

Réhabiliter les faits et développer l'esprit critique, un enjeu pédagogique, éducatif et civique de lutte contre la radicalisation



Christine Focquenoy Simonnet

⁴ « Attentats en Catalogne : la tragique litanie djihadiste ». Éditorial du journal *Le Monde*, dans son édition du 18 août 2015.

⁵ *Ibid.*

⁶ Les réponses politiques « à cette violence obsidionale » déclinées par le journaliste sont : « la cohésion sans faille des nations agressées, la détermination sans faille des États pour prévenir, combattre, neutraliser les réseaux djihadistes, la coordination toujours plus étroite entre les services de sécurité des pays de la coalition et, au premier rang, des Européens ».

Le jeudi 17 août 2017, l'Espagne a été frappée par deux attentats terroristes (Barcelone, Cambrils). Comme l'écrit le journal *Le Monde*, dans son éditorial du 18 août 2017, ces attentats en Catalogne s'inscrivent dans une « tragique litanie djihadiste » :

Depuis les attentats de Paris en janvier et novembre 2015, la litanie de la terreur djihadiste est sans fin. Le métro et l'aéroport de Bruxelles en mars 2016, Nice le 14 juillet suivant et ce camion meurtrier qui fauche 86 vies sur la promenade des Anglais, Saint-Étienne-du-Rouvray et l'assassinat du père Hamel le 26 juillet 2016, le marché de Noël ravagé à Berlin le 19 décembre, l'attaque contre le Parlement britannique le 22 mars de cette année, une autre dans le centre de Stockholm le 7 avril, un policier tué sur les Champs-Élysées le 20 avril, un concert lourdement endeuillé à Manchester le 22 mai⁴.

Le macabre décompte n'est pas exhaustif puisque le terrorisme islamiste touche également d'autres continents. « La stratégie de la haine entretenue par l'islam radical – qu'il s'appelle État islamique, Al-Qaida ou toute autre "franchise", comme dans la zone sahélienne –, choisit soigneusement ses cibles et les symboles qu'elle veut atteindre : des Occidentaux, des juifs, des chrétiens tués de la manière la plus spectaculaire et la plus sauvage possible, des hauts lieux de tourisme (Nice, Barcelone, Berlin) ou de fête et de concerts (Bataclan, Manchester)⁵ ». Le journaliste rappelle les nécessaires réponses politiques⁶. Les États, mais aussi les familles et l'École ont un rôle important de prévention à jouer. La confusion des faits, des opinions et des sentiments constitue

le terreau fertile de la radicalisation des jeunes. Le passage à l'acte de jeunes djihadistes français (2015 et 2016) rappelle l'impérieuse nécessité de former les élèves à distinguer les faits des opinions, à vérifier les sources.

Dans un premier temps, nous montrerons que, dans leur propagande sur la toile, les djihadistes recyclent les codes de la culture juvénile, gommant la frontière entre le réel et le virtuel, et émettent des contre-vérités qui étayent des thèses complotistes. Le mésusage des faits constitue le terreau de l'embrigadement. L'embrigadement par l'image est orchestré par des communicants aguerris aux méthodes de communication occidentales. Ces « experts », faux savants, excellent dans l'art de la manipulation.

Nous verrons ensuite comment l'école française a mobilisé de nouveaux enseignements – enseignement moral et civique (EMC) et l'éducation aux médias et à l'information (EMI) – qui replacent les faits au centre de l'apprentissage et fournissent des cadres d'analyse pour conceptualiser le réel. Néanmoins, cet apprentissage ne peut se réduire à ces deux nouveaux enseignements et doit irriguer non seulement les autres disciplines, mais aussi le quotidien de la vie scolaire (Focquenoy, 2015). Nous dessinerons quelques pistes opératoires permettant une meilleure prise en considération des faits et le développement de l'esprit critique, dans les classes, mais aussi en dehors des cours.

