducateurs peuvent être invités à signaler les étudiants concernés aux autorités. Au Royaume-Uni, ils s'exposent à des sanctions s'ils ne le font pas. Les politiques de lutte contre la radicalisation portent sur des problèmes propres à l'extrémisme violent, mais considèrent parfois certains aspects plus banals du comportement des étudiants et des adolescents comme des problèmes de sécurité, qui mériteraient donc d'être traités par les professionnels de la sécurité.

Le chapitre 2 analyse les problèmes auxquels se heurtent les professionnels de l'éducation. Bien que ces derniers manifestent le besoin de recevoir une formation adéquate sur la façon de traiter les situations et les cas alarmants, il en est parmi eux qui se montrent réticents à l'idée de devoir jouer le rôle d'agents au service des politiques de lutte contre le terrorisme et estiment que le travail de police « ne fait pas partie de leur mission ». Ils soulignent que le « repérage de radicaux » est incompatible avec la bonne exécution de leur mission pédagogique, qui nécessite au contraire un lien de confiance avec les étudiants. Ils craignent que les critères de

radicalisation, qui utilisent des données scientifiques contestées, ne conduisent à des signalements injustifiés aux autorités.

Le chapitre 3 étudie cette question du point de vue des étudiants et de leurs familles. Les travaux de recherche montrent que, en Europe, les étudiants musulmans peuvent faire l'objet de diverses formes de discrimination en milieu scolaire, qui vont des restrictions visant leur façon de s'habiller ou leurs pratiques religieuses aux préjugés qui figurent dans les programmes scolaires. Les politiques de lutte contre la radicalisation, qui se concentrent principalement sur l'islam et qui touchent majoritairement les étudiants musulmans, peuvent contribuer à renforcer les discriminations subies par ces étudiants, perçus comme des « terroristes potentiels ». Les étudiants musulmans et leurs familles en arrivent ainsi à avoir parfois le sentiment d'être traités comme une « communauté suspecte » et à estimer que les écoles sont des lieux de confrontation où ils peuvent être exposés à des formes de discrimination, de restriction de leur liberté d'expression ou d'atteinte à leur vie privée.

Enjeux au regard des droits de l'homme, des principes d'éducation et des objectifs de la lutte antiterroriste

Les politiques de lutte contre la radicalisation que déploient ou envisagent les États membres du Conseil de l'Europe semblent, à certains égards, suivre trois trajectoires interdépendantes qui entrent en conflit avec certains aspects des principes fondamentaux des droits de l'homme constituant la raison d'être du Conseil de l'Europe en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique et d'éducation aux droits de l'homme, ainsi qu'avec les objectifs de prévention du terrorisme à plus long terme.

Le chapitre 4 fait état des travaux publiés sur ces questions. Il ne se livre pas ici à une analyse juridique à proprement parler des politiques de lutte contre la radicalisation, mais souligne certains éléments clés des instruments de loi qui pourraient être mis en cause. Il montre que les politiques de lutte contre la radicalisation menées dans le secteur éducatif n'accordent pas toujours une « attention primordiale » à l'intérêt supérieur de l'enfant et peuvent enfreindre le droit à l'éducation. La liberté d'expression, la liberté de pensée, de conscience et de religion et le droit de préserver son identité, ainsi que le droit de ne pas subir de discrimination et le droit au respect de la vie privée et familiale peuvent être affectés ou indûment restreints par les manifestations que peut prendre la mise en œuvre des politiques de lutte contre la radicalisation. Enfin, les éléments qui constituent les piliers de la protection offerte aux mineurs déferés devant les tribunaux peuvent être mis à mal lorsque les renseignements recueillis dans le cadre de la lutte contre la radicalisation en milieu scolaire servent à justifier des mesures administratives et judiciaires.

Le chapitre 5 commence par passer en revue les principes du Conseil de l'Europe relatifs à l'éducation à la citoyenneté démocratique, à l'éducation aux droits de l'homme et aux compétences pour une culture de la démocratie, ainsi que l'objectif consistant à « construire des sociétés inclusives ». Le rapport constate ensuite que les politiques de lutte contre la radicalisation peuvent être contraires à certains de ces principes fondamentaux. Les dites politiques pourraient en effet être interprétées comme des initiatives tendant à « réduire » la portée de l'éducation, au mépris de

quelques-unes des valeurs essentielles promues par le Conseil de l'Europe à cet égard. Les principes fondamentaux ici visés sont notamment les suivants.

- ▶ *L'éducation est un processus de transformation.* Critiquer le *statu quo*, remettre en question les valeurs établies, peut être une règle d'or de l'éducation à la vie démocratique, fondée sur la valorisation de la dignité et des droits de la personne, ainsi que sur le développement de compétences critiques.
- ▶ *L'école doit être un lieu d'apprentissage sûr et sans entrave.* Pour qu'elle puisse dispenser une éducation de qualité, il lui faut être un espace qui permette de faire l'expérience de la démocratie et de la liberté d'expression en exerçant un sens critique. Les compétences axées sur le respect et la tolérance de l'ambiguïté ne peuvent pas s'épanouir dans un environnement où il est demandé aux éducateurs de repérer et de signaler certaines opinions ou certains comportements.
- ▶ *L'éducation doit reposer sur la diversité.* Il n'est pas possible de promouvoir le dialogue interculturel contre le racisme et la discrimination et de mieux faire connaître les différentes cultures – deux valeurs qui donnent aux élèves la possibilité d'apprendre à apprécier la diversité culturelle et l'ouverture à l'altérité culturelle et au respect – dans un espace où une partie de la population est jugée a priori suspecte.
- ▶ *Les enseignants sont perçus comme des modèles.* Or, ils ne peuvent être perçus comme des modèles pour l'éducation à la démocratie s'ils donnent l'impression de discriminer une catégorie d'étudiants.

Le dernier chapitre du rapport (chapitre 6) revient sur les politiques de lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif sous l'angle des objectifs de la lutte antiterroriste. Il constate que ces politiques confient aux éducateurs le soin de recueillir des renseignements, de manier les contre-discours et de générer la cohésion sociale. Les missions de détection et l'établissement d'une relation de confiance sont néanmoins foncièrement contradictoires. La confiance et la confidentialité sont des conditions essentielles à l'exercice des « professions d'assistance » telles que l'action sociale et le travail éducatif. Pourtant, les politiques de lutte contre la radicalisation contraignent les professionnels à miner ces relations de confiance, ce qui peut finir par les décrédibiliser aux yeux de leurs étudiants. Cela peut avoir des conséquences contre-productives pour la collecte de renseignements et risque, ce qui est plus grave, d'aggraver le sentiment de rancune et d'exclusion, et de venir au final alimenter la radicalisation.

Dans la dernière partie, le rapport souligne qu'à bien des égards les problèmes que recouvre l'expression « lutte contre la radicalisation et l'extrémisme violent » ne sont peut-être pas nouveaux et renvoient en réalité, sous un autre vocable, à d'anciens problèmes auxquels les éducateurs sont régulièrement confrontés, tant dans les établissements scolaires que dans les lieux d'éducation informelle. Certes, l'émergence de groupes terroristes comme Al-Qaida et Daech, de même que la montée du populisme et la percée des idéologies violentes sont autant de défis spécifiques pour les étudiants, leurs familles et les professionnels de l'éducation. Dans leur grande majorité, les enseignants, les éducateurs et les animateurs qui travaillent au contact des jeunes sont bien armés pour faire face aux problèmes de radicalisation, mais les mesures politiques mises en œuvre pourraient avoir des effets contre-productifs sur les droits de l'homme, l'éducation et la lutte contre le terrorisme elle-même.

Recommandations

S'appuyant sur l'état actuel des discussions consacrées à ces questions, le rapport présente une série de propositions quant à l'action que pourrait mener le Conseil de l'Europe en matière de lutte contre la radicalisation et l'extrémisme violent dans le secteur éducatif. Nous n'en sommes certes qu'au tout début d'un processus qui concernera de plus en plus d'États membres du Conseil de l'Europe. Pour autant, de nombreuses initiatives ont déjà été engagées sur ce terrain et pourraient ainsi nourrir la réflexion collective. Les principaux domaines à approfondir sont énumérés ci-après.

1. Comment lutter contre la radicalisation tout en préservant l'autonomie du secteur éducatif ?

Ainsi qu'il ressort du présent rapport, l'une des difficultés majeures de la mise en œuvre des politiques de lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif réside dans la tension qu'elles affichent entre les logiques de suspicion et les logiques de confiance. D'une part, les éducateurs sont invités à assumer des tâches de repérage et de signalement ; de l'autre, ils ont besoin d'établir des relations de confiance pour mener à bien leur travail et renforcer la cohésion sociale. Certes, cette tension existe déjà dans la mission confiée aux éducateurs, mais elle se traduit également par des relations difficiles avec ceux qui s'occupent du secteur de la sécurité. Les professionnels de l'éducation sont tout à fait disposés à apporter leur concours à la prévention du terrorisme. Mais beaucoup n'apprécient guère d'être considérés comme des assistants des services de sécurité. L'une des questions centrales est donc celle de l'autonomie du secteur éducatif, avec à la clé les questions pratiques que voici :

- ▶ Comment peut-on élaborer des méthodes autonomes qui permettent de faire face aux problèmes de radicalisation en renforçant la position des éducateurs au lieu de l'affaiblir ?
- ▶ Quelles relations peut-on nouer avec les professionnels de la sécurité pour, d'une part, éviter de saper les relations de confiance avec les étudiants et de porter atteinte aux droits des étudiants, et, d'autre part, préserver la légitimité des éducateurs et l'efficacité de leur rôle dans les politiques de prévention ?

2. Comment aborder la radicalisation tout en préservant les principes des droits de l'homme, de l'éducation à la citoyenneté démocratique, de l'éducation aux droits de l'homme et des compétences pour une culture de la démocratie ?

Le rapport montre que, quelle que soit leur efficacité, les politiques de lutte contre la radicalisation menées dans le secteur éducatif peuvent involontairement contre-carrer les principes des droits de l'homme, de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, ainsi que ceux qui sont au cœur des compétences pour une culture de la démocratie. Ces politiques enfreignent les droits des étudiants mais peuvent aussi miner les efforts de lutte contre la radicalisation, en ce qu'elles exacerbent le ressentiment des étudiants et sapent la confiance dans les institutions de l'État. Ce problème pose les questions pratiques suivantes :

- ▶ Comment peut-on aborder des problèmes qui ne sont pas intrinsèquement liés à la radicalisation (racisme, antisémitisme, islamophobie, exclusion sociale) mais n'en sont pas moins considérés comme des conditions favorables à la radicalisation ?

- ▶ Comment peut-on élaborer des mécanismes destinés à lutter contre la radicalisation qui n'aggravent pas les discriminations et ne mettent pas en danger les rapports de confiance, mais qui permettent au contraire de désamorcer les éventuelles tensions entre les étudiants et les professionnels de l'éducation ?
- ▶ Comment peut-on faire pour proposer des espaces où l'on puisse discuter en toute sécurité de questions controversées sur la religion, la discrimination, l'exclusion ou la politique étrangère, tout en dispensant une éducation conforme aux principes fondamentaux de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, et à leurs limites (discours de haine, discrimination, idéologies violentes) ? En d'autres termes, comment peut-on défendre le principe de la liberté d'expression tout en veillant à ce que le discours de haine ne soit pas toléré ?

3. Comment régler la question de la formation des professionnels de l'éducation ?

Le présent rapport fait apparaître que, dans la plupart des États membres du Conseil de l'Europe, les politiques de lutte contre la radicalisation déployées dans le secteur éducatif sont récentes. La formation du personnel enseignant bute sur des obstacles de taille. Premièrement, de nombreux programmes de formation partent de l'hypothèse qu'il est possible de « repérer » les individus radicaux en se fiant à des signes extérieurs. Or cette hypothèse, scientifiquement erronée, doit être reconsidérée – ce qui n'empêche qu'il faille mettre à disposition des éducateurs des outils leur permettant de faire face aux problèmes qu'ils doivent affronter. Deuxièmement, les pouvoirs publics en sont encore à mettre au point la logistique des formations, tant pour ce qui concerne leur contenu que leurs méthodes, ce qui donne parfois des résultats décevants pour les professionnels de l'éducation. Enfin, la formation n'est pas toujours conforme aux valeurs des droits fondamentaux et de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, qui constituent la clé de la réussite des programmes de lutte contre la radicalisation. Les problèmes qui se posent ici sont donc les suivants :

- ▶ Comment peut-on faire en sorte de définir des méthodes permettant de déceler quels sont les individus qui pourraient exiger une attention sans avoir recours à des signes extérieurs de religiosité ou à des changements notables de comportement ? Peut-on identifier des individus radicalisés ?
- ▶ Le Conseil de l'Europe peut-il, en partenariat avec les États membres et les organisations internationales, élaborer des outils de formation qui puissent aider les États membres à résoudre les problèmes liés à la radicalisation tout en évitant les pièges relevés dans ce rapport ?

4. Quelle est la prochaine étape ?

Les réseaux d'experts et de praticiens européens et internationaux ont accumulé et échangé une somme importante d'informations et de réflexions sur les problèmes rencontrés et sur les bonnes pratiques mises en place dans les différents pays ainsi qu'au niveau européen. Force est cependant de constater qu'un grand nombre des nouvelles politiques que l'on voit éclore sont contestées et que le terrain à défricher

pour trouver les solutions qui permettraient de traiter les problèmes recensés est encore très vaste. Alors qu'elles n'étaient, jusqu'à il y a peu, déployées que dans quelques pays, ces politiques constituent désormais une priorité pour un nombre croissant d'États. Quelles sont les caractéristiques de ces politiques ? Où se situent-elles au plan européen ? Quel degré d'autonomie accordent-elles au secteur éducatif ? Comment abordent-elles les questions posées dans le présent rapport ? Peut-on définir des typologies d'approches ? Pour répondre à ces questions, la démarche à suivre pourrait être la suivante :

- ▶ *Faire l'inventaire.* Le Conseil de l'Europe pourrait, dans un premier temps, faire le point sur la situation existante dans les États membres en ayant recours à des recherches documentaires, à des enquêtes de terrain, à des groupes d'experts ou à des entretiens ciblés, afin de dresser un tableau complet des pratiques existantes, en précisant leurs résultats positifs et les écueils qu'elles rencontrent.
- ▶ *Élaborer des propositions de politiques.* À partir de cette première évaluation, et en collaboration avec les partenaires concernés, le Conseil de l'Europe pourrait, dans un deuxième temps, formuler des propositions de politiques concernant les sept grandes questions pratiques soulevées aux points 1 à 3 ci-dessus.
- ▶ *Tester les propositions de politiques dans des projets pilotes.* L'étape suivante pourrait consister à tester les propositions de politiques dans le cadre de projets pilotes qui seraient menés dans des établissements d'enseignement choisis parmi les différents États membres du Conseil de l'Europe afin de voir ce qui fonctionne bien sur le plan pratique.
- ▶ *Diffuser les résultats.* La dernière phase du projet aurait pour but de produire des documents pertinents pour aider les États membres à définir des politiques visant à lutter contre la radicalisation tout en évitant les pièges mis en évidence dans le présent rapport.

Introduction



Points clés à retenir

Depuis le milieu des années 2000, les politiques visant à combattre le terrorisme se sont concentrées sur la prévention en s'appuyant sur des programmes de lutte contre la radicalisation. Ces programmes ont cela de particulier qu'ils cherchent à élargir le champ de la lutte anti-terroriste en y associant des intervenants qui ne sont pas chargés des questions de sécurité, tels que les familles, les enseignants, les médecins, les jeunes et les travailleurs sociaux. Le secteur éducatif est au cœur de ces politiques.

Certaines affaires, qui ont suscité la polémique, montrent que les programmes de lutte contre la radicalisation recèlent une contradiction fondamentale : d'une part, ils demandent aux éducateurs de « repérer les radicaux » et de les signaler aux autorités, et, d'autre part, ils les appellent à renforcer la confiance et la cohésion sociale dans les salles de classe. Du fait de ces politiques, les étudiants musulmans et leurs familles se sentent discriminés et traités comme une « communauté suspecte ».

Le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe, Thorbjørn Jagland, répète au fil des ans que la lutte contre le terrorisme ne doit pas être menée au détriment des libertés civiles. Faire passer la sécurité avant la liberté est une fausse solution qui ne fait que générer plus d'insécurité. Plusieurs instruments fondamentaux du Conseil de l'Europe réaffirment cette idée centrale.

Le présent rapport passe en revue 1) les cadres des politiques en matière d'éducation déployées dans la plupart des pays européens ; 2) les problèmes auxquels se heurtent les éducateurs ; 3) les problèmes auxquels se heurtent les étudiants et leurs familles ; 4) les enjeux des politiques de lutte contre la radicalisation au regard des droits de l'homme ; 5) les principes d'éducation et d'inclusion ; et 6) l'efficacité de la lutte contre le terrorisme. Enfin, le rapport propose des recommandations susceptibles de contribuer à relever ces défis.

1. Associer la société à la lutte contre le terrorisme

Les politiques visant à prévenir la radicalisation en Europe pourraient-elles finir par ébranler la cohésion sociale qu'elles cherchent précisément à préserver. Depuis l'assassinat de Theo van Gogh aux Pays-Bas (2004), les attentats à la bombe à Madrid (2004) et à Londres (2005), et jusqu'aux attaques perpétrées tout récemment en Europe, les gouvernements des États membres du Conseil de l'Europe ont insisté sur la nécessité de prévenir la « radicalisation ». Par « radicalisation », on entend le recrutement individuel ou collectif à des fins d'extrémisme violent ou de terrorisme (Conseil de l'Europe, 2015). Les autorités ont ici élargi le périmètre de la lutte anti-terroriste : cette lutte, qui était traditionnellement du ressort des services répressifs, incombe désormais à la société toute entière. Familles, enseignants, médecins, infirmières, travailleurs sociaux et responsables communautaires et religieux, tous ont été invités à y apporter leur concours.

Le secteur éducatif, tout comme d'autres secteurs tels que la santé et l'action sociale, a été considéré comme l'un des domaines d'intervention prioritaires des pouvoirs publics. Le Plan d'action du Conseil de l'Europe sur la lutte contre l'extrémisme violent et la radicalisation conduisant au terrorisme (Conseil de l'Europe, 2015) indique à ce sujet ce qui suit.

Il est nécessaire de prendre des mesures pour prévenir la radicalisation violente et renforcer la capacité de nos sociétés à rejeter toutes les formes d'extrémisme. *L'éducation formelle et l'éducation informelle, les activités de jeunesse et la formation des acteurs clés* (y compris dans le secteur des médias, dans les domaines politiques et dans le secteur social) (mis en italique par nos soins) ont un rôle essentiel à cet égard. Les établissements scolaires, les prisons et les centres de rétention, les quartiers vulnérables et les lieux de culte requièrent tous des mesures adaptées, le plus souvent au niveau local.

Il faut élaborer des outils à l'intention des personnes qui peuvent contribuer de manière importante à empêcher la radicalisation sur le terrain : *enseignants, travailleurs sociaux, responsables de collectivités locales, représentants d'organisations féminines, d'organisations de jeunesse ou d'organisations sportives, ou encore responsables religieux* (mis en italique par nos soins). Il faut aussi développer l'échange de bonnes pratiques, en ce qui concerne le contenu des programmes, mais aussi la formation et les orientations données au personnel.

La lutte actuelle contre le terrorisme se caractérise ainsi par un processus qui consiste à confier des fonctions de sécurité relevant traditionnellement de l'État à des acteurs non étatiques dans le but de prévenir les menaces futures liées au terrorisme. Si la

participation de la société civile aux efforts engagés pour combattre le terrorisme peut sembler séduisante à première vue, il est apparu, dans les faits, qu'elle pouvait rapidement avoir des conséquences indésirables et entrer en conflit avec un autre domaine primordial de la politique du Conseil de l'Europe, notamment les objectifs de l'éducation inscrits dans la Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (Recommandation CM/Rec(2010)7) et les principes de cohésion sociale dont traite le Plan d'action sur la construction de sociétés inclusives (CM(2016)25). Les quelques exemples ci-après illustrent mieux notre propos.

2. La détection d'individus radicalisés ébranle-t-elle la cohésion et la confiance ?

En mars 2016, au Royaume-Uni, un membre du personnel d'une école maternelle interroge un garçon de 4 ans sur un dessin qu'il a réalisé. Le garçonnet explique avoir représenté son père en train de couper un concombre (*cucumber*), mais la puéricultrice comprend que son père prépare un engin explosif à partir d'un autocuiseur (*cooker bomb*) (Quinn, 2016), en raison de la prononciation de l'enfant. Elle informe alors les parents qu'elle va signaler l'enfant aux responsables d'un programme de déradicalisation, mais, comme l'affaire est devenue publique, les autorités locales l'en dissuadent. L'enfant et ses parents se sont sentis discriminés, et le garçon a « hésité à participer aux discussions en classe de peur d'être soupçonné d'extrémisme » (Quinn, 2016).

Cette affaire, qui peut apparaître comme une incroyable bévue, certes isolée, soulève néanmoins des interrogations quant au fonctionnement et aux effets non intentionnels des politiques de lutte contre la radicalisation en Europe, en particulier lorsqu'elles ciblent des enfants et de jeunes adultes. Ainsi, sur les 3 955 cas de « radicalisation » signalés en 2015 dans le cadre du programme de déradicalisation (*Channel*) mené à l'échelle du Royaume-Uni, le nombre de jeunes enfants dont il est fait état est considérable. Dans la région des West Midlands, il ressort des données détaillées obtenues sur 788 personnes signalées que 31 % d'entre elles avaient moins de 14 ans et 68 moins de 9 ans (Halliday, 2016). Le fait que leurs enseignants aient signalé ces enfants mérite également d'être relevé. En France, où tant les particuliers que les professionnels sont incités, depuis avril 2014, à avertir les autorités de l'existence de cas de radicalisation, 10 873 dénonciations de cet ordre ont été recensées au 30 juin 2016 : 19 % concernaient des mineurs de moins de 18 ans ; 203 cas avaient été signalés par des professionnels de l'éducation, dont 41 par des enseignants¹. De nombreux autres États membres du Conseil de l'Europe, dont l'Allemagne, la Belgique, la Bosnie-Herzégovine, le Danemark, la Norvège, la Suède et la Suisse, ont mis ou mettent en place des politiques similaires de lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif.

1. Données non publiées fournies par l'Unité de coordination de la lutte antiterroriste (UCLAT) du ministère français de l'Intérieur.

Le phénomène ne se limite pas, à l'évidence, au secteur éducatif. Les familles sont encouragées à informer les autorités de tout signe de radicalisation des membres de leur famille (Owen, 2016). En France, cette incitation a porté ses fruits : sur les 10 873 signalements versés dans la base de données sur la radicalisation, plus de la moitié (52 %) provenait de familles – de mères en particulier² – qui ont, sciemment ou non, contacté les services de renseignement. Les représentants de communautés sont eux aussi directement impliqués. Aux Pays-Bas, dans le cadre du « programme axé sur des personnes clés » (*sleutelfiguren aanpak*) (Kouwenhoven, 2016), certains membres de communautés sont invités à être les « yeux et les oreilles » des services de police et de renseignement, et à rendre compte d'éventuels cas de radicalisation en usant de leur position privilégiée dans les communautés. La ville d'Amsterdam collabore à elle seule avec 200 de ces personnes (Blokker, 2015). Au Danemark, le « modèle d'Aarhus », souvent cité comme référence en matière de bonnes pratiques, tend certes à adopter une approche plus « douce » pour traiter les individus considérés comme « radicaux », mais n'en repose pas moins sur l'idée que les communautés, les travailleurs sociaux et les éducateurs devraient régulièrement communiquer à la police des informations concernant les citoyens, ce qui procède de la même logique consistant à générer des renseignements à des fins répressives (Henley, 2014).

3. Lutter contre la radicalisation dans les limites de la « sécurité démocratique »

Dans les « Principes directeurs à l'attention des éducateurs pour combattre l'intolérance et la discrimination à l'encontre des musulmans », on peut lire :

Si l'intolérance et la discrimination envers les musulmans ne sont pas des phénomènes nouveaux, elles se sont transformées et ont pris de l'ampleur ces dernières années, surtout dans le sillage de la « guerre contre le terrorisme », de la crise économique mondiale et des inquiétudes qu'éprouvent de nombreuses sociétés quant à leur identité nationale devant la montée de la diversité en leur sein. Tout cela a contribué à susciter du ressentiment et des craintes à l'égard des musulmans et de l'islam, souvent alimentés par certains médias et propos politiques (OSCE, Conseil de l'Europe et Unesco, 2011, p. 9).

Il est évident que, en Europe, le terrorisme n'est pas seulement lié aux mouvements de type Al-Qaida, il fait partie intégrante de l'histoire européenne du XX^e siècle. Les chiffres publiés par Europol montrent qu'une fraction importante des activités terroristes menées sur le continent européen reste imputable aux mouvements nationalistes (corses, irlandais, basques), et les actes terroristes commis par les néonazis Uwe Mundlos, Uwe Böhnhardt et Beate Zschäpe de 2000 à 2007, ou encore, plus tristement célèbres, les attentats perpétrés par Anders Behring Breivik en 2011 nous rappellent les menaces que représente l'extrémisme de droite (*BBC News*, 2013 ; Europol, 2016).

Mais la nature des activités terroristes ne doit pas nous faire oublier que le problème majeur que posent les politiques de lutte contre la radicalisation semble être leur

2. *Ibid.*

potentielle incompatibilité avec certains des principes fondamentaux qui régissent les sociétés démocratiques du Conseil de l'Europe. Le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe, Thorbjørn Jagland, affirme à ce sujet que la démocratie « ne se résume pas à des élections ou à d'autres caractéristiques institutionnelles de la gouvernance populaire ». Les principes démocratiques supposent en effet un « riche pluralisme qui favorise la tolérance, le règlement pacifique des litiges ainsi qu'un véritable débat d'idées quant aux moyens qui s'offrent aux sociétés pour se moderniser, éviter la stagnation et relever de nouveaux défis » (Jagland, 2016b).

Et M. Jagland de préciser les cinq principes fondamentaux permettant « à tout État de prétendre à la sécurité démocratique » :

l'existence de systèmes judiciaires efficaces et indépendants ; une réelle liberté d'expression ; le droit à la liberté de réunion et à la liberté d'association ; le fonctionnement des institutions démocratiques ; la nature inclusive des sociétés et un sens largement partagé de la citoyenneté démocratique (Jagland, 2016b).

Trop souvent, le nouveau contexte sécuritaire et la résurgence du terrorisme au nombre des préoccupations en matière de sécurité – d'abord sous sa forme internationale, avec les attentats du 11 septembre 2001, puis sous sa forme « endogène », depuis les attentats de Londres en 2005 jusqu'à ceux perpétrés à Paris en 2015 – ont donné à penser que ces principes démocratiques pourraient faire l'objet de restrictions au nom d'un renforcement de la sécurité. La liberté et la sécurité, pour reprendre une métaphore célèbre, devraient « s'équilibrer ».

Pour autant, le Secrétaire Général, Thorbjørn Jagland, nous a rappelé que, lorsque les deux valeurs sont mises en balance, c'est la sécurité qui prend toujours le dessus. Et de fait, à la suite des événements de 2001, les libertés civiles, la prééminence du droit et d'autres principes essentiels de nos ordres démocratiques ont été bafoués et affaiblis (Jagland, 2015b, 2016a).

La dichotomie entre liberté et sécurité n'a pas lieu d'être ; dans bien des cas, plus on intensifie la sécurité, plus l'insécurité grandit. Il s'agit là d'une dynamique qui a été observée il y a plus de cinquante ans déjà à l'occasion d'études consacrées aux conflits, qui parlaient alors de « dilemme de sécurité » – notion selon laquelle un pays qui s'arme dans un but d'autodéfense devient inévitablement plus menaçant pour les autres pays et déclenche ainsi une course aux armements (Herz, 1962 ; Booth et Wheeler, 2008 ; Galtung, 1996). Plus de sécurité conduit donc à une escalade. À cet égard, la « guerre froide » est un exemple éloquent de l'application de ce principe dans les relations interétatiques... Les auteurs qui ont publié des études sur la paix dans les années 1960 et 1970 en ont déduit que la réponse aux dilemmes de sécurité ne résidait manifestement pas dans l'« escalade » (plus de sécurité), mais dans un processus de « désescalade » consistant à désamorcer les tensions en misant sur la coopération. Les approches sociologiques de la sécurité intérieure ont intégré l'idée qu'un renforcement de la sécurité ne va pas nécessairement rassurer la population ; il tend au contraire à créer un sentiment de malaise et d'insécurité plus profond, en particulier pour ceux qui se sentent injustement visés par les mesures prises (Della Porta, 2013 ; Bigo, 2002).

La notion de « sécurité démocratique » telle que la conçoit le Secrétaire Général, Thorbjørn Jagland, traduit une préoccupation similaire. Selon lui, le choix entre la liberté et la sécurité est une illusion, car « notre engagement en faveur de la démocratie, loin d'affaiblir notre sécurité, la renforce : cela encourage la tolérance et permet de surveiller l'exercice du pouvoir » (Jagland, 2015b). La division, la discrimination et la violation des droits de l'homme constituent, à long terme, un danger aussi grand que celui que les mesures de sécurité rigoureuses tentent de prévenir : « L'instabilité, les insurrections, les tensions entre nos communautés [...] sont autant d'événements qui se produisent lorsque les citoyens se voient privés de parole, lorsque l'exercice du pouvoir ne peut pas être surveillé et contrôlé, lorsque les faits de corruption ne sont pas étalés au grand jour par des médias libres, lorsque les individus et les groupes sont bâillonnés » (Jagland, 2015a).

Dès lors, la meilleure réponse aux problèmes auxquels nos sociétés démocratiques doivent aujourd'hui faire face réside, affirme M. Jagland, dans :

l'engagement démocratique, qui permet aux individus de mieux se comprendre mutuellement, ainsi que dans un ensemble commun de valeurs civiques qui peuvent coexister avec leurs différentes convictions [...]. Le débat raisonné. La contestation. La diversité et la complexité des points de vue. C'est là ce qui est au cœur des sociétés qui sont plurielles, dynamiques, évolutives [...] capables de vivre ensemble pacifiquement (Jagland, 2016b).

Comme l'explique le Secrétaire Général dans son rapport, ces principes ont été progressivement transcrits dans la pratique à la faveur d'initiatives et de documents phares du Conseil de l'Europe, qui peuvent servir de cadre de référence pour évaluer les effets indésirables de la lutte contre la radicalisation et qui vont des principes de base posés dans la Convention européenne des droits de l'homme, la Convention européenne sur l'exercice des droits des enfants et la Charte sociale européenne, la Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme et le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* « *Vivre ensemble dans l'égalité* » jusqu'aux recommandations du Plan d'action pour la construction de sociétés inclusives, la Recommandation CM/Rec(2012)13 en vue d'assurer une éducation de qualité, le cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie et les indications plus spécifiques des « Lignes directrices sur les droits de l'homme et la lutte contre le terrorisme », des « Lignes directrices sur une justice adaptée aux enfants » ou des « Principes directeurs à l'attention des éducateurs pour combattre l'intolérance et la discrimination à l'encontre des musulmans » (OSCE, Conseil de l'Europe et Unesco, 2011). Tous ces documents mettent l'accent sur le rôle capital de l'éducation et des éducateurs dans la prévention du terrorisme, mais aussi sur la promotion d'une culture de la démocratie :

Au niveau de l'éducation, l'approche fondée sur les droits de l'homme fournit aux élèves et aux enseignants un cadre solide d'appréciation des attitudes et des comportements à l'école. Elle garantit le droit au respect dans les lieux de formation, et englobe le respect de l'identité, de la participation et de l'intégrité des élèves (OSCE, Conseil de l'Europe et Unesco, 2011, p. 19).

4. Objectifs, méthodologie et structure du rapport

Après avoir exposé dans les grandes lignes les enjeux des politiques de lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif et rappelé les principes directeurs de l'action du Conseil de l'Europe, le présent rapport va s'employer à mieux cerner l'état actuel de nos connaissances sur les politiques déployées en la matière dans les États membres du Conseil de l'Europe et à voir quels pourraient être leurs effets indésirables. L'objectif est ici d'éclairer l'action du Conseil de l'Europe dans ce domaine.

La méthodologie retenue pour ce rapport a consisté à passer en revue les publications qui font état de nos connaissances sur la question. Aucun travail de recherche original n'a été réalisé ; seule une réunion préliminaire avec un certain nombre d'acteurs clés a été organisée le 6 juillet 2016 dans les locaux du Conseil de l'Europe, à Strasbourg. Cela étant, le rapport propose des pistes pour d'éventuels travaux de recherche en la matière. Dans le cas présent, notre méthodologie a buté sur le fait que les études portent pour la plupart sur le Royaume-Uni et très peu sur d'autres pays. Aussi le rapport est-il le reflet des informations publiées à ce jour ; il nécessite une analyse plus systématique de la question dans les autres États membres du Conseil de l'Europe.

Le rapport est structuré comme suit. Le chapitre 1 donne un aperçu général des grandes orientations dans lesquelles s'inscrivent les politiques de lutte contre la radicalisation aux niveaux régional, national et international. Le chapitre 2 passe ensuite en revue les problèmes que peuvent poser les politiques de lutte contre la radicalisation aux professionnels de l'éducation. Le chapitre 3 se penche ensuite sur les questions qu'elles soulèvent pour les étudiants et leurs familles. Le chapitre 4 s'interroge quant à lui sur la place de ces politiques au regard des instruments pertinents relatifs aux droits de l'homme. Le chapitre 5 traite des écueils qu'elles peuvent représenter pour les objectifs plus larges du Conseil de l'Europe en termes d'éducation et de construction de sociétés inclusives. Enfin, le chapitre 6 examine ces politiques sous l'angle de la lutte contre le terrorisme proprement dite. Le rapport s'achève par quelques recommandations importantes qui insistent notamment sur la nécessité de lancer d'autres travaux de recherche et initiatives concrètes concernant les principaux enjeux mis en lumière dans cette analyse.

Chapitre 1

Politiques de lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif



Points clés à retenir

La notion de « radicalisation » apparaît au début des années 2000 dans le discours des services de sécurité des Pays-Bas et du Royaume-Uni. Les politiques de lutte contre la radicalisation, également appelées politiques de prévention de l'extrémisme violent ou de lutte contre l'extrémisme violent, ont pris forme en Europe au milieu des années 2000, avec l'adoption d'un cadre normatif propre à l'Union européenne. Dans la seconde moitié des années 2010, des institutions telles que l'OSCE et l'ONU ont fait en sorte qu'elles soient plus largement diffusées sur le continent européen.

La communauté scientifique se méfie cependant de l'approche qui consiste à définir la radicalisation comme un processus susceptible d'être repéré ou anticipé, en ce qu'elle va à l'encontre de multiples études empiriques sur le terrorisme et les conflits, ainsi qu'avec les travaux de recherche sur la sociologie de la violence. Par ailleurs, les indicateurs de radicalisation utilisés par les pouvoirs publics reposent sur des preuves scientifiques contestées.

Sur le plan historique, les politiques de lutte contre la radicalisation 1) s'inspirent des réactions opposées dans le passé aux mouvements insurrectionnels par des puissances coloniales, animées par l'idée que l'État doit « gagner les cœurs et les esprits » de la population ; 2) participent d'un processus visant à long terme à transférer la maîtrise du corps social, dont les forces de police avaient le monopole, à des acteurs tels que la société civile, les familles, les écoles et autres composantes de la société.

Il semble que, de nos jours, les États membres du Conseil de l'Europe aient déjà adopté, dans leur grande majorité, des textes de loi ou des plans d'action contre la radicalisation, dont beaucoup font une place importante au secteur éducatif. D'autres pays, toujours plus nombreux, devraient leur emboîter le pas. Compte tenu de la large diffusion de ces politiques et de la nature controversée de certains de leurs aspects, une évaluation et un examen des incidences de ces approches s'imposent.

La lutte contre la radicalisation est devenue une priorité des politiques de sécurité déployées aux niveaux local, régional, national et international. Le Conseil de l'Europe a ainsi arrêté, dans le Plan d'action sur la lutte contre l'extrémisme violent et la radicalisation conduisant au terrorisme (2015), un ensemble de mesures qui visent, notamment dans le domaine de l'éducation, à reconnaître et détecter la radicalisation, et à renforcer la cohésion sociale de manière à empêcher son émergence. La présente section du rapport retrace brièvement la genèse de la lutte contre la radicalisation, l'accent étant mis sur les origines de l'approche de la radicalisation par les services de sécurité et de renseignement, axée sur une logique voulant que l'on fasse appel à des non-professionnels de la sécurité pour combattre les terroristes. Elle montre également comment deux pays – le Royaume-Uni et les Pays-Bas – ont été au cœur de l'élaboration des politiques de lutte contre la radicalisation qui ont été progressivement adoptées par les instances européennes et internationales.