1. Le mésusage des faits, terreau de l'embrigadement

1.1. Comment devient-on djihadiste ?

Une clarification conceptuelle s'impose, car la « radicalisation » est un terme galvaudé. Les sphères médiatique et politique instrumentalisent le sujet, en particulier en période électorale et associent trop souvent, de manière simpliste, radicalisation et islam. Dès les années 1990, le sociologue Khosrokhavar, dans son ouvrage *L'islam des jeunes* (1997), avait analysé les formes de radicalisation qu'il avait observées dans certains quartiers de France. En 2014, il a publié un livre, *Radicalisation*, qui donne une définition très éclairante de la radicalisation : « Le processus par lequel un individu ou un groupe adopte une forme violente d'action, directement liée à une idéologie extrémiste à contenu politique, social ou religieux qui conteste l'ordre établi sur le plan politique, social ou culturel ». Il est important de noter que pour parler de radicalisation, il faut la réunion d'une idéologie extrémiste et de la légitimation de l'action violente. Remarquons également que le contenu idéologique n'est pas forcément d'ordre religieux et qu'il peut relever de la sphère sociale ou politique. Le chercheur distingue également les sectes et le djihadisme, « phénomène à la fois beaucoup plus dangereux et beaucoup plus diffus que le sectarisme⁷ ».

Les contextes nationaux et internationaux constituent le terreau de la radicalisation. La France a été confrontée, par le passé, à plusieurs vagues d'actions terroristes : action directe dans les années 1970, le Groupe islamique armé (GIA) dans les années 1995. Elle avait été ensuite épargnée dans les années 2000, contrairement aux États-Unis (2001) et à des pays voisins (Espagne, gare

⁷ « Les djihadistes ne sont comparables à des paumés qui rejoignent une secte que dans une certaine mesure. Les sectes présentent une structure organisationnelle bien déterminée, avec une hiérarchie et des gourous. Le djihadisme, lui, opère par des formes d'action collective beaucoup plus décentralisées. Il est certes quasi sectaire, mais aussi méta-sectaire. (...) Dans un groupe djihadiste, il y a plusieurs personnalités charismatiques, et les relations ne sont pas hiérarchisées de la même manière que dans une secte. » Audition de Farhad Khosrokhavar à l'Assemblée nationale du 10 février 2015, devant la commission d'enquête sur la surveillance des filières et des individus djihadistes.

d'Atocha en 2004; Londres en 2005), ce qui explique la sidération lors des attentats de 2015 (janvier, novembre) et 2016. Le passé colonial, les valeurs de la patrie des droits de l'homme, le poids de la population d'origine et de culture arabo-musulmane, l'entrée du pays dans la coalition expliquent que la France soit particulièrement ciblée⁸. Dans un pays peu habitué à la violence, la menace est inscrite dans la durée, les attentats se succèdent et touchent des lieux de sociabilité ordinaires (les terrasses des cafés parisiens, par exemple). De nouveaux modes opératoires sont apparus (arme blanche, camion fou, machette...).

⁸ Quelques indicateurs datant d'avril 2016, permettent de mesurer l'ampleur du phénomène : 2 073 personnes identifiées dans les filières syro-irakiennes, dont un millier sur zone et l'autre avec velléité de départ; 9 500 personnes signalées pour radicalisation violente dont 4 500 via la plateforme et 4 900 via les états-majors de sécurité; 20% mineurs et 35% femmes; 2/3 moins de 25 ans ; 12 000 étrangers sur zone; La France est le premier pays européen en valeur absolue.

Le profil des radicalisés, novembre 2016 : Accroissement de la part des filles 41%; Accroissement du nombre de mineurs 33%; 52% appartenaient déjà à la délinquance; 1/4 des hommes et 1/3 des femmes sont des convertis ; 7% sont effectivement partis. (Source : Groupe de prévention de la radicalisation, académie de Lille, France)

⁹ Nous ne pouvons les développer dans le cadre de cet article. Le lecteur pourra se référer à la bibliographie, pour explorer l'analyse sociologique (Kosrokhavar, 2004, 2006, 2014, 2015, 2016; Liogier, 2012; Perez, 2016; Roy 2015; Thomson, 2014), philosophique (Gauchet, 2015), psychanalytique (Anzieu, 1984; Benslama, 2015; Nathan, 2015) et politique (Birbaun, 2016), et découvrir l'éclairage donné par les sciences du langage (Bulinge, 2012).