L'idée qu'il faille combattre le terrorisme par des mesures préventives qui exigent la participation de la population civile remonte à l'histoire coloniale et rappelle les méthodes utilisées pour réprimer les mouvements insurrectionnels (Miller et Sabir, 2013 ; Mumford, 2012). Et la nécessité pour l'État de « gagner les cœurs et les esprits » de la population en plaçant les acteurs de la société au centre de la politique engagée en la matière est une notion qui est précisément issue de ce contexte historique.

Cela étant, on considère le plus souvent que l'histoire récente de la lutte contre la radicalisation a débuté à la fin des années 1990. Les services de renseignement néerlandais ont été parmi les premiers en Europe à estimer que le terrorisme, en particulier dans sa variante « endogène », devait faire l'objet de mesures non seulement répressives, mais aussi sociétales, en ce sens qu'il fallait aussi s'attaquer aux problèmes d'intégration et de polarisation entre les groupes religieux et ethniques dans la société (Coolsaet, 2010 ; Vermeulen et Bovenkerk, 2012).

Après les attentats à la bombe perpétrés à Londres en 2005, le Royaume-Uni s'est intéressé aux conclusions et à l'approche des Pays-Bas. À partir du milieu des années 2000, le Royaume-Uni et les Pays-Bas ont été deux des États qui ont le plus prôné le recours à des actions « moins brutales » tournées davantage vers la prévention, pour lutter contre le terrorisme, tant en Europe qu'à l'échelle internationale. Le modèle néerlandais-britannique a suscité un intérêt en Europe et à l'étranger qui s'est peu à peu accru jusqu'au début des années 2010. En 2014, à la suite de l'adoption de la Résolution 2178 du Conseil de sécurité des Nations Unies (Conseil de sécurité des Nations Unies, 2014), il est devenu l'une des priorités majeures de la communauté internationale en matière de sécurité et, en 2015, un grand nombre de pays se sont dotés de politiques similaires, avec le concours d'organisations internationales telles que l'ONU, l'Unesco ou l'OSCE. On trouvera ci-après un exposé succinct des principales caractéristiques du cadre législatif et politique de la lutte contre la radicalisation telle qu'elle est actuellement menée, ainsi qu'un aperçu de l'impact que les programmes mis en œuvre à cet effet ont sur le secteur éducatif³.

1. La radicalisation : un concept issu du milieu des professionnels de la sécurité

a. Pays-Bas

Contexte général

Le débat sur la lutte contre la radicalisation est né aux Pays-Bas en 2002, à la suite de l'assassinat d'une personnalité politique, Pim Fortuyn. Mais ce n'est que deux ans plus tard qu'il a réellement pris forme, avec le meurtre de Theo van Gogh, poignardé et tué par balles par un militant agissant au nom de l'islam radical. Sous l'impulsion de l'AIVD, le service de renseignement néerlandais, les Pays-Bas ont progressivement mis sur pied ce qu'ils définissent comme une « approche globale » (*brede benadering*). En 2005, à la suite des attentats de Madrid, le ministre néerlandais de la Justice a chargé le NCTb (Nationaal Coördinator Terrorismebestrijding) de coordonner au plan national l'action de tous les services de prévention et de répression en matière de lutte contre le terrorisme. En 2007, le Plan d'action visant à combattre la polarisation et la radicalisation est venu compléter le volet juridique, soulignant ainsi que ces deux phénomènes étaient directement liés à la lutte contre le terrorisme et menaçaient la « cohésion sociale » (Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, 2007).

Du point de vue néerlandais, le recours à la violence politique reflète avant tout un problème d'intégration sociale, en particulier au sein des minorités musulmanes.

L'« approche globale » comporte trois priorités :

- ▶ favoriser l'intégration des populations musulmanes en introduisant des mesures contre la discrimination, en luttant contre l'islamophobie et en encourageant la participation sociale et politique ;

3. Les paragraphes qui suivent s'inspirent en partie d'une précédente étude (Ragazzi, 2015).

- ▶ renforcer la « résilience » de la population musulmane à la radicalisation en soutenant les associations musulmanes qui tiennent un discours modéré ;
- ▶ isoler et combattre les phénomènes de radicalisation en mettant en place des dispositifs (y compris l'orientation et le mentorat) destinés à venir en aide aux personnes jugées « à risque ».

La Stratégie nationale de lutte contre le terrorisme, qui a fixé les grandes orientations de la politique de lutte contre la radicalisation pour les périodes 2011-2015 et 2016-2020, a confirmé ces priorités (NCTV, 2011).

Dans le domaine de l'éducation

Les Pays-Bas n'ont pas de politique nationale de lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif, bien que cette question ait été débattue à plusieurs reprises au sein de la classe politique. Ils ont préféré décentraliser ces questions et laisser aux municipalités le soin de s'en occuper.

Donner aux municipalités les moyens d'effectuer un vaste travail de prévention

Les Pays-Bas ont essentiellement cherché à donner aux municipalités et autres autorités locales des moyens d'agir pour prévenir la radicalisation. Le secteur éducatif n'est pas tenu de collaborer avec les services de répression et de renseignement, mais les municipalités coopèrent activement avec les établissements scolaires afin de sensibiliser le personnel et les élèves à la question de la radicalisation. L'un des principaux types d'intervention consiste en des formations visant à lutter contre la radicalisation à l'école – généralement dispensées par des organisations de la société civile ou des experts spécialisés dans ce domaine (Vachlis, 2015).

Signalement des cas de radicalisation

Les établissements scolaires ont à leur disposition différents canaux pour signaler les élèves dont ils considèrent qu'ils se radicalisent. Ainsi, les agents de coordination chargés des questions de sécurité au sein des établissements sont fortement encouragés à contacter les services de sécurité de leur municipalité pour signaler les cas détectés. Les grandes villes possèdent des services qui s'occupent plus spécialement du problème de la radicalisation (*Meld en Adviespunt Radicalisering*). Outre ces points de contact, les services de renseignements tels que l'AIVD proposent des programmes de formation destinés aux établissements scolaires, comme l'indique Masha Vachlis :

Le Parlement néerlandais, les municipalités, les fondations et les organismes privés œuvrant dans le domaine social, les services de renseignement néerlandais et les enseignants eux-mêmes sont autant de maillons de cette chaîne qui fait de l'école un champ de bataille contre la radicalisation (Vachlis, 2015).

b. Royaume-Uni

Contexte général

S'appuyant sur des principes similaires, le Gouvernement britannique a confié en 2003 à Sir David Omand, alors coordinateur des questions de sécurité et de renseignement, le soin d'élaborer sa nouvelle stratégie antiterroriste, baptisée « Contest ». Dans sa première version, ce document, qui devait initialement coordonner les activités des différents services participant à la lutte antiterroriste, a été révisé en 2009 et officieusement baptisé « Contest II ». Il s'articulait autour de quatre volets (Chambre des communes, 2009) :

- ▶ la *prévention* (« Prevent »), qui définissait le cadre de la lutte contre la radicalisation et tout ce qui précède la participation à une activité terroriste ;
- ▶ la *poursuite* (« Pursue »), qui détaillait les stratégies visant à prévenir et à éliminer les menaces directes d'attentats terroristes ;
- ▶ la *protection* (« Protect »), qui traitait plus précisément du contrôle des frontières, des systèmes de transport et plus généralement de toutes les infrastructures essentielles ;
- ▶ la *préparation* (« Prepare »), qui visait à renforcer la résilience du Royaume-Uni et de sa population à de possibles attaques terroristes.

La première version du volet consacré à la prévention fixait trois objectifs qui ont été poursuivis dans les deux versions successives de la stratégie (Gouvernement britannique, 2011) :

- ▶ « Répondre au défi idéologique du terrorisme et à la menace que représentent ceux qui l'encouragent » en s'employant à mettre au point des contre-discours et des alternatives non violentes aux propos de ceux qui prônent la violence ;
- ▶ « Empêcher un certain nombre d'individus de basculer dans le terrorisme et veiller à ce qu'ils bénéficient de conseils et d'un soutien appropriés » ;
- ▶ « Coopérer avec des secteurs et institutions qui présentent des risques de radicalisation que nous devons contrer », autrement dit travailler avec des « communautés » par le truchement des mosquées, des institutions religieuses et des associations de quartier, des établissements scolaires, des hôpitaux et autres services sociaux, afin de mieux détecter et, si possible, « déradicaliser » les individus qui répandent des idées violentes.

Dans le domaine de l'éducation

Le volet prévention de la stratégie a été revu à plusieurs reprises, mais la loi de 2015 sur la sécurité et la lutte contre le terrorisme a rendu l'objectif de détection et de déradicalisation d'individus en voie de radicalisation obligatoire pour un certain nombre de professions, notamment dans le secteur éducatif. Aux termes précisément de l'article 26 de ladite loi, « une administration est tenue, dans l'exercice de ses fonctions, de prendre dûment en compte la nécessité d'éviter que des individus ne basculent dans le terrorisme » (Gouvernement britannique, 2015a).

De même, les « Directives révisées sur le devoir de prévention incombant à l'Angleterre et au pays de Galles » disposent qu'il « appartient aux autorités désignées à cet effet d'évaluer le risque de voir des enfants basculer dans le terrorisme, et d'être notamment attentives au soutien apporté à des idées extrémistes relevant de l'idéologie terroriste » (Gouvernement britannique, 2015b). Ces autorités doivent mettre en place des « mesures de protection rigoureuses pour identifier les enfants à risque [...] ». Il incombera aux pouvoirs publics d'apprécier le niveau de risque afin de déterminer le dispositif le plus opportun vers lequel l'individu repéré pourra être aiguillé – le programme Channel ou un programme de protection sociale des enfants, par exemple » (Gouvernement britannique, 2015b).

Placé sous la direction de la police, le programme Channel est particulièrement important pour le volet prévention de la stratégie précitée. Les acteurs de la société sont incités à signaler à la police les individus qui pourraient, à leurs yeux, se radicaliser. La police examine chaque cas d'espèce et peut ensuite décider de prendre des mesures ou de renvoyer l'affaire à des unités spéciales du programme Channel. Ces unités, composées de membres des forces de police ainsi que de représentants des secteurs éducatifs, des services de santé mentale, des collectivités locales ou des organismes d'action sociale, déterminent : 1) si l'intéressé doit effectivement être pris en charge par le programme et, dans l'affirmative, 2) quelles seraient les initiatives de « déradicalisation » les mieux adaptées à son profil (à l'issue d'un suivi, par exemple).

Les stratégies néerlandaises et britanniques de lutte contre le terrorisme ont progressivement structuré le débat européen et poussé d'autres pays – la France, notamment – qui s'étaient montrés réticents envers cette politique pendant une grande partie des quinze dernières années à revoir leur position.

2. Émergence d'un discours international

Les attentats commis en 2005 à Londres, alors même que le Royaume-Uni occupait la présidence de l'Union européenne, ont donné à ce pays l'occasion de présenter une stratégie européenne de lutte contre le terrorisme largement inspirée de celle dont il s'était doté quelques mois auparavant.

a. Union européenne

Contexte général

En décembre 2005, la stratégie de lutte antiterroriste de l'Union européenne a quasiment repris point par point la stratégie britannique en définissant elle aussi quatre domaines d'action : prévention, poursuite, protection et réaction. Le Conseil européen a adopté dans la foulée la Stratégie de l'Union européenne visant à lutter contre la radicalisation et le recrutement de terroristes (Conseil européen, 2005).

La stratégie européenne de lutte contre la radicalisation de 2005 établit trois priorités :

1. Perturber les activités de réseaux et d'individus participant au recrutement.

La mondialisation a considérablement accéléré et facilité les communications, les transferts de fonds et les déplacements ; l'objectif est donc de garder un œil sur les quartiers, en recourant à la police de proximité, et de mettre en place des

mécanismes permettant de surveiller l'Internet et les déplacements vers des zones à haut risque. Les prisons, de même que les lieux d'éducation et de formation religieuse, sont également considérées comme devant faire l'objet de mesures de surveillance. Enfin, la stratégie souligne la nécessité de mettre en place un cadre juridique approprié pour empêcher les individus d'inciter à la violence et de la légitimer.

2. Veiller à ce que les voix modérées l'emportent sur celles des extrémistes, notamment en ce qui concerne les discours qui déforment la réalité des conflits en les présentant comme un affrontement entre l'Occident et l'islam.

Il est notamment recommandé de coopérer avec des organisations modérées pour contrer le discours d'Al-Qaïda, d'accélérer la formation des imams afin de « changer la perception des politiques européennes et occidentales, en particulier au sein des communautés musulmanes », et de faire comprendre qu'il ne faut pas assimiler l'islam au terrorisme.

3. Promouvoir « plus vigoureusement » la sécurité, la justice sociale et la démocratie pour tous.

Le document stratégique recense une série de conditions propices à la radicalisation – mauvaise gouvernance, manque de démocratie et de perspectives économiques, modernisation anarchique, par exemple. Ces conditions, indique le document, ne sont pas présentes en Europe, mais peuvent faire partie de l'histoire des communautés immigrées qui s'y sont installées. L'objectif est donc d'éliminer les facteurs structurels qui concourent à la radicalisation en s'attaquant aux inégalités et à la discrimination, et en promouvant le dialogue interculturel, le débat et l'intégration à long terme tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'Europe. Le document recommande aux États membres de travailler individuellement et collectivement, en coopérant activement avec les communautés, les autorités religieuses et autres organisations les mieux à même de contrer la rhétorique extrémiste. À cet égard, la stratégie européenne est plus un texte directif et un document cadre qu'une stratégie opérationnelle, en ce que c'est aux États membres et à leurs administrations qu'il incombe de mettre en œuvre des politiques de lutte contre la radicalisation.

La Stratégie révisée de l'Union européenne visant à lutter contre la radicalisation et le recrutement de terroristes (Conseil européen, 2014) a réaffirmé les objectifs de la politique de 2005, en précisant les deux grands objectifs que doivent poursuivre la société civile et le secteur éducatif.

1. Le premier concerne la capacité à détecter la radicalisation. « Les enseignants, les travailleurs sociaux, les personnels de santé, les chefs religieux, les agents de police de proximité et le personnel pénitentiaire et de probation [...] peuvent être en mesure de détecter les premiers signes de radicalisation. Ils doivent donc être vigilants et comprendre les signes de radicalisation conduisant au terrorisme » (Conseil européen, 2014).

2. Un deuxième rôle, pour les acteurs de la société, est de contribuer à « combattre les inégalités et la discrimination là où elles existent, favoriser le dialogue interculturel, renforcer l'éducation pour offrir des opportunités et développer la pensée critique, promouvoir la tolérance et le respect mutuel, échanger des points de vue et

communiquer à la société civile les succès obtenus dans ces domaines », autant de questions considérées comme déterminantes dans la prévention de la radicalisation (Conseil européen, 2014).

Dans le domaine de l'éducation

Réseau de sensibilisation à la radicalisation

Dans le secteur éducatif, les activités de l'Union européenne en matière de lutte contre la radicalisation ont pour la plupart été menées dans le cadre de l'action du Réseau de sensibilisation à la radicalisation. Ici encore, les enseignants sont considérés comme investis d'une double mission, à savoir « repérer » les signes de radicalisation et transmettre des compétences sociales qui puissent renforcer la résilience de la société au discours extrémiste :

[Les enseignants] sont bien placés pour effectuer un travail de prévention, lequel consiste tout à la fois à identifier et protéger les jeunes qui risquent de se radicaliser, et à inculquer une capacité de réflexion critique dès les premiers stades de l'éducation (Commission européenne, 2016).

Le Réseau de sensibilisation à la radicalisation s'est principalement attaché à mettre en relation des professionnels de l'éducation et à fournir des contributions aux diverses conférences de haut niveau organisées sur le sujet (Lenos et Keltjens, 2016a, 2016b, 2016c ; Radicalisation Awareness Network, 2016). Les politiques d'éducation et le déploiement des politiques de lutte contre la radicalisation dans les établissements scolaires des États membres de l'Union européenne sont restés de la compétence de ces États.

b. Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE)

Contexte général

En 2015, le Secrétaire général de l'OSCE a lancé la campagne intitulée « L'OSCE unie dans la lutte contre l'extrémisme violent (#United CVE) », qui visait à intégrer les approches de « prévention de l'extrémisme violent » et de « lutte contre l'extrémisme violent » dans les programmes des États membres de l'Organisation (OSCE, 2014, 2015 ; Conseil permanent de l'OSCE, 2012). Dans le sillage des efforts engagés par l'Union européenne et le Réseau de sensibilisation à la radicalisation, la campagne de l'OSCE a été l'une des forces motrices de l'essor des politiques de lutte contre la radicalisation en Europe. Elle explique également pourquoi un grand nombre de pays non membres de l'Union européenne ont adopté de telles politiques ainsi que des plans d'action à partir de 2015 (Conseil de coopération régionale, 2014, p. 15). Les activités de l'OSCE ont principalement consisté à (OSCE, 2017) :

- ▶ aider les pays membres à se doter de programmes nationaux de renforcement des capacités permettant de prévenir et combattre l'extrémisme violent ;
- ▶ mettre en place de bonnes pratiques concernant le rôle des femmes dans la lutte contre l'extrémisme violent, en collaboration avec le Forum mondial de lutte contre le terrorisme ;
- ▶ publier un guide sur la politique à suivre en matière de police de proximité et de lutte contre l'extrémisme violent ;

- ▶ publier un manuel pratique à l'intention des agents des services de répression dans les enquêtes antiterroristes.

Dans le domaine de l'éducation

Dans le domaine de l'éducation, on retiendra principalement que l'OSCE :

- ▶ s'agissant des jeunes et de la société civile, a organisé des réunions régionales d'experts visant à examiner et à identifier les bonnes pratiques et recommandations avisées ;
- ▶ s'agissant de l'engagement des jeunes dans la lutte contre l'extrémisme violent, a dressé une liste très précise de recommandations.

c. Forum mondial de lutte contre le terrorisme

Contexte général

Le Forum mondial de lutte contre le terrorisme (Global Counterterrorism Forum-GCTF) est une institution internationale qui joue un rôle capital dans la détermination du cadre normatif en matière de lutte contre le terrorisme et la radicalisation. Créé à New York en septembre 2011, il se définit comme une « plate-forme antiterroriste informelle, apolitique et multilatérale venue renforcer l'architecture internationale de la lutte contre le terrorisme du XXI^e siècle » (GCTF, 2017a). Il s'est donné pour mission de soutenir la mise en œuvre de la Stratégie antiterroriste mondiale de l'Organisation des Nations Unies et, plus récemment, du Plan d'action du Secrétaire général des Nations Unies visant à prévenir l'extrémisme violent (Assemblée générale des Nations Unies, 2016). Il compte plus de 30 États membres, occidentaux et musulmans.

Les activités du GCTF sont réparties entre six groupes de travail, dont le groupe chargé de la lutte contre l'extrémisme violent, qui s'occupe des questions liées à la « prévention de la radicalisation », telles que l'engagement des communautés, la police de proximité, la participation des femmes ou la contribution de l'enseignement religieux à la lutte contre l'extrémisme violent, ainsi que d'autres aspects, comme les communications stratégiques et les programmes d'élaboration de contre-discours en milieu pénitentiaire (GCTF, 2017b).

Les débats et travaux des différentes réunions du Forum débouchent sur la production de mémorandums sur les bonnes pratiques et apportent aux institutions internationales et nationales qui s'occupent des problèmes de lutte contre l'extrémisme violent un éclairage utile pour définir leurs politiques.

Dans le domaine de l'éducation

Dans le domaine de l'éducation, le GCTF a publié en avril 2012 le « Mémorandum d'Abu Dhabi sur les bonnes pratiques en matière d'éducation pour lutter contre l'extrémisme violent » (GCTF, 2012), qui recommande pour l'essentiel :

- ▶ d'insister sur la collaboration entre le secteur éducatif et les intervenants chargés des questions de sécurité (bonnes pratiques 1, 2) ;

- ▶ de s'assurer que les programmes pédagogiques de lutte contre l'extrémisme violent ne sont pas désignés comme tels pour éviter la « stigmatisation » (bonne pratique 3) ;
- ▶ de mener des recherches complémentaires (bonne pratique 5) ;
- ▶ de mettre en avant la réflexion critique et la cohésion (bonnes pratiques 6, 7, 16) ;
- ▶ de créer des mécanismes de dialogue (bonne pratique 12) ;
- ▶ de déceler les signes de radicalisation (bonne pratique 15, qui précisait toutefois « qu'il convient de garantir que les établissements scolaires ne deviennent pas des institutions de collecte d'informations ») ;
- ▶ de mobiliser les familles (bonnes pratiques 20-23).

Ce mémorandum repose donc sur les mêmes contradictions que celles observées dans de précédents documents et politiques antérieures, même si ses auteurs reconnaissent le risque d'un tel exercice. Il entend en effet « proposer des solutions concrètes sur la manière dont l'éducation peut être utilisée positivement pour prévenir et contrer l'extrémisme violent sans pour autant sécuriser le secteur éducatif » (GCTF, 2012). Il se montre cependant très imprécis sur la façon dont devraient procéder les enseignants pour à la fois offrir un espace de discussion (16) et détecter les signes de radicalisation (15) sans créer une atmosphère sécuritaire ou transformer l'école en une « institution vouée à la collecte d'informations ».

d. Organisation des Nations Unies (ONU)

Contexte général

La participation des Nations Unies à la lutte antiterroriste remonte aux Résolutions 1267 (1999), 1333 (2000) et 1373 (2001) adoptées par le Conseil de sécurité en vertu du chapitre VII de la Charte des Nations Unies. Les premières mesures de l'Organisation des Nations Unies ont principalement porté sur les « sanctions ciblées », à savoir le gel des avoirs d'individus identifiés comme terroristes. La Résolution 1267 du Conseil de sécurité a établi une liste de personnes ou entités (liées aux Taliban) à cibler ; la Résolution 1373 a élargi le champ d'application du gel des avoirs pour inclure les personnes qui « commettent, ou tentent de commettre, des actes de terrorisme, les facilitent ou y participent », en demandant aux différents États de déterminer quelles sont ces personnes ou entités.

L'ONU a créé le Bureau de lutte contre le terrorisme. Cinq ans plus tard, elle a adopté la Stratégie antiterroriste mondiale des Nations Unies, qui s'articule autour de quatre axes :

- ▶ éliminer les conditions propices à la propagation du terrorisme ;
- ▶ prévenir et combattre le terrorisme ;
- ▶ étoffer les moyens dont disposent les États membres pour prévenir et combattre le terrorisme, et renforcer le rôle joué en ce sens par les organismes des Nations Unies ;
- ▶ garantir le respect des droits de l'homme et la primauté du droit, fondement de la lutte antiterroriste.

L'ONU a également mis sur pied une Équipe spéciale de lutte contre le terrorisme (Counter-Terrorism Implementation Task Force-CTITF) afin de promouvoir la coordination des actions menées en la matière à l'échelle de l'Organisation.

Dans le domaine de l'éducation

Ce n'est toutefois qu'en 2014 qu'un texte du Conseil de sécurité des Nations Unies, à savoir la Résolution 2178, destinée avant tout à s'attaquer au problème des « combattants étrangers », a consacré le principe de la prévention du terrorisme et la nécessité pour les acteurs de la société de s'associer aux efforts engagés pour combattre le terrorisme. Aux termes de cette résolution (Conseil de sécurité des Nations Unies, 2014), le Conseil de sécurité :

Encourage les États membres à faire participer les populations locales et les organisations non gouvernementales compétentes à l'élaboration de stratégies de lutte contre le discours extrémiste violent qui peut inciter à la commission d'actes de terrorisme, à faire changer les conditions propices à la propagation de l'extrémisme violent, qui peut conduire au terrorisme, y compris en donnant voix au chapitre aux jeunes, aux familles, aux femmes, aux chefs religieux et culturels et aux responsables de l'éducation, et tous les autres groupes de la société civile concernés, et à adopter des stratégies personnalisées visant à lutter contre l'embrigadement dans cette forme d'extrémisme violent et à promouvoir l'inclusion et la cohésion sociales (article 16).

De même, il :

Souligne à ce sujet l'importance de l'action menée par les États membres pour inciter les personnes et populations locales touchées à mettre au point des moyens non violents de prévention et de règlement des conflits afin de réduire le risque de radicalisation pouvant conduire au terrorisme, et celle des efforts visant à promouvoir des moyens pacifiques de s'opposer à la rhétorique violente à laquelle adhèrent les combattants terroristes étrangers, et insiste sur le rôle que l'éducation peut jouer dans la lutte contre la propagande terroriste (article 19).

La résolution du Conseil de sécurité des Nations Unies consacre donc, au sein de l'une des plus hautes instances du droit international, la double mission du secteur éducatif : d'une part « lutter contre l'embrigadement » dans l'extrémisme violent par des « stratégies personnalisées » (article 16), de l'autre, promouvoir l'inclusion et la cohésion sociales (article 19) par l'éducation. La Résolution 2178 du Conseil de sécurité des Nations Unies résulte, cela étant, d'une somme d'instruments législatifs qui avaient été élaborés sur le continent européen.

Unesco

En novembre 2015, les États membres de l'Unesco ont adopté la décision 197EX/46 visant à donner à cette organisation la capacité de les accompagner dans leurs efforts pour élaborer des stratégies de prévention de l'extrémisme violent (Unesco, 2015). La politique de l'Unesco s'est concentrée sur quatre points : 1) l'éducation, le développement des compétences et l'accès à l'emploi ; 2) l'autonomisation des jeunes ; 3) les communications stratégiques, internet et les médias sociaux ; et 4) l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes (Unesco, 2017).

3. Diffusion des politiques de lutte contre la radicalisation en Europe

a. Le Conseil de l'Europe : un cadre normatif

Le Conseil de l'Europe a été un acteur international de tout premier plan dans la lutte contre le terrorisme, face auquel il s'est fixé pour double objectif d'« élaborer des normes juridiques pour prévenir et réprimer les actes de terrorisme par le droit pénal et d'autres mesures, dans le plein respect, ce faisant, des droits de l'homme et de l'État de droit » (Conseil de l'Europe, 2017a).

La participation du Conseil de l'Europe à la lutte contre le terrorisme a été officialisée en 2005 dans la Convention du Conseil de l'Europe pour la prévention du terrorisme (STCE n° 196), complétée en 2015 par le Protocole additionnel à ladite convention (STCE n° 217), qui porte sur le problème des combattants étrangers. La stratégie du Conseil de l'Europe a été définie dans le Plan d'action sur la lutte contre l'extrémisme violent et la radicalisation conduisant au terrorisme (Conseil de l'Europe, 2015) et la Déclaration « Unis autour de nos principes contre l'extrémisme violent et la radicalisation conduisant au terrorisme » (2015), qui servent de lignes directrices pour orienter l'action du Conseil de l'Europe et des États membres.

Si la Convention pour la prévention du terrorisme et le protocole additionnel se sont surtout intéressés aux questions relatives au respect des lois, le plan d'action adopté en 2015 pose un objectif supplémentaire :

prévenir et combattre la radicalisation violente par des mesures concrètes dans le secteur public, en particulier dans les établissements scolaires et les prisons, et sur internet (Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, 2016).

Comme expliqué dans l'introduction au présent rapport, l'objectif ainsi poursuivi est double : « détecter » la radicalisation et « bâtir des sociétés inclusives ».

Conformément à sa mission de défense des droits de l'homme, le Conseil de l'Europe a également veillé à ce que la lutte contre le terrorisme et la radicalisation soit menée dans le respect des libertés fondamentales. C'est là tout le sens des « Lignes directrices sur les droits de l'homme et la lutte contre le terrorisme » (2002), de la « Déclaration sur la liberté d'expression et d'information dans les médias dans le contexte de la lutte contre le terrorisme » (2005) ou encore des « Lignes directrices du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur la protection de la liberté d'expression et d'information en temps de crise » (2008).

b. Diffusion des politiques de lutte contre la radicalisation dans les pays européens

Les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont été les premiers à imaginer des stratégies de lutte contre la radicalisation, mais l'eupéanisation de la stratégie depuis 2005 et son internationalisation depuis la Résolution 2178 du Conseil de sécurité des Nations Unies en 2014 ont poussé un certain nombre d'États européens à inscrire dans leur stratégie antiterroriste des politiques de lutte contre la radicalisation et ont incité quelques-uns d'entre eux à mettre en place des politiques

en la matière dans le secteur éducatif – ou à envisager cette possibilité. On trouvera ci-après un aperçu de la situation actuelle, certes non exhaustif, mais émaillé d'exemples qui donnent une idée de la large diffusion et de la diversité des politiques de lutte contre la radicalisation déployées dans le secteur éducatif⁴.

Albanie

Au cours du premier semestre 2016, l'Albanie a adopté une Stratégie nationale de lutte contre l'extrémisme violent, distincte de la stratégie antiterroriste. La stratégie de lutte contre l'extrémisme violent entend en effet impliquer les écoles, les enseignants, les travailleurs sociaux et les communautés religieuses. Concernant le secteur éducatif, cette stratégie vise à « mieux expliquer le problème et les dangers qu'il représente, et à "vacciner" les étudiants contre l'extrémisme, ainsi qu'à mettre au point des modules destinés aux enseignants et aux étudiants sous la direction du ministère de l'Éducation » (Conseil de coopération régionale, 2016, p. 23).

Allemagne

La Stratégie fédérale pour la prévention de l'extrémisme et la promotion de la démocratie (2016) s'appuie sur des années d'expérience en matière de prévention de l'extrémisme et fait du secteur éducatif un partenaire clé dans ce domaine (Die Bundesregierung, 2016). La société civile a pris une part active aux efforts de prévention, en particulier ceux ciblés sur l'extrémisme de droite, dans le cadre, par exemple, du travail de l'ONG « EXIT » soutenue par les pouvoirs publics. Depuis 2011, un groupe financé par l'État, dénommé Hayat, propose des services de conseil, qui font le lien entre des imams, des enseignants, des policiers ou autres autorités (*Deutsche Welle*, 2014).

Autriche

La stratégie de sécurité nationale déployée en Autriche en 2013 a souligné la nécessité de lutter contre la radicalisation. En 2014, des directives ont été communiquées à 150 établissements scolaires concernant les moyens de « repérer les menaces djihadistes » (*The Local*, 2014). En 2015, le ministère autrichien de l'Éducation a tenu plusieurs ateliers sur la déradicalisation en milieu scolaire (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015). À signaler aussi, le projet « Écoles des mères contre

4. Au moment de la rédaction du présent rapport (février 2017), il s'est avéré impossible de trouver des informations, fussent-elles fragmentaires, sur les politiques de lutte contre la radicalisation menées dans le secteur éducatif en Azerbaïdjan, en Géorgie, en Grèce, en Islande, en Irlande, en Italie, en Lettonie, au Liechtenstein, en Lituanie, à Malte, à Monaco, en Moldova, au Portugal, en Roumanie, à Saint-Marin, en Slovaquie et en Ukraine.

l'extrémisme » : lancé initialement au Tadjikistan (2012) Women without Borders – une ONG internationale établie à Vienne –, ce projet qui vise à apporter un soutien aux familles et aux professionnels a fait des émules dans toute l'Europe (Ioffe, 2016 ; Women without Borders, 2017).

Belgique

En 2014, la Belgique a arrêté une Stratégie fédérale contre la radicalisation violente, qui fait une large place aux initiatives décentralisées dont la responsabilité est confiée aux municipalités (combattants étrangers, médias sociaux, internet et prisons) (Royaume de Belgique, 2014). En février 2016, le ministre belge de l'Intérieur a annoncé un nouveau plan, baptisé Canal, visant à intensifier les efforts menés pour lutter contre la radicalisation dans huit municipalités (*RTL Info*, 2016). En janvier 2017, le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a annoncé un ensemble de nouvelles mesures spécialement ciblées sur le secteur éducatif ; elles se sont notamment traduites par la mise sur pied d'un réseau de prévention de l'extrémisme et de la radicalisation violente, par la création d'un centre d'aide aux personnes touchées par le radicalisme et l'extrémisme violent, ainsi que par l'ouverture d'une ligne téléphonique directe spéciale (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017). Dans les établissements scolaires, des « référents » pour les questions de radicalisation ont été chargés d'apporter leur concours au personnel éducatif. En outre, le ministère de l'Éducation propose des formations aux enseignants et aux étudiants, et met à disposition des ressources en ligne (D'Otreppe, 2016). Une nouvelle ligne téléphonique directe spéciale permet par ailleurs aux familles et aux professionnels de signaler des cas de radicalisation (*Le Soir*, 2016).

Bosnie-Herzégovine

La Bosnie-Herzégovine a adopté sa stratégie de lutte contre le terrorisme en 2015. Un plan d'action a été élaboré, mais doit encore être formellement adopté (juillet 2016) (Conseil de coopération régionale, 2016, p. 28).

Bulgarie

La Bulgarie s'est dotée d'une Stratégie de lutte contre la radicalisation et le terrorisme (SCRT) en 2015. L'éducation y joue un rôle important, en ce qu'elle vise à « développer la réflexion et l'appréciation critiques des jeunes et des groupes vulnérables par l'éducation et le sport, à mieux faire connaître les valeurs démocratiques et à offrir des modèles alternatifs » (République de Bulgarie, 2015, p. 8).

Chypre

En 2014, le Conseil des ministres de la République de Chypre a approuvé une Stratégie nationale de lutte contre le terrorisme fondée sur les quatre piliers de la stratégie correspondante de l'Union européenne, à savoir « Prévenir, poursuivre, protéger et réagir » (*SigmaLive*, 2015).

Croatie

En 2012, la Croatie a établi un Plan d'action pour la prévention et la répression du terrorisme (Vlada Republike Hrvatske, 2012), avant de définir une Stratégie nationale en la matière en 2015 (Vlada Republike Hrvatske, 2015). Dans le cadre de la Stratégie nationale, le gouvernement entend « renforcer la coopération avec la communauté scientifique et éducative afin d'améliorer les mesures de protection existantes et les mécanismes de prévention et d'éradication du terrorisme » (Vlada Republike Hrvatske, 2015).

Danemark

Le Danemark a mis en place en 2005 un Plan d'action pour la lutte contre le terrorisme, suivi en 2009 d'un Plan d'action en matière de prévention de la radicalisation et de l'extrémisme, qui a été révisé en 2014. Le Danemark a été le pionnier des initiatives de lutte contre la radicalisation au niveau local et le programme déployé par la municipalité d'Aarhus depuis 2007 a été fort remarqué.

Toute personne peut être signalée à l'équipe de lutte contre la radicalisation de la ville par des membres de sa famille, des amis ou la police, des travailleurs sociaux et des responsables de clubs de jeunes. [...] Les enseignants et les animateurs qui travaillent au contact des jeunes sont également formés pour reconnaître les signes de radicalisation et sont encouragés – tout comme les membres de la communauté – à contacter l'équipe de lutte contre la radicalisation si le comportement d'une personne les inquiète (*The Local*, 2015a).

Les campagnes de sensibilisation à la radicalisation et à l'extrémisme commencent à l'école dès les quatrième et cinquième années (*The Local*, 2015b). L'approche danoise s'appuie sur la coopération entre les établissements scolaires, les services sociaux et la police, et le Plan d'action révisé de 2014 rappelle le rôle central de l'éducation dans la politique de lutte contre la radicalisation :

La police et les spécialistes auxquels ont recours les collectivités locales jouent un rôle déterminant dans le travail de prévention mené dans le cadre de leurs tâches générales de prévention de la criminalité. La prévention de la radicalisation et de l'extrémisme chez les enfants et les jeunes prend la forme d'un partenariat misant sur la coopération entre les établissements scolaires, les services sociaux et la police. Des policiers et des fonctionnaires municipaux ont été formés dans chaque district administratif des collectivités locales pour participer aux actions visant à prévenir l'extrémisme et la radicalisation (Gouvernement danois, 2014, p. 6).

Espagne

L'Espagne a exposé les contours de sa politique de lutte contre la radicalisation dans le Plan national stratégique de lutte contre la radicalisation violente (ministère espagnol de l'Intérieur, 2015). Le gouvernement a lancé une initiative misant sur la présentation de contre-discours sur une page web dédiée, a ouvert une ligne téléphonique spéciale permettant de signaler les cas de radicalisation et a conçu une application pour smartphone (*El Mundo*, 2015). Récemment, la Communauté

autonome de Catalogne a pris des mesures appelant les enseignants à collaborer avec la police pour détecter les signes de radicalisation parmi leurs étudiants – retrait de la vie sociale, modification des tenues vestimentaires, refus de participer à des activités scolaires (González, 2016 ; Oms, 2016).

Estonie

Combattre la radicalisation fait partie de la politique estonienne de lutte contre le terrorisme, mais il ne semble pas que ce pays ait mis sur pied des initiatives spécifiquement axées sur le secteur éducatif (Gouvernement estonien, 2013).

Fédération de Russie

La Fédération de Russie établit une distinction entre l'extrémisme et « l'idéologie du terrorisme ». Selon la Stratégie de lutte contre l'extrémisme dans la Fédération de Russie à l'horizon 2025, adoptée en novembre 2014, l'extrémisme – en ce compris le nationalisme, l'intolérance religieuse et l'extrémisme politique – constitue une menace pour la sécurité nationale. La stratégie répertorie trois domaines prioritaires : la lutte contre l'extrémisme interethnique et interreligieux, le travail avec les jeunes générations et l'amélioration de la politique migratoire (Pawlak et Göppfarth, 2016).

Finlande

En juin 2012, le Gouvernement finlandais a rendu public un dispositif intitulé « Vers une société plus soudée – Plan d'action pour la prévention de l'extrémisme violent », qui a été mis à jour avec la publication du Plan d'action national pour la prévention des formes violentes de radicalisation et d'extrémisme. L'éducation y est définie comme l'un des domaines d'action particulièrement importants pour la prévention de l'extrémisme violent :

Les responsables politiques et les décideurs orientent et pilotent les différents secteurs de la politique sociale, et fournissent à ceux qui en ont la charge des lignes directrices. Du point de vue de la prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violent, les principaux domaines d'action sont l'éducation, les services sociaux et sanitaires, l'emploi, l'intégration et le logement (ministère finlandais de l'Intérieur, 2016, p. 17).

En 2016, la police finlandaise a formé des enseignants afin de les aider à repérer les étudiants qui montrent des signes d'extrémisme et de radicalisation, dans le cadre d'un programme opérationnel national sur la sécurité et l'administration de la justice (Yle, 2016).

France

La France a rendu public son premier Plan d'action contre la radicalisation et le terrorisme en 2014 et l'a révisé en 2016. Les établissements d'enseignement figurent parmi les mécanismes régionaux de signalement (les « états-majors de sécurité »), qui examinent les cas d'étudiants potentiellement radicalisés. Certains dossiers font l'objet d'une attention particulière de la part des pouvoirs publics ou d'acteurs de

la société civile (les « cellules de suivi »). Le personnel éducatif, qui peut également signaler directement ou indirectement les cas détectés en utilisant une ligne téléphonique spéciale (numéro vert), est chargé de repérer des signes de la radicalisation dans les salles de classe (Vaughan, 2016). D'autres initiatives de sensibilisation sont également organisées (Gouvernement français, Premier ministre, 2016 ; ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2017).

Hongrie

Aux termes de la Stratégie hongroise de sécurité nationale, publiée en 2012, « l'élimination des conditions qui favorisent le terrorisme et le combat contre l'extrémisme et la radicalisation constituent l'une des priorités des efforts visant à lutter contre le terrorisme (ministère hongrois des Affaires étrangères, 2012).

Luxembourg

En 2015, le Luxembourg a adopté un plan gouvernemental de vigilance nationale face aux menaces d'actions terroristes, plan qui prévoit des « mesures de vigilance, de prévention, de protection ou d'intervention en cas d'attaque terroriste ». Il indique que les municipalités jouent un rôle de premier plan pour couvrir le secteur éducatif (Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 2015). Dans les établissements scolaires, les enseignants ont reçu une formation pour reconnaître les signes de radicalisation. En octobre 2016, une ligne téléphonique directe par laquelle peuvent être signalés des signes de radicalisation a été mise à la disposition du public (*Luxemburger Wort*, 2016).

Monténégro

Le Monténégro a validé en décembre 2015 une Stratégie de lutte contre l'extrémisme violent (2016-2018) principalement axée sur la compréhension des facteurs de la radicalisation, sur la mise en place de mécanismes de coordination entre les institutions nationales et internationales compétentes, ainsi que sur l'exécution de ces politiques et le suivi de leurs effets. Le dispositif ne comporte pas de volet détaillé concernant le secteur éducatif, mais entend « dispenser une formation aux médias à l'adresse de certaines écoles religieuses plus spécialement concernées et autres établissements d'enseignement qui leur sont liés » (Gouvernement du Monténégro et ministère de la Justice du Monténégro, 2015, p. 8).

Norvège

En 2010, la Norvège s'est dotée d'un plan d'action baptisé « Sécurité collective : une responsabilité partagée » dont l'objectif est de prévenir la radicalisation et l'extrémisme violent. Actualisé en 2014, il comprend diverses initiatives qui intéressent plus spécialement les établissements scolaires, telles que l'organisation de conférences facilitant le dialogue entre les jeunes ou encore l'élaboration de matériels didactiques pour l'enseignement secondaire. Il suggère également la conduite à tenir en cas de détection de signes préoccupants et encourage les établissements scolaires, le service de protection de l'enfance et la police à s'associer à ces efforts (ministère norvégien de la Justice et de la Sécurité publique, 2014).

Pologne

La Pologne a adopté en 2014 un Programme national antiterroriste 2015-2019 qui inscrit la radicalisation au cœur de ses préoccupations. L'auteur du présent ouvrage n'a cependant pas réussi à trouver des mesures spécifiquement liées au secteur éducatif (Rady Ministrow, 2014).

« L'ex-République yougoslave de Macédoine »

« L'ex-République yougoslave de Macédoine » a nommé un coordinateur national pour la lutte contre l'extrémisme violent en 2015. En 2016, une Stratégie nationale de lutte contre le terrorisme a été adoptée. Elle fait pour la première fois mention de cette lutte dans un cadre officiel. Il ne semble pas y avoir d'initiatives spécifiquement consacrées au secteur éducatif (Conseil de coopération régionale 2016, p. 41).

République tchèque

La République tchèque a adopté deux stratégies visant à lutter contre le terrorisme : l'une en 2009 (Gouvernement de la République tchèque) et l'autre en 2013 (ministère de l'Intérieur de la République tchèque), qui soulignent le rôle de l'éducation.

Serbie

La Serbie a commencé à élaborer une stratégie de lutte contre le terrorisme en 2015 sous l'égide du ministère de l'Intérieur, en coopération avec divers ministères, notamment ceux de la Défense, des Finances, de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports. Appelée à couvrir la période 2016-2021, cette stratégie est susceptible d'avoir une incidence sur le secteur éducatif (Conseil de coopération régionale, 2016, p. 49).

Slovaquie

La Slovaquie a adopté un Plan d'action national de lutte contre le terrorisme (2015-2018) et une Stratégie nationale de lutte contre l'extrémisme (2015-2019) en 2015. Cette dernière renferme des dispositions propres au secteur éducatif, notamment un plan tendant à « mettre en place une approche multidisciplinaire et à associer plusieurs acteurs (enseignants, personnel administratif, travailleurs) au processus de détection des signes de radicalisation en vue d'élaborer un document qui puisse les y aider » (Rokovanie Vlady Slovenskej Republiky, 2015).

Suède

En décembre 2011, le Gouvernement suédois a publié un Plan d'action visant à préserver la démocratie de la violence favorisant l'extrémisme. En décembre 2013, le rapport officiel intitulé « S'entraider : propositions en matière de coopération et d'éducation destinées à conférer une plus grande efficacité aux efforts déployés pour prévenir l'extrémisme favorisant la violence » a décrit les politiques suédoises

de lutte contre la radicalisation menées en milieu scolaire (SOU, 2013, p. 81). En 2015, les pouvoirs publics ont annoncé que des « Actions ayant pour but de rendre la société plus résiliente à l'extrémisme violent » seraient engagées afin de donner aux acteurs qui n'interviennent pas dans le domaine de la sécurité, et aux établissements scolaires en particulier, les moyens de participer aux efforts de lutte contre la radicalisation (Gouvernement suédois, 2015). En 2016, à la demande du Coordonnateur national contre le terrorisme, la Croix-Rouge suédoise a mis en place une ligne téléphonique directe pour « aider les familles ainsi que les amis de personnes tentées par l'extrémisme radical » (*The Local*, 2015c).

Suisse

Le Département fédéral de la justice et de la police a annoncé en septembre 2016 qu'un Plan d'action national contre la radicalisation et l'extrémisme violent serait élaboré pour le deuxième semestre de 2017 (Département fédéral de justice et police, 2016), sur la base du rapport intitulé « Mesures de prévention de la radicalisation – Situation en Suisse », publié en juillet 2016. Ledit rapport considère que les enseignants et les travailleurs sociaux doivent jouer un rôle central dans la prévention de la radicalisation et le partage des informations avec les autorités répressives (Réseau national de sécurité, 2016). Les initiatives suisses se situent surtout au niveau local. La ville de Winterthour a ainsi créé un réseau de 200 professionnels en contact avec les jeunes (enseignants, travailleurs sociaux, policiers, représentants religieux) pour organiser la prévention de la radicalisation (Zünd, 2017). Les enseignants recevront une formation pour apprendre à détecter les signes de radicalisation (*24 heures*, 2015). Zurich a affecté deux membres de son groupe de travail sur la prévention de la violence à l'étude des questions de radicalisation. À Zurich, un logiciel reposant sur 42 questions destinées à détecter des signes de radicalisation (Ra-Prof) sera utilisé en milieu scolaire (*Le Temps*, 2016). Bâle a également constitué un groupe de travail au sein duquel sont représentés les forces de police, les établissements scolaires, les services d'intégration et les services psychiatriques (Zünd, 2017). Genève a choisi une approche différente, axée sur des facteurs plus structurels visant à intégrer le personnel et les étudiants (*Tribune de Genève*, 2015).

Turquie

Bien que la Turquie doive faire face à plusieurs problèmes de taille en matière de terrorisme et de radicalisation, elle n'a pas de stratégie unique qui associe expressément la lutte contre le terrorisme et la lutte contre la radicalisation. La police nationale turque participe à la lutte contre la radicalisation, qui englobe notamment « des actions de sensibilisation, des projets sociaux, un dialogue préventif avec les familles et la formation professionnelle des policiers » (Conseil de coopération régionale, 2016, p. 56). La police turque a également créé un centre de recherche au sein de l'Académie de police pour améliorer l'aide apportée sur le terrain.

Kosovo⁵

En septembre 2015, le Gouvernement du Kosovo a approuvé la Stratégie nationale de prévention de l'extrémisme violent et de la radicalisation conduisant au terrorisme, qui consistait en un plan quinquennal couvrant la période 2015-2020. Sont concernés par ce plan les ministères du Travail, des Affaires étrangères, de l'Éducation et de la Sécurité. Le plan confère aux municipalités certaines responsabilités en matière de lutte contre l'extrémisme violent et comporte un mécanisme de signalement analogue au programme britannique Channel, qui associe des professionnels de l'éducation, des assistants sociaux, des enseignants, des parents, des psychologues et des représentants de la communauté islamique (Conseil de coopération régionale, 2016, p. 36).

4. Lutte contre la radicalisation en milieu scolaire : un phénomène à ne pas négliger

Des politiques de lutte contre la radicalisation ont vu le jour au milieu des années 2000 aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, à l'époque où la question du terrorisme « endogène » semblait circonscrite à quelques grandes villes du Nord de l'Europe. Mais le fait que le terrorisme ait pris au cours de la dernière décennie une dimension nationale et internationale a amené les gouvernements des États membres du Conseil de l'Europe à donner une priorité de plus en plus importante aux politiques visant à lutter contre la radicalisation et le terrorisme. Grâce aux effets multiplicateurs de l'adoption de ces politiques par les institutions régionales et internationales (UE, OSCE, Conseil de l'Europe, Organisation des Nations Unies), la quasi-totalité des États membres du Conseil de l'Europe est désormais dotée de politiques et plans de lutte contre la radicalisation.

En outre, un nombre croissant d'États transposent ces objectifs stratégiques en une ligne d'action concrète. Dans la plupart des plans et politiques de lutte contre la radicalisation, les jeunes et les institutions avec lesquelles ils sont en contact (structures éducatives, centres d'activités pour la jeunesse, services sociaux) sont considérés comme des cibles prioritaires. Les États sont désormais de plus en plus nombreux à faire face au problème que pose la mise en œuvre de programmes qui ont ceci de contradictoire qu'ils éveillent le soupçon tout en exigeant la confiance, d'où un accueil mitigé des professionnels de l'éducation.

Ces programmes ont en effet été conçus, dès l'origine, sur la base de deux séries de postulats contradictoires. D'un côté, on est parti de l'idée que l'école pouvait être un lieu de « détection » de comportements criminels futurs. Pour reprendre O'Donnell (2015, p. 57) :

[Les] initiatives qui ciblent les individus présentant un « risque de radicalisation » semblent reposer sur trois hypothèses de base, elles-mêmes liées aux stratégies de détection des terroristes avant le passage à l'acte : i) il y a des individus qui sont vulnérables à certains

5. Toute référence au Kosovo, qu'il s'agisse de son territoire, de ses institutions ou de sa population, doit être entendue dans le plein respect de la Résolution 1244 du Conseil de sécurité de l'Organisation des Nations Unies, sans préjuger du statut du Kosovo.

types d'idées ; ii) ces individus ne savent pas toujours qu'ils ont pris un chemin qui les mène au terrorisme ; et iii) des professionnels peuvent être formés pour repérer les signes qui indiquent que quelqu'un risque de se radicaliser.

D'un autre côté, l'école est mise en avant comme un lieu où l'on peut s'attaquer à la radicalisation en renforçant la résilience au moyen du dialogue, de l'inclusion sociale et de la diversité. Compte tenu de la nature controversée de ces politiques et de l'opposition qu'elles suscitent dans le secteur éducatif, il est important de passer en revue leurs effets.

Chapitre 2

Problèmes auxquels se heurtent les professionnels de l'éducation



Points clés à retenir

Le présent chapitre examine les problèmes que rencontrent les éducateurs dans les établissements scolaires.

L'une des missions dont sont chargés les professionnels de l'éducation est de détecter la radicalisation en s'appuyant sur une série d'indicateurs comportementaux tels que des modifications du mode de vie, ou encore des attitudes critiques à l'égard des autorités et des valeurs de la société en général. Dans plusieurs pays, les éducateurs sont invités à signaler les étudiants concernés aux autorités. Au Royaume-Uni, il s'agit là d'une obligation légale.

Dans le même temps, les enseignants sont censés favoriser la cohésion sociale et accroître la résilience en misant sur la confiance, l'éducation démocratique et l'apprentissage de la réflexion critique.

Les éducateurs sont demandeurs de conseils quant à la façon de gérer les situations préoccupantes, mais beaucoup se montrent réticents à l'idée de devoir jouer le rôle d'agents au service des politiques de lutte contre le terrorisme, car ils estiment que les tâches de « repérage de radicaux » s'opposent à la bonne exécution de leur mission pédagogique, qui nécessite au contraire de créer un climat de confiance et d'ouverture.

Les éducateurs craignent que les critères de radicalisation, qui utilisent des données scientifiques contestées, ne conduisent à des signalements injustifiés aux autorités et n'incitent les intéressés à discuter de certaines questions polémiques dans la clandestinité. Ces critères pourraient également conduire à considérer certains aspects du comportement des étudiants et des adolescents comme des problèmes de sécurité, qui mériteraient donc d'être traités par les professionnels de la sécurité.

L'examen des orientations législatives et politiques relatives à la lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif fait apparaître que l'une de ses principales contradictions tient à l'incompatibilité entre les deux missions que sont la détection de la radicalisation et la promotion de la cohésion sociale. Cependant, les professionnels de l'éducation ainsi que les étudiants et leurs familles doivent faire face à plusieurs autres problèmes dans leur vie quotidienne. Les deux chapitres suivants mettent d'abord en évidence les difficultés propres aux professionnels du secteur éducatif, puis examinent celles que doivent affronter les étudiants et leurs familles.

Les études consacrées à ces questions sont encore fragmentaires, incomplètes et souvent axées sur un seul pays, le Royaume-Uni. Les considérations ci-après sont donc étayées par des articles de presse, des rapports d'ONG, des discussions de groupe menées avec des experts triés sur le volet et des communications personnelles avec des professionnels de la sécurité. Le présent rapport, qui présente des contextes et des lieux géographiques divers, vise à faire le point sur la situation actuelle et à pointer du doigt des domaines qui pourraient faire l'objet d'études plus approfondies⁶.

1. Problèmes auxquels se heurtent les professionnels de l'éducation

Les professionnels de l'éducation doivent faire face à plusieurs problèmes qui ne sont pas directement liés au contenu de leur enseignement, mais qui font partie de leur mission consistant à former de futurs citoyens. Ces questions ont toujours fait partie des responsabilités du secteur éducatif, mais, depuis quelques années, des problèmes anciens et nouveaux formant un ensemble hétérogène ont été regroupés sous l'étiquette de « lutte contre la radicalisation »⁷.

Adhésion à des groupes prônant la violence politique ou soutien apporté à ces groupes

Les étudiants déclarent qu'ils sont membres de groupes et d'organisations prônant la violence ou qu'ils ont l'intention de rejoindre une zone de conflit, ou bien les étudiants affichent leur soutien ou leur sympathie pour des groupes qui recommandent la violence politique (extrême droite, extrême gauche, mouvements écologistes radicaux, indépendantistes, Al-Qaida ou Daech).

6. Plusieurs textes traitent des effets pervers de ces politiques sur la jeunesse musulmane, noire et minoritaire, principalement au Royaume-Uni, notamment : Sukarieh et Tannock, 2016, p. 24 ; Brown et Saeed, 2014 ; Coppock, 2014 ; Coppock et McGovern, 2014 ; Sian, 2014 ; Miah, 2013.

7. La liste des « signes » officiels de radicalisation présentée ici s'inspire de la politique française en la matière. Voir ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015.

Rupture des relations sociales

Les étudiants rompent soudainement avec les groupes d'amis qu'ils fréquentaient.

Rupture avec l'école

Les étudiants refusent de se rendre dans leur établissement scolaire, contestent le contenu du matériel didactique, n'assistent qu'à certains cours ou sont constamment absents.

Rupture avec la famille

Les étudiants entrent en conflit avec leurs parents, refusent de communiquer avec eux ou avec leur famille, vont parfois jusqu'à fuir le foyer familial.

Nouvelles habitudes alimentaires ou nouveau style vestimentaire liés à la pratique religieuse

Les étudiants montrent, par exemple, des signes d'une pratique religieuse conservatrice ou très conservatrice, portent des vêtements religieux ostentatoires, refusent de serrer la main ou de manger de la nourriture non halal.

Modification de l'identité sociale et du discours

Les étudiants deviennent violents ou antisociaux, entrent régulièrement en conflit avec d'autres étudiants, rejettent les principes de la société européenne, ses valeurs et ses pratiques, et contestent systématiquement l'autorité.

Contestation des récits historiques

Les étudiants contestent la façon dont ont été traitées certaines périodes de l'Histoire, telles que l'Holocauste, les périodes de colonisation et de décolonisation, ou encore le conflit israélo-palestinien. Ce phénomène se vérifie plus particulièrement dans les pays qui ont une histoire divisée, par exemple Chypre, où la remise en cause de l'historiographie officielle peut être problématique⁸.

Discrimination

Les étudiants réagissent au discours de haine et se sentent victimes de leur religion (juive, musulmane), en particulier en certaines occasions (attaques terroristes, Brexit, événements de politique étrangère, etc.).

2. Problèmes soulevés par les politiques de lutte contre la radicalisation

Obligations imposées aux professionnels de l'éducation

Les pays européens ont des approches différentes pour détecter les signes de radicalisation. À ce jour, seul le Royaume-Uni a fait du signalement des cas de radicalisation une obligation légale. D'autres pays, comme la Belgique, la France, l'Espagne ou certaines

8. Intervention d'Ellada Evangelou, réunion du groupe de travail du Conseil de l'Europe, 2016.

villes de Suisse, ont mis en place des structures permettant aux professionnels de l'éducation de signaler de tels cas. Ces derniers sont signalés parfois à la police, parfois à des services spécialisés qui sont distincts de la police. Plusieurs de ces mécanismes sont relativement nouveaux. De nombreux pays ne disposent pas de mécanismes spécifiquement destinés à détecter les signes de radicalisation, mais beaucoup y songent.

Le récit de cet éducateur belge illustre la préoccupation générale et la ligne de conduite des éducateurs :

Les cas auxquels nous devons le plus souvent faire face, raconte un directeur bruxellois, sont les cas de jeunes adolescents qui reproduisent des messages radicaux qu'ils ont entendus dans la rue, dans leur famille ou qu'ils ont lus sur internet. Les enseignants font œuvre de pédagogie pour aborder ces discours simplistes en les replaçant dans leur contexte. Parfois, cependant, cela ne suffit pas. L'élève reste convaincu, et nous avons alors recours à des « référents radicalisme » engagés par la municipalité. Ces référents nous aident à aborder de telles situations en renouant avec la famille ou en la sensibilisant. De tels cas sont cependant très rares (D'Otreppe, 2016).

Dans les pays où ont été mises en œuvre des politiques visant à lutter contre la radicalisation en milieu scolaire, les éducateurs amenés à faire face à ces situations apprennent à respecter un certain nombre de procédures. La plupart du temps, celles-ci prévoient aussi bien (a) la détection et le signalement d'étudiants affichant des signes de radicalisation que (b) la création d'un « espace protégé » pour la discussion, la réflexion critique et, quelquefois, le respect. Cela étant, plusieurs problèmes de taille empêchent les éducateurs de s'acquitter pleinement de leurs tâches.

Les réactions des enseignants

La liste des critères de radicalisation varie considérablement d'un pays à l'autre, et parfois aussi d'un organisme gouvernemental à l'autre. Certains problèmes se rencontrent très rarement – par exemple des étudiants qui déclarent leur intention de partir en Syrie. D'autres sont plus banals – par exemple des étudiants, en particulier des adolescents, qui rejettent leurs familles, les valeurs dominantes de la société, etc. La mise en œuvre des politiques de lutte contre la radicalisation n'a donc pas été exempte de controverse.

Royaume-Uni

Au Royaume-Uni, le Syndicat national des enseignants (NUT) a voté en mars 2016 une motion rejetant le programme *Prevent*⁹ au motif que les enseignants n'étaient pas tenus de jouer le rôle de « services secrets du secteur public ». Le Secrétaire général de l'Association nationale des directeurs d'école (NAHT) a résumé ainsi la situation :

Pour dire les choses franchement, les enseignants ne sont pas des experts de la lutte antiterroriste, ne souhaitent pas être des auxiliaires des services de sécurité et, quand bien même ils le voudraient, ils ne sont pas formés à cet effet (Rights Watch UK, 2016, p. 12).

9. Sur le plan *Prevent* déployé au Royaume-Uni, voir le chapitre 1, section 1.b. « Royaume-Uni ».

D'autres instances ont eu une réaction similaire. Le Syndicat des établissements d'enseignement universitaire (Universities and Colleges Union) soutient, par exemple, que l'obligation légale qui découle du plan *Prevent* :

aura pour effet de paralyser le débat et de brimer la liberté d'enseigner dans les établissements d'enseignement universitaire du Royaume-Uni ; elle va susciter au sein des institutions et entre le personnel et les étudiants un climat de méfiance qui est contraire aux valeurs de l'enseignement universitaire ; elle imposera une obligation vague et irréaliste aux établissements et à leur personnel (O'Donnell, 2015, p. 62).

La situation est toutefois complexe. Un récent rapport montre que les enseignants britanniques ont été plus nombreux à accepter cette politique depuis qu'elle est devenue une obligation légale soumise à des contrôles proactifs (Busher *et al.*, 2017). Cette « domestication » de la lutte contre le terrorisme a surtout pu avoir lieu parce que ladite politique a été présentée comme une forme de « protection », ce qui soulève d'importantes questions éthiques et politiques quant au lien entre la protection et la lutte contre la radicalisation (Walmsley, 2017).

France

Des réactions similaires ont été constatées en France. Une première controverse est apparue en 2014 lorsque les médias ont eu connaissance d'un document provenant de l'Académie de Poitiers qui faisait état de signes religieux maladroitement décrits comme des signes de radicalisation. Le ministère a pris ses distances avec le document, mais la politique de « détection des signes » a été poursuivie (voir chapitre 1, section 3 – « France »).

La controverse a refait surface en 2016, lorsque des enseignants chargés des examens de fin d'études secondaires ont prétendument été invités à détecter les élèves radicalisés et à les signaler :

On nous a demandé d'examiner les parties des examens qui présentaient ce type de déclarations et de les envoyer à l'inspecteur pédagogique régional avec le numéro anonyme [...] Quand j'ai demandé s'il s'agissait de détecter la jeunesse radicalisée, sa réponse a été positive (Marianne, 2016).

La demande a provoqué une vive réaction du syndicat des enseignants SNES-FSU (Syndicat national des enseignants du second degré – Fédération syndicale unitaire) :

Les enseignants sont des fonctionnaires responsables et compétents qui n'ont pas besoin d'appel à la délation pour faire leur travail. Ou encore, pour reprendre les mots d'un autre enseignant : « Ce n'est pas à nous de remplir les "fichiers S" [fichiers de renseignement utilisés pour indiquer les terroristes présumés] » (Europe 1, 2016).

Concernant l'épisode des examens, le ministère français de l'Éducation a officiellement nié qu'une telle demande ait été formulée. Le plan de 2016 a toutefois confirmé que les éducateurs étaient invités à repérer des signes de radicalisation. Le ministre français de l'Éducation s'en est expliqué en ces termes :

Les écoles et les chefs d'établissement doivent être en mesure de détecter les signes avant-coureurs, les signes précurseurs de radicalisation chez leurs élèves. En effet, tous

les jeunes vont à l'école, c'est donc un lieu très important. Et les chefs d'établissement sont censés assez bien connaître leurs élèves. Des manuels ont donc été élaborés et distribués aux responsables pour les aider à détecter ces signes. Lorsqu'ils les détectent, les individus concernés sont signalés à la police et à des services sociaux spécialisés (Vaughan, 2016).

Espagne

Les éducateurs de Catalogne ont eux aussi fait montre d'un certain scepticisme face aux nouvelles politiques mises en place dans cette région¹⁰. Comme l'a fait valoir Nicolás Fernández Guisado, président de l'ANPE (Syndicat des enseignants) :

À chacun son métier. Nous ne sommes pas préparés, et ce n'est pas non plus le travail de l'école. [...] Nous ne voulons pas d'école surveillée et nous ne voulons pas de chasses aux sorcières (Sanmartín, 2016).

Carlos Lopez, du syndicat UGT (Union générale des travailleurs) a déclaré quant à lui :

Un enseignant se doit de dispenser son enseignement dans le respect de la loi. [...] Mais si l'on nous demande d'effectuer un travail policier ou coercitif, nous ne sommes pas d'accord (Sanmartín, 2016).

Manel Pulido, secrétaire du syndicat catalan CCOO (Comisiones Obreras) – Éducation, pose le constat suivant :

L'école est depuis peu chargée de résoudre tous les problèmes : les accidents de la circulation, la violence machiste, la radicalisation [...] ce qui met notre métier à rude épreuve (Sanmartín, 2016).

Suisse

En Suisse, l'approche privilégiée à Zurich¹¹, qui repose elle aussi sur la détection d'individus radicaux dans les établissements scolaires, n'est pas entièrement partagée par d'autres villes, comme Genève.

« Sur le plan personnel, je trouve cela un peu étrange », a réagi le président du syndicat des enseignants romands (SER), formulant des objections similaires à celles de ses homologues britannique, français et espagnol (24 heures, 2015).

Comment comprendre cette résistance aux politiques de lutte contre la radicalisation ?

De la difficulté de repérer les « signes » de radicalisation

Les enseignants attendent qu'on leur indique comment gérer des situations considérées comme préoccupantes : étudiants pour lesquels la religion a pris une très grande place, qui soutiennent des théories complotistes, qui excusent des actes terroristes ou qui font des remarques antisémites, racistes ou antisystème. Mais beaucoup de ces

10. Voir le chapitre 1, section 3.b. « Espagne ».

11. Voir le chapitre 1, section 3.b. « Suisse ».

enseignants sont intrigués par les conseils qu'ils reçoivent sur la façon de caractériser le problème. Alors que la formation se concentre généralement sur la détection des « signes » de radicalisation, beaucoup d'enseignants se sentent insuffisamment armés pour les reconnaître, et nombre d'observateurs doutent qu'il soit effectivement possible de repérer la radicalisation qui mènerait au terrorisme¹².

Ces doutes rejoignent ceux des principaux chercheurs qui s'intéressent à la radicalisation, comme Arun Kundnani (2009, 2012) ou John Horgan (Bjørge et Horgan, 2009 ; Horgan et Braddock, 2010), et qui ont publié de nombreux articles sur le sujet, sans oublier les 140 chercheurs qui ont écrit une lettre ouverte pour mettre en cause la possibilité même de détecter la radicalisation en s'appuyant sur certains signes (*The Guardian*, 2016). Les critiques se concentrent sur un ensemble de points d'une importance majeure :

- ▶ Les critères sont considérés comme « non rigoureux du point de vue scientifique » et « des questions demeurent » quant à « la validité scientifique des connaissances sur la base desquelles ces critères ont été établis » (Hooper, 2016).
- ▶ De même, les critiques contestent l'idée qu'il existe une voie linéaire, causale et temporelle conduisant à la radicalisation et que cette voie puisse être observée et se manifester par des « signes ». Cette approche, dite du « tapis roulant » vers la radicalisation, a largement influencé le plan britannique *Prevent* ainsi que d'autres programmes inspirés de celui-ci (O'Donnell, 2015, p. 53 ; Rights Watch UK, 2016, p. 4).
- ▶ Il est reproché aux indicateurs d'avoir une portée trop large – ils pourraient englober de nombreux comportements normaux – et une signification ambiguë. Une étude systématique de la « qualité et des propriétés psychométriques des évaluations », réalisée en toute indépendance, a mis en lumière d'importants points jugés problématiques (Scarcella *et al.*, 2016).

De l'extrémisme à la violence : prédire l'avenir ?

La thèse selon laquelle il existe un lien entre le penchant pour des opinions extrémistes et l'engagement dans la violence politique – approche dite du « tapis roulant » vers la radicalisation – est étroitement associée aux problèmes posés par la détermination des « signes » de radicalisation. À supposer que le processus de radicalisation soit linéaire, la politique en la matière s'appuierait sur un modèle que l'on pourrait qualifier de « prédélicteux » (Thomas, 2016, p. 10) consistant à signaler les étudiants de crainte qu'ils puissent par la suite devenir violents, sans pour autant disposer d'éléments prouvant qu'ils passeront à l'acte.

Or Horgan et Braddock (2010) ont montré qu'il n'existe pas d'indicateurs précis de prédiction du terrorisme. O'Donnell écrit à ce sujet :

S'il n'y a pas d'indicateurs précis pour identifier ceux qui risquent de se radicaliser, s'il n'y a aucune définition juridique commune de la « radicalisation » ou de l'extrémisme, aucune corrélation claire entre la radicalisation, l'extrémisme, l'extrémisme violent et le terrorisme, si la portée des indicateurs est si large qu'elle englobe de larges pans de

12. Intervention de Samia Hathroubi, réunion du groupe de travail du Conseil de l'Europe, 2016.

la population, et si l'idée que la radicalisation mène au terrorisme est sérieusement remise en question, comment peut-on suggérer que les enseignants, les chargés de cours, les éducateurs de la petite enfance, etc. puissent, rien qu'en observant les idées, les dispositions, les apparences et les comportements de ceux dont ils s'occupent, reconnaître et vérifier objectivement des indicateurs qui montreraient que quelqu'un risque de se radicaliser ? (O'Donnell, 2015, p. 57).

Les éducateurs ne sont donc pas convaincus de la théorie du « tapis roulant » conduisant à la radicalisation, comme le précise Alyas Karmani, ancien directeur du projet SREET à Londres (Royaume-Uni) :

Selon la théorie du « tapis roulant », les individus passent de la normalité à la radicalisation par idéologie, avant de devenir des extrémistes violents. Ce modèle est très influent, mais les recherches que j'ai menées auprès de trente-cinq délinquants, ainsi que mon expérience, ont montré qu'aucun d'entre eux n'avait basculé dans la violence de la même façon et qu'il est impossible de déterminer si cela est dû à un facteur ou à un autre. J'aimerais qu'à l'avenir la prévention de l'extrémisme violent soit recentrée sur le ressenti des praticiens et sur les explications qu'ils peuvent nous apporter (Fitzgerald, 2016, p. 141).

Les frontières floues entre extrémisme et liberté d'expression

Dans la plupart des pays, la limite entre des propos acceptables et les propos dont on peut considérer qu'ils entrent dans la catégorie de ceux visés par la politique de lutte contre la radicalisation est fixée par la loi (discours de haine, discours discriminatoire, etc.). Bien que difficile à établir concrètement, la différence se situe entre l'expression d'opinions et le soutien ou l'incitation à la violence. Dans la pratique cependant, les professionnels de l'éducation ont du mal à faire cette distinction.

Pays-Bas

Des enseignants néerlandais ont déclaré à ce sujet :

Nous recevons un message électronique qui est une sorte de protocole [sic]. Je ne comprends toujours pas ce que le gouvernement attend exactement de nous ni ce que je dois faire. Je n'en ai aucune idée.

« Je ne sais pas quoi faire des opinions extrêmes. Ne sont-ils pas autorisés à avoir une opinion extrême, n'est-ce pas aussi leur liberté ? » Le paradoxe qui consiste à enseigner des idéaux aux étudiants rend la radicalisation difficile à identifier et crée parmi le personnel éducatif une certaine confusion (Vachlis, 2015).

Espagne

Selon le syndicat CSIF, des éducateurs catalans ont éprouvé la même perplexité : des sources de cette organisation soulignent en effet la « complexité » de ce protocole [de signalement] s'agissant de questions telles que « la liberté religieuse, la liberté d'expression » ou le « fait même que les services de sécurité ont du mal à s'attaquer aux problèmes de radicalisation » (Sanmartín, 2016).

Royaume-Uni

Au Royaume-Uni, la dernière version du plan *Prevent*, qui met l'accent sur l'extrémisme non violent, demande aux enseignants d'être à l'affût non seulement des comportements violents ou des sympathies exprimées à l'égard de groupes violents, mais aussi de repérer les élèves qui pourraient afficher :

une opposition, en paroles ou en actes, aux valeurs fondamentales britanniques, notamment la démocratie, la primauté du droit, la liberté individuelle ainsi que le respect mutuel et la tolérance des différentes convictions et croyances (Rights Watch UK, 2016, p. 15).

Le sens donné au mot « opposition » a été élargi afin d'inclure :

les appels au meurtre visant des membres de nos forces armées, tant sur le territoire national qu'à l'étranger (Rights Watch UK, 2016, p. 15).

Les enseignants ont évoqué leur difficulté à fixer la ligne de démarcation entre ce qui constitue un « signe » de radicalisation et ce qui relève d'une expression légitime de désaccord politique, et réfutent l'idée que le fait de contester les « valeurs britanniques fondamentales » puisse être révélateur d'une volonté de commettre à terme un attentat terroriste. Au Royaume-Uni, en particulier, la notion d'« extrémisme non violent » est jugée par certains professionnels « excessivement large et ambiguë ». Certains éducateurs, comme Gus John, premier recteur noir d'académie en Angleterre, ont le sentiment qu'on leur demande de devenir des instruments d'une « police de la pensée », tandis que d'autres considèrent que « les agents de l'OFSTED [Inspection scolaire] jouent le rôle inavoué de fantassins au service du GCHQ [système électronique d'interception et de surveillance mis en place par le Gouvernement britannique] » (John, 2014, cité dans Thomas, 2016, p. 11) et établissent des parallèles entre la condition actuelle des enfants musulmans et la condition de la jeunesse noire soumise au profilage racial dans les années 1970 en Grande-Bretagne (Thomas, 2016, p. 11).

Programmes de formation : contenu trop limité et douteux

En raison de la large portée des critères de radicalisation telle qu'exposée plus haut, les professionnels de l'éducation jouissent d'une grande latitude pour déterminer quel comportement procède de la « radicalisation ». La formation est donc un élément déterminant du succès de la politique menée pour la combattre. Malheureusement, dans les pays où une formation a été mise en place, nombreux sont les professionnels de l'éducation qui estiment qu'elle laisse à désirer.

Programmes de formation courts et insuffisants Belgique

En Belgique, les professionnels de l'éducation se sont félicités des programmes de formation ; « les demandes d'informations et de formations émanent du corps enseignant ». Cela étant, ils regrettent qu'ils soient trop « disparates » ou « ponctuels », selon B. D'Otreppe (2016), lequel précise :

Ce phénomène de radicalisation religieuse nous a un peu surpris. On ne s'y attendait pas et les différents niveaux de pouvoir ne se sont pas encore coordonnés pour y faire face. [...] Pour y remédier, on est encore dans le bricolage. On agit en fonction des moyens du bord.

Pays-Bas

Dans ses travaux de recherche sur la formation dispensée aux Pays-Bas, Masha Vachlis a constaté que certains matériels utilisés reprenaient des images qui ne correspondaient en rien à ce que vivaient les éducateurs dans les établissements scolaires néerlandais.