Khosrokhavar (2015b) distingue deux profils de jeunes radicalisés. Le premier, image classique du djihadiste véhiculé par les médias, est un « jeune de banlieue qui est passé par les étapes suivantes : déviance, prison, sortie de prison, récidive, participation à des trafics, illumination mystique qui fait d'eux des sortes de musulmans *born again*, voyage initiatique dans des pays où sévissent des formes de djihadisme, retour en Europe, accomplissement d'un certain nombre d'actes violents sur les citoyens ». La haine constitue leur moteur d'action : « L'élément fondamental est leur sentiment d'être des victimes, d'être exclus de la société, du travail et de la dignité. Ils éprouvent une haine inextinguible à l'égard des «autres», qui se focalise, souvent de manière indistincte, sur tous ceux qui ont une forme de vie citoyenne et professionnelle normale, et qui leur renvoient l'image de leur propre indignité, y compris les personnes d'origine maghrébine qui ont réussi ». Depuis 2013, la guerre civile en Syrie a fait émerger un nouveau type de djihadiste, issu des classes moyennes. « Leur profil anthropologique, leur subjectivité, leur façon de concevoir les choses et la forme que prend leur expression de soi sont totalement différentes de celles des jeunes des banlieues : ils ont non pas une haine ou une mentalité agonistique à l'égard de la société, mais plutôt le sentiment d'une profonde injustice. » Les prédateurs de Daech les recrutent en jouant sur la fibre humanitaire : aller prendre soin des enfants syriens massacrés.

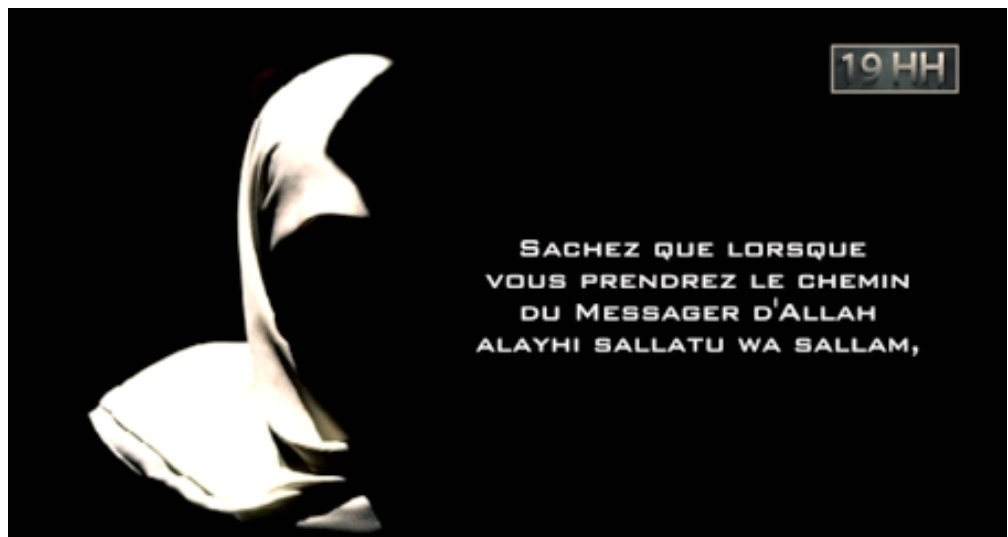
Un jeune en quête d'identité, ou tout simplement de sens, peut devenir une cible. L'anthropologue Atran (2015) explique : « Ils se radicalisent pour trouver une identité forte dans un monde terne, où les lignes verticales de communication entre les générations ont été remplacées par des attaches horizontales de partages qui peuvent couvrir le globe ». Comme le note la journaliste Chambrad (2017, 18 août), « les chercheurs sont divisés sur les ressorts de leur engagement ». Certains mettent en cause une lecture salafiste de l'islam, d'autres une révolte générationnelle nihiliste, d'autres encore des facteurs psychologiques ou géopolitiques. Plusieurs théories⁹ s'affrontent, comme l'illustre la polémique qui oppose Olivier Roy (2015) et Gilles Kepel (2015). Ce dernier a été particulièrement virulent dans son séminaire Violence et Dogme, à l'École normale supérieure (mars 2016). Dans le compte-rendu de sa communication commune avec Bernard Rougier il s'insurge : « Le succès du slogan «Islamisation de la radicalité» [Roy] et le refus des chercheurs, par peur d'être soupçonnés d'islamophobie, d'analyser la spécificité du jihadisme confortent la doxa médiatico-politique dans son ignorance de la réalité sociale et son arrogance intellectuelle » (Kepel et Rougier, 2016). Comme nous le verrons, seul le retour aux sources primaires et à la démarche scientifique peut permettre d'avancer.