La formation dispensée présente aux instructeurs des images de jeunes partant en Syrie. Or, les enseignants sont invités à détecter les premiers signes de radicalisation, que l'on ne saurait assimiler à ces images. Ainsi, le coordinateur chargé des questions de sécurité dans une école amstellodamoise a affirmé : « Ces images montrent des jeunes qui partent combattre en Syrie aux côtés de Daech ». Selon lui, ces images représentent des jeunes dont le processus de radicalisation est déjà très avancé. Il est impossible de s'approprier ces images, car elles ne correspondent pas à la réalité à laquelle sont confrontés les établissements scolaires en matière de radicalisation (Vachlis, 2015).

Royaume-Uni

Au Royaume-Uni, la majorité des enseignants suit une formation sous la forme d'une vidéo d'une durée d'à peine quatre-vingt-dix minutes (Rights Watch UK, 2016, p. 10). D'où les doutes exprimés par les professionnels de la sécurité quant aux compétences acquises à l'issue de cette formation. Sir Peter Fahy, l'ancien chef de la police pour l'agglomération de Manchester, s'en est ouvert en ces termes dans une interview accordée à Rights Watch UK :

On peut se demander si quelques heures de formation peuvent vraiment suffire à former des individus qui n'ont aucune expérience de la lutte antiterroriste et qui doivent déterminer si un individu manifeste ou non des signes de radicalisation (Rights Watch UK, 2016, p. 10).

De plus, les vidéos ne sont pas jugées utiles sur un plan pratique, car elles ne contiennent pas d'« explications claires concernant les obligations légales et la portée des directives gouvernementales en la matière » (Rights Watch UK, 2016). Le rapport de l'Open Society Justice Initiative (2016, p. 45) a dressé sur ce point le constat suivant :

Trop de prestataires ont adopté une approche uniformisée qui était souvent trop superficielle pour aider les membres du personnel à comprendre la nature des risques spécifiques dans les communautés dont ils s'occupent.

Ce problème n'est pas propre au Royaume-Uni.

Préjugés contre les musulmans, absence de composante « droits de l'homme »

Certaines ONG ont indiqué que les vidéos pourraient même être contre-productives dans la mesure où elles présentent des points de vue tendancieux sur l'islam qui pourraient accroître encore l'hostilité vis-à-vis des étudiants musulmans (Open Society

Justice Initiative, 2016, p. 44). Une professionnelle qui a participé à la formation organisée à l'été 2015 dans le cadre du plan *Prevent* a fait à ce sujet la remarque suivante :

Les images utilisées pour illustrer l'extrémisme faisaient uniquement référence à Daech. En outre, la formation n'a donné « qu'une seule vision de l'islam », de sorte que les musulmans ont été présentés d'une manière stéréotypée. [...] Cette représentation exclusive d'une seule forme d'extrémisme, a-t-elle ajouté, a attisé le ressentiment à l'égard des musulmans et a été à l'origine d'agressions commises contre des femmes portant le hijab dans le métro (Open Society Justice Initiative, 2016, p. 44).

En outre, les enseignants interrogés dans le cadre du rapport de Rights Watch ont précisé que la formation reçue ne couvrait aucun des instruments relatifs aux droits de l'homme en rapport avec cette politique (Rights Watch UK, 2016, p. 10).

Le problème des signalements

L'imprécision des signes de radicalisation et la formation inadéquate du personnel enseignant peuvent déboucher sur des signalements inutiles, ou susciter des doutes quant au choix de la bonne procédure de signalement.

Belgique

Dans certains pays, la décision de faire un signalement est déléguée aux professionnels de l'éducation, comme l'explique ce chef d'établissement scolaire à Bruxelles :

Aujourd'hui, il est vrai que nous n'avons aucune directive officielle en la matière. Nous agissons en bons pères de famille et au cas par cas. Je fais également confiance aux « fonctionnaires référents chargés des questions de radicalisme » pour savoir si un cas mérite d'être signalé (D'Otreppe, 2016).

L'autonomie des professionnels de l'éducation apparaît comme une solution souhaitable :

Par ailleurs, je ne pense pas qu'il soit réellement nécessaire de mettre en place des règles trop strictes. L'expérience, la connaissance du terrain, de l'élève, et l'autonomie des directeurs sont suffisantes pour que chaque cas soit traité dans la sérénité (D'Otreppe, 2016).

Mais la stratégie globale n'a pas éliminé les risques de confusion des rôles entre l'éducateur et le policier, comme en témoigne la ministre belge de l'Éducation :

Malgré un protocole d'accord signé en 2006, le risque d'une « confusion des rôles » entre la mission des écoles et certaines interventions policières, qu'elles soient de nature préventive ou répressive, demeure (D'Otreppe, 2016).

Royaume-Uni

Au Royaume-Uni, le fait que le plan *Prevent* ait été étendu au secteur éducatif a amené les professionnels de la sécurité à douter de l'exactitude de nombreux signalements adressés au groupe chargé du programme de protection Channel. Voici ce

qu'en disait Sir Peter Fahy, l'ancien chef de la police pour l'agglomération de Manchester, lors d'une interview récente de Rights Watch UK :

L'extension de l'obligation de prévention au secteur éducatif s'est faite à la hâte, sans que l'on ait eu le temps de prévoir une formation adéquate. Cela a conduit, dans certains cas, à des signalements inappropriés (Rights Watch UK, 2016, p. 10).

De même, les praticiens perdent la trace des informations dès qu'elles sortent des limites de l'organisation dont elles sont issues et sont absorbées par Channel. La logique du secret domine et les enseignants ne sont pas tenus informés des suites données aux cas signalés, ce qui finit par créer des difficultés d'ordre pratique et normatif en classe. (Walmsley, 2017)

3. Effets indésirables pour les éducateurs

Les effets indésirables de la lutte contre la radicalisation commencent ainsi à apparaître dans le secteur éducatif, ce qui non seulement entrave le travail quotidien des éducateurs, mais pourrait aussi être contre-productif pour la prévention de la radicalisation à long terme.

Discussions sur des réseaux parallèles

Les thèmes qui ne sont pas abordés par les enseignants seront de toute manière débattus, mais le seront hors de leur présence, par exemple sur des réseaux sociaux ou des messageries tels que WhatsApp ou Snapchat¹³. Les discussions plus délicates qui ont lieu dans les salles de classe ne concernent pas uniquement la radicalisation violente, mais constituent un problème en soi. Parler de la colonisation, des croisades ou de l'Holocauste peut être une véritable épreuve pour les éducateurs. Durodie fait à ce propos le constat suivant :

Ce qui est frappant aujourd'hui, c'est que beaucoup de ceux qui travaillent dans le secteur éducatif ont abandonné l'esprit même de l'éducation, qui place nécessairement les individus devant des aspects parfois déconcertants de la réalité, au profit d'une pédagogie moins exigeante. Ainsi, certains considèrent désormais qu'il est trop difficile d'aborder des questions telles que les croisades ou l'Holocauste avec des étudiants qui se moquent ou applaudissent lorsque le nom d'Auschwitz est mentionné. Là encore – et un rapport au moins financé par le gouvernement le confirme –, il semble que la solution privilégiée soit de trouver les moyens d'éviter ces moments difficiles (Durodie, 2015, p. 30).

Dans certains pays, les programmes de lutte contre la radicalisation demandent aux éducateurs d'être les « yeux et les oreilles » des services de renseignement et de répression, si bien que les élèves craignent de faire l'objet d'un signalement pour radicalisation s'ils expriment leurs opinions.

13. Intervention de Samia Hathroubi, réunion du groupe de travail du Conseil de l'Europe, 2016.

Royaume-Uni

Le rapport Rights Watch affirme qu'au Royaume-Uni :

Avec le plan *Prevent*, c'est toute une génération de jeunes Britanniques qui a peur d'exercer ses droits à la liberté d'expression et de croyance ; il risque de ce fait de s'avérer contre-productif puisqu'il incite les enfants à discuter de questions liées au terrorisme, à la religion et à l'identité en dehors de la salle de classe et sur internet, qui se nourrit de récits simplistes que nul ne conteste (Rights Watch UK, 2016, p. 4).

Signalement et érosion de la confiance

L'un des principaux problèmes sur lequel butent les professionnels de l'éducation vient de ce que les impératifs des politiques de lutte contre la radicalisation minent les relations de confiance qu'ils doivent tisser avec leurs élèves.

Royaume-Uni

La boîte à outils *Learning together to be safe*, qui propose des orientations et prodigue des conseils d'experts dans le cadre d'une approche à plusieurs niveaux, confère aux enseignants un rôle nouveau : elle fait d'eux des agents potentiels de l'État dont la fonction n'est pas d'éduquer, mais plutôt d'assurer une surveillance et un suivi de la sécurité, et de signaler des comportements problématiques aux services de sécurité. Kundnani (2009, p. 7) a montré que, à force d'insister auprès des enseignants sur la lutte contre l'extrémisme violent, c'est l'intégrité de toute la profession que l'on met en péril, car l'on attend de plus en plus de leur part qu'ils « deviennent les yeux et les oreilles de la police antiterroriste » (Miah, 2013, p. 153).

Le témoignage d'Alyas Karmani est lui aussi révélateur :

Je ne savais pas qui était cette personne qui m'avait donné ce bout de papier. J'ai donc décidé d'utiliser une réponse toute faite et je lui ai dit : « Nous les musulmans, lorsque quelqu'un est sur le point de commettre un acte criminel, nous avons la responsabilité de contacter le commissariat local ; nous n'avons pas d'autre choix. » Effectivement, je n'avais pas le choix. Si j'avais gardé le silence, j'étais complice. Si j'avais dit : « on va s'en occuper entre nous », les services de police auraient pu frapper à ma porte en m'accusant d'héberger des extrémistes. Il se trouve que la personne en question était un jeune et je vous laisse deviner ce qu'il a fait après cette conversation. Il a dit à tout le monde : « Alyas dénonce les gens à la police. » Incroyable, non ? Il m'a mis dans une situation où j'étais entre le marteau et l'enclume. Une situation perdant-perdant, parce que je ne pouvais pas dire autre chose. Et j'en connaissais les conséquences : j'allais perdre ma crédibilité et plus personne ne s'adresserait à moi. C'est le dilemme que pose un « véritable » espace de protection (Fitzgerald, 2016, p. 144).

Transformer les problèmes d'éducation en problèmes de sécurité restreint et compromet la mission de l'éducation

Transformer les « problèmes d'éducation » dont les enfants et les adolescents sont coutumiers (voir plus haut) en « problèmes de sécurité » n'est pas sans conséquences. Il est possible en effet que les compétences et le savoir-faire des enseignants ne soient

pas suffisants pour les régler, alors qu'ils l'étaient naguère. Or, les politiques de lutte contre la radicalisation suggèrent que les cas devraient être signalés à la police ou aux services de renseignement. Les éducateurs sont donc potentiellement mués en informateurs, ce qui risque d'entamer fortement la confiance qu'ils ont pu établir avec leurs élèves. Cette forme de « sécurisation de l'éducation » est contestée par un certain nombre de professionnels de l'éducation, qui entendent préserver leur autonomie et refusent de voir les enjeux de l'éducation devenir des enjeux de sécurité.

Suisse

Georges Pasquier, enseignant à Genève, rappelle que l'une des fonctions de l'école consiste à développer les aptitudes à la socialisation et à la cohésion sociale des élèves, observant au passage que les enseignants sont déjà vigilants dans leur travail quotidien :

Lorsqu'un élève a un comportement perturbateur, nous essayons, avec l'aide de spécialistes et de parents, d'identifier la cause du problème et de le résoudre. Un programme spécialisé ne me semble pas approprié (24 heures, 2015).

Jean-Paul Rouiller, un expert suisse du terrorisme, reste sceptique sur de telles initiatives et n'est toujours pas convaincu par leur bilan au plan international :

Même si quelques succès ont été enregistrés, les expériences menées dans plusieurs pays européens ont donné des résultats mitigés. Plus un individu est détecté tardivement, moins l'on a de chances de réussir. Cela étant, la question est de savoir si nous avons vraiment le choix (24 heures, 2015).

Espagne

Nicolás Fernández Guisado, président de l'ANPE, explique que le processus pourrait être contre-productif :

En cas d'infraction, réelle ou présumée, ou de non-respect de la loi, le corps enseignant peut bien sûr agir ; pour autant, le fait de mener des activités de police dans les salles de classe est non seulement dangereux mais contre-productif, car les élèves peuvent abandonner l'école s'ils se rendent compte qu'elle ne joue pas son rôle inclusif. [...] nous parlons de mineurs dans la majorité des cas, [ce qui exige] beaucoup de précaution et de prudence (Sanmartín, 2016).

Les exemples présentés ici ne sont pas représentatifs d'un large éventail de fonctions dans le secteur éducatif, ni des fonctions qu'occupent les professionnels de l'éducation dans d'autres pays du Conseil de l'Europe, mais ils illustrent néanmoins certains des problèmes que pourrait entraîner pour les éducateurs la mise en place de politiques de lutte contre la radicalisation dans les établissements scolaires. Ces politiques ont également des répercussions directes sur les étudiants et leurs familles.

Chapitre 3

Problèmes auxquels se heurtent les étudiants et leurs familles



Points clés à retenir

Nous allons nous intéresser dans ce chapitre aux problèmes que rencontrent les étudiants et leurs familles en milieu scolaire.

Les étudiants musulmans peuvent subir diverses formes de discrimination dans les écoles européennes, qui vont des restrictions visant leur façon de s'habiller ou leurs pratiques religieuses aux préjugés qui figurent dans les programmes scolaires.

Les politiques de lutte contre la radicalisation, qui se concentrent principalement sur l'islam et qui touchent majoritairement les étudiants musulmans, peuvent contribuer à renforcer les discriminations subies par ces étudiants, perçus comme des « terroristes potentiels ».

Les étudiants musulmans et leurs familles en arrivent ainsi à avoir parfois le sentiment d'être traités comme une « communauté suspecte » et à estimer que les écoles sont des lieux de confrontation où ils peuvent être exposés à des formes de discrimination, de restriction de leur liberté d'expression ou d'atteinte à leur vie privée.

Les politiques de lutte contre la radicalisation posent des problèmes non seulement aux professionnels du secteur éducatif, mais aussi aux étudiants et à leurs familles. Cette partie du rapport passe en revue quelques-uns des grands enjeux en la matière.

1. Problèmes auxquels se heurtent les étudiants dans les établissements scolaires

Indépendamment des politiques de lutte contre la radicalisation, les étudiants et les familles d'origine musulmane ou politiquement actifs font l'objet d'une surveillance accrue de la part de certains professionnels de l'éducation. On trouvera ci-après un exposé des problèmes les plus courants que rencontrent les étudiants.

Usages vestimentaires

France

En France, pays qui a voté une loi interdisant le port du voile dans les écoles (loi de 2004 interdisant le port du voile et loi de 2010 interdisant la dissimulation du visage¹⁴), la question des usages vestimentaires est devenue une source majeure de discordes. Comme l'explique une jeune fille de 19 ans à Béatrice Mabilon-Bonfils dans son étude :

Quoi qu'on fasse, on est toujours montré du doigt. J'ôte mon voile en entrant au lycée parce que c'est interdit, alors que je souhaiterais le garder. C'est un manque de respect pour ce que je suis. Mais j'ai pas le choix. Alors je fais avec. Dès que je passe le portail, je remets mon voile. Pourtant dans le supérieur on peut porter un voile. Mais comme le BTS est dans un lycée. Mon problème, c'est que je dois faire un stage en entreprise dans le cadre de mon BTS et on m'a aussi demandé d'ôter mon voile. J'ai pas eu le choix sinon je ne pouvais pas finir mon BTS. La prof principale m'a appelée. Et là on m'a demandé d'« être Charlie ». Ben non, je suis contre ces attentats, mais je ne peux pas accepter ces caricatures. Pourquoi je me soumettrais ? (R., 19 ans, en BTS) (Béatrice Mabilon-Bonfils, 2015, p. 44).

Les étudiants musulmans peuvent être exclus du système éducatif. En mai 2016, une adolescente musulmane s'est vu interdire l'accès à son établissement scolaire parce qu'elle portait une longue jupe noire considérée comme un signe ostensiblement religieux (*The Local*, 2016).

14. S'agissant de la loi de 2010, la Cour européenne des droits de l'homme a estimé dans l'affaire *S.A.S. c. France* que l'interdiction française de se couvrir le visage ne violait pas les dispositions de la Convention européenne des droits de l'homme relatives au droit à la vie privée ou à la liberté de religion et autres dispositions invoquées.

Omissions dans les matériels scolaires

France

Dans certains pays, on constate la présence de stéréotypes antimusulmans dans des manuels scolaires :

Quel est ce commun quand les manuels scolaires eux-mêmes véhiculent de nombreux stéréotypes sur l'islam et les musulmans (Béatrice Mabilon-Bonfils, 2015, p. 40).

L'OSCE, le Conseil de l'Europe et l'Unesco se sont dit conscients du problème en 2011 :

L'omission d'informations sur la culture et l'histoire des musulmans dans les manuels pose également problème. Il est essentiel qu'ils soient révisés régulièrement, non seulement pour faire en sorte qu'ils soient exacts et complets dans leur contenu, mais aussi pour vérifier les hypothèses sous-jacentes et les connotations que peut évoquer le texte dans l'esprit des élèves. Les documents de presse utilisés par les écoles peuvent aussi renforcer les stéréotypes (OSCE, Conseil de l'Europe et Unesco, 2011, p. 15).

Exclusion de l'enseignement religieux

Danemark

Certains systèmes scolaires, comme au Danemark, excluent les musulmans de l'enseignement religieux :

Le rôle du christianisme dans le système scolaire public danois est un autre problème auquel se heurtent les approches éducatives qui plaident pour la compréhension mutuelle et la diversité religieuse. En effet, il n'est pas obligatoire pour les écoles publiques d'enseigner la religion ; leur programme scolaire prévoit en fait un cours intitulé « études chrétiennes » qui n'exige d'aborder les autres religions qu'à partir de la 9^e année d'études. Le statut de religion d'État que possède l'Église du Danemark et, plus précisément, la position du christianisme dans le système scolaire public peuvent faire obstacle à l'émergence d'un climat pédagogique qui donne aux étudiants musulmans le sentiment de faire partie des citoyens danois (Werner, 2016).

2. Problèmes posés par la lutte contre la radicalisation dans les établissements scolaires

Réactions des étudiants et de leurs familles

Les organisations étudiantes ont, à l'instar des syndicats d'enseignants, critiqué les programmes de lutte contre la radicalisation.

France

La fuite d'un document interne de l'académie de Poitiers en 2014, qui ne représentait pas la position officielle du Gouvernement français, n'en indiquait pas moins très

clairement quelle était la population cible du programme de lutte contre la radicalisation :

Intitulé « prévention de la radicalisation à l'école », [le document] invitait les enseignants à prendre en compte plusieurs critères dont la « barbe longue non taillée (moustache rasée) », des « cheveux rasés », un « habillement musulman », le « refus du tatouage », une « perte de poids liée à des jeûnes fréquents ». [...] La circulaire invitait aussi à surveiller ceux qui s'intéressent de près à l'histoire des débuts de l'islam (*Le Parisien*, 2014).

Magali Espinasse, secrétaire académique du syndicat SNES-FSU, a réagi à cette fuite dans les termes que voici :

On signale des traits physiques qui pourraient permettre de reconnaître des personnes dangereuses, des attitudes, ou même des propos [...]. C'est du racisme pur et dur. C'est n'importe quoi. « Habillement musulman », ça veut dire quoi ? « Cheveux rasés », ça veut dire quoi ? « Refus du tatouage », vous êtes pour ou contre le tatouage ? Et s'ils sont contre, on les dénonce comme des futurs djihadistes ? (*Le Figaro*, 2014).

La réaction du ministre de l'Éducation a permis de juguler la polémique, et les attentats terroristes perpétrés en France en 2015 et 2016 ont considérablement modifié le discours public. Alain Jaillet, professeur à l'Université de Cergy-Pontoise, souligne l'utilisation problématique du principe de laïcité :

Quand on examine les mesures, on constate qu'il s'agit d'un catalogue d'idées qui défendent une cause morale et ne laissent aucune place à une discussion dynamique [...]. Plutôt que de contribuer à la dépolitisation de la laïcité, ces mesures sont moralisatrices et « rétablissent l'autorité des maîtres et des rites républicains » ou rituels. « La République n'est pas une religion », dit-il. « Nous n'allons pas à une messe de la République » (Piser, 2017).

Ou, pour reprendre les propos d'un instituteur de Marseille :

Pour la majorité des étudiants, la laïcité est une notion qui évoque des restrictions, des interdits, voire des vexations. [...] Elle donne l'impression que « les écoles n'acceptent pas que nous ayons une religion ». Ils ont le sentiment d'être relégués à la périphérie en raison de leur origine ou de leur religion (Piser, 2017).

Royaume-Uni

Au Royaume-Uni, les étudiants ont également fait entendre leur voix pour dénoncer la politique issue du plan *Prevent*. Le Syndicat national des étudiants a lancé une campagne intitulée « Students not Suspects » (Nous sommes des étudiants, pas des suspects) (O'Donnell, 2015, p. 62). Dans leur étude, Sukarieh et Tannock indiquent ce qui suit :

« Nous sommes convaincus que les universités et les établissements d'enseignement supérieur sont des lieux d'éducation, pas de surveillance », a déclaré le syndicat britannique des étudiants dans la résolution qu'il a adoptée à sa conférence de 2015 pour s'opposer à tous les programmes découlant du plan *Prevent* : « Il est profondément inquiétant que l'État puisse songer à demander au corps enseignant de participer à la surveillance des élèves ; cela pourrait refroidir considérablement les relations entre les enseignants et les étudiants » (Sukarieh et Tannock, 2016, p. 29).

Étudiants musulmans perçus comme des terroristes potentiels

Pour de nombreux étudiants, le programme et les politiques de lutte contre la radicalisation constituent un élément de discrimination supplémentaire, puisqu'ils sont spécifiquement visés.

France

La notion de laïcité est considérée comme un principe que l'on invoque pour brider le comportement des musulmans en France et que l'on met en relation directe avec le problème du terrorisme. Voici ce qu'en dit une étudiante française de 16 ans :

Ils nous ont parlé de la Charte de la laïcité, mais moi je ne vois pas le rapport avec les attentats terroristes. C'étaient des terroristes, mais nous on est juste élèves et c'est quoi le rapport avec eux ? Parce que je suis musulmane ? En fait je fais ramadan et puis c'est à peu près tout... rien d'autre. Du coup je vois pas pourquoi je suis concernée plus qu'un autre élève... et dans les médias, on a parlé tout le temps pour dire que c'étaient pas tous les musulmans... mais bon on a parlé que de ça (H., 16 ans) (Béatrice Mabilon-Bonfils, 2015, p. 44).

Plusieurs étudiants estiment qu'une utilisation sélective du principe de « laïcité » se traduit par des pratiques discriminatoires à l'encontre des minorités et que l'on s'en sert à présent pour « maintenir l'ordre ».

Il faut admettre que le principe de laïcité, qui était à l'origine un outil politique au service d'un projet [...], s'est transformé en un instrument d'agression des minorités, en particulier de la minorité musulmane qui est présentée comme l'élément central de la crise du modèle français d'intégration. [...] Aujourd'hui, la laïcité est mobilisée comme argument de maintien de l'ordre, plus que comme composante de l'émancipation. Elle est parfois utilisée de façon discriminatoire contre les musulmans. Elle engendre de lourds sentiments d'injustice (Béatrice Mabilon-Bonfils, 2015, p. 43).

L'épisode qui suit, dans lequel un étudiant musulman a été invité à « couper sa barbe ou à quitter l'école » confirme que le document divulgué en 2014 reflétait bien ce que d'aucuns pensaient dans le secteur éducatif :

Le jeune élève musulman qui fréquente un lycée de Seine-Saint-Denis, dans la banlieue nord de Paris, explique qu'il se laisse pousser la barbe depuis deux ans. Mais sa pilosité faciale n'est pas du goût du directeur de l'établissement, qui aurait demandé à l'élève de la tailler. « J'ai expliqué que je la laissais pousser pour des raisons religieuses. Il a dit que c'était un signe de radicalisation » et a demandé à l'élève français de couper la barbe ou de rentrer chez lui (*The Local*, 2016).

Du reste, le rapport de Busher, Thomas, Choudhury et Harris (Busher *et al.*, 2017) le confirme : 57 % des enseignants britanniques sondés considèrent qu'il est « fort probable », voire « extrêmement probable », que les étudiants musulmans se sentent stigmatisés par la politique de prévention, tandis que 9 % seulement estiment que cela est « peu probable », voire « très peu probable ».

Royaume-Uni

Dans d'autres pays aussi, les étudiants rencontrent des problèmes similaires. Un étudiant raconte ce qu'il en est au Royaume-Uni :

Disons-le simplement, le grand stéréotype à l'école est que nous, les musulmans, nous sommes des terroristes. Aux yeux des étudiants blancs, nous sommes des terroristes, mais je suis sûr que les enseignants pensent la même chose. Nous savons que les enseignants et les enfants blancs ne nous aiment pas. Il ne faut pas être un génie pour s'en rendre compte... L'autre jour par exemple, en classe, nous étions en train de parler d'un point d'histoire et un gars, blanc, a tenu des propos avec lesquels je n'étais pas d'accord. Je lui ai dit qu'il avait tort. Alors il a bondi et s'est écrié « OK vous avez raison ! SINON, VOUS ALLEZ ME FAIRE SAUTER ! ». Autre exemple. Vous marchez dans un couloir de l'école, tranquille, absorbé dans vos pensées ; et là, vous croisez un groupe d'étudiants blancs qui font « tic-tac tic-tac », comme une bombe à retardement (Miah, 2013, p. 158).

Les enfants musulmans se sentent sous surveillance, surtout s'ils pratiquent une forme d'islam qui n'est pas jugée acceptable par les pouvoirs publics. En dépit des affirmations selon lesquelles ces programmes concernent tous les élèves, il apparaît donc que ce sont les étudiants musulmans qui sont le plus souvent ciblés (Rights Watch UK, 2016, p. 4). Les politiques de lutte contre la radicalisation entraînent ainsi une « culturalisation » de la politique, c'est-à-dire un processus par lequel les antagonismes sociaux sont formulés en termes culturels. Sukarieh et Tannock écrivent à ce sujet :

En tant que tel, le discours antiradicalisation fait partie de ce que Mahmood Mamdani et Wendy Brown ont appelé la « culturalisation du politique », qui « nie toute réflexion propre à l'économie politique, aux États, à l'histoire ainsi qu'aux relations internationales et transnationales ». En contrepartie, la culture est convoquée pour expliquer les motivations et les aspirations conduisant à certains conflits » (Sukarieh et Tannock, 2016, p. 28).

Suisse

En Suisse, Bilal Ramadan, membre du syndicat UCESG (Union du corps enseignant secondaire genevois), a résumé comme suit son point de vue sur la politique de « détection des radicaux » dans les établissements scolaires :

Certes, les écoles doivent être vigilantes, mais une telle politique doit s'appuyer sur un effort de coordination associant différents secteurs. Nous avons vu que les jeunes se radicalisent ailleurs que dans la cour d'école. [...] Une telle politique ne fait qu'ajouter de l'huile sur le feu (*24 heures*, 2015).

3. Effets indésirables pour les étudiants et leurs familles

En raison de ces nombreux problèmes, plusieurs effets indésirables de la lutte contre la radicalisation commencent à se faire sentir dans le secteur éducatif. Outre qu'ils discriminent les étudiants musulmans et gênent le travail quotidien des éducateurs, ils peuvent également s'avérer contre-productifs pour la prévention de la radicalisation à plus long terme.

Dégradation de la confiance : les établissements scolaires apparaissent comme des espaces moins protégés

Les professionnels de l'éducation à qui l'on demande de procéder à des signalements et d'échanger des renseignements sont donc cooptés *de facto* dans le dispositif de sécurité, ce qui a des conséquences hautement préjudiciables, la pire étant la rupture des relations de confiance entre les étudiants et les enseignants, mais aussi entre les étudiants eux-mêmes.

Royaume-Uni

Une ONG indique que certains étudiants se sentent effectivement contraints de donner des informations sur leurs camarades de classe (Rights Watch UK, 2016, p. 4). Les élèves commencent par conséquent à considérer que les établissements scolaires sont des espaces de contrôle et non des espaces qui protègent l'expression d'opinions personnelles ou politiques (Fitzgerald, 2016, p. 140). Le rapport de Rights Watch UK fait le constat suivant :

La stratégie « crée une dynamique dans laquelle les jeunes musulmans en arrivent à craindre le milieu éducatif et à se méfier de leurs enseignants et de leurs camarades de classe » (Rights Watch UK, 2016).

Un effet dissuasif sur la liberté d'expression des étudiants

Le fait que les élèves ne voient plus dans les établissements scolaires des espaces protégés a d'autres conséquences.

Royaume-Uni

On a constaté que les élèves faisaient attention à ce qu'ils disaient en classe, de peur de faire l'objet d'un signalement :

Ce rapport, qui s'appuie sur des entretiens avec des étudiants, des enseignants, des parents et d'autres professionnels, montre comment le plan *Prevent* a un effet inhibiteur sur les échanges ayant trait à des questions politiques et religieuses qui se déroulent dans l'espace protégé de l'école (Rights Watch UK, 2016, p. 4).

Exprimer des « doléances » peut être considéré comme un signe de radicalisation :

Les politiques de lutte contre la radicalisation actuellement déployées dans de nombreux établissements scolaires au Royaume-Uni sont ainsi faites que, si un étudiant exprime « des doléances parce qu'il a été victime de racisme ou de discrimination ou critique certains aspects de la politique gouvernementale », il ne faut pas avoir pour première réaction de déclencher une enquête ni y voir une possible mise en cause des structures sociales ou des pratiques étatiques, mais plutôt une preuve de l'état d'esprit et de l'identité personnelle de cet étudiant, ou plus précisément, un « indicateur de vulnérabilité » à la radicalisation qui exige un suivi attentif, une éventuelle intervention future et une orientation vers un programme de déradicalisation (Sukarieh et Tannock, 2016, p. 29).

Craintes pour le respect de la vie privée

Autre conséquence de ces politiques : les étudiants et leurs familles commencent à s'inquiéter pour leur vie privée.

Royaume-Uni

Dodd (2009) explique à ce sujet que « le programme des pouvoirs publics destiné à éviter que les musulmans ne soient attirés par l'extrémisme violent est utilisé pour recueillir des renseignements sur des personnes innocentes qui ne sont pas encore soupçonnées de participer à des activités terroristes » (Miah, 2013, p. 153). Plusieurs étudiants redoutent que les données recueillies au moyen des programmes de lutte contre la radicalisation ne soient conservées indéfiniment :

Les enfants signalés dans le cadre du plan *Prevent* s'exposent au risque de voir leur signalement se muer en un fichage définitif. Dans un cas présenté en détail dans le rapport, un jeune de 17 ans, qui avait été signalé par le biais du plan *Prevent* pour avoir exprimé sa solidarité avec la Palestine, a été informé que les autorités avaient recueilli des informations à son sujet sans son consentement, informations dont on lui a laissé entendre qu'elles pourraient être conservées indéfiniment par les autorités. Ce point soulève de graves préoccupations en matière de protection de la vie privée et des données à caractère personnel, et le fondement juridique de cette collecte et conservation de données n'a jamais été clairement établi par les pouvoirs publics (Rights Watch UK, 2016, p. 5).

Le fait est qu'au Royaume-Uni, par exemple, aucun consentement n'est requis pour échanger des informations dans le cadre du programme Channel.

Suite au signalement, le Channel Practice Practitioner (CPP) [service de police chargé du programme Channel] évalue si le cas décelé « est susceptible de relever du programme ». Si le CPP en est convaincu, le signalement passe à une autre étape, celle de la collecte d'informations et du dépistage, dans laquelle le CPP recherche des renseignements sur l'individu auprès d'autres membres du groupe qui pilote le programme Channel et d'un éventail d'institutions (y compris des établissements scolaires), lesdites institutions étant assujetties à l'obligation légale de coopérer avec le CPP et le groupe Channel en vertu de l'article 38 de la loi de 2015.

Les directives officielles indiquent que les organisations doivent d'abord demander à l'individu signalé (ou à son parent/tuteur) s'il consent à ce que des informations soient échangées à son sujet. Elles précisent cependant que le consentement de l'intéressé n'est pas obligatoire dans le cadre du programme Channel et que la décision de ne pas chercher à obtenir le consentement « dépendra des circonstances de l'espèce mais pourra tenir compte des considérations relatives à la santé de cette personne, à l'application de la loi ou encore à la protection du public » (Rights Watch UK, 2016, p. 11).

France

En France, les quelque 200 cas de radicalisation en milieu scolaire signalés au moyen de la ligne directe créée dans le cadre de la lutte contre la radicalisation et des « états-majors

de sécurité » ont été enregistrés dans la base de données *ad hoc*¹⁵. Des recherches plus approfondies devraient être menées pour déterminer dans quelle mesure ce phénomène s'est généralisé dans les États membres du Conseil de l'Europe.

Les données collectées par les canaux de la lutte contre la radicalisation alimentent plus largement le dispositif de lutte contre le terrorisme. Elles peuvent être transformées en renseignements exploitables et utilisées pour justifier des mesures administratives telles que les interdictions de voyager, les placements en résidence surveillée, voire les poursuites judiciaires dans un contexte où la frontière entre le renseignement et la collecte de preuves est de plus en plus floue (Bonelli et Ragazzi, 2014).

La radicalisation assimilée à une pathologie : remise en cause du libre arbitre

Plusieurs observateurs ont noté que la radicalisation est souvent décrite comme une « maladie », à savoir « un virus que tout jeune musulman pourrait attraper si nous ne l'empêchons pas d'être exposé à des idéologies islamistes extrêmes et à ceux qui les perpétuent » (Thomas, 2016, p. 10).

Royaume-Uni

En conséquence, la lutte contre la radicalisation est formulée dans un langage qui parle de « protection », « d'attention et de vulnérabilité, qui dépeint les jeunes musulmans britanniques comme des "suspects" qu'il faut "sauver" » (Coppock et McGovern, 2014, p. 243). Elle s'inspire des « peurs et inquiétudes contemporaines suscitées par la pédophilie pour expliquer la menace d'Al-Qaïda » (Furedi, 2007, cité dans Durodie, 2015, p. 27).

O'Donnell, quant à lui, indique ce qui suit :

Le commissaire divisionnaire Norman Bettison, responsable du programme *Prevent*, a déclaré : « La métaphore du "virus" est particulièrement utile pour réfléchir aux stratégies visant à cibler les groupes les plus exposés et les plus vulnérables de nos communautés. [...] Ce type de stratégie nous aidera à faire obstacle à l'infection [...] » (Bettison cité dans Heath-Kelly, 2013, p. 401) (O'Donnell, 2015, p. 59).

Pourtant, Durodie note que « le fait de présenter les jeunes comme étant des individus vulnérables qui risquent d'être entraînés dans le terrorisme » est une formulation passive qui leur retire leur autonomie et leur libre arbitre (et gomme, involontairement peut-être, leur responsabilité) » (Durodie, 2015, p. 27). Les étudiants sont donc infantilisés et leurs opinions politiques assimilées à une pathologie. Selon O'Donnell, lorsque le désaccord est vu comme pathologique et perçu comme un marqueur de « vulnérabilité à la radicalisation », le « risque est de faire taire les élèves et d'empêcher tout dialogue sur des idées complexes et difficiles » (O'Donnell, 2015, p. 58). Sieckelinck, quant à lui, estime que cette approche « néglige le fait que les personnes impliquées sont elles-mêmes des agents actifs » (Sieckelinck *et al.*, 2015, p. 335).

15. Communication personnelle.

4. Une politique contre-productive ?

Ce bref aperçu des travaux consacrés aux effets des politiques de lutte contre la radicalisation dans le domaine de l'éducation montre que le terme « radicalisation », dont la définition et les bases scientifiques mêmes sont contestées, est utilisé pour demander aux éducateurs de s'attaquer à quelques problèmes nouveaux (consultation de vidéos djihadistes, départs pour la Syrie et l'Irak) et à un grand nombre de problèmes connus propres aux enfants et adolescents (relations difficiles avec leur environnement social, familial et éducatif, violence, rejet, etc.). Certains de ces problèmes (discrimination ou rejet pour des motifs ethniques ou religieux), qui sont le fait d'autres étudiants et de professionnels de l'éducation, semblent avoir un lien direct avec l'attirance qu'éprouvent des jeunes pour des groupes et idéologies préconisant la violence politique.

Une étude a montré que les élèves victimes de discrimination ou d'intolérance ont développé les réactions suivantes : sentiment de dévalorisation ; autoségrégation ; oppression intériorisée ; désaffection pour les activités scolaires ; incapacité de réaliser son potentiel ; attirance pour les idées extrémistes qui prônent la violence ; abandon ou rejet de l'école ; troubles de santé, dépression ; pensées suicidaires (OSCE, Conseil de l'Europe et Unesco, 2011, p. 20).

En d'autres termes, la « radicalisation » est un facteur exogène à l'école, mais les conditions propices à la violence structurelle (Galtung, 1996) observées en milieu scolaire peuvent être des facteurs facilitant l'extrémisme. La résolution de ces problèmes structurels fait donc partie intégrante des efforts de prévention de la radicalisation.

Il apparaît alors que, pour les États membres du Conseil de l'Europe, les enjeux majeurs des politiques de lutte contre la radicalisation, prises globalement, sont au nombre de trois : 1) leur compatibilité avec certains des principes fondamentaux des droits de l'homme relatifs à la politique en matière d'éducation ; 2) leur conformité au regard des valeurs fondamentales que revêtent le rôle et la mission de l'éducation ; et 3) leur caractère potentiellement contre-productif pour la lutte contre la radicalisation et la prévention du terrorisme. Nous allons revenir plus en détail sur ces questions dans la section suivante.

Chapitre 4

Enjeux au regard des droits de l'homme et des libertés fondamentales



Points clés à retenir

Ce chapitre¹⁶ présente le cadre législatif qui pourrait servir à déterminer si les politiques de lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif sont conformes aux normes internationales des droits de l'homme et des libertés fondamentales relatives aux enfants et à l'éducation.

Les politiques de lutte contre la radicalisation menées dans le secteur éducatif n'accordent pas toujours une « attention primordiale » à l'intérêt supérieur de l'enfant et peuvent enfreindre le droit à l'éducation.

16. Ce chapitre a été rédigé en collaboration avec le professeur Jim Murdoch de la faculté de droit de l'Université de Glasgow.

La liberté d'expression, la liberté de pensée, de conscience et de religion et le droit de préserver son identité, ainsi que le droit de ne pas subir de discrimination et le droit au respect de la vie privée et familiale peuvent être affectés ou indûment restreints par les manifestations que peut prendre la mise en œuvre des politiques de lutte contre la radicalisation.

Les éléments qui constituent les piliers de la protection en matière de justice des mineurs et au regard du droit à un procès équitable peuvent être mis à mal lorsque les renseignements recueillis dans le cadre de la lutte contre la radicalisation en milieu scolaire servent à justifier des mesures administratives et judiciaires.

Les politiques de lutte contre la radicalisation que déploient ou envisagent les États membres du Conseil de l'Europe semblent, à certains égards, suivre trois trajectoires interdépendantes qui entrent en conflit : 1) avec certains aspects des principes fondamentaux des droits de l'homme qui constituent la raison d'être du Conseil de l'Europe, 2) avec quelques-uns des principes fondamentaux du Conseil de l'Europe en matière d'éducation, 3) ainsi qu'avec les objectifs de prévention du terrorisme à plus long terme. Le présent chapitre s'intéresse au premier de ces enjeux.

Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe a rappelé en mars 2016 que le Plan d'action du Conseil de l'Europe sur la lutte contre l'extrémisme violent et la radicalisation conduisant au terrorisme (Conseil de l'Europe, 2015) devrait en effet être mis en œuvre en cohérence avec le Plan d'action pour la construction de sociétés inclusives. Ledit plan d'action s'inspire du Programme d'action du Sommet mondial pour le développement social (1995), qui soulignait ce qui suit :

Le but de l'intégration sociale est d'instaurer « une société pour tous », où chaque individu, avec ses droits et ses responsabilités, a un rôle actif à jouer : une telle société doit se fonder sur le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, la diversité culturelle et religieuse, la justice sociale et les besoins spécifiques des groupes vulnérables et défavorisés, la participation démocratique et la primauté du droit (cité dans Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, 2016, p. 2).

À ce titre, le plan d'action rappelle, entre autres instruments¹⁷, les principes de la Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme :

Dans tous les domaines de l'éducation, les États membres devraient promouvoir des approches pédagogiques et des méthodes d'enseignement visant à apprendre à vivre ensemble dans une société démocratique et multiculturelle, et à permettre aux apprenants d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir

17. Voir : Recommandation CM/Rec(2012)13 en vue d'assurer une éducation de qualité ; Recommandation CM/Rec(2010)7 sur la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme ; Recommandation CM/Rec(2007)6 relative à la responsabilité publique pour l'enseignement supérieur et la recherche ; Déclaration de la 24^e session de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe (Helsinki, Finlande, 26-27 avril 2013) ; Déclaration de la 2^e session de la Conférence des ministres responsables de la cohésion sociale du Conseil de l'Europe (Istanbul, 12 septembre 2012) ; Déclaration de la 23^e session de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe (Ljubljana et Brdo, 4-5 juin 2010) ; Déclaration de la 22^e session de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation (Istanbul, 4-5 mai 2007).

la cohésion sociale, valoriser la diversité et l'égalité, apprécier les différences – notamment entre les divers groupes confessionnels et ethniques – et régler les désaccords et les conflits de manière non violente dans le respect des droits de chacun, et combattre toutes les formes de discrimination et de violence, en particulier l'intimidation et le harcèlement (Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, 2010)⁷, p. 12).

En matière de lutte contre l'intolérance et la discrimination, le plan d'action s'appuie sur les travaux de la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI)¹⁸. Dans ce contexte, la recommandation de politique générale n° 10 – lutter contre le racisme et la discrimination raciale dans et à travers l'éducation scolaire – est particulièrement pertinente, car le Conseil de l'Europe recommande aux gouvernements des États membres :

de veiller à ce que les établissements scolaires inscrivent obligatoirement la lutte contre le racisme et la discrimination raciale ainsi que le respect de la diversité dans leur mode de fonctionnement : a) en s'assurant que la lutte contre ces phénomènes à l'école, qu'ils émanent des élèves ou des personnels d'éducation, fasse l'objet d'une politique permanente (Commission européenne contre le racisme et l'intolérance, 2006).

Les problèmes posés par les politiques de lutte contre la radicalisation décrits aux chapitres 2 et 3 du présent rapport ne sont pas, en effet, uniquement liés à une mise en œuvre inappropriée ; nombre d'entre eux se heurtent directement aux principes fondamentaux des droits de l'homme consacrés dans des instruments internationaux clés tels que la Convention européenne des droits de l'homme, le Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIDCP), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) et la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CNUDE).

Nous ne procéderons pas ici à un examen juridique exhaustif de la conformité des politiques de lutte contre la radicalisation au regard de ces instruments. Il faudrait pour cela réaliser une analyse détaillée de chaque politique nationale ou une analyse approfondie de cas spécifiques. Nous avons préféré dresser la liste des principaux points litigieux. Parmi les organisations de défense des droits de l'homme (Open Society Justice Initiative, 2016 ; Rights Watch UK, 2016), un consensus commence à se faire jour sur le fait que les politiques de lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif pourraient être contraires à un certain nombre de droits fondamentaux, notamment :

- ▶ les protections juridiques spécifiques accordées aux enfants ;
- ▶ la liberté d'expression ;
- ▶ la liberté de pensée, de conscience et de religion ;
- ▶ le droit à l'identité culturelle ;

18. Voir CM/PV(2015)125-add1/19 mai 2015 (Point 2.b), 125^e session, 19 mai 2015 ; Point 2 – Une responsabilité partagée pour la sécurité démocratique en Europe : a. Rapport du Secrétaire Général sur l'état de la démocratie, des droits de l'homme et de l'État de droit en Europe ; b. Lutte contre l'extrémisme violent et la radicalisation conduisant au terrorisme ; c. Le rôle du Conseil de l'Europe en réponse aux crises et conflits actuels en Europe ; d. La contribution du Conseil de l'Europe à la sécurité démocratique en Ukraine. CM(2015)74-final/19 mai 2015, 125^e session du Comité des Ministres (Bruxelles, 19 mai 2015), Déclaration du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe : « Unis autour de nos principes contre l'extrémisme violent et la radicalisation conduisant au terrorisme ».

- ▶ le droit à l'éducation ;
- ▶ le droit au respect de la vie privée et familiale ;
- ▶ le droit à la liberté contre la discrimination.

Nous reviendrons dans les sections qui suivent sur les différents points mentionnés ci-dessus.

1. L'intérêt supérieur de l'enfant : une « considération primordiale »

Lorsqu'il s'agit d'enfants¹⁹, le cadre normatif des droits fondamentaux souligne que leur intérêt supérieur est une « considération primordiale », notamment pour évaluer tous les facteurs qui peuvent ou pourraient affecter leur bien-être. Les dispositions, politiques ou protocoles susceptibles de limiter la liberté d'expression de l'enfant, de restreindre son droit de ne pas être victime de discrimination, voire de faire en sorte qu'il puisse être interrogé hors de la présence ou sans le consentement de son tuteur légal sont réputés nuire à son intérêt supérieur. Ce principe est rappelé dans les instruments du Conseil de l'Europe qui portent sur ces questions²⁰.

L'expression « considération primordiale » signifie que l'intérêt supérieur de l'enfant ne se situe pas au même niveau que d'autres considérations et doit être jugé hautement prioritaire. Le cadre législatif applicable est, pour l'essentiel, composé des instruments ci-après.

Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant

Article 3

1. Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.

2. Les États parties s'engagent à assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être, compte tenu des droits et des devoirs de ses parents, de ses tuteurs ou des autres personnes légalement responsables de lui, et ils prennent à cette fin toutes les mesures législatives et administratives appropriées.

19. Au sens de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de 18 ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable.

20. Notant que l'article 12 en tant que principe général de la CNUDE est lié à tous les autres articles de la convention et en particulier à l'article 2 (droit à la non-discrimination), à l'article 3 (considération primordiale de l'intérêt supérieur de l'enfant), à l'article 5 (orientation des parents et développement des capacités de l'enfant), à l'article 6 (droit à la vie, à la survie et au développement), à l'article 13 (droit à la liberté d'expression), à l'article 15 (droit à la liberté d'association) et à l'article 17 (droit à l'information) (CM/Rec (2012)2).

2. La justice des mineurs

Les politiques visant à lutter contre la radicalisation dans le secteur éducatif doivent, dès lors qu'elles se traduisent par des mesures administratives ou judiciaires pour les enfants concernés, être conformes aux instruments internationaux relatifs à la justice des mineurs. Sont plus particulièrement pertinentes les dispositions suivantes :

Ensemble de règles minima des Nations Unies concernant l'administration de la justice pour mineurs (« Règles de Beijing ») (Assemblée général des Nations Unies, 1985)²¹

Article 1

1.3. Il faut s'attacher à prendre des mesures positives assurant la mobilisation complète de toutes les ressources existantes, notamment la famille, les bénévoles et autres groupements communautaires ainsi que les écoles et autres institutions communautaires, afin de promouvoir le bien-être du mineur et donc de réduire le besoin d'intervention de la loi et de traiter efficacement, équitablement et humainement l'intéressé en conflit avec la loi.

Article 5

5.1. Le système de la justice pour mineurs recherche le bien-être du mineur et fait en sorte que les réactions vis-à-vis des délinquants juvéniles soient toujours proportionnées aux circonstances propres aux délinquants et aux délits.

Article 6

6.2. On s'efforcera toutefois d'assurer, à toutes les étapes et à tous les niveaux, l'exercice responsable de ce pouvoir discrétionnaire.

Article 7

7.1. Les garanties fondamentales de la procédure telles que la présomption d'innocence, le droit à être informé des charges, le droit de garder le silence, le droit à l'assistance d'un conseil, le droit à la présence d'un parent ou tuteur, le droit d'interroger et de confronter les témoins et le droit à un double degré de juridiction sont assurées à tous les stades de la procédure²².

21. Voir également : Assemblée générale des Nations Unies (1989) ; Assemblée générale des Nations Unies (1990a) ; Assemblée générale des Nations Unies (1990b) ; Conseil de sécurité des Nations Unies (2015) ; ainsi que les Recommandations CM/Rec(2008)11 et CM/Rec(2003)20 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe.

22. Voir aussi, à propos du droit d'être entendu : « À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale » ; et, à propos du droit à un recours effectif : « donner aux enfants et aux jeunes des possibilités de réparation et des voies de recours effectives grâce à des mécanismes de plaintes et à des procédures administratives et judiciaires adaptés aux enfants, et à une assistance et un soutien dans leur usage, en veillant à ce que ces mécanismes soient accessibles aux enfants et aux jeunes » (CM/Rec(2012)2).

Article 11

11.1. On s'attachera, dans toute la mesure possible, à traiter le cas des délinquants juvéniles en évitant le recours à une procédure judiciaire devant l'autorité compétente visée à l'article 14.1 ci-après.

[...] 11.3. Tout recours à des moyens extra-judiciaires impliquant le renvoi aux services communautaires ou autres services compétents exige le consentement de l'intéressé ou de ses parents ou de son tuteur, étant entendu que cette décision de renvoyer l'affaire peut, s'il en est fait la demande, être subordonnée à un réexamen par une autorité compétente.

La question s'est ainsi posée à plusieurs reprises de savoir si, en dessous d'un certain âge, les enfants peuvent être orientés vers des programmes de déradicalisation (Thomas, 2016, p. 10).

3. La liberté d'expression

Lorsqu'elles ont un « effet dissuasif » et forcent les élèves à faire attention à ce qu'ils disent ou à rester silencieux par crainte d'être associés à des groupes radicaux, les politiques de lutte contre la radicalisation peuvent mettre en péril leur liberté d'expression.

La Convention européenne des droits de l'homme (« la Convention ») doit être lue comme un tout, tant et si bien que la teneur de chaque garantie peut être influencée par des considérations concurrentes. Les articles 9, 10 et 11 de la Convention garantissent la liberté de pensée, de conscience et de religion, d'expression, de réunion et d'association. Étroitement liées, sur le fond comme sur la forme, ces garanties sont cruciales pour la protection de la liberté politique collective et le développement de l'identité individuelle façonnée par des attitudes et des croyances personnelles. Une grande partie de l'expression religieuse, y compris l'expression politique motivée par des convictions religieuses, relève sans doute davantage de l'article 10 de la Convention que de son article 9, dans la mesure où il peut s'avérer difficile de montrer que ladite expression était une « manifestation » de la croyance ; cela étant, il est peut-être plus pratique ou plus approprié d'examiner la question dans le cadre de la liberté d'expression « lue à la lumière de » l'article 9.

La liberté d'expression englobe la liberté de « détenir, recevoir et diffuser des informations et des idées »²³. C'est grâce à la liberté d'expression que des aspects d'autres droits, tels que les droits à la liberté d'association et à la liberté de religion, sont exercés. Elle constitue l'un des fondements d'une société démocratique pluraliste et contribue à l'épanouissement de l'individu. En Europe, la principale disposition en la matière est l'article 10 de la Convention européenne des droits de l'homme²⁴.

23. Convention européenne des droits de l'homme, article 10 ; PIDCP, article 19.

24. Voir aussi PIDCP, article 19, et CNUDE, article 13.

Convention européenne des droits de l'homme

Article 10 – Liberté d'expression

1. Toute personne a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté d'opinion et la liberté de recevoir ou de communiquer des informations ou des idées sans qu'il puisse y avoir ingérence d'autorités publiques et sans considération de frontières. Le présent article n'empêche pas les États de soumettre les entreprises de radiodiffusion, de cinéma ou de télévision à un régime d'autorisations.

2. L'exercice de ces libertés comportant des devoirs et des responsabilités peut être soumis à certaines formalités, conditions, restrictions ou sanctions prévues par la loi, qui constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité nationale, à l'intégrité territoriale ou à la sûreté publique, à la défense de l'ordre et à la prévention du crime, à la protection de la santé ou de la morale, à la protection de la réputation ou des droits d'autrui, pour empêcher la divulgation d'informations confidentielles, ou pour garantir l'autorité et l'impartialité du pouvoir judiciaire.

Le Conseil de l'Europe a maintes fois réitéré son attachement à ce principe dans de nombreux instruments et documents²⁵. La Cour européenne des droits de l'homme (« la Cour ») a précisé à ce sujet que l'opinion et l'expression ne perdent pas la protection dont elles font l'objet au simple motif qu'elles sont fausses, choquantes, offensantes, dérangeantes ou vont jusqu'à remettre en question les principes démocratiques qui justifient leur protection²⁶.

Toute restriction à la liberté d'expression doit être prescrite par la loi, poursuivre l'un des objectifs légitimes énoncés à l'article 10, paragraphe 2, et être « nécessaire dans une société démocratique ». La question de savoir s'il est nécessaire d'invoquer l'article 10 doit être appréciée de la même manière que celle exposée ci-dessus en relation avec l'article 9. Il est ainsi plus facile pour les autorités de l'État de justifier des interférences avec l'expression religieuse lorsque cette expression est susceptible de favoriser l'intolérance ou la division, ou lorsqu'elle est répréhensible²⁷.

À l'inverse, le débat et la diffusion d'informations et d'idées sont généralement jugés revêtir un intérêt considérable lorsqu'ils contribuent au discours politique. Aussi la Cour entoure-t-elle d'une protection particulière l'expression politique qui vient nourrir le débat démocratique²⁸. En conséquence, les interférences avec un tel

25. Voir par exemple : « Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité » (CNUDE, article 12).

26. Voir l'affaire *Handyside c. Royaume-Uni* (1976), A 24, au paragraphe 49 (la liberté d'expression a été jugée cruciale pour le « pluralisme, la tolérance et l'esprit d'ouverture »).

27. Par exemple, les affaires *Otto-Preminger-Institut c. Autriche* (1994), A 295-A, paragraphe 56 (restrictions admissibles de l'expression en vertu de l'article 10, lu en combinaison avec la promotion de la tolérance religieuse en vertu de l'article 9) ; et *Mouvement raëlien suisse c. Suisse* [GC] 2012 (en ce qui concerne le discours considéré comme favorisant des idées contraires aux valeurs démocratiques européennes).

28. *Feldek c. Slovaquie*, 2001-VIII, paragraphe 74.

discours exigeront une justification des plus appuyées. Ce qui peut se révéler difficile, c'est de déterminer si un discours qui ridiculise apparemment d'autres religions mérite néanmoins de faire l'objet d'une protection spéciale en raison de sa nature essentiellement « politique »²⁹.

Dans le contexte de l'éducation, certaines formes de discours ou de discours « de haine » jugés contraires aux « valeurs » communes peuvent justifier une intervention potentielle de l'État en vue de lutter contre la radicalisation. Face à de telles formes de discours, les pouvoirs publics sont en droit de chercher à savoir comment ces propos ont été tenus et dans quelle mesure ils peuvent avoir – directement ou indirectement – des conséquences préjudiciables. Toute restriction de la parole par peur de radicalisation doit néanmoins être proportionnée afin d'éviter qu'elle n'ait un « effet dissuasif » sur la liberté d'expression, autrement dit qu'elle ne crée un climat dans lequel les individus auraient le sentiment de ne pouvoir exprimer leurs opinions comme bon leur semble. Cet « effet dissuasif » a été critiqué par l'expert indépendant chargé d'examiner la loi antiterroriste britannique en ce qui concerne le plan *Prevent*³⁰. Étant donné l'intérêt considérable que confère la jurisprudence de Strasbourg au débat et à la discussion, un tel « effet dissuasif » semble contraire aux valeurs énoncées à l'article 10. Cela vaut pour la salle de classe, mais aussi dans d'autres contextes tels que les activités pour les jeunes et le travail social.

4. La liberté de pensée, de conscience et de religion

Lorsque la pratique religieuse légitime des étudiants est perçue comme un signe de radicalisation, c'est leur liberté de pensée, de conscience et de religion qui se trouve menacée. Le droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion protège à la fois le droit d'avoir une opinion et d'en changer (y compris sur le plan religieux), et de manifester ces opinions dans le cadre de rites et pratiques. Il ressort de l'interprétation des conventions que la conviction intime de l'individu (le *forum internum*) ne peut être restreinte, même si certains aspects de ce droit peuvent être limités par la loi³¹. Le principal instrument en la matière est :

Convention européenne des droits de l'homme³²

Article 9 – Liberté de pensée, de conscience et de religion

1. Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction, ainsi que la liberté de

29. Par exemple, *Vereinigung Bildender Künstler c. Autriche*, 2007-II, paragraphes 26 à 39 (au paragraphe 8 : tableau constitué par un collage montrant diverses personnalités publiques religieuses et politiques ; paragraphe 33 : « La satire est une forme d'expression artistique et de commentaire social qui, de par l'exagération et la déformation de la réalité qui la caractérisent, vise naturellement à provoquer et à agiter » ; voir aussi *Otto-Preminger-Institut c. Autriche* (1994), A 295-A.

30. Legislative Scrutiny : Extremism Bill (Examen législatif du projet de loi relatif à la lutte contre l'extrémisme, 9 mars 2016), n° 30, Q.2.

31. Comité des droits de l'homme, Observation générale n° 22, paragraphe 5 (cité dans Rights Watch UK, 2016, p. 22).

32. Voir également l'article 18 du PIDCP et l'article 14 de la CNUDE pour les enfants.

manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques et l'accomplissement des rites.

2. La liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut faire l'objet d'autres restrictions que celles qui, prévues par la loi, constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité publique, à la protection de l'ordre, de la santé ou de la morale publiques, ou à la protection des droits et libertés d'autrui.

Il est généralement admis que l'article 9 assure la protection absolue des convictions intimes de l'individu, mais que l'État peut intervenir dans la « manifestation » de la foi religieuse (en public ou en privé, seul ou avec autrui) lorsque le droit interne le permet et que l'État peut démontrer que l'ingérence est « nécessaire dans une société démocratique » (c'est-à-dire que la mesure à laquelle il a eu recours obéissait à un « besoin social impérieux » et était proportionnée aux buts légitimes poursuivis).

Les actes motivés ou influencés par la religion ou les convictions ne constituent pas tous une « manifestation » de cette religion ou de ces convictions, de sorte que bon nombre d'entre eux n'entrent pas dans le champ d'application de l'article 9³³. Pour être la « manifestation » d'une religion ou de convictions, l'acte doit être intimement lié à la religion ou aux convictions en question³⁴. On notera que le prosélytisme a été reconnu comme une « manifestation » au sens de la Convention³⁵. Cependant, une « manifestation » doit remplir les conditions énoncées ci-dessus, le plus souvent pour des raisons d'ordre public ou pour préserver des individus vulnérables contre une exploitation induue.

On peut se poser la question de savoir si le fait de cibler des individus dans le cadre de politiques antiterroristes au seul motif qu'ils présenteraient des signes d'une religiosité accrue pourrait constituer une ingérence dans la liberté de pensée, de conscience et de convictions, compte tenu de la définition excessivement large qui a été donnée de l'« extrémisme » et du sentiment antimusulman. Le risque est ici de voir la liberté de religion être compromise par la menace d'une surveillance renforcée.

Il convient toutefois de remarquer que la liberté de conviction religieuse est soumise à des restrictions. Les termes « pensée, conscience et religion » et le mot « conviction » laissent entendre que l'article 9 peut être interprété assez largement mais, dans la pratique, c'est une interprétation plus étroite qui prévaut. La « conscience » d'appartenir à un groupe minoritaire (et par conséquent, la volonté de chercher à protéger l'identité culturelle d'un groupe) ne soulève aucune question sous l'angle de l'article 9³⁶. La « conviction » est en tout état de case bien plus qu'une simple opinion et, pour bénéficier de la protection de l'article 9, les convictions doivent « atteindre un certain degré de force, de sérieux, de cohésion et d'importance » et être jugées conformes au respect de la dignité humaine. En d'autres termes, les convictions doivent avoir trait à un « aspect grave et important de la vie et de la conduite de

33. *Arrowsmith c. Royaume-Uni* (1978), DR 19, 5.

34. *SAS c. France* [GC] 2014, paragraphe 55.

35. *Kokkinakis c. Grèce* (1993), A 260-A, point 31.

36. *Sidiropoulos et autres c. Grèce* 1998-IV, paragraphe 41.

l'homme » et aussi être dignes d'être protégées dans la société démocratique européenne³⁷. Ce point n'est pas sans conséquence pour les convictions « extrémistes », pour lesquelles les mesures prises par les pouvoirs publics peuvent être plus faciles à justifier³⁸.

5. Le droit à l'identité culturelle

Dans certains cas, parler ou lire une langue étrangère (arabe, amazigh, farsi, pach-toune) ou encore suivre certains usages vestimentaires et célébrer des fêtes ou rites traditionnels peut être considéré comme un « signe » de radicalisation, ou comme une forme de rejet des traditions de la société occidentale.

Les enfants issus de groupes immigrés ou minoritaires (musulmans, sikhs, par exemple) doivent néanmoins pouvoir préserver leur identité spécifique sans craindre d'être soupçonnés de refuser les « valeurs » de leur pays de résidence ou d'être en voie de radicalisation.

Les instruments législatifs applicables en la matière sont notamment les suivants :

Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant

Article 8 – Droit d'avoir (et de conserver) une identité

1. Les États parties s'engagent à respecter le droit de l'enfant de préserver son identité, y compris sa nationalité, son nom et ses relations familiales, tels qu'ils sont reconnus par la loi, sans ingérence illégale.
2. Si un enfant est illégalement privé des éléments constitutifs de son identité ou de certains d'entre eux, les États parties doivent lui accorder une assistance et une protection appropriées, pour que son identité soit rétablie aussi rapidement que possible.

Convention culturelle européenne (STE n° 18)

Article 1. Chaque Partie contractante prendra les mesures propres à sauvegarder son apport au patrimoine culturel commun de l'Europe et à en encourager le développement.

Article 2. Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible : *a.* encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études ; et *b.* s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire.

37. *Campbell et Cosans c. Royaume-Uni* (1982), A 48, paragraphe 36 (sur le Protocole n° 1, article 2).

38. Par exemple, *Mouvement raélien suisse c. Suisse* [GC] 2012 (en relation avec l'article 10 de la Convention).

Article 3. Les Parties contractantes se consulteront dans le cadre du Conseil de l'Europe afin de concerter leur action en vue du développement des activités culturelles d'intérêt européen.

Le Conseil de l'Europe protège les identités culturelles et nationales des enfants grâce à d'autres instruments, tels que :

Convention-cadre pour la protection des minorités nationales (STE n° 157)

Une société pluraliste et véritablement démocratique doit non seulement respecter l'identité [...] linguistique [...] de toute personne appartenant à une minorité nationale, mais également créer des conditions propres à permettre d'exprimer, de préserver et de développer cette identité (extrait du préambule).

Article 5.1. Les Parties s'engagent à promouvoir les conditions propres à permettre aux personnes appartenant à des minorités nationales de conserver et développer leur culture, ainsi que de préserver les éléments essentiels de leur identité que sont leur religion, leur langue, leurs traditions et leur patrimoine culturel.

Article 5.2. Sans préjudice des mesures prises dans le cadre de leur politique générale d'intégration, les Parties s'abstiennent de toute politique ou pratique tendant à une assimilation contre leur volonté des personnes appartenant à des minorités nationales et protègent ces personnes contre toute action destinée à une telle assimilation.

6. Le droit à l'éducation

Lorsque des étudiants se voient interdire de suivre des cours au motif que leur tenue vestimentaire ou leurs attitudes sont jugées « trop religieuses » ou révélatrices de « signes de radicalisation », leur droit à l'éducation est menacé. Plusieurs aspects des programmes de lutte contre la radicalisation, dont celui portant sur la « détection » de signes de radicalisation liés à des pratiques religieuses ou à des idées politiques, pourraient être contraires au droit fondamental à l'éducation. Les instruments législatifs applicables en la matière sont notamment les suivants³⁹.

Protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme (STE n° 9)

Article 2 – Droit à l'instruction

Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques.

L'énoncé de la seconde phrase est clair : les intérêts des parents sont jugés secondaires par rapport au droit fondamental de l'enfant à l'éducation, et les parents ne

39. Voir aussi l'article 13 du PIDESC et l'article 28 de la CNUDE.

peuvent pas priver un enfant du droit à l'éducation en invoquant leurs convictions. Le terme « éducation » désigne « la somme des procédés par lesquels, dans toute société, les adultes s'efforcent d'inculquer aux plus jeunes leurs croyances, coutumes et autres valeurs », tandis que le terme « enseignement » ou « instruction », vise notamment « la transmission des connaissances et la formation intellectuelle »⁴⁰. Cette distinction est susceptible d'être soulevée en ce qui concerne le contenu et la mise en œuvre des programmes d'études. On notera cependant que l'expression « convictions philosophiques » concerne des convictions qui « méritent le respect dans une société démocratique [...] ne sont pas incompatibles avec la dignité de la personne » et atteignent « un certain degré de force, de sérieux, de cohérence et d'importance ». Elles incluent des croyances établies qui renvoient à un « aspect grave et important de la vie et de la conduite de l'homme »⁴¹.

Protocole n° 12 à la Convention européenne des droits de l'homme (STE n° 177)

Article 1 – Interdiction générale de la discrimination

1. La jouissance de tout droit prévu par la loi doit être assurée, sans discrimination aucune, fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, la langue, la religion, les opinions politiques ou toutes autres opinions, l'origine nationale ou sociale, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance ou toute autre situation.

2. Nul ne peut faire l'objet d'une discrimination de la part d'une autorité publique quelle qu'elle soit fondée notamment sur les motifs mentionnés au paragraphe 1.

Il existe d'autres instruments internationaux fort utiles qui portent plus spécialement sur cette question, notamment le Programme mondial des Nations Unies en faveur de l'éducation aux droits de l'homme et la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme.

7. Le droit au respect de la vie privée et familiale

La vie privée est l'un des principes fondamentaux ciblés par les politiques de lutte contre la radicalisation, en particulier les informations d'ordre privé que les enfants et les adolescents pourraient révéler dans leurs échanges avec des professionnels de l'éducation, qu'ils soient enseignants, travailleurs sociaux ou animateurs socio-éducatifs. Les informations recueillies dans le cadre des programmes de lutte contre la radicalisation sont très souvent partagées directement avec les services de renseignement ; ils font partie de la base des programmes d'encadrement (comme Channel au Royaume-Uni) ou viennent étayer des mesures administratives et judiciaires prises dans le cadre de la lutte contre le terrorisme (injonctions restrictives, confiscation de passeports, placement en résidence surveillée, etc.). Le respect de

40. *Campbell et Cosans c. Royaume-Uni* (1982), A 48, au paragraphe 33.

41. *Ibid.*, au paragraphe 37.

la vie privée est donc l'une des garanties essentielles pour la protection des nombreux autres droits mentionnés dans cette partie du rapport. Le principal instrument applicable dans ce domaine est :

Convention européenne des droits de l'homme⁴²

Article 8 – Droit au respect de la vie privée et familiale

1. Toute personne a droit au respect de sa vie privée et familiale, de son domicile et de sa correspondance.

2. Il ne peut y avoir ingérence d'une autorité publique dans l'exercice de ce droit que pour autant que cette ingérence est prévue par la loi et qu'elle constitue une mesure qui, dans une société démocratique, est nécessaire à la sécurité nationale, à la sûreté publique, au bien-être économique du pays, à la défense de l'ordre et à la prévention des infractions pénales, à la protection de la santé ou de la morale, ou à la protection des droits et libertés d'autrui.

À l'instar des articles 9 et 10 de la Convention, l'article 8 est un droit qui peut être assorti de restrictions. Il est possible de s'immiscer dans l'exercice de ce droit pour autant que l'ingérence poursuive l'un des objectifs légitimes énoncés dans le texte. Cette ingérence doit être prévue par la loi et être « nécessaire dans une société démocratique ».

Les informations révélées par des enfants et adolescents lors de leurs échanges avec des professionnels de l'éducation, qu'ils soient enseignants, travailleurs sociaux ou animateurs socio-éducatifs, peuvent être réputées « d'ordre privé » et bénéficient donc d'une protection au sens de l'article 8. La divulgation d'informations, dans le contexte éducatif ou dans un autre contexte, peut donc constituer une ingérence dans le droit d'un individu à une vie privée.

Cependant, les informations recueillies dans le cadre des programmes de lutte contre la radicalisation sont très souvent partagées directement avec les services de renseignement et font partie de la base des programmes d'encadrement (comme Channel au Royaume-Uni) ou viennent étayer des mesures administratives et judiciaires prises dans le cadre de la lutte contre le terrorisme (injonctions restrictives, confiscation de passeports, placement en résidence surveillée, etc.).

Les autorités de l'État sont tenues de préciser très clairement les textes juridiques sur lesquels repose le partage d'informations considérées comme étant « d'ordre privé ». Faute de fondement juridique, ou si les textes invoqués ne sont pas suffisamment clairs, le partage d'informations d'ordre privé constituera une violation de la Convention⁴³. Des garanties visant à empêcher l'utilisation de données à caractère personnel enregistrées au mépris de l'article 8 doivent être mises en place, en particulier dans le cadre des mesures de sécurité et de police. Les données archivées doivent être pertinentes

42. Voir aussi l'article 7 du PIDCP, l'article 16 de la CNUDE et la Directive européenne 95/46/CE sur la protection des données pour les pays de l'Union européenne.

43. *Avilkina et autres c. Russie* (6 juin 2013), paragraphes 43-54.

et non excessives par rapport aux objectifs de leur archivage. Elles ne doivent l'être qu'aussi longtemps que cela est nécessaire pour atteindre ces objectifs⁴⁴.

Fût-elle conforme à la loi, la divulgation d'informations peut néanmoins être jugée contraire à la Convention si les autorités de l'État sont dans l'incapacité de démontrer qu'elle est « nécessaire dans une société démocratique ». Il faut donc qu'il existe des motifs pertinents et suffisants pour la justifier⁴⁵. En outre, la diffusion d'informations d'ordre privé doit être limitée à ce qui est strictement nécessaire pour atteindre l'objectif en question⁴⁶. La rétention de données relatives aux individus qui peuvent être obtenues dans le cadre de politiques de lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif soulève des problèmes similaires.

Il apparaît donc clairement que les États se doivent d'établir un cadre qui permette de gérer les situations dans lesquelles les informations d'ordre privé obtenues dans un contexte éducatif peuvent, ou doivent, être divulguées. Il faut ici veiller à ce que toute divulgation soit limitée à une utilisation proportionnelle à la poursuite d'un objectif donné.

8. Le droit de ne pas être victime de discrimination

L'une des principales préoccupations que suscitent les politiques de lutte contre la radicalisation est la discrimination. Étant donné le flou qui entoure les termes mêmes de « radicalisation », « extrémisme violent » et « extrémisme non violent », les professionnels de l'éducation qui sont chargés de réagir aux « signes » émanant de phénomènes aussi vaguement définis risquent d'opter pour des comportements fondés sur « une caractéristique identifiable » n'ayant aucune justification objective et raisonnable, ce qui est, somme toute, la définition de la discrimination. Il est important de noter que la Convention a observé que cela :

« n'exige pas nécessairement qu'il y ait une intention discriminatoire » et se produit lorsqu'« une différence de traitement [...] prend la forme de conséquences préjudiciables disproportionnées d'une politique ou d'une mesure qui, bien que formulée de manière neutre, touche un groupe d'individus de manière discriminatoire » (cité dans Open Society Justice Initiative, 2016, p. 22).

Parmi les instruments législatifs applicables en la matière, on peut citer⁴⁷ :

Convention européenne des droits de l'homme

Article 14 – Interdiction de la discrimination

La jouissance des droits et libertés reconnus dans la présente Convention doit être assurée, sans distinction aucune, fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, la langue, la

44. *S. et Harper c. Royaume-Uni* (GC) (4 décembre 2008).

45. *MM c. Royaume-Uni* (13 novembre 2012).

46. *MS c. Suède*, 1997-IV.

47. Voir également l'article 2.1 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, l'article 2.2 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, et l'article 2 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant.

religion, les opinions politiques ou toutes autres opinions, l'origine nationale ou sociale, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance ou toute autre situation.

Dans le contexte de l'article 14 :

La discrimination consiste à traiter de manière différente, sauf justification objective et raisonnable, des personnes placées dans des situations comparables. [...] [La Cour] a également admis que pouvait être considérée comme discriminatoire une politique ou une mesure générale qui avait des effets préjudiciables disproportionnés sur un groupe de personnes, même si elle ne visait pas spécifiquement ce groupe, et qu'une discrimination potentiellement contraire à la Convention pouvait résulter d'une situation de fait⁴⁸.

Les États exigent de « puissants motifs » pour justifier une différence de traitement fondée sur des facteurs tels que la race ou l'origine ethnique⁴⁹. L'article 14 n'est pas « autonome » puisqu'il n'existe que par rapport à une autre garantie substantielle. Ce n'est pas le cas du Protocole n° 12.