1.2. La cyberpropagande djihadiste, perversion des faits et emprise mentale

L'universitaire F. Bulinge (2014) définit cinq étapes du processus de radicalisation violente :

- La sensibilisation
- Le conditionnement
- L'endoctrinement
- L'embrigadement
- L'incitation au passage à l'acte

Le processus se fait par étapes et touche la sphère intellectuelle, mais aussi affective. Il utilise les ressorts et mécanismes de l'emprise mentale. La radicalisation est souvent corrélée à des conflits identitaires et à des ruptures. Daesch utilise Internet et les réseaux sociaux pour séduire les adolescents et les transformer en héros en inversant le stigmate négatif des individus fragiles (Liogier, 2015). Il les cible en utilisant leurs codes culturels, recyclant musique et jeux vidéo à des fins de propagande; celle-ci repose sur l'imaginaire de la « culture mainstream » (Martel, 2010) : Assassin's Creed; The Lord of the Rings, etc. La « lol culture » (Dagnaud, 2010) est omniprésente. Toscer (2015), dans son film Jihad 2.0, analyse l'art de la cyberpropagande, parfaitement maîtrisé par les communicants de Daech. Le réalisateur décrypte l'embrigadement par l'image opérée sur Internet et montre l'efficacité des vidéos et clips de propagande. Le discours véhiculé est binaire et auto-légitimant avec des éléments narratifs reposant sur la victimisation et la théorie du complot (Durringer, 2016). Pour ériger des contrevérités en faits, la démarche est bien rodée, en anticipant les arguments de la famille et des éducateurs pour les discréditer et annihiler le doute. Ainsi, la vidéo 19HH d'Omar Omsen décline les différents arguments « On dira de vous » :



Propagande djihadiste; vidéo 19HH de Omar Omsen

Le témoignage de déserteurs (Dandois et Trégan, 2016) et les documentaires (Marre, 2015; Sommerville et Riam Dalati 2017) permettent de comprendre les rouages de la propagande. Les djihadistes mobilisent tous les vecteurs¹⁰ pour composer une représentation du monde simpliste, commode mentalement plutôt que vraie. Bronner (2003) montre que les croyances ont leur propre logique et relèvent d'une rationalité subjective, alors que la science relève d'une rationalité objective. Les croyances émergent des limites de l'accès à la connaissance : limites dimensionnelles (spatiales, temporelles), culturelles (filtres interprétatifs), cognitives (illusions perceptives, impossibilité de saisir une question dans toute sa complexité, etc.). Il importe donc de casser ces illusions. Dans son *La pensée extrême* (2009), le sociologue démonte les mécanismes qui conduisent, de manière logique bien qu'effrayante, à adhérer à des idées extrémistes. « Chaque étape a poussé l'individu vers la pensée extrême, mais chacune d'entre elles, prise séparément, peut sans doute être considérée comme raisonnable » (p. 36). La pensée extrême se fonde sur une doctrine cohérente, « pure », monolithique et manichéenne. Dans la dernière partie de son livre, Bronner invite à emprunter les chemins qui mènent à l'extrémisme en sens inverse, pour « faire changer d'avis un extrémiste » (*Ibid.*, p. 309). Son dernier livre, *La démocratie des crédules* (2013), montre que les conditions de notre vie contemporaine se sont alliées au fonctionnement intime de notre cerveau pour faire de nous des dupes. Mieux armer les « crédules » contre les croyances commence dès l'école, précise-t-il.