Protocole n° 12 à la Convention européenne des droits de l'homme

Article 1 – Interdiction générale de la discrimination

1. La jouissance de tout droit prévu par la loi doit être assurée, sans discrimination aucune, fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, la langue, la religion, les opinions politiques ou toutes autres opinions, l'origine nationale ou sociale, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance ou toute autre situation.

2. Nul ne peut faire l'objet d'une discrimination de la part d'une autorité publique quelle qu'elle soit fondée notamment sur les motifs mentionnés au paragraphe 1.

Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant

Article 2

1. Les États parties s'engagent à respecter les droits qui sont énoncés dans la présente Convention et à les garantir à tout enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation.

2. Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour que l'enfant soit effectivement protégé contre toutes formes de discrimination ou de sanction motivées par la situation juridique, les activités, les opinions déclarées ou les convictions de ses parents, de ses représentants légaux ou des membres de sa famille.

48. *DH et autres c. République tchèque* [GC] 2007-IV, au paragraphe 175.

49. *Ibid.*, au paragraphe 196.

Convention européenne des droits de l'homme

Article 14 – Interdiction de la discrimination

La jouissance des droits et libertés reconnus dans la présente Convention doit être assurée, sans distinction aucune, fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, la langue, la religion, les opinions politiques ou toutes autres opinions, l'origine nationale ou sociale, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance ou toute autre situation.

Plusieurs organisations internationales, dont les Nations Unies, l'OSCE et le Conseil de l'Europe, ont adopté des textes traitant de l'intolérance et de la discrimination envers les musulmans. Outre les travaux sur la discrimination à l'encontre des populations musulmanes et arabes menés par le Rapporteur spécial des Nations Unies sur les formes contemporaines de racisme, de discrimination raciale, de xénophobie et de l'intolérance qui y est associée⁵⁰, ainsi que par l'OSCE⁵¹, la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI) du Conseil de l'Europe a publié une série de recommandations de politique générale sur cette question spécifique.

50. Rapport du Rapporteur spécial sur les formes contemporaines de racisme, de discrimination raciale, de xénophobie et de l'intolérance qui y est associée : « La situation des populations musulmanes et arabes dans diverses régions du monde », 13 février 2006 (E/CN.4/2006/17) ; Rapport du Rapporteur spécial sur les formes contemporaines de racisme, de discrimination raciale, de xénophobie et de l'intolérance qui y est associée : « La situation des populations musulmanes et arabes dans diverses régions du monde à la suite des événements du 11 septembre 2001 », 3 janvier 2003 (E/CN.4/2003/23), voir www.ohchr.org/EN/Issues/Racism/SRRacism/Pages/IssuesFocus.aspx, consulté le 2 septembre 2017.

51. Décision n° 6/02 du Conseil ministériel de l'OSCE, « Tolérance et non-discrimination », Porto, 7 décembre 2002, voir www.osce.org/mc/40521, consulté le 2 septembre 2017 ; Décision n° 12/04 du Conseil ministériel de l'OSCE, « Tolérance et non-discrimination », Sofia, 7 décembre 2004, voir www.osce.org/mc/23133, consulté le 2 septembre 2017 ; Décision n° 10/05 du Conseil ministériel de l'OSCE, « Tolérance et non-discrimination », Ljubljana, 6 décembre 2005, voir www.osce.org/mc/17462, consulté le 2 septembre 2017.

Chapitre 5

Enjeux en termes d'éducation démocratique



Points clés à retenir

Ce chapitre passe en revue les politiques de lutte contre la radicalisation au regard des principes du Conseil de l'Europe relatifs à l'éducation à la citoyenneté démocratique, à l'éducation aux droits de l'homme et aux compétences pour une culture de la démocratie, ainsi que l'objectif consistant à « construire des sociétés inclusives », et constate qu'elles pourraient être en contradiction avec certains principes fondamentaux.

La lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif pourrait en effet être interprétée comme une initiative tendant à « réduire » la portée de l'éducation, au mépris de quelques-unes des valeurs essentielles promues par le Conseil de l'Europe à cet égard. Les principes fondamentaux ici visés sont notamment les suivants.

- ▶ L'éducation est un processus de transformation. Critiquer le statu quo et remettre en question les valeurs établies peut être une règle d'or de l'éducation à la vie démocratique, fondée sur la valorisation de la dignité et des droits de la personne, ainsi que sur le développement de compétences critiques.

- ▶ L'école doit être un lieu d'apprentissage sûr et sans entrave. Pour qu'elle puisse dispenser une éducation de qualité, elle doit être un espace qui permette de faire l'expérience de la démocratie et de la liberté d'expression en exerçant son sens critique. Les compétences axées sur le respect et la tolérance de l'ambiguïté ne peuvent s'épanouir dans un environnement où il est demandé aux éducateurs de repérer et de signaler certaines opinions ou certains comportements.
- ▶ L'éducation doit reposer sur la diversité. Il n'est pas possible de promouvoir le dialogue interculturel contre le racisme et la discrimination et de mieux faire connaître les différentes cultures – deux valeurs qui donnent aux élèves la possibilité d'apprendre à apprécier la diversité culturelle et l'ouverture à l'altérité culturelle et au respect – dans un espace où une partie de la population est jugée a priori suspecte.
- ▶ Les enseignants sont perçus comme des modèles. Or, ils ne peuvent être perçus comme des modèles pour l'éducation à la démocratie s'ils donnent l'impression d'exercer une discrimination à l'égard d'une catégorie d'étudiants.

1. L'éducation, pas la raison d'État

Le chapitre 4 a mis en lumière les écueils sur lesquels peuvent buter les politiques de lutte contre la radicalisation en milieu scolaire au regard des principes des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Le présent chapitre porte quant à lui sur les contradictions qui peuvent apparaître entre les conséquences inattendues de ces politiques et le projet plus vaste que représente la construction de sociétés inclusives ; il abordera ainsi, entre autres points, certains aspects essentiels de l'éducation à la citoyenneté démocratique et à l'éducation aux droits de l'homme.

Outre les problèmes patents qu'elles soulèvent sous l'angle des droits de l'homme et des libertés fondamentales, les politiques de lutte contre la radicalisation posent un deuxième problème de taille, à savoir le risque de faire primer la raison d'État sur les priorités en matière d'éducation. À ce sujet, Sukarieh et Tannock défendent l'idée selon laquelle ces politiques s'inscrivent dans un vaste « mouvement » qui a touché le secteur éducatif en Europe ces dix dernières années, dont la caractéristique première était de chercher à « réduire » la portée et la mission de l'éducation. Une telle « réduction » revient, selon eux, « à s'en prendre directement aux éléments de base qui constituent la tradition de l'éducation radicale depuis des siècles » (Sukarieh et Tannock, 2016, p. 28). Ben-Porath ajoute que nous risquons de devenir une « société belligérante », dans laquelle l'éducation ne sera plus qu'un instrument au service de la politique de sécurité publique (Sieckelinck *et al.*, 2015, p. 331).

Pourtant, les valeurs promues par le Conseil de l'Europe vont précisément à l'opposé de ce processus de « réduction », comme le montrent les années d'efforts menés dans le secteur éducatif et comme en témoigne la dernière initiative en date

consacrée au renforcement des compétences pour une culture de la démocratie. D'après Sjur Bergan, chef du service de l'éducation du Conseil de l'Europe :

L'enseignement supérieur – et, par extension, l'éducation – a au moins quatre grands objectifs : la préparation au marché de l'emploi, la préparation à la vie de citoyen actif dans une société démocratique, l'épanouissement personnel et l'établissement d'une base de connaissances riche et diversifiée. [...] Si nous voulons que la préparation à la citoyenneté démocratique fasse partie intégrante de la mission de l'éducation, nous devons être en mesure d'indiquer un tant soit peu, s'agissant de la mission démocratique de l'éducation, ce que les étudiants devraient savoir, comprendre et être capables de faire dans ce domaine (Bergan, 2016).

L'éducation se doit en réalité de promouvoir et d'encourager le changement social ; elle doit être une pratique transformatrice. Sieckelinck *et al.* s'en expliquent en ces termes :

Sur le plan pédagogique, [...] juger des adolescents en raison de leurs opinions ou activités subversives est très contestable, car les jeunes, pour réussir le passage de l'enfance au monde adulte, doivent accomplir une série de tâches indispensables à leur développement dans lesquelles le statu quo n'est jamais sacralisé (Sieckelinck *et al.*, 2015, p. 331).

La suite du présent chapitre revient plus en détail sur ces pratiques transformatrices et cherche à voir comment elles peuvent répondre, dans le domaine de l'éducation, au constat du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe, qui déclare que, pour prévenir le terrorisme, « [n]ous devons mettre nos adversaires hors jeu en proposant à chacun une voie plus attrayante vers l'épanouissement » (Jagland, 2015a). Nous mettrons en évidence quatre principes fondamentaux de l'éducation démocratique qui permettraient d'y parvenir, mais sur lesquels les conséquences involontaires des politiques de lutte contre la radicalisation en milieu scolaire font peser une menace : l'éducation en tant que processus transformateur et critique, l'école comme lieu d'apprentissage protégé et libre, les établissements d'enseignement qui sont autant d'espaces de respect de la diversité et de l'altérité et, enfin, la conception que l'on a de l'enseignant, perçu comme une personne de confiance qui se consacre à l'apprentissage de l'enfant. Pour chacun de ces principes, nous ferons d'abord ressortir les fondements conceptuels, la façon dont ces idées sont exprimées dans les documents phares du Conseil de l'Europe et, pour terminer, les propositions concrètes énoncées dans le cadre des compétences pour une culture de la démocratie.

2. L'éducation en tant que processus positif de radicalisation

Postulats

Nombreuses sont les conceptions contemporaines de l'éducation – et très certainement l'idée que s'en fait le Conseil de l'Europe – qui découlent des travaux critiques de chercheurs tels que Paolo Freire, qui a prôné une approche radicale de l'éducation (Sukarieh et Tannock, 2016, p. 27). Dans *Pédagogie des opprimés* (1970), Freire expose sa théorie selon laquelle l'éducation est plus un acte de libération et d'autonomisation

qu'un dépôt passif de connaissances dans l'esprit des étudiants, qu'il définit comme « l'éducation bancaire ». Il estime, dans ce que l'on pourrait considérer aujourd'hui comme une vision provocatrice, que la radicalisation est un résultat positif. Comme le disent Sukarieh et Tannock en citant les travaux de Freire :

La « radicalisation », écrivait Freire dans *Pédagogie des opprimés*, est un « processus de libération » qui est « nourri par un esprit critique » et qui « suppose un engagement accru dans l'action que l'on a choisie, et donc un engagement toujours plus grand visant à transformer la réalité concrète et objective ... Dans la tradition radicale, écrit Darder sur l'œuvre de Freire, la radicalisation est perçue comme un impératif de vie émancipatrice [...]. Nous nous radicalisons et sommes radicalisés par les relations, le travail et la lutte avec l'autre [...]. Si nous, les éducateurs, n'intériorisons pas la radicalisation [...] nous ne pourrions pas accompagner l'imagination, la créativité et les rêves de nos étudiants [...]. [L]'espérance radicale se développe en même temps que la formation de la conscience critique [...] à mesure que nous combattons les idéologies et structures débilitantes qui tentent d'étouffer nos rêves émancipateurs [...] ce processus de radicalisation nous prédispose à réévaluer constamment notre existence, nos attitudes, nos comportements, nos actions, nos décisions et nos rapports au monde » (cité dans Sukarieh et Tannock, 2016, p. 27).

Les travaux de Freire peuvent être jugés sujets à controverse, mais ils ont profondément influencé la pédagogie moderne et constituent « l'essence de l'éducation à la citoyenneté démocratique, telle qu'elle est définie par le Conseil de l'Europe » (Huber, 2011, p. 73). Les principes théoriques de Freire sont devenus des objectifs clés pour le Conseil de l'Europe.

Principes d'éducation à la citoyenneté démocratique et d'éducation aux droits de l'homme

Préparer les citoyens à la vie démocratique

Le Conseil de l'Europe a réaffirmé que la mission de l'éducation était, certes, de faciliter l'accès au marché de l'emploi, mais qu'elle avait aussi un objectif plus élevé, celui de préparer les jeunes à être des futurs citoyens. En 2008, les ministres des Affaires étrangères ont déclaré à ce sujet :

Dans une Europe multiculturelle, l'éducation non seulement prépare les jeunes au marché du travail, mais favorise également leur épanouissement personnel et leur apporte une large base de connaissances. Les écoles sont des vecteurs importants pour préparer les jeunes à leur vie de citoyens actifs (ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe, 2008, p. 30).

En effet, comme l'a rappelé le Comité des Ministres, l'un des principaux objectifs de l'éducation est de :

préparer les enfants et les jeunes à la citoyenneté démocratique ainsi qu'à l'activité économique ; [...] contribuer à l'épanouissement personnel des élèves et des étudiants ainsi qu'à leur préparation à une vie de membre actif dans la société ; [de jouer un rôle essentiel dans le] développement de la culture de la démocratie sans laquelle les institutions et sociétés démocratiques ne peuvent fonctionner (CM/Rec(2012)13).

Ancrer les principes démocratiques dans les fondements mêmes de l'éducation

L'objectif de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de l'éducation aux droits de l'homme est donc d'ancrer les principes démocratiques fondamentaux qui sont la raison d'être du Conseil de l'Europe dans les fondements mêmes de l'éducation. Il peut être décrit de la façon suivante :

L'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme a plus largement pour objectif de mettre en place des formes de démocratie durable et participative fondées sur le respect des droits de l'homme et la bonne gouvernance. Elle constitue en tant que telle un bien public et un investissement permanent pour des sociétés productrices qui se distinguent par des principes fondamentaux tels que la non-discrimination, l'inclusion et la participation, ainsi que par la primauté du droit (Tibbitts, 2015, p. 7).

Cet objectif, qui est celui du Conseil de l'Europe, est aussi partagé par la « communauté internationale » et, collectivement, par l'OSCE, l'Unesco et le Conseil de l'Europe :

L'approche fondée sur les droits de l'homme fournit aux élèves et aux enseignants un cadre solide d'appréciation des attitudes et des comportements à l'école. Elle garantit le droit au respect dans les lieux de formation, et englobe le respect de l'identité, de la participation et de l'intégrité des élèves (OSCE, Conseil de l'Europe et Unesco, 2011, p. 19).

Apprendre aux citoyens à être critiques et actifs

L'appel à soutenir la thèse selon laquelle l'éducation, au sens de Freire, est un processus qui a pour but de « transformer la réalité concrète et objective » ne s'appuie pas uniquement sur une interprétation passive des principes des droits de l'homme ; le but est aussi d'apprendre aux citoyens à « agir » :

L'un des objectifs fondamentaux de toute éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme n'est pas seulement d'apporter aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, mais aussi de renforcer leur capacité d'action au sein de la société pour défendre et promouvoir les droits de l'homme, la démocratie et la primauté du droit (CM/Rec(2010)7, p. 9).

Compétences pour une culture de la démocratie

Les compétences pour une culture de la démocratie touchent à deux aspects qui revêtent une importance particulière :

Valoriser la dignité humaine et les droits de l'homme (valeurs)

Le premier est la valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme :

Il s'agit de l'idée généralement admise que chaque être humain a la même valeur et la même dignité, a droit au même respect et au même ensemble de libertés et droits fondamentaux, et doit être traité en conséquence (Barrett, 2016, p. 36).

Développer la pensée analytique et critique (compétences)

Le second concerne la mise en valeur des compétences analytiques et de la réflexion critique :

Les capacités de réflexion analytique et critique consistent en un vaste et complexe ensemble de compétences interdépendantes. Les capacités de réflexion analytique sont celles requises pour analyser des documents de toute nature (par exemple des textes, des arguments, des interprétations, des problèmes, des événements, des expériences) d'une manière systématique et logique (Barrett, 2016, p. 44).

Contradictions avec les politiques de lutte contre la radicalisation

Le développement de la réflexion critique est un élément capital d'une éducation démocratique, c'est aussi une compétence majeure mise en avant par le Plan d'action pour la lutte contre l'extrémisme violent et la radicalisation conduisant au terrorisme (Conseil de l'Europe, 2015). Mais, dans de nombreux États membres, les étudiants sont invités à respecter sans réserve un ensemble de valeurs – par exemple des « valeurs britanniques » – que l'on ne peut remettre en cause et qui, curieusement, ne se réfèrent pas aux droits de l'homme⁵². En fait, au Royaume-Uni par exemple, la remise en cause des valeurs britanniques représente, au regard de la législation britannique en vigueur, un signe de radicalisation qui devrait être signalé (Gouvernement britannique, 2015b). Paul Thomas écrit à ce sujet :

À la suite des émeutes de 2001 et des attentats à la bombe perpétrés à Londres le 7 juillet, il a été beaucoup question des « valeurs britanniques » et ce thème a été relancé dans le prolongement de l'affaire du cheval de Troie. Désormais, toutes les écoles publiques doivent promouvoir les « valeurs britanniques fondamentales » (Richardson et Bolloten, 2014), mais il est très difficile de définir ce qu'il y a de « britannique » dans ces valeurs, d'autant qu'il faudrait prendre en compte le rôle controversé que la Grande-Bretagne a joué et joue encore dans le monde (Thomas, 2016, p. 15).

D'où une contradiction majeure entre les effets de la lutte contre la radicalisation et les principes de l'éducation démocratique. Selon Lynn Davies :

Au lieu d'aider les étudiants à former leur jugement critique et analytique sur les États et les sociétés qui façonnent leur existence, d'instiller un « doute sain sur ce que les hommes politiques et d'autres dirigeants nous disent », qui « est la meilleure protection contre le dogmatisme et l'acceptation de l'autoritarisme » que puisse offrir une éducation démocratique, les autorités chargées de la lutte contre la radicalisation demandent aux éducateurs de travailler main dans la main avec les services de sécurité de l'État pour renforcer leurs capacités à analyser les étudiants eux-mêmes (Davies 2014, *in* Sukarieh et Tannock, 2016, p. 29).

52. Je tiens à remercier Martyn Barrett d'avoir souligné cet aspect.

3. L'école, lieu d'apprentissage protégé et libre

Postulats

Un deuxième principe fondateur, défendu par Montessori, est la notion de « lieu d'apprentissage ». Les enseignants ont le devoir de créer un environnement qui corresponde aux besoins de l'enfant non seulement physiquement et intellectuellement, mais aussi moralement et émotionnellement. Maria Montessori précise ceci à ce sujet :

L'observation scientifique a alors établi que l'éducation n'est pas ce que donne le maître : l'éducation est un processus naturel qui se développe spontanément dans l'individu humain et s'acquiert, non en écoutant des mots, mais en faisant des expériences sur l'ambiance. Le travail du maître consiste à préparer une série de motifs d'activités culturelles, disposées dans un environnement spécialement préparé, et ensuite à s'abstenir d'interventions intempestives (Montessori, 1946).

L'idée que l'école doit être un espace où les élèves n'ont pas à craindre une « intervention intempestive » se trouve par conséquent au cœur des principes du Conseil de l'Europe.

Principes d'éducation à la citoyenneté démocratique et d'éducation aux droits de l'homme

En termes d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, cette idée se retrouve dans un certain nombre de grands principes consacrés par les instruments du Conseil de l'Europe.

L'école, un espace qui permet de faire l'expérience de la démocratie

Premièrement, les établissements scolaires sont un terrain de jeu de la démocratie : la démocratie ne peut se contenter d'être enseignée en principe, elle doit s'inscrire dans la pratique même de l'éducation :

Les États membres devraient promouvoir la gouvernance démocratique dans tous les établissements pédagogiques, à la fois comme une méthode à part entière de gouvernance souhaitable et bénéfique, et comme un moyen pratique d'apprendre et d'expérimenter la démocratie et le respect des droits de l'homme. Ils devraient encourager et faciliter, par des moyens appropriés, une participation active à la gouvernance des établissements pédagogiques des apprenants, des personnels de l'éducation et des parties prenantes, y compris les parents (CM/Rec(2010)7, p. 10).

La gouvernance démocratique des établissements scolaires apparaît en effet être bénéfique, car elle renforce la discipline, améliore l'apprentissage, tempère les conflits, rend l'école plus compétitive et prépare *in fine* les enfants à la vie démocratique.

Les enfants ne font pas les choses comme nous leur demandons de les faire ; ils font comme nous. Il ne sert à rien de parler de démocratie dans nos écoles si nous ne la mettons pas en pratique. Et il ne suffit pas de laisser les élèves prendre des décisions

simples, par exemple choisir la couleur des murs de la classe quand ils doivent être repeints. Ils doivent pouvoir jouir d'une certaine influence et apprendre ainsi les responsabilités qui découlent d'une véritable participation aux questions qui sont au cœur de leur apprentissage et de leur vie quotidienne à l'école, notamment les méthodes d'enseignement, les politiques scolaires, la planification à terme, les questions budgétaires et le recrutement de personnel. Certes, cela ne se fera pas du jour au lendemain, et il n'existe pas de méthodes standard applicables à tous, mais nous sommes convaincus que c'est la meilleure façon de mener à bien l'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe (Bäckman et Trafford, 2007, p. 12-13).

Ne pas limiter la liberté d'expression

Cela signifie également que la liberté d'expression des étudiants ne doit pas être limitée. À ce sujet, le Comité des Ministres a rappelé aux États membres qu'ils devraient :

proposer une éducation qui respecte la dignité humaine de l'enfant et du jeune, et permette la libre expression de ses opinions et sa participation à la vie scolaire, par exemple en utilisant des méthodes d'enseignement interactif et en reconnaissant l'éducation non formelle et l'apprentissage informel (CM/Rec(2012)2).

La qualité de l'éducation : un facteur déterminant

Ces principes sont réaffirmés dans l'évaluation de la qualité de l'éducation, comme l'indique le Comité des Ministres :

[...] si l'accès à l'éducation est en soi un droit important, la réalisation de la valeur réelle de ce droit n'est possible qu'à condition de disposer d'une éducation de qualité adéquate et de permettre aux élèves et aux étudiants, par les opportunités et les dispositions éducatives qui leur sont proposées, d'achever leurs études dans un délai raisonnable et dans des conditions propices à une éducation de qualité (CM/Rec (2012) 13).

Et le Comité des Ministres précise :

L'expression « éducation de qualité » s'entend d'une éducation qui : a. donne accès à l'enseignement à tous les élèves et les étudiants, particulièrement aux personnes appartenant à des groupes vulnérables ou défavorisés, le cas échéant en l'adaptant à leurs besoins ; b. offre un environnement sûr et non violent au processus d'apprentissage dans lequel les droits de tous sont respectés ; [...] d. promeut la démocratie, le respect des droits de l'homme et la justice sociale dans un processus éducatif qui prend en considération les besoins sociaux et éducatifs de chacun ; e. apporte aux élèves et aux étudiants les compétences, la confiance en soi et l'esprit critique nécessaires pour qu'ils deviennent des citoyens responsables et améliorent leur employabilité ; f. transmet les valeurs culturelles universelles et locales aux élèves et aux étudiants, tout en leur donnant les moyens de prendre également leurs propres décisions [...] ; h. s'appuie sur des enseignants qualifiés, déterminés à suivre une formation professionnelle continue (CM/Rec(2012)13).

Créer des espaces de discussion libres et protégés

L'un des moyens de garantir le débat démocratique et la liberté d'expression, fût-ce sur des sujets controversés qui pourraient être jugés trop sensibles ou dangereux pour être discutés en classe, tels que la discrimination envers les musulmans, les juifs ou les adeptes d'autres religions, le terrorisme ou encore des points d'histoire controversés, est de prévoir un espace protégé qui puisse accueillir des débats encadrés :

Il est essentiel de créer des espaces de dialogue ouverts à tous. La réussite de la gouvernance interculturelle, à tous les niveaux, dépend largement de la multiplication de tels espaces : espaces physiques, tels que rues, marchés et magasins, maisons, jardins d'enfants, écoles et universités, centres socioculturels, clubs de jeunesse, églises, synagogues et mosquées, salles de réunion dans les entreprises et lieux de travail, musées, bibliothèques et autres équipements de loisirs, ou espaces virtuels comme les médias (ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe, 2008, p. 33).

Le manuel intitulé *La contribution de tous les enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : cadre de développement de compétences* précise à ce sujet :

Il est primordial de créer un environnement éducatif qui incite à consulter différentes sources et à rechercher, analyser et exploiter les informations si l'on veut que les citoyens soient à même d'évaluer les politiques des pouvoirs publics et la couverture de l'actualité par les médias en s'appuyant sur des éléments factuels rationnels (Brett *et al.*, 2009, p. 48).

L'OSCE, l'Unesco et le Conseil de l'Europe abondent dans le même sens :

Les enseignants et les élèves instaureront une atmosphère d'inclusion dans laquelle les uns et les autres pourront, en toute sécurité, aborder publiquement les questions qui les préoccupent. On définira avec les élèves les règles de base d'un débat franc et respectueux. Les enseignants garderont à l'esprit qu'il existe des hiérarchies dans la classe, et s'efforceront d'intégrer tous ses membres dans le processus (OSCE, Conseil de l'Europe et *Unesco*, 2011, p. 33).

Stimuler le débat critique

Des espaces de discussion doivent être mis en place, mais il faut aussi veiller à ce qu'ils soient animés. Comme l'écrit Paul Thomas :

Premièrement, il est nécessaire d'examiner de façon critique la diversité des expériences de vie et des perspectives afin de donner aux jeunes la possibilité d'entendre des voix différentes sur des thèmes politiques actuels, et de se soumettre aux critiques que suscitent leurs propres points de vue. En effet, « la dissonance cognitive est essentielle dans l'apprentissage, qu'il s'agisse de religion ou de toute autre chose » [...] et l'éducation politique ou à la citoyenneté doit être véritablement expérimentale : elle suppose que l'on écoute, analyse et débattre de points de vue vraiment différents. Ceux qui défendent cette approche de l'« éducation contre l'extrémisme » affirment qu'il est préférable de laisser les jeunes exprimer leurs sentiments, même s'ils sont « extrémistes ou racistes », de manière à pouvoir les passer au crible. Pour John Gus, il faut de toute urgence doter

l'éducation d'un environnement protégé où les jeunes puissent exprimer ouvertement leurs points de vue, si détestables soient-ils, et où leurs opinions soient soumises à un examen critique, rigoureux et éclairé (Thomas, 2016, p. 13).

Lynn Davies explique à ce propos que la complexité est nécessaire pour forger l'éducation politique dont les jeunes ont besoin pour remettre en cause des relations de faits simplistes et des théories complotistes qui forment souvent la base des récits de violence.

Il faudrait en particulier inscrire les débats et les échanges que suscitent les controverses actuelles dans une approche éducative beaucoup plus politisée, et instaurer notamment un dialogue honnête et critique sur les systèmes de croyance, ainsi que sur les inégalités socio-économiques entre les groupes (cité dans Thomas, 2016, p. 13).

Compétences pour une culture de la démocratie

La mise en œuvre de ces principes passe par l'acquisition de compétences clés pour une culture de la démocratie.

Le respect (attitude)

Le respect consiste à jeter un regard positif et bienveillant sur quelqu'un ou quelque chose parce que l'on estime qu'il ou elle possède une importance, un intérêt ou une valeur intrinsèque. Le respect de l'autre, de ceux que l'on perçoit comme ayant des attaches culturelles ou des croyances, des opinions ou des pratiques différentes des siennes, est vital pour que le dialogue interculturel et la culture de la démocratie puissent s'instaurer (Barrett, 2016, p. 13).

La tolérance de l'ambiguïté (attitude)

La tolérance de l'ambiguïté est l'attitude que l'on a face à des situations qui sont incertaines et sujettes à de multiples interprétations contradictoires. Elle implique que l'on puisse évaluer ce type de situations de façon positive et les traiter de façon constructive (Barrett, 2016, p. 13).

Contradictions avec les politiques de lutte contre la radicalisation

La philosophie et les initiatives du Conseil de l'Europe en matière d'éducation encouragent la liberté d'expression, l'examen critique des idées et l'utilisation de l'école comme espace d'expérimentation de la pratique démocratique. Cela étant, les politiques de lutte contre la radicalisation produisent (voir plus haut) un « effet dissuasif » qui limite la liberté d'expression et encourage les discussions sur des réseaux parallèles, essentiellement parce que les étudiants comprennent rapidement que le débat ne peut pas être ouvert et libre lorsque les enseignants sont invités à « repérer des signes » de radicalisation.

4. L'éducation fondée sur la diversité

Postulats

Le troisième grand principe du Conseil de l'Europe en matière d'éducation est que l'éducation doit être fondée sur la tolérance et la compréhension interculturelle et religieuse. Davies (2008) affirme sur ce point que l'éducation ne doit pas simplement promouvoir « la tolérance » entre des « communautés » vues comme des entités distinctes et séparées – principe qui constitue en grande partie la base des politiques actuelles de lutte contre la radicalisation, qui visent une « communauté musulmane » présentée de manière réductrice –, mais au contraire « donner aux enfants la capacité de comprendre le caractère unique et multiple de leurs hybrides » (cité dans Thomas, 2016, p. 13).

Principes d'éducation à la citoyenneté démocratique et d'éducation aux droits de l'homme

Le Conseil de l'Europe a depuis longtemps pris note de la question de la diversité et montré qu'il fallait dépasser le cadre de l'assimilation et du multiculturalisme pour mieux insister sur le principe de l'interculturalisme (ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe, 2008, p. 32).

Encourager le dialogue interculturel pour lutter contre le racisme et la discrimination

L'éducation doit permettre aux élèves et aux étudiants d'acquérir des compétences en termes de dialogue interculturel (CM/Rec(2012)13). Les ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe ont déclaré sur ce point :

Les compétences interculturelles devraient faire partie de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme. Les autorités publiques compétentes et les établissements éducatifs devraient se servir, autant que possible, des définitions des compétences essentielles à la communication interculturelle pour élaborer et mettre en œuvre les programmes d'enseignement et les filières d'études à tous les niveaux du système éducatif, y compris la formation des enseignants et les programmes éducatifs pour adultes. Des outils complémentaires devraient être développés afin d'encourager les élèves à exercer un jugement critique et autonome, y compris à porter un regard critique sur leurs propres réactions et attitudes face à d'autres cultures. Tous les élèves devraient avoir la possibilité d'améliorer leurs compétences plurilingues. La pratique et l'apprentissage interculturels devraient être intégrés à la formation initiale et continue des enseignants. Les échanges basés sur l'école et sur la famille devraient devenir une composante régulière du programme des établissements secondaire (ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe, 2008, p. 43).

Le rejet du racisme, de la xénophobie et d'autres formes de discrimination doit figurer au cœur du système éducatif. L'ECRI recommande à ce sujet aux États membres :

de veiller à ce que les établissements scolaires inscrivent obligatoirement la lutte contre le racisme et la discrimination raciale ainsi que le respect de la diversité dans

leur mode de fonctionnement : a) en s'assurant que la lutte contre ces phénomènes à l'école, qu'ils émanent des élèves ou des personnels d'éducation, fasse l'objet d'une politique permanente (Commission européenne contre le racisme et l'intolérance, 2006).

Le devoir de l'éducation : faire connaître toutes les cultures

Un deuxième élément majeur du dialogue interculturel (mis en avant dans le *Livre blanc sur le dialogue interculturel*) est que les connaissances doivent porter sur toutes les cultures, et pas uniquement sur celle qui domine.

Dans le curriculum formel, toutes les matières comportent une dimension interculturelle. L'histoire, l'enseignement des langues et l'enseignement des faits religieux et relatifs aux convictions figurent peut-être parmi les matières les plus concernées. L'enseignement des faits religieux et relatifs aux convictions dans un contexte interculturel permet de diffuser des connaissances sur toutes les religions et convictions et leur histoire, offrant ainsi aux apprenants la possibilité de comprendre les religions et convictions, et d'éviter les préjugés. Cette démarche a été adoptée par l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, par la Cour européenne des droits de l'homme et par l'Ecri. En 2007, les ministres européens de l'Éducation ont ainsi souligné l'importance des mesures visant à améliorer la compréhension mutuelle entre les communautés culturelles et/ou religieuses par le biais de l'éducation scolaire, en vertu de principes partagés d'éthique et de citoyenneté démocratique. Quel que soit le système d'enseignement religieux en place, l'enseignement doit tenir compte de la diversité religieuse et relative aux convictions (ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe, 2008, p. 30).

Les compétences pour une culture de la démocratie

Le rejet du racisme et de la discrimination constitue le noyau dur des compétences pour une culture de la démocratie.

Valoriser la diversité culturelle

La deuxième série de valeurs repose sur le sentiment général que les autres attaches culturelles, la variabilité et la diversité culturelles, ainsi que le pluralisme des perspectives, points de vue et pratiques doivent être considérés de façon positive, appréciés et valorisés. Cette idée est fondée sur un certain nombre d'hypothèses, à savoir que la diversité culturelle est un atout pour la société, que chacun peut tirer profit des points de vue des autres et y trouver matière à réflexion, que la diversité culturelle doit être favorisée et protégée, qu'il faut prôner le dialogue quelles que soient les différences culturelles que l'on perçoit chez l'autre, et que le dialogue interculturel devrait servir à bâtir une culture de la démocratie qui permette de vivre ensemble dans la société sur un pied d'égalité (Barrett, 2016, p. 36).

L'ouverture à l'altérité culturelle et aux autres croyances, visions du monde et pratiques (attitudes)

L'ouverture est une attitude à l'égard de celles et ceux que l'on perçoit comme ayant des attaches culturelles différentes de soi, ou à l'égard de visions du monde, de croyances, de valeurs et de pratiques différentes des siennes. L'attitude qui consiste à s'ouvrir à l'altérité culturelle se distingue de celle qui vise à recueillir des expériences de « l'exotique » pour son seul plaisir ou bénéfice personnel (Barrett, 2016, p. 39).

Le respect

Le respect est une attitude à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose (une personne, une croyance, un symbole, un principe, une pratique, par exemple), dont l'objet est jugé revêtir une importance, un intérêt ou une valeur qui justifie le respect et l'estime. Selon la nature de l'objet qui est respecté, le respect peut prendre des formes très différentes (ainsi, le respect d'une règle scolaire n'est pas comparable au respect de la sagesse d'un aîné ou au respect de la nature). Le respect accordé à d'autres personnes qui sont perçues comme ayant d'autres attaches culturelles ou des croyances, opinions ou pratiques différentes de la sienne est une forme de respect particulièrement importante dans le contexte d'une culture de la démocratie (Barrett, 2016, p. 39-40).

La connaissance et la compréhension critique du monde

Cette forme spécifique de « connaissance et de compréhension critique » englobe des sujets très divers : politique, droit, droits de l'homme, culture, cultures, religions, histoire, médias, économies, environnement et développement durable (Barrett, 2016, p. 52-55).

Contradictions avec les politiques de lutte contre la radicalisation

Le rejet de la discrimination, la promotion d'approches interculturelles favorisant le dialogue et l'éducation sont au cœur des valeurs du Conseil de l'Europe. Pourtant, ainsi qu'il a été indiqué aux chapitres 2 et 3, la lutte contre la radicalisation en milieu scolaire tend à se concentrer sur une seule religion, l'islam, et finit souvent par confondre des signes de religiosité, tels que le choix de tenues vestimentaires traditionnelles ou de certaines habitudes alimentaires, avec des signes de radicalisation et d'extrémisme.

5. Élever les enseignants au rang de modèles de référence au lieu de les rabaisser

Postulats

Troisième grand principe : l'enseignant est là pour faciliter l'apprentissage. Il faut donner aux enseignants les moyens de gagner la confiance de leurs élèves, condition préalable à leur processus d'apprentissage. Les enseignants doivent donc être des modèles de référence en termes de comportement démocratique, sur lesquels on

puisse compter pour faire respecter toutes les valeurs de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, ainsi que les valeurs, attitudes, compétences et connaissances propres à la démocratie.

Principes d'éducation à la citoyenneté démocratique et d'éducation aux droits de l'homme

La figure de l'enseignant en tant que modèle de référence est au centre de l'approche de l'éducation que préconise le Conseil de l'Europe⁵³.

Les éducateurs, des modèles

Les enseignants servent de modèles de référence.

Les éducateurs jouent, à tous les niveaux, un rôle essentiel en ce qu'ils renforcent le dialogue interculturel et préparent les générations futures au dialogue. En témoignant leur engagement et en mettant en pratique avec leurs élèves et étudiants ce qu'ils enseignent, ils sont d'importants modèles de référence (ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe, 2008, p. 32).

Les enseignants, en première ligne de la lutte contre la discrimination

Cela signifie que l'enseignant a pour mission de lutter contre la discrimination et d'empêcher qu'un climat de suspicion et d'animosité ne s'installe entre des étudiants de différentes nationalités, cultures ou religions. Dans le cas des étudiants musulmans, par exemple :

Ces stéréotypes ont des répercussions non seulement sur les jeunes, mais aussi sur leurs parents, voire sur les enseignants et autres professionnels de l'éducation. Ce qui place les éducateurs devant une nouvelle tâche : si l'on ne saurait les charger de résorber les tensions politiques et sociales au sein de leur communauté, les enseignants peuvent jouer un rôle essentiel dans la formation des attitudes et des comportements des enfants et des adolescents. Les actions du personnel enseignant et administratif des établissements, les approches qu'il adopte, peuvent avoir un impact considérable sur le respect de la diversité et de la compréhension mutuelle, à l'école comme au sein de la société. Un vrai partenariat avec les médias et la société civile peut aussi favoriser le changement social encouragé par l'éducation par et pour les droits de l'homme (OSCE, Conseil de l'Europe et Unesco, 2011, p. 13).

De même :

Les enseignants ont pour mission de transmettre des connaissances dans leur discipline, mais aussi de promouvoir le respect mutuel et la compréhension parmi les élèves. Ils doivent donc prendre très au sérieux toute expression d'opinions ou de stéréotypes attaquant les musulmans, et réagir en conséquence. Ils trouveront des façons adroites de traiter ces actions et attitudes parmi les élèves en général, et s'occuperont des élèves blessés ou affectés comme de ceux qui ont émis ces opinions. Ce faisant, en reconnaissant leur individualité, leur vie et leur personnalité particulières, ainsi que

53. Voir aussi Brett *et al.*, 2009.

la complexité de leur identité, les enseignants éviteront que les musulmans ne soient perçus ou présentés comme de simples victimes (OSCE, Conseil de l'Europe et Unesco, 2011, p. 23).

Le rôle essentiel du personnel administratif des établissements scolaires

Cependant, ce ne sont pas uniquement les enseignants qui devraient être irréprochables ; le personnel administratif des établissements scolaires a lui aussi un rôle essentiel à jouer.

Les directions des écoles doivent veiller particulièrement à ce que les règles et les pratiques de l'établissement n'aient pas d'effets discriminatoires (OSCE, Conseil de l'Europe et Unesco, 2011, p. 19).

Les établissements scolaires, en effet, n'enseignent pas seulement des programmes ; ce sont également les institutions centrales où les enfants et les jeunes adultes acquièrent des valeurs démocratiques. En cela :

Il est important que l'école et les programmes scolaires donnent une image précise, juste et respectueuse de l'islam et des musulmans, comme d'ailleurs de toutes les religions et de leurs fidèles. Plusieurs instruments internationaux affirment que l'éducation ne doit pas se borner à dispenser une formation strictement scolaire ou technique, mais aussi inculquer des valeurs telles que les droits de l'homme, la tolérance, le pluralisme, l'antiracisme et l'harmonie entre les nations et les communautés (OSCE, Conseil de l'Europe et Unesco, 2011, p. 23)⁵⁴.

L'école, lieu particulièrement important pour favoriser la compréhension

Les établissements scolaires sont des lieux particulièrement importants pour favoriser la compréhension entre les communautés et combattre l'intolérance et l'extrémisme religieux. L'éducation peut jouer un rôle majeur dans la lutte contre les préjugés. Elle peut en effet œuvrer à la compréhension entre les individus et les communautés, donner aux groupes défavorisés les moyens de s'exprimer et encourager un débat ouvert et respectueux. Tout programme sérieux d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme devrait mettre à la disposition des jeunes les connaissances et compétences qui leur permettront de lutter contre le racisme en tant que force antidémocratique et de comprendre la fonction sociétale sous-jacente du racisme, de l'antisémitisme et de la discrimination dans nos sociétés, et leurs dimensions politiques et économiques. Un tel projet devrait également permettre aux jeunes de forger avec confiance et assurance leur identité de citoyen. « Des jeunes assumant pleinement toutes les facettes de leur identité seront en position de force pour s'élever contre les images stéréotypées des minorités véhiculées à l'appui de pratiques discriminatoires » (Brett *et al.*, 2009, p. 50).

54. Voir OSCE, 1996.

Contradictions avec les politiques de lutte contre la radicalisation

La mission des éducateurs, qui doivent être des modèles de référence en matière d'éducation démocratique ainsi que des acteurs déterminants dans la création d'espaces libres, respectueux et ouverts, est en danger lorsqu'ils sont également invités à détecter des signes de radicalisation.

Les chapitres 2 et 3 ont montré que les éducateurs sont mal à l'aise dans leur mission d'« agents de renseignement en milieu scolaire », qui consiste à deviner les intentions ou à interpréter les comportements de leurs élèves. Cette mission met en péril le fondement même de l'éducation démocratique.

Chapitre 6

Enjeux au regard des objectifs des politiques antiterroristes



Points clés à retenir

Le présent chapitre s'intéresse aux politiques de lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif sous l'angle des objectifs de la lutte contre le terrorisme.

Ces politiques confient aux éducateurs le soin de recueillir des renseignements, de manier les contre-discours et de générer la cohésion sociale. Les missions de détection et l'établissement d'une relation de confiance sont néanmoins foncièrement contradictoires.

La confiance et la confidentialité sont des conditions essentielles à l'exercice des « professions d'assistance » telles que l'action sociale et le travail éducatif. Pourtant, les politiques de lutte contre la radicalisation contraignent les professionnels à miner ces relations de confiance.

Cela peut avoir des conséquences contre-productives pour la collecte de renseignements et risque, ce qui est plus grave, d'aggraver le sentiment de rancune et d'exclusion, et de venir au final alimenter la radicalisation.

Nous avons vu, dans les précédents chapitres, les répercussions que les politiques de lutte contre la radicalisation menées dans le secteur éducatif pouvaient avoir sur les droits de l'homme (chapitre 4) et sur les principes fondamentaux qui sous-tendent la vision du Conseil de l'Europe en matière d'éducation (chapitre 5). Nous aborderons ici le dernier aspect du problème, à savoir les éventuels effets contre-productifs de ces politiques telles qu'elles sont actuellement mises en œuvre dans certains États membres, en termes d'efficacité de la lutte antiterroriste. L'idée défendue ci-après est que, si l'on en vient à étouffer la liberté d'expression et à miner la confiance dans les éducateurs, cela pourrait compromettre involontairement les objectifs mêmes de la lutte antiterroriste.

1. Mettre l'éducateur au service de la lutte contre le terrorisme ?

Les objectifs antiterroristes de la lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif

Un certain nombre d'États membres du Conseil de l'Europe qui ont mis en place des politiques de lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif poursuivent ici deux objectifs.

- ▶ Repérer les signes de radicalisation. Le premier objectif de la politique de lutte contre la radicalisation en milieu scolaire est d'amener les éducateurs, au moyen d'une série complexe d'indicateurs, à être « les yeux et les oreilles » des services de répression afin de détecter la radicalisation et d'empêcher qu'elle ne survienne. Les éducateurs sont ainsi réputés œuvrer aux efforts menés pour combattre le terrorisme. En contact avec un large public, ils peuvent fournir des informations qui, sans eux, ne seraient pas accessibles aux services de répression.
- ▶ Renforcer la résilience et la cohésion sociale par des activités visant à développer la réflexion critique et le dialogue interculturel, mais aussi par le recours à des ensembles de valeurs tels que les « valeurs britanniques » et les contre-discours. Le second objectif de la politique de lutte contre la radicalisation est de renforcer la résilience face aux discours de radicalisation et de favoriser la cohésion sociale. En ce sens, les éducateurs doivent remplir leur fonction traditionnelle consistant à promouvoir l'inclusion, tant il est vrai que l'inclusion sociale apparaît comme un facteur clé de la résilience et donc de la prévention du terrorisme.

Nous avons indiqué, dans les précédentes sections, en quoi ces objectifs risquaient d'être contraires à certains des principes énoncés dans la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme et dans le Plan d'action pour la construction de sociétés inclusives, ainsi que dans les principaux points du rapport « Vivre ensemble. Conjuguer diversité et liberté dans l'Europe du XXI^e siècle », qui sont les trois principaux instruments décrits dans le Plan d'action sur la lutte contre l'extrémisme violent et la radicalisation conduisant au terrorisme.

On peut aussi se demander, d'un point de vue purement instrumental, quel est l'apport des politiques de lutte contre la radicalisation menées dans le secteur éducatif à la lutte antiterroriste proprement dite.

La place du secteur éducatif dans les stratégies antiterroristes au sens large

Dans le cadre des traités du Conseil de l'Europe et d'autres instruments internationaux, les objectifs du contre-terrorisme sont :

[de] prévenir le terrorisme et [de] faire face, en particulier, à la provocation publique à commettre des infractions terroristes, ainsi qu'au recrutement et à l'entraînement pour le terrorisme (Conseil de l'Europe, 2005).

Les États membres du Conseil de l'Europe se penchent sur la question du terrorisme depuis fort longtemps, mais le principe de la participation du secteur éducatif à la lutte contre le terrorisme est relativement nouveau. Ainsi qu'il a été dit dans le premier chapitre, ce n'est qu'au début des années 2000 que des États comme les Pays-Bas ou le Royaume-Uni ont intégré ce secteur dans leur arsenal antiterroriste, jusqu'alors limité aux services de sécurité traditionnels, à savoir les services de répression en interne et les forces militaires à l'étranger.

D'un point de vue purement instrumental, la participation du secteur éducatif à la lutte antiterroriste résulte de la conjonction de deux processus aboutissant à ce l'on peut qualifier, au sens large, de « sécurisation de la politique sociale ». Il s'agit, premièrement, d'un long processus historique durant lequel un nombre croissant de fonctions de sécurité liées au contrôle social, qui avaient été monopolisées par les services de répression jusqu'aux années 1970 et 1980, ont été à nouveau déléguées à la société civile, et, deuxièmement, de l'importation, sur le plan intérieur, de la logique militaire anti-insurrectionnelle, dans laquelle le travail consistant à « gagner les cœurs et les esprits » peut être effectué non seulement par l'appareil de sécurité de l'État, mais aussi par d'autres secteurs, comme l'éducation et la jeunesse (Ragazzi, 2016).

Sous cet angle, les établissements scolaires ne sont pas au premier chef pressentis pour leurs qualités d'établissements soucieux de privilégier l'intérêt supérieur de l'enfant et de former les esprits critiques de demain, mais plutôt en raison des avantages qu'ils présentent pour mener à bien les missions ci-après.

Recueillir des renseignements

Les stratégies qui misent sur un travail de police axé sur le renseignement considèrent que les établissements scolaires sont l'un des points d'entrée par lequel arrivent des « flux d'informations ». Dans cette approche, les éducateurs sont perçus comme des informateurs privilégiés. Étant en contact permanent avec un large public qui, a priori, leur fait confiance sur une très longue période, les enseignants sont en mesure de collecter des données auxquelles les services de renseignement ou de répression ne pourraient jamais avoir accès (Lindekilde, 2012).

Exercer un contrôle social en opposant un contre-discours

La deuxième fonction attribuée aux éducateurs est le contrôle social. Les établissements scolaires sont des institutions qui dispensent le savoir, mais sont aussi des lieux où l'on échange des idées, où l'on se forge des opinions, où l'on acquiert une discipline ; en cela, ils sont perçus comme des institutions utiles pour contrer les discours non officiels. Certes, on peut y parvenir aussi par l'éducation civique, l'initiation à la réflexion critique et d'autres compétences promues par les politiques du Conseil de l'Europe. Mais certains des exemples présentés aux chapitres 2 et 3 montrent qu'il s'agit parfois d'un ensemble de valeurs, de références historiques et de principes quant aux moyens acceptables d'aborder les questions de religion, de politique intérieure ou de politique étrangère. Dans ce cas, l'école apparaît comme un lieu propice pour neutraliser les discours dangereux que l'on trouve sur internet, tels que la propagande d'Al-Qaida ou de Daech, les théories du complot et d'autres. Il sert aussi d'espace de diffusion de « contre-discours », dont le but est de présenter la manière officielle d'envisager les valeurs nationales ou les politiques gouvernementales.

Exercer un contrôle social en renforçant la cohésion sociale

Enfin, les fonctions de contrôle social sont aussi un moyen de réaliser l'objectif qui consiste à renforcer la cohésion sociale. Dans les stratégies de lutte contre le terrorisme et la radicalisation, la cohésion sociale n'est pas recherchée en tant que telle (bien qu'il puisse s'agir d'un effet secondaire bienvenu), mais parce que les sociétés soudées sont considérées comme plus résistantes aux discours radicalisants et aux efforts de recrutement.

Exploiter la confidentialité et la relation de confiance entre éducateur et étudiant

Sous l'angle de la lutte contre le terrorisme, tout l'intérêt de l'éducateur tient dans le fait qu'il est en contact avec un large public, avec lequel s'instaure de prime abord une relation de confiance qui lui permet : 1) de recueillir des informations et de les partager avec les services de répression ; 2) d'exercer une certaine autorité morale sur les étudiants afin de faire obstacle a) à la diffusion de la propagande et b) au processus de recrutement, qui prend la forme soit d'un militantisme en ligne pour des groupes extrémistes, soit de départs, par exemple, vers l'« État islamique ».

2. Conceptualiser la confiance et la confidentialité

Conceptualiser les relations de confiance

Pour bien comprendre l'effet produit par l'utilisation des relations de confiance dans un contexte de lutte contre le terrorisme, il convient de rappeler le rôle que jouent ces relations dans les sociétés politiques, ne serait-ce que sur le plan strictement instrumental. Il est étonnant de constater que les relations de confiance font partie

intégrante de la plupart des théories relatives à la cohésion sociale, mais que seuls quelques auteurs ont formulé de façon explicite la fonction et le rôle conférés à ce type particulier de relations dans la société. Parmi ceux qui sont dernièrement intervenus dans le débat sur cette question, il faut citer Möllering (2001), qui a souligné combien Georg Simmel avait contribué à façonner la pensée contemporaine autour de cette notion. Simmel a fait remarquer d'une manière générale que, faute de confiance mutuelle entre ses membres, la société se désintégrerait (Simmel, 1978, p. 178). Dans *La Philosophie de l'argent*, il décrit en détail les différentes étapes psychologiques et sociales requises pour passer de l'argent comptant à l'argent à crédit : elles sont comparables à celles que traverse l'agriculteur lorsqu'il est persuadé que ses récoltes seront bonnes ou à celles que connaît le négociant qui est convaincu que ses produits vont attirer les clients (Möllering, 2001, p. 405). Pour Simmel, la confiance est aussi forte – sinon plus forte – que le calcul rationnel ; elle participe d'une « foi psychosociologique quasi religieuse », fondée sur un mélange de savoir et de non-savoir. Voici ce qu'il écrit à ce sujet.

« Croire en quelqu'un » sans même savoir ce qui fait que l'on croit en lui, c'est employer un langage particulièrement subtil et profond qui exprime le sentiment qu'il existe entre l'idée que nous avons d'un être et l'être lui-même une connexion et une unité manifestes, une certaine cohérence dans notre conception de ce qu'il est, une assurance et un manque de résistance dans l'abandon du Moi à cette conception, qui peut reposer sur des raisons bien précises qu'elles ne parviennent pas cependant à expliquer (Simmel, 1978, p. 179).

La confiance constitue donc le ciment qui unit la société, précisément parce qu'elle offre un moyen de valider des relations humaines qui ne nécessite pas une évaluation rationnelle constante des coûts, des bénéfices, des risques et des avantages. En effet, elle s'appuie sur des indices qui laissent supposer qu'une interaction humaine spécifique se déroulera comme prévu.

Prenant appui sur les travaux de Simmel, Niklas Luhmann met en avant un deuxième trait distinctif fondamental des relations de confiance, à savoir le facteur d'anticipation qu'elles comportent : « [A]ccorder sa confiance, c'est anticiper l'avenir. C'est se comporter comme si le futur était certain » (Luhmann, 1979, p. 10). Pour Luhmann, la confiance est un mécanisme de « réduction de la complexité » qui fonctionne comme une méthode consistant à miser sur l'avenir et à anticiper les risques. Faire confiance à quelqu'un, explique-t-il, est en effet un choix particulier qui combine la connaissance de cette personne avec le fait de ne pas savoir ce que réserve l'avenir (Luhmann, 1979, p. 10).

La troisième grande caractéristique de la confiance est qu'elle fonctionne comme une forme particulière de contrôle social, comme le souligne le courant de sociologie inspiré par Durkheim. La « foi » décrite par Simmel pour expliquer le pas que l'on franchit en accordant sa confiance à quelqu'un est interprétée par Durkheim comme étant l'un des signes marquants de la solidarité, en particulier de la solidarité mécanique des communautés traditionnelles. Durkheim parle à ce propos de « densité morale » (Durkheim, 1997). En d'autres termes, la confiance n'est pas uniquement une décision individuelle, elle est aussi, très souvent, une obligation morale. Dans de nombreux contextes sociaux, il en coûte extrêmement cher de ne pas faire

confiance, en particulier si celui à qui l'on fait confiance est doté, du fait de normes culturelles enracinées dans les rapports de force, de la capacité de commander l'obéissance. C'est le cas lorsque la confiance est censée être le comportement approprié par défaut (par exemple, la confiance dans la police ou la justice), ou lorsque la confiance est le préalable nécessaire pour que certaines professions puissent travailler. En somme, si la confiance est une relation obligatoire de la société, elle fonctionne à la fois comme une technique d'anticipation et comme un élément clé du contrôle social.

Confiance, suspicion et « professions d'aide »

Le maintien du pouvoir légitime de l'État, qui peut être interprété comme l'objectif politique ultime de la lutte contre le terrorisme, a été défini sur le plan théorique comme un processus de monopolisation des rapports de force préexistants dans la société par une structure bureaucratique rationalisée (Weber, 1978 ; Mann, 1986). Il peut donc être également interprété, quoique de manière ambiguë, comme un projet de monopolisation des relations de confiance.

D'un côté, les institutions de l'État exigent que les populations renoncent aux relations de confiance qu'elles ont avec leurs institutions traditionnelles, par exemple entre les membres d'une famille, d'un clan, d'une tribu ou d'une guilde, au profit d'une relation sans intermédiaire avec les autorités, nécessaire pour assurer les services publics, la justice, la protection et, ultérieurement, le bien-être. De l'autre, les bureaucraties d'État n'ont cessé de jeter un regard suspicieux sur les populations qu'elles gouvernent afin d'extirper la criminalité, la sédition, le gaspillage, la subversion et autres « maux sociaux ». La confiance et la suspicion institutionnalisées sont donc au cœur de la nature ambiguë du pouvoir d'État qui est toujours protecteur et oppressif, émancipant et dominant (pour plus d'informations sur cette relation ambivalente, voir Michel Foucault [1975] et les auteurs qui ont poursuivi ses principaux axes de recherche : Donzelot [1979], Cohen [1985], Garland [2001], Muncie [2004] et Crawford [2009]). La bureaucratisation de l'État ayant progressivement imprégné les différentes sphères de la société, il est apparu assez clairement que certaines relations de confiance dans la société devaient être préservées et tenues à l'écart du regard méfiant de l'État (au moyen d'une obligation professionnelle de discrétion ou de confidentialité) pour que le système lui-même puisse fonctionner.

Ce privilège de la confidentialité a été intégré dans certaines pratiques professionnelles dès leurs débuts. Le principe de la confidentialité entre l'avocat et son client, par exemple, est considéré comme le « privilège le plus ancien et le plus largement reconnu » (Saltzburg, 1980, p. 603). Le scénario dans lequel un avocat dirait à ses clients que « tout ce qu'ils disent pourrait être utilisé contre eux » et qu'ils auront peut-être à témoigner contre eux-mêmes si nécessaire suffit à comprendre l'absurdité d'une telle proposition. Certains pays se sont dotés de dispositions similaires pour protéger les relations médecin-patient telles qu'elles sont codifiées dans le « serment d'Hippocrate ». Les instances religieuses sont parfois autorisées à invoquer, sur un certain nombre de points, un principe d'exclusivité entre elles et leurs fidèles pour rejeter des demandes émanant des pouvoirs publics.

Comme dans les professions juridiques, médicales ou religieuses, les éducateurs et les animateurs qui travaillent auprès des jeunes doivent garantir un certain degré de confidentialité à ceux qu'ils côtoient dans l'exercice de leurs fonctions. De manière plus générale, Merton *et al.* expliquent ce qui suit concernant les « professions d'aide » :

Le rapport qui existe entre la « promesse de confidentialité » du professionnel, d'une part, et l'« obligation de divulgation » que doit respecter le client, d'autre part, joue un grand rôle dans les relations « professionnel-client ». En règle générale, la confidentialité se justifie par principe sachant que, si elle fait défaut, les clients ne sauraient, ni ne voudraient, révéler des détails intimes et parfois honteux de leur existence (Merton *et al.*, 1983, p. 34).

Les informations confidentielles obtenues par les animateurs de jeunesse, les enseignants ou les professeurs sont partagées avec les jeunes précisément parce que les parties concernées ont établi que ces informations devraient rester secrètes et que les relations entre les éducateurs et les jeunes ont pour unique but d'aider ces derniers. La confidentialité est donc comprise comme une condition nécessaire pour exercer son travail (Bisman, 2008, p. 24). Or, c'est là que le bât blesse, car le partage de l'information qui est à la base des politiques de lutte contre la radicalisation porte atteinte à cette confidentialité « désintéressée ».

3. Miner la confiance : les problèmes que pose le recours aux éducateurs en tant qu'acteurs de la lutte contre le terrorisme

Discussions sur des réseaux parallèles

Le premier signe des conséquences néfastes de la dégradation des relations de confiance entre les éducateurs et les élèves est « l'effet dissuasif » que cette dégradation entraîne (décrit au chapitre 3, section 3). Cet effet ne se traduit pas uniquement par une restriction de la liberté d'expression ; il signifie aussi que les discussions qui pourraient avoir lieu dans des espaces contrôlés (où les éducateurs peuvent intervenir) sont menées de façon parallèle, sur des forums internet spécialisés ou sur des réseaux sociaux tels que Telegram, Snapchat ou autres applications, avec, pour résultat, une perte nette d'informations importantes du point de vue de la lutte contre le terrorisme.

L'organisation Universities UK, qui représente les recteurs et vice-recteurs d'universités britanniques, affirme, à juste titre, que les textes de loi sur lesquels s'appuie actuellement la lutte contre l'extrémisme créent un sentiment de colère et de confusion au sein de leurs établissements, menacent la liberté d'expression et suscitent des opinions controversées et agressives (Hargreaves, 2016).

Amrit Singh, auteur du rapport de l'Open Society Justice Initiative, fait le lien avec les effets du plan *Prevent* dans le secteur de la santé :

Les discussions sur le terrorisme sont menées sur des réseaux parallèles, où elles sont moins susceptibles d'être mises en cause. [...] Un psychologue cité dans le rapport déclare : « Nous sommes encouragés à surveiller les délits d'opinion et les

opinions politiques », et évoque le cas d'une autre psychologue qui a été invitée par des responsables du plan *Prevent* à poser certaines questions à son patient (Singh, 2016).

Le risque d'escalade

L'une des principales conclusions auxquelles aboutissent les études sur les conflits et l'analyse des approches sociologiques du terrorisme suivies au cours des dernières décennies est que le terrorisme et la radicalisation sont toujours des processus relationnels qui incluent les États eux-mêmes. En d'autres termes, des politiques de sécurité jugées discriminantes et aliénantes peuvent, paradoxalement, être un facteur qui alimente de manière déterminante le processus de radicalisation qu'elles visent à prévenir ou à réduire. Selon Rights Watch UK :

L'expérience de l'Irlande du Nord montre une nouvelle fois qu'à terme les tactiques qui sont censées empêcher le terrorisme, mais qui reviennent en réalité à sécuriser des communautés, finissent par aggraver les tensions communautaires, fournissent un terrain fertile au recrutement terroriste et attisent ainsi la violence. Le risque de produire des effets néfastes est particulièrement grand pour les membres vulnérables de la société, tels que les enfants, qui sont incapables de préserver leurs intérêts d'une ingérence arbitraire. S'agissant des enfants, le déploiement des stratégies antiterroristes ne souffre pas de droit à l'erreur. Aussi est-il particulièrement important de faire preuve d'une rigueur sans faille dans la formation dispensée à cette occasion, dans la mise en œuvre des politiques en question et dans leur contrôle (Rights Watch UK, 2016).

Du reste, des études commencent à montrer que des politiques aussi controversées que le plan *Prevent* peuvent avoir un effet inverse à celui initialement recherché. Le rapport de l'Open Society Justice Initiative explique à cet égard ce qui suit :

D'autres adultes injustement visés par le plan *Prevent* ont déclaré que, s'ils avaient été différents, cette expérience aurait pu les pousser vers le terrorisme, et non les en éloigner (Open Society Justice Initiative, 2016, p. 18).

Durodie souligne que ce point de vue est partagé par les deux services de renseignements :

Les services de sécurité, qui sont déjà pleinement engagés dans la surveillance de quelques individus qui pourraient constituer une menace réelle et immédiate, l'ont parfaitement compris. Pour Sir Richard Dearlove, ancien chef du MI6, il se peut que certaines des activités menées par les services secrets britanniques en 2014 s'expliquent aussi par la perte d'un sens approprié de la proportionnalité (Durodie, 2015, p. 26).

Des propos que confirment les praticiens de la lutte contre la radicalisation. Selon Alyas Karmani :

Les plans PREVENT II et PREVENT III n'ont été rien d'autre que des facteurs qui ont encouragé l'extrémisme et la radicalisation au lieu de renforcer la résilience : ils ont réduit l'espace d'expression au point que les musulmans ont été ciblés de façon disproportionnée (Fitzgerald, 2016, p. 140).

En d'autres termes, si elles ne sont pas conçues et mises en œuvre avec soin, les politiques de lutte contre la radicalisation risquent de produire des effets contraires à ceux qu'elles voulaient avoir.

Conclusion

La lutte contre la radicalisation en milieu scolaire n'est pas un épiphénomène ; il s'agit d'une nouvelle tendance qui se développe, au carrefour de la politique anti-terroriste et de la politique éducative. Afin de faire suite à la Résolution 2178 du Conseil de sécurité des Nations Unies et de donner effet aux stratégies de lutte contre la radicalisation mises en place par des organisations multilatérales européennes, les États membres du Conseil de l'Europe se sont déjà posés, ou se poseront bientôt, la question de savoir comment les mettre efficacement en œuvre. La question centrale est de déterminer comment s'y prendre sans porter atteinte aux principes des droits de l'homme, aux aspirations de l'éducation démocratique et aux objectifs de la lutte contre le terrorisme.

Ainsi qu'il ressort du présent rapport, de nombreux problèmes relevant de la « lutte contre la radicalisation et l'extrémisme violent » ne sont pas vraiment nouveaux. Si certains le sont, d'autres en revanche ne font que resoumettre, sous une autre formulation, des questions anciennes que les éducateurs, que ce soit dans les écoles ou dans les lieux d'éducation informelle, devraient être en mesure d'affronter, à savoir l'intimidation et le harcèlement, les problèmes relationnels des adolescents avec l'autorité, les amis et la famille, la recherche d'un groupe auquel s'identifier ou encore la découverte d'idées politiques et de la participation au débat. Certains groupes doivent faire face à un élément de discrimination supplémentaire de la part d'autres étudiants ou du personnel enseignant, qui tient à des problèmes plus généraux de stéréotypes ou de dénigrement ethniques, religieux ou autres que l'on observe dans la société.

L'émergence de groupes terroristes comme Al-Qaida et Daech ainsi que la montée en puissance du populisme et des idéologies violentes à tous les échelons du spectre politique constituent sans aucun doute une gageure spécifique pour les étudiants, leurs familles et les professionnels de l'éducation. Pour autant, ces phénomènes ne sont pas entièrement nouveaux : le XX^e siècle a été tout entier marqué par des épisodes d'extrémisme et le secteur éducatif a mis en place un large éventail de stratégies, déjà existantes et éprouvées, pour y faire face. L'un des effets des politiques de lutte contre la radicalisation a été de faire de bon nombre de ces comportements difficiles des signes potentiels de terrorisme qui exigent une attention immédiate en matière de sécurité.

Le présent rapport ne nie pas que, dans certains cas – limités –, le recours à l'appareil répressif soit nécessaire (lorsque l'existence d'une activité criminelle est démontrée), mais il importe de trouver un juste équilibre en la matière. La formation devrait donner aux enseignants les moyens de reprendre le contrôle et de pouvoir décider en toute autonomie des questions qui touchent aux compétences pédagogiques. Cela ne veut pas dire que la situation actuelle ne pose pas de problèmes spécifiques qui inquiètent les étudiants, les familles et les éducateurs, et qui pourraient exiger d'être examinés et actualisés. Peut-être faudrait-il, dans ce domaine, inventer de nouveaux outils éducatifs pour y répondre. Le fait est que l'on observe, dans les

ouvrages consacrés à ces questions, que le secteur éducatif s'interroge, mais force est de constater que l'on manque cruellement d'informations sur les besoins réels des éducateurs à cet égard.

Il est néanmoins important de souligner que la reformulation d'un grand nombre des problèmes susmentionnés dans un langage propre à la lutte contre le terrorisme et la radicalisation n'est pas une simple question de sémantique ; elle est aussi profondément politique. Ce glissement a en effet une implication concrète : il part de l'hypothèse que les éducateurs ne sont pas suffisamment armés pour faire face à ces problèmes et que la logique de l'éducation devrait être subordonnée à celle du renseignement et du contrôle social, qui s'inscrit plus largement dans les efforts de lutte contre le terrorisme.

Il ressort clairement des témoignages individuels des étudiants, des familles et des éducateurs ainsi que des déclarations des syndicats d'étudiants et d'éducateurs que cette situation crée un malaise, en particulier pour ce qui concerne les effets que les politiques de lutte contre la radicalisation menées en milieu scolaire ont à la fois sur les droits de l'homme et sur l'efficacité de la lutte contre l'extrémisme. Ces politiques, qui semblent remettre en question les principes éthiques et professionnels des éducateurs, par exemple en termes de confidentialité, de liberté d'expression ou simplement d'intérêt supérieur de l'enfant, semblent aussi avoir des effets contre-productifs sous l'angle du double objectif qu'elles poursuivent, qui est de prévenir la radicalisation et de renforcer la cohésion sociale. À bien des égards, ces politiques apparaissent comme une mesure qui vise à restreindre la portée de l'éducation en minorant, dans une optique instrumentaliste, le rôle du secteur éducatif dans son ensemble. Là encore, les travaux de recherche donnent tout au plus quelques indications, preuve qu'il est urgent d'en savoir plus sur l'état actuel des politiques de lutte contre la radicalisation dans les États membres du Conseil de l'Europe, sur la façon dont elles sont perçues par les étudiants et les professionnels de l'éducation, ainsi que sur les solutions alternatives qui pourraient être envisagées dans les établissements scolaires. Ces éléments sont essentiels si l'on veut élaborer une politique solidement ancrée sur des données factuelles, qui puisse prévenir et combattre la radicalisation dans le secteur éducatif tout en respectant les principes fondamentaux du Conseil de l'Europe en matière de droits de l'homme.

Recommandations



Après avoir dressé le bilan des débats en cours, nous formulons ici des propositions pour l'action du Conseil de l'Europe en matière de lutte contre la radicalisation et l'extrémisme violent dans le secteur éducatif. Nous ne sommes certes qu'au tout début d'un processus qui concernera de plus en plus de pays membres du Conseil de l'Europe. Pour autant, les nombreuses initiatives qui ont déjà été lancées dans ce domaine peuvent contribuer à la réflexion collective. Les principaux points qui demandent à être approfondis sont exposés ci-après.

1. Comment lutter contre la radicalisation tout en préservant l'autonomie du secteur éducatif ?

Ce rapport montre que l'un des problèmes majeurs que pose la mise en œuvre des politiques de lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif tient à la contradiction qui existe entre la logique de suspicion et la logique de confiance qui les sous-tendent. D'une part, les éducateurs sont invités à repérer et à signaler les cas de possible radicalisation ; de l'autre, ils ont besoin de confiance pour mener à bien leur travail et renforcer la cohésion sociale. Certes, cette contradiction existe déjà dans la mission qui leur est confiée, mais elle se traduit aussi par des relations délicates avec ceux qui ont pour métier d'assurer la sécurité. Les professionnels de l'éducation sont tout à fait prêts à apporter leur concours pour prévenir le terrorisme. Mais beaucoup sont réticents à l'idée d'être considérés comme des assistants des

services de sécurité. L'une des questions centrales est donc celle de l'autonomie du secteur éducatif. Concrètement, les questions qui se posent à cet égard sont les suivantes :

- ▶ Comment faire pour élaborer des méthodes pédagogiques spécifiques qui puissent répondre aux problèmes de radicalisation en renforçant la position des éducateurs au lieu de l'affaiblir ?
- ▶ Quels rapports peut-on tisser avec les professionnels de la sécurité pour, d'une part, ne pas miner les relations de confiance avec les étudiants ni porter atteinte aux droits des étudiants et, d'autre part, préserver la légitimité des éducateurs et l'efficacité de leur rôle dans les politiques de prévention ?

2. Comment s'attaquer à la radicalisation sans contrevenir aux principes des droits de l'homme, à l'éducation à la citoyenneté démocratique, à l'éducation aux droits de l'homme et aux compétences pour une culture de la démocratie ?

Comme l'indique le rapport, quelle que soit leur efficacité, les politiques de lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif peuvent involontairement nuire aux principes des droits de l'homme et de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, ainsi qu'aux principes propres aux compétences pour une culture de la démocratie. Elles portent atteinte aux droits des étudiants, mais peuvent également aller à l'encontre des efforts de lutte contre la radicalisation, car elles exacerbent les ressentiments vis-à-vis des étudiants et minent la confiance dans les institutions de l'État. Concrètement, les questions qui se posent à cet égard sont les suivantes :

- ▶ Comment aborder des problèmes qui ne sont pas intrinsèquement liés à la radicalisation (le racisme, l'antisémitisme, l'islamophobie, l'exclusion sociale), mais qui semblent néanmoins, en l'état actuel, créer des conditions favorables à son émergence ?
- ▶ Comment faire pour élaborer des mécanismes de lutte contre la radicalisation qui ne renforcent pas les discriminations et ne mettent pas en danger les rapports de confiance, mais qui permettent au contraire de désamorcer les tensions possibles entre les étudiants et les professionnels de l'éducation ?
- ▶ Comment proposer des espaces de discussion protégés pour aborder des questions controversées sur la religion, la discrimination, l'exclusion ou la politique étrangère tout en dispensant une éducation conforme aux principes fondamentaux d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, et pour corriger leurs extrêmes (discours de haine, discrimination, idéologies violentes) ? En d'autres termes, comment défendre le principe de la liberté d'expression tout en veillant à ce que le discours de haine ne soit pas toléré ?

3. Comment aborder la formation des professionnels de l'éducation ?

Le présent rapport montre que, dans la plupart des États membres du Conseil de l'Europe, les politiques de lutte contre la radicalisation dans le secteur éducatif sont

récentes. La formation du personnel enseignant soulève d'importantes difficultés. Premièrement, de nombreux programmes de formation partent de l'hypothèse qu'il est des signes extérieurs qui permettent de « repérer » les individus radicaux. Or cette hypothèse, scientifiquement remise en cause, doit être repensée, sans toutefois renoncer à fournir aux éducateurs des outils qui leur permettent d'identifier et de résoudre les problèmes qu'ils doivent affronter. Deuxièmement, les pouvoirs publics en sont encore à définir les contours des formations, tant au niveau de leur contenu que des méthodes, d'où des expériences parfois décevantes pour les professionnels de l'éducation. Enfin, la formation n'est pas toujours conforme aux valeurs des droits de l'homme et de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, qui sont déterminantes pour la réussite des programmes de lutte contre la radicalisation. Les enjeux sont donc ici les suivants :

- ▶ Quelles méthodes envisager pour identifier les individus qui pourraient nécessiter une attention sans qu'ils présentent des signes extérieurs de religiosité ou de profondes modifications de leur comportement ? Est-il possible d'identifier des individus radicalisés ? Peut-on envisager des solutions alternatives ?
- ▶ Le Conseil de l'Europe peut-il, en partenariat avec les États membres et les organisations internationales, élaborer des outils de formation pour aider les États membres à résoudre les problèmes liés à la radicalisation tout en évitant les pièges recensés dans ce rapport ?