Le sociologue Khosrokhavar analyse « l'inversion magique » opérée, sur Internet, par l'islamisme radical qui transforme le mépris de soi en mépris de l'autre. On coupe le jeune de sa sphère de vie habituelle (famille et groupe de pairs) pour lui substituer une autre vie, via la tribu numérique, dans laquelle il a le sentiment d'exister et de retrouver un sens à sa vie. La rhétorique du pur *versus* l'impur devient alors prégnante. Cette opposition qui remplace la dichotomie habituelle des adolescents, juste *versus* injuste, constitue un signal d'alerte pour lequel les parents et les éducateurs doivent être vigilants (Focquenoy, 2017; sous presse) :

La mutation de la haine en djihadisme sacralise la rage et leur fait surmonter leur mal-être par l'adhésion à une vision qui fait de soi un chevalier de la foi et des autres, des impies indignes d'exister. La mue existentielle est ainsi accomplie, le Soi devient pur et l'Autre impur. L'islamisme radical opère une inversion magique qui transforme le mépris de soi en mépris de l'autre et l'indignité en sacralisation de soi aux dépens de l'autre. Fini, désormais, le sentiment d'insignifiance et d'absence de vocation dans une société où l'on ne pouvait survivre que par de petits boulots ou par la délinquance ! (Khosrokhavar, 2016).

Clarisse Féletin (2015b) a réalisé, peu de temps avant la tuerie de *Charlie Hebdo* (janvier 2015), un documentaire, *Engrenages, les jeunes face à l'islam radical*, qui révèle concrètement le mode opératoire des prédateurs qui enrôlent des jeunes Français. Elle décrypte l'endoctrinement via Internet en montrant les

¹⁰ Les différents vecteurs de propagande djihadistes : la radio (Al-Bayan), la télévision (Al-Furqan, Al-Hayat), les magazines (Dabiq, Dar al-islam), les vidéos (Jabhat Al Nosra : « 19HH » de Omar Omsen et les vidéos créationnistes et complotistes : The Signs (2011), The Arrivals (2013) et les clips de propagande ultraviolents qui subliment la violence par une esthétique ciselée et diffusent un discours messianique et eschatologique.



différentes étapes depuis la première prise de contact via les réseaux sociaux jusqu'au départ du jeune en Syrie. Elle révèle l'écart entre la propagande djihadiste sur la toile et la réalité à laquelle se heurtent les jeunes enrôlés (Féletin, 2015a). Aveuglée par l'argument humanitaire, très fréquent pour « appâter » les jeunes filles, Nora, 15 ans, qui rêvait d'« aider les plus pauvres », s'est retrouvée séquestrée à Alep, aux mains des terroristes. Les conversations entre Rachel, lycéenne de première scientifique, et son « fiancé gourou » permettent de mesurer l'ampleur du lavage de cerveau opéré; l'emprise mentale apparaît similaire à celle pratiquée dans les sectes. Rachel n'est pas choquée, par exemple, par le choix proposé entre « un bébé chat et une kalachnikov ». Les captations des communications téléphoniques montrent le subtil jeu entre la séduction (« Tu es ma princesse ») et la contrainte inepte (« Ferme ta bouche, sinon le diable va y rentrer »). Progressivement, Rachel perd son libre arbitre et n'est plus amenée à s'attacher aux faits. Les images de propagande poursuivent le même objectif : entretenir la confusion entre le réel et le virtuel.

2. Réhabiliter les faits et développer l'esprit critique, un enjeu pédagogique, éducatif et civique de lutte contre la radicalisation