4. Quid de la prochaine étape ?

Les réseaux d'experts et de praticiens européens et internationaux ont accumulé et échangé un savoir des plus importants sur les problèmes rencontrés et les meilleures pratiques utilisées aux niveaux national et européen, mais le fait est qu'à mesure qu'apparaissent de nouvelles politiques, les critiques à leur sujet se multiplient, et il reste beaucoup de terrain à explorer pour trouver les solutions qui permettent de traiter au mieux ces problèmes. Les politiques en question, auxquelles seuls quelques pays avaient recours jusqu'à il y a peu, sont désormais une priorité pour un nombre croissant d'États. Quelles sont les caractéristiques de ces politiques ? Comment se situent-elles les unes par rapport aux autres au plan européen ? Quel degré d'autonomie laissent-elles au secteur éducatif ? Comment s'attaquent-elles aux questions abordées dans le présent rapport ? Existe-t-il des typologies d'approches particulières ? Pour répondre à toutes ces interrogations, on pourrait imaginer de procéder comme suit :

- ▶ *Faire l'inventaire.* Le Conseil de l'Europe pourrait, dans un premier temps, faire le point sur la situation existante dans les États membres grâce à des recherches documentaires, des études sur le terrain ou encore des réunions ou entretiens avec des experts, afin de passer au crible les pratiques existantes, en pointant les succès engrangés et les écueils rencontrés.
- ▶ *Élaborer des propositions d'action.* À partir de ce premier bilan, et en collaboration avec les partenaires concernés, le Conseil de l'Europe pourrait, dans un deuxième temps, élaborer des propositions d'action concernant les sept enjeux majeurs qui ont été concrètement soulevés aux points 1 à 3 ci-dessus.

- ▶ *Tester les propositions d'action au moyen de projets pilotes.* L'étape suivante pourrait consister à tester les propositions d'action en menant des projets pilotes dans des établissements d'enseignement choisis dans les États membres du Conseil de l'Europe afin de voir quelles sont les solutions qui s'avèrent efficaces sur le plan pratique.
- ▶ *Diffuser les résultats.* La dernière étape consisterait à produire des documents destinés à aider les États membres à élaborer des politiques de lutte contre la radicalisation tout en évitant les pièges sur lesquels le présent rapport attire l'attention.

Références

24 heures (2015), « Extrémisme : Les profs formés à détecter les potentiels candidats au djihad », 25 août, disponible sur www.24heures.ch/suisse/Les-profs-formes-a-detecter-les-potentiels-candidats-au-djihad-/story/23758019 (consulté le 4 mars 2017).

Assemblée générale des Nations Unies (1985), Ensemble de règles minima des Nations Unies concernant l'administration de la justice pour mineurs (« Règles de Beijing »), Nations Unies, New York.

Assemblée générale des Nations Unies (1989), Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, Nations Unies, New York.

Assemblée générale des Nations Unies (1990a), Résolution 45/112 : Principes directeurs des Nations Unies pour la prévention de la délinquance juvénile (Principes directeurs de Riyad), Nations Unies, New York.

Assemblée générale des Nations Unies (1990b), Résolution 45/113 : Règles des Nations Unies pour la protection des mineurs privés de liberté, Nations Unies, New York.

Assemblée générale des Nations Unies (2016), « Plan d'action du Secrétaire général des Nations Unies visant à prévenir l'extrémisme violent », Nations Unies, New York.

Bäckman E. et Trafford B. (2007), *Pour une gouvernance démocratique de l'école*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Barrett M. (2016), *Compétences pour une culture de la démocratie – Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

BBC News (2013), "Neo-Nazi murders: Beate Zschaepe goes on trial in Germany", *BBC News*, 6 mai, disponible sur www.bbc.com/news/world-europe-22423785 (consulté le 4 mars 2017).

BBC News (2016), "Lancashire 'terrorist house' row 'not a spelling mistake'", 20 janvier, disponible sur www.bbc.com/news/uk-england-lancashire-35354061 (consulté le 4 mars 2017).

Belaon A. (2015), *Building distrust: ethnic profiling in primary schools*, Londres, disponible sur www.clagsborough.uk/profiling.pdf (consulté le 4 mars 2017).

Bergan S. (2016), "Competences for democratic culture", *The GAPS Think Piece*, Issue 10, disponible sur www.gaps-education.org/wp-content/uploads/2016/06/GAPS_Think-Piece_10.pdf (consulté le 21 février 2017).

Bigo D. (2002), "Security and immigration: toward a critique of the governmentality of unease", *Alternatives: global, local, political* 27(1), p. 63.

Bisman C. (2008), "Personal information and the professional relationship: issues of trust, privacy and welfare", in *Private and confidential? – Handling personal information in social and health services*, The Policy Press, Bristol, p. 17-34.

Bjørge T. et Horgan J. (2009), *Leaving terrorism behind*, Routledge, Oxon.

Blokker B (2015), "Sleutelfiguur in aanpak van extreme moslims weggestuurd", *NRC*, Amsterdam, 17 juin.

Bonelli L. et Ragazzi F. (2014), "Low-tech security – Files, notes, and memos as technologies of anticipation", *Security Dialogue*, 45(5), p. 476-493.

Booth K. et Wheeler N. J. (2008), *The security dilemma – Fear, cooperation and trust in world politics*, Basingstoke, Angleterre, Palgrave Macmillan, New York.

Brett P., Mompoin-Gaillard P., Salema M.H., Keating-Chetwynd S. (2009), *Contribution des enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme: cadre de développement de compétences*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Brown K.E. et Saeed T. (2014), "Radicalisation and counter-radicalisation at British universities – Muslim encounters and alternatives", *Ethnic and Racial Studies* 38(11), p. 1952-1968.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015), *Bildung für De-Radikalisierung Workshops zur Präventionsarbeit in Schulen Erlass*, disponible sur www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/pb_deradikalisierung.html (consulté le 4 mars 2017).

Busher J., Choudhury T., Thomas P. et al. (2017), *What the Prevent duty means for schools and colleges in England – An analysis of the educationalists' experiences*, Londres, Durham, Huddersfield, Coventry: Centre for Trust, Peace & Social Relations; Durham University; University of Huddersfield; Coventry University; Aziz Foundation.

Butt R. et Tuck H. (2014), *European counter-radicalisation and de-radicalisation – A comparative evaluation of approaches in the Netherlands, Sweden, Denmark and Germany*, Institute for Strategic Studies, Londres.

Chambre des communes (2009), "Project CONTEST – The Government's Counter-Terrorism Strategy", ninth report of session 2008-09, together with formal minutes, oral and written evidence, The Stationery Office, Londres.

Cohen S. (1985), *Visions of social control – Crime punishment and classification*, Polity Press, Cambridge.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (2003), Recommandation Rec(2003)20 concernant les nouveaux modes de traitement de la délinquance juvénile et le rôle de la justice des mineurs, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (2008), Recommandation CM/Rec(2008)11 sur les Règles européennes pour les délinquants mineurs faisant l'objet de sanctions ou de mesures, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (2010), Recommandation CM/Rec(2010)7 sur la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (2012a), Recommandation CM/Rec(2012)13 en vue d'assurer une éducation de qualité, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (2012b), Recommandation CM/Rec(2012)2 sur la participation des enfants et des jeunes de moins de 18 ans, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (2015), Déclaration « Unis autour de nos principes contre l'extrémisme violent et la radicalisation conduisant au terrorisme », CM(2015)74-final, 19 mai 2015.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (2016), document CM(2016)25 sur le Plan d'action sur la construction de sociétés inclusives (2016-2019), Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Commission européenne (2016), « Education Working Group (RAN EDU) », Migration and Home Affairs, disponible sur https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-edu_en (consulté le 6 décembre 2016).

Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI) (2004), Recommandation de politique générale n° 8 pour lutter contre le racisme tout en combattant le terrorisme, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI) (2006), Recommandation de politique générale n° 10 pour lutter contre le racisme et la discrimination raciale dans et à travers l'éducation scolaire, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Conseil de coopération régionale (2016), *Initiatives to prevent/counter violent extremism in South East Europe*, Conseil de coopération régionale, Sarajevo.

Conseil de l'Europe (2005), Convention du Conseil de l'Europe pour la prévention du terrorisme, STCE n° 196, Strasbourg.

Conseil de l'Europe, ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe (2008), *Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité »*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Conseil de l'Europe (2015), Plan d'action sur la lutte contre l'extrémisme violent et la radicalisation conduisant au terrorisme, Comité des Ministres, disponible sur www.coe.int/cm (consulté le 4 mars 2017).

Conseil de l'Europe (2017a), *La lutte contre le terrorisme*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible sur www.coe.int/fr/web/counter-terrorism/home (consulté le 4 mars 2017).

Conseil de l'Europe (2017b), *Les religions et les convictions*, disponible sur <https://www.coe.int/fr/web/compass/religion-and-belief> (consulté le 3 février 2017).

Conseil de sécurité des Nations Unies (2014), Résolution 2178, « Menaces contre la paix et la sécurité internationales résultant d'actes de terrorisme », Nations Unies, New York.

Conseil de sécurité des Nations Unies (2015), Résolution 2250 (2015) : les Jeunes coresponsables dans la lutte contre l'extrémisme violent, Nations Unies, New York.

Conseil européen (2005), « Stratégie de l'Union européenne visant à lutter contre la radicalisation et le recrutement de terroristes », 24 novembre 2005, Bruxelles.

Conseil européen (2014), « Stratégie révisée de l'UE visant à lutter contre la radicalisation et le recrutement de terroristes », 19 mai 2014, Bruxelles.

Conseil permanent de l'OSCE (2012), « Cadre consolidé de l'OSCE pour la lutte contre le terrorisme », OSCE, Vienne.

Coolsaet R. (2010), "EU counterterrorism strategy: value added or chimera?", *International Affairs*, 86(4), p. 857.

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), p. 115.

Coppock V. et McGovern M. (2014), "'Dangerous minds'? Deconstructing counter-terrorism discourse, radicalisation and the 'psychological vulnerability' of Muslim children and young people in Britain", *Children & Society*, 28(3), p. 242-256.

Crawford A. (2009), *Crime prevention policies in comparative perspective*, Cullompton: Willan.

D'Otreppe B. (2016), « Face à la radicalisation, l'école bricole », *La Libre Belgique*, 1^{er} avril 2016, disponible sur www.lalibre.be/actu/belgique/face-a-la-radicalisation-l-ecole-bricole-56fd691e35702a22d5ee35b7 (consulté le 4 mars 2017).

Davies L. (2014), *Healthy doubt: a core British value?*, disponible sur www.connectjustice.org/blog.php?d=8 (consulté le 4 mars 2017).

Della Porta D. (2013), "Political violence and social movements – An introduction", in Della Porta D. (ed.), *Political violence and social movements*, Cambridge University Press, Cambridge.

Département fédéral de justice et police (2016), « Plan d'action national contre la radicalisation et l'extrémisme violent », disponible sur www.ejpd.admin.ch/ejpd/fr/home/aktuell/news/2016/2016-09-12.html (consulté le 21 février 2017).

Deutsche Welle (2014), « German program triggers international deradicalisation network », disponible sur www.dw.com/en/german-program-triggers-international-deradicalisation-network/a-17898077 (consulté le 21 février 2017).

Die Bundesregierung (2016), « Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung », Berlin, ministère fédéral de la Famille, des Personnes âgées, des Femmes et de la Jeunesse.

Dodd V., *Chief constable warns against "drift towards police state"*, 2014, disponible sur www.theguardian.com/uk-news/2014/dec/05/peter-fahy-police-state-warning (consulté le 11 décembre 2014).

Donzelot J. (1979), *La police des familles*, postface de Gilles Deleuze, Éditions de Minuit, 1977 ; éd. poche coll. « Reprise », 2005.

Durkheim E. (1997), *De la division du travail social*, PUF.

Durodie B (2015), "Securitising education to prevent terrorism or losing direction?", *British Journal of Educational Studies*, 64(1), p. 21-35.

El Mundo (2015), "Plan de choque contra la yihad", 12 janvier, disponible sur www.elmundo.es/espana/2015/01/12/54b2cf24ca4741356f8b457f.html (consulté le 4 mars 2017).

Europe 1 (2016), « Bac – faire remonter les “propos djihadistes”, la consigne qui passe mal », 6 juillet, disponible sur www.europe1.fr/societe/bac-faire-remonter-les-propos-djihadistes-la-consigne-qui-passe-mal-2792515 (consulté le 4 mars 2017).

Europol (2016), *TE-SAT 2016*, La Haye, Europol.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2017), « Circulaire n° 6036 – Prévention de la radicalisation menant à la violence au sein des établissements scolaires », Bruxelles.

Fitzgerald J. (2016), “Frontline perspectives on preventing violent extremism – An interview with Alyas Karmani (STREET UK)”, *Critical Studies on Terrorism*, 9(1), p. 139-149.

Foucault M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975. *Discipline and punish – The birth of the prison*, Vintage Books, 1995, New York.

Freire P. (2000), *La pédagogie des opprimés*, Maspero.

Galtung J. (1996), *Peace by peaceful means – Peace and conflict, development and civilisation*, International Peace Research Institute, Sage Publishing LTD, Londres, Thousand Oaks, CA.

Garland D. (2001), *The culture of control – Crime and social order in contemporary society*, Oxford University Press, Oxford.

GCTF (2012), « Mémoire d’Abu Dhabi sur les bonnes pratiques en matière d’éducation pour lutter contre l’extrémisme violent », disponible sur www.thegctf.org/documents/10162/159880/14Sept19_GCTF+Abu+Dhabi+Memorandum.pdf (consulté le 4 mars 2017).

GCTF (2017a), “About us – Background and mission”, disponible sur www.thegctf.org/About-us/Background-and-Mission (consulté le 21 février 2017).

GCTF (2017b), “Countering Violent Extremism Working Group”, disponible sur www.thegctf.org/Working-Groups/Countering-Violent-Extremism (consulté le 21 février 2017).

González G. (2016), “Los centros de Justicia juvenil catalanes previenen el yihadismo”, *El Mundo*, 26 avril, disponible sur www.elmundo.es/cataluna/2016/04/26/571e65cf468aeb3c218b459f.html (consulté le 4 mars 2017).

Gouvernement danois (2014), “Prevention of Radicalisation and Extremism Action Plan”, Gouvernement danois, Copenhague.

Gouvernement de la République tchèque (2009), « Stratégie de prévention de l’extrémisme violent », République tchèque, Prague.

Gouvernement estonien (2013), “Fundamentals of counter-terrorism in Estonia”, Government of Estonia, Tallinn.

Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg (2015), « Plan gouvernemental de vigilance nationale face aux menaces d’actions terroristes, plan “VIGILNAT” », ministère de la Sécurité intérieure, Luxembourg.

Gouvernement du Monténégro et ministère de la Justice du Monténégro (2015), « Stratégie de prévention de l’extrémisme violent », Gouvernement du Monténégro, Podgorica.

Gouvernement suédois (2015), "Actions to make society more resilient to violent extremism", Communication du gouvernement 2014/15:144, Stockholm.

Halliday J. (2016), "Almost 4 000 people referred to UK deradicalisation scheme last year", *The Guardian*, 20 mars, disponible sur www.theguardian.com/uk-news/2016/mar/20/almost-4000-people-were-referred-to-uk-deradicalisation-scheme-channel-last-year (consulté le 4 mars 2017).

Hargreaves J. (2016), "Why both sides are wrong in the counter-extremism debate", *The Conversation*, 3 mars, disponible sur <http://theconversation.com/why-both-sides-are-wrong-in-the-counter-extremism-debate-55714> (consulté le 4 mars 2017).

Henley J. (2014), "How do you deradicalise returning ISIS fighters?", *The Guardian*, 12 novembre, disponible sur www.theguardian.com/world/2014/nov/12/deradicalise-isis-fighters-jihadists-denmark-syria (consulté le 4 mars 2017).

Herz J. H. (1962), *International politics in the atomic age*, Columbia University Press, New York.

HM Government (2011), "Prevent Strategy", The Stationery Office, Londres.

HM Government(2012), "Channel – Vulnerability assessment framework", The Stationery Office, Londres.

HM Government (2015a), "Counter-Terrorism and Security Act 2015", The Stationery Office, Londres.

HM Government (2015b), "Revised Prevent duty guidance for England and Wales", The Stationery Office, Londres.

Hooper S. (2016), "UK extremism screening for kids adapted from tests for convicted terrorists", *Middle East Eye*, 29 septembre, disponible sur www.middleeasteye.net/news/uk-prevent-radicalisation-academics1731486448 (consulté le 4 mars 2017).

Horgan J. et Braddock K. (2010), "Rehabilitating the terrorists? – Challenges in assessing the effectiveness of de-radicalisation programs", *Terrorism and Political Violence*, 22(2), p. 267-291.

Huber J. (2011), *Former les enseignants au changement – La philosophie du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Ioffe J. (2016), "Could a toll-free number have saved Brussels?", *Foreign Policy*, 24 mars, disponible sur <https://foreignpolicy.com/2016/03/24/could-a-toll-free-number-have-saved-brussels/> (consulté le 4 mars 2017).

Jagland T. (2015a), Discours lors de la conférence « La liberté d'expression est-elle encore une condition nécessaire à la démocratie ? ».

Jagland, T. (2015b), Discours lors de la séance d'information relative à « New initiatives to address the foreign terrorist fighter challenge », Conseil de sécurité de l'ONU – Comité de lutte contre le terrorisme.

Jagland T. (2016a), Discours devant la Deutsche Gesellschaft für Auswärtige Politik, « Democratic security in times of crisis – the role of the Council of Europe ».

Jagland T. (2016b), Discours intitulé « Europe and the need for democratic security ».

Kouwenhoven A. (2016), "Horen, zien en zwijgen", *NRC*, 8 avril, disponible sur www.nrc.nl/nieuws/2016/04/08/horen-zien-en-zwijgen-1605626-a467339 (consulté le 4 mars 2017).

Kundnani A. (2009), *Spooked! How not to prevent violent extremism*, Institute for Race Relations, Londres.

Kundnani A. (2012), "Radicalisation: the journey of a concept", *Race & Class*, 54(2), disponible sur [doi/abs/10.1177/0306396812454984](https://doi.org/10.1177/0306396812454984).

Le Figaro (2014), « Radicalisation religieuse : le document qui embarrasse l'Éducation nationale », 24 novembre, disponible sur www.lefigaro.fr/actualite-france/2014/11/24/01016-20141124ARTFIG00164-radicalisation-religieuse-le-document-qui-embarrasse-l-education-nationale.php (consulté le 4 mars 2017).

Le Parisien (2014), « Radicalisation religieuse : une circulaire du rectorat de Poitiers pose problème », *Le Parisien*, 24 novembre, disponible sur www.leparisien.fr/societe/radicalisation-religieuse-une-circulaire-du-rectorat-de-poitiers-pose-probleme-24-11-2014-4318007.php (consulté le 4 mars 2017).

Le Soir (2016), « Numéro vert anti-radicalisation remis en cause, Milquet se défend », 2 février, disponible sur www.lesoir.be/1109977/article/actualite/belgique/politique/2016-02-02/numero-vert-anti-radicalisation-remis-en-cause-milquet-se-defend (consulté le 4 septembre 2017).

Le Temps (2016), « Un logiciel pour reconnaître les signes de l'extrémisme », 12 avril, disponible sur www.letemps.ch/suisse/2016/04/12/un-logiciel-reconnaitre-signes-extremisme (consulté le 4 mars 2017).

Lenos S. et Keltjens M. (2016a), *Empowering and supporting teachers*, RAN Center of Excellence, Gothenburg.

Lenos S. et Keltjens M. (2016b), *School leaders and prevention of radicalisation*, RAN Center of Excellence, Antwerp.

Lenos S. et Keltjens M. (2016c), *The school needs partners*, RAN Center of Excellence, Madrid.

Lindekilde L. (2012), "Neo-liberal governing of 'radicals': Danish radicalisation prevention policies and potential iatrogenic effects", *International Journal of Conflict and Violence*, 6(1), p. 109-125.

Luhmann N. (1979), *Trust and power: two works*, Wiley, Chichester, New York.

Luxemburger Wort (2016), "Four cases of radicalisation in Luxembourg", 23 décembre, disponible sur www.wort.lu/en/luxembourg/security-four-cases-of-radicalisation-in-luxembourg-585d33ad53590682caf16ae4 (consulté le 4 mars 2017).

Mabilon-Bonfils B. (2015), « L'école après Charlie », *Le sujet dans la cité*, 2(6), L'Harmattan, Paris p. 37-47.

Mann M. (1986), *The sources of social power*, Cambridge University Press, New York.

Marianne (2016), « Bac 2016 : des profs d'histoire invités à dénoncer les propos djihadistes », 6 juillet, disponible sur www.marianne.net/societe/bac-2016-des-profs-d-histoire-invites-denoncer-les-propos-djihadistes (consulté le 4 mars 2017).

Merton V., Merton R.K. et Barber E. (1983), "Client ambivalence in professional relationships: the problem of seeking help from strangers", in DePaulo B. M., Nadler A. et Fisher J. (eds), *New Directions in Helping*, vol. 2, Academic Press, New York, p. 13-44.

Miah S. (2013), "Preventing education: anti-Muslim racism and the war on terror in schools", in Kapoor N., Virinder K. et Rhodes J. (eds), *The State of Race*, Palgrave Macmillan, New York, p. 146-162.

Miller D. et Sabir R. (2013), "Counter-terrorism as counterinsurgency in the UK 'war on terror'", in Poynting S. et Whyte D. (eds), *Counter-terrorism and state political violence: the 'war on terror' as terror*, Routledge, Londres, p. 12-32.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) (2015), *Prévenir la radicalisation des jeunes*, Paris.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2017), *La prévention de la radicalisation en milieu scolaire*, Paris, disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid100811/prevention-radicalisation.html> (consulté le 21 février 2017).

Ministère de l'Intérieur de l'Espagne (2015), "Plan Estrategico Nacional de Lucha contra la Radicalizacion Violenta", ministère de l'Intérieur, Madrid.

Ministère de l'Intérieur de la République tchèque (2013), "Strategy of the Czech Republic for the Fight Against Terrorism", ministère de l'Intérieur de la République tchèque, Prague.

Ministère de l'Intérieur finlandais (2016), "National Action Plan for the Prevention of Violent Radicalisation and Extremism", Ministry of the Interior Publications du ministère de l'Intérieur, Helsinki.

Ministère des Affaires étrangères de Hongrie (2012), "Hungary's National Security Strategy", ministère des Affaires étrangères de Hongrie, Budapest.

Ministère norvégien de la Justice et de la Sécurité publique (2014), "Plan d'action contre la radicalisation et l'extrémisme violent", ministère norvégien de la Justice et de la Sécurité publique, Oslo.

Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (2007), "Actieplan polarisatie en radicalisering 2007-2011", Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, La Haye.

Möllering G. (2001), "The nature of trust: from Georg Simmel to a theory of expectation, interpretation and suspension", *Sociology*, 35(2).

Montessori M. (1946), *Education for a new world*, Kalakshetra Publications, Madras, Inde.

Mumford A. (2012), *The counter-insurgency myth: The British experience of irregular warfare*, Routledge, Oxon, New York.

Muncie J. (2004), *Youth & Crime*, Sage, Londres.

NCTV (2011), « National Counter-terrorism Strategy 2011-2015 », ministère norvégien de la Justice et de la Sécurité, La Haye.

O'Donnell A. (2015), "Securitisation, counterterrorism and the silencing of dissent: the educational implications of Prevent", *British Journal of Educational Studies*, 64(1), p. 53-76.

Oms J. (2016), "Maestros contra la Yihad", *El Mundo*, 29 mars, disponible sur www.elmundo.es/cataluna/2016/03/29/56f9895046163ff82b8b460c.html (consulté le 4 mars 2017).

Open Society Justice Initiative (2016), "Eroding trust: the UK's PREVENT Counter-Extremism Strategy in health and education", New York.

OSCE (1996), « Recommandations de La Haye concernant les droits des minorités nationales à l'éducation et note explicative », développées sous les auspices du Haut-Commissaire pour les minorités nationales de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE), disponible sur www.osce.org/hcnm/32180 (consulté le 4 septembre 2017).

OSCE (2014), Ministerial Council Declaration No. 5/14 on the OSCE role in countering the phenomenon of foreign terrorist fighters in the context of the implementation of UN Security Council Resolution 2170 (2014), OSCE, Vienne.

OSCE (2015), Ministerial Council Declaration No. 4/15 on preventing and countering violent extremism and radicalisation that lead to terrorism, OSCE, Vienne.

OSCE (2017), « OSCE activities to prevent and counter violent extremism and radicalisation that lead to terrorism – Fact sheet », OSCE, Vienne.

OSCE, Conseil de l'Europe et Unesco (2011), « Principes directeurs à l'attention des éducateurs pour combattre l'intolérance et la discrimination à l'encontre des musulmans », Varsovie, Pologne.

Owen G. (2016), "PM: Muslim mums must learn English to beat the fanatics", *The Daily Mail*, 17 janvier 2016.

Pawlak P. et Göppfarth J. (2016), "Countering extremism and terrorism in Russia", European Parliamentary Research Service (EPRS).

Piser K. (2017), "Uniform French culture leads to divides in schools", *The Atlantic*, 10 février, disponible sur www.theatlantic.com/education/archive/2017/02/why-forced-neutrality-leads-to-polarization/516222/ (consulté le 4 mars 2017).

Premier ministre de la France (2016), « Plan d'action contre la radicalisation et le terrorisme », Bureau du Premier ministre, Paris.

Quinn B. (2016), "Nursery-raised fears of radicalisation over boy's cucumber drawing", *The Guardian*, 11 mars, disponible sur www.theguardian.com/uk-news/2016/mar/11/nursery-radicalisation-fears-boys-cucumber-drawing-cooker-bomb (consulté le 21 février 2017).

Radicalisation Awareness Network (2016), *Involving young people, main lessons learned*, RAN, Vienne.

Rady Ministrow (2014), "Narodowy Program Antyterrorystyczny na lata 2015-2019", *Monitor Polski* (1649).

Ragazzi F. (2015), *Vers un « multiculturalisme policier » ? La lutte contre la radicalisation en France, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni*, Paris, études du Ceri, disponible sur www.sciencespo.fr/ceri/sites/sciencespo.fr.ceri/files/Etude_206_.pdf (consulté le 21 février 2017).

Ragazzi F. (2016), "Countering terrorism and radicalisation: Securitising social policy?", *Critical Social Policy*, vol. 37(2), p. 1-17.

République de Bulgarie (2015), « Stratégie pour lutter contre la radicalisation et le terrorisme (2015-2020) », Sofia.

Réseau national de sécurité (2016), « Mesures de prévention de la radicalisation. État des lieux en Suisse », Réseau national de sécurité, Berne.

Rights Watch UK (2016), "Preventing education? Human rights and UK counter-terrorism policy in schools", Rights Watch UK, Londres.

Rokovanie Vlády Slovenskej Republiky (2015), "Konceptie boja proti extrémizmu na roky 2015-2019", Vláda Slovenskej republiky, Bratislava.

Rothstein H., Borraz O. et Huber M. (2012), "Risk and the limits of governance – Exploring varied patterns of risk-based governance across Europe", *Regulation & Governance*, 7(2), p. 215-235.

Royaume de Belgique (2014), *Stratégie fédérale belge contre la radicalisation violente*, Bruxelles.

RTL Info (2016), « Le gouvernement présente son plan ANTI-radicalisation aux bourgmestres de Bruxelles : la police locale au cœur de l'action », 5 février, disponible sur www.rtl.be/info/belgique/politique/le-gouvernement-presente-son-plan-anti-radicalisation-aux-bourgmestres-de-bruxelles-qui-jouera-le-1er-role-demain--792184.aspx (consulté le 4 mars 2017).

Saltzburg S. (1980), "Privileges and professionals: lawyers and psychiatrists", *Virginia Law Review*, 3(66), p. 597-651.

Sanmartín O.R. (2016), "Los profesores desaprueban el protocolo contra el yihadismo: 'No queremos una escuela policial'", *El Mundo*, 29 mars, disponible sur www.elmundo.es/sociedad/2016/03/29/56fa563e268e3e751e8b45e3.html (consulté le 4 mars 2017).

Scarcella A., Page R. et Furtado V. (2016), "Terrorism, radicalisation, extremism, authoritarianism and fundamentalism: a systematic review of the quality and psychometric properties of assessments", *PloS one* 11(12), e0166947.

Sian K.P. (2014), "Spies, surveillance and stakeouts: monitoring Muslim moves in British state schools", *Race Ethnicity and Education*, 18(2), p. 183-201.

Sieckelinck S., Kaulingfreks F. et Winter M. de (2015), "Neither villains nor victims: towards an educational perspective on radicalisation", *British Journal of Educational Studies*, 63(3), p. 329-343.

SigmaLive (2015), "Cyprus worked closely with US on counter-terrorism efforts", *Sigma Live*, 19 juin 2015.

Simmel G. (1978), *The philosophy of money*, Routledge & Kegan Paul, Londres, Boston.

Singh A. (2016), "Instead of fighting terror, Prevent is creating a climate of fear", *The Guardian*, 19 octobre 2016.

SOU (2013), *När vi bryr oss. Förslag om samverkan och utbildning för att effektivare förebygga våldsbejakande extremism*, Statens offentliga utredningar, Stockholm.

Sukarieh M. et Tannock S. (2016), "The deradicalisation of education: terror, youth and the assault on learning", *Race & Class*, 57(4), p. 22-38.

The Guardian (2016), "Anti-radicalisation strategy lacks evidence base in science", 29 septembre, disponible sur www.theguardian.com/politics/2016/sep/29/anti-radicalisation-strategy-lacks-evidence-base-in-science (consulté le 4 mars 2017).

The Local (2014), "Teachers told how to spot 'jihadist threat'", 4 novembre, disponible sur www.thelocal.at/20141104/teachers-told-how-to-spot-jihadist-threat (consulté le 4 mars 2017).

The Local (2015a), "Denmark's 'soft' model for converting jihadists", 23 novembre, disponible sur www.thelocal.dk/20151123/denmarks-soft-model-for-de-radicalizing-jihadists (consulté le 4 mars 2017).

The Local (2015b), "Denmark to target anti-radicalization at kids", 6 février, disponible sur www.thelocal.dk/20150206/denmark-to-target-radicalisation-prevention-at-young-kids (consulté le 4 mars 2017).

The Local (2015c), "Swedish extremism hotline prepares to open", 29 octobre, disponible sur www.thelocal.se/20151029/swedish-extremism-hotline-prepares-to-open (consulté le 4 mars 2017).

The Local (2016), "French school pupil told to 'cut beard or go home'", 17 octobre, disponible sur www.thelocal.fr/20161017/french-pupil-told-to-cut-beard-or-go-home (consulté le 4 mars 2017).

Thomas P. (2016), "Youth, terrorism and education: Britain's Prevent programme", *International Journal of Lifelong Education*, 35(2), p. 1-18.

Tibbitts F. (2015), « Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education », Unesco, Paris.

Tribune de Genève (2015), « Ils rêvent d'aventure et veulent aider le peuple syrien », 21 octobre, disponible sur www.tdg.ch/geneve/actu-genevoise/lls-revent-d-aventure-et-veulent-aider-le-peuple-syrien/story/14934604 (consulté le 4 mars 2017).

Unesco (2015), "Décisions adoptées par le Conseil exécutif à sa 197^e session", Unesco, Paris.

Unesco (2017), *Prévenir l'extrémisme violent*, disponible sur <https://fr.unesco.org/preventing-violent-extremism> (consulté le 21 février 2017).

Vachlis M. (2015), *Counter-radicalisation in the classroom: Better safe than sorry?*, Master's thesis, Leiden University, Leiden.

Vaughan R. (2016), "France looks to UK Prevent strategy in battle to tackle extremism among pupils", *TES*, 25 janvier, disponible sur www.tes.com/news/school-news/breaking-news/france-looks-uk-prevent-strategy-battle-tackle-extremism-among-pupils (consulté le 4 mars 2017).

Vermeulen F. et Bovenkerk F. (2012), *Engaging with violent Islamic extremism: local policies in Western European cities*, Eleven International Publishing, La Haye.

Vlada Republike Hrvatske (2012), « Akcijski plan za prevenciju i suzbijanje terorizma », *Narodne Novine*, 136 (consulté le 21 février 2017).

Vlada Republike Hrvatske (2015), "Odluka o donošenju Nacionalne strategije za prevenciju i suzbijanje terorizma (108/2015)", *Narodne Novine*, 108 (consulté le 21 février 2017).

Walmsley J. (2017), "The Puzzles of 'Preventing Extremism'. An exploratory study of enactments of the Prevent Duty by front-line practitioners in English schools and colleges", Msc. Thesis, University of Amsterdam (juin).

Weber M. (1978), *Economy and society: an outline of interpretive sociology*, University of California Press, Berkeley.

Werner M.B. (2016), "Challenges to educational approaches that prevent violent Islamic extremism in Denmark", disponible sur <http://blogs.mcgill.ca/religiouseducationandsecurity/files/2016/02/Challenges-to-Educational-Approaches-that-Prevent-Violent-Islamic-Extremism-in-Denmark-Werner-Feb-2016.pdf> (consulté le 21 février 2017).

Women without Borders, 2017, "Mothers schools", *Women Without Borders*, disponible sur www.women-without-borders.org/projects/underway/42/ (consulté le 4 mars, 2017).

Yle (2016), "Police to train teachers to identify radicalised youths", 19 novembre, disponible sur http://yle.fi/uutiset/osasto/news/police_to_train_teachers_to_identify_radicalised_youths/9304195 (consulté le 4 mars 2017).

Zünd C. (2017), « À Winterthour, un réseau contre l'extrémisme », *Le Temps*, 20 janvier, disponible sur www.letemps.ch/suisse/2017/01/20/winterthour-un-reseau-contre-lextremisme (consulté le 4 mars 2017).

À propos de l'auteur

Francesco Ragazzi est maître de conférences en relations internationales à l'Institut de sciences politiques de l'Université de Leiden (Pays-Bas). Il est également chercheur associé au Centre d'études et de recherches internationales (Ceri/Sciences Po Paris, France) et au Centre d'études sur les conflits – Liberté et sécurité (France). Il est titulaire d'un doctorat en sciences politiques obtenu à Sciences Po Paris (France) et à la Northwestern University (États-Unis). Ses travaux portent notamment sur les approches critiques de la politique de la diaspora, des migrations, de la citoyenneté et de la sécurité dans les relations internationales. Son dernier projet de recherche, intitulé « *Security and the politics of belonging: home-grown terrorism, counter-radicalisation and the "end" of multiculturalism ?* », a été financé par des bourses du programme d'aides à la recherche innovante (VENI) (Organisation néerlandaise de recherche scientifique) et Marie-Curie (Union européenne). Il y examine les répercussions que peuvent avoir les pratiques en matière de sécurité sur les notions contemporaines de communauté. Ses travaux ont été publiés dans différentes revues scientifiques spécialisées telles que *International Political Sociology*, *Security Dialogue*, *Political Geography*, *Critical Social Policy*, *Journal of International Relations and Development* et *Cultures & Conflicts*. Il a rédigé des contributions dans plusieurs ouvrages collectifs. Il siège au comité de rédaction des revues *International Political Sociology*, *Citizenship Studies* et *Cultures & Conflicts*. Francesco Ragazzi a été consulté comme expert par le Parlement européen, le Conseil de l'Europe et le Sénat français sur les questions de sécurité et de lutte contre le terrorisme.

Sales agents for publications of the Council of Europe

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: + 420 2 424 59 204
Fax: + 420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskæft 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: + 45 77 66 60 00
Fax: + 45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: + 358 (0)9 121 4430
Fax: + 358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kléber@coe.int
<http://www.librairie-kléber.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obbroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: + 7 495 739 0971
Fax: + 7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: + 44 (0)870 600 5522
Fax: + 44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Les politiques visant à prévenir la radicalisation en Europe pourraient-elles finir par saper la cohésion sociale qu'elles visent à préserver? Depuis le milieu des années 2000, les gouvernements européens sont de plus en plus nombreux à avoir élargi la portée de la lutte contre le terrorisme, au point qu'il s'agit désormais d'un problème auquel la société dans son ensemble doit s'attaquer. Ce rapport examine les effets de ces politiques dans le secteur de l'éducation en passant en revue les publications qui existent sur le sujet.

La publication énumère les problèmes auxquels sont confrontés les éducateurs, les étudiants et leur famille, et montre comment les politiques de lutte contre la radicalisation imposent des exigences contradictoires aux éducateurs, en leur demandant, d'une part, de renforcer la cohésion sociale et la résilience, et d'autre part, d'utiliser une logique de suspicion pour détecter des individus en voie de radicalisation.

L'auteur présente plusieurs pistes de réflexion et formule des recommandations à l'intention du Conseil de l'Europe sur la nécessité de mener de nouveaux travaux de recherche et d'élaborer d'autres mesures dans ce domaine.

Francesco Ragazzi est chargé de cours en relations internationales à l'Institut de science politique de l'université de Leiden (Pays-Bas). Il est également chercheur associé au Centre d'études et de recherches internationales (Ceri/Sciences Po Paris, France) et au Centre d'étude sur les conflits – Liberté et sécurité (France). Il a fourni des conseils d'expert au Parlement européen, au Conseil de l'Europe et au Sénat français sur des questions de sécurité et de lutte contre le terrorisme.

PREMS 006518

FRA

www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 47 États membres, dont l'ensemble des membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.



<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8569-3
15€/30\$US