Internet est donc à la fois un incubateur de la pensée extrême et un vecteur de diffusion de l'idéologie djihadiste. La démultiplication du nombre de producteurs et diffuseurs d'information sur la toile crée un « labyrinthe mental où il est difficile de s'orienter. L'individu se laisse alors guider par des croyances étayées par des biais cognitifs auxquels notre cerveau est enclin, à commencer par le biais de confirmation, qui incite à aller rechercher d'abord les informations qui vont dans notre sens » (Bronner, 2014). Nous n'avons plus aucune distance critique sur cet univers enveloppant de signes et d'images scénarisées où, comme le prédisait le philosophe Baudrillard (1981, 1992) le média réalise l'événement en le déréalisant. Dans ses écrits des années 1990, Baudrillard avait développé une théorie d'un monde de simulacres. Ce monde de « simulacres vrais » a inspiré Edgar Morin (2017) qui souligne : « Baudrillard, dit-il, excelle à désagréger les évidences et à montrer le peu de réalité de la réalité ». Morin (2016a) rappelle que « revenir sur la connaissance, sur sa source, sur le sujet connaissant, est un complément nécessaire de toute connaissance, y compris globale » (p. 127). Le philosophe précise : « ce qui est central, ce sont les principes à partir desquels nous organisons le monde que nous connaissons, c'est ce qu'on peut appeler le « paradigme » qui guide les systèmes de connaissance et de pensée. Nos idées obéissent à un paradigme de réduction et de disjonction. » (p. 127). Cette démarche s'avère donc cruciale pour l'École et constitue un enjeu pédagogique, éducatif, mais aussi civique.

2.1. Comprendre un phénomène complexe plurifactoriel, l'importance de la recherche scientifique et des « sources primaires »

Revenir sur la connaissance, sur sa source, sur le sujet connaissant, comme le préconise Edgar Morin, s'applique également à la recherche universitaire, en particulier pour comprendre le phénomène complexe et plurifactoriel du djihadisme. Kepel et Rougier (2016, 14 mars) s'insurgent : « Alors que les sciences humaines et sociales sont concernées au premier chef pour fournir les clés d'interprétation du phénomène terroriste d'une ampleur inouïe qui a frappé l'Hexagone, les institutions universitaires sont tétanisées par l'incapacité à penser le jihadisme dans notre pays ». Les deux chercheurs constatent que « Radicalisation » comme « islamophobie » constituent des mots écrans qui obnubilent notre recherche en sciences humaines. Le premier « dilue dans la généralité un phénomène dont il interdit de penser la spécificité ». Pour les deux chercheurs, toutes les disciplines doivent pouvoir contribuer à la compréhension du phénomène « à condition d'aller aux sources primaires de la connaissance ». Ils conseillent de ne pas oublier l'héritage d'Émile Durkheim qui avait établi « l'identité de la démarche scientifique par sa capacité à distinguer les concepts opératoires des "prénotions" ». Le fondateur de la sociologie française « qualifiait ces dernières de "sortes de concepts, grossièrement formés", qui prétendent élucider les faits sociaux, mais contribuent, en réalité, à les occulter, car ils sont le seul produit de l'opinion, et non de la démarche épistémologique de la recherche ». Seules la lecture des textes et les enquêtes de terrain peuvent permettre d'appréhender les mutations du jihadisme. Une récente étude sociologique menée directement auprès de djihadistes, sous la direction de Xavier Crettiez, professeur à Sciences Po et de Romain Sèze, chercheur à l'INHESJ¹¹, s'inscrit dans cette démarche. Les deux chercheurs ont interrogé treize hommes condamnés pour des faits de terrorisme et ont développé une analyse qualitative des trajectoires qui peuvent conduire à un tel engagement (Crettiez et Sèze, 2017). Ils soulignent le rôle d'Internet dans le processus majoritairement individuel de radicalisation et d'autodidaxie des jihadistes. « Le constat d'une injustice flagrante va constituer un moment pivot de la décision de l'engagement et du recours à la violence » (p. 67) expliquent les chercheurs.

¹¹ INHESJ : Institut national des hautes études de la sécurité et de la justice

2.2. Le primat des faits et l'éthique du débat, axes de prévention dans l'École française

Le sentiment d'injustice flagrante, catalyseur de l'engagement djihadiste (*Ibid.*) nous renvoie à la part de responsabilité de la société française. Sans s'enfermer dans « l'imaginaire fantasmatique des banlieues » le philosophe Bidar (2015, 25 janvier) constate que « notre société porte la responsabilité d'avoir laissé s'installer ces zones de relégation, où la mixité culturelle n'existe plus. On fait de ces gens ghettoïsés des proies pour des discours qui vont leur donner a minima la sécurité d'une religion communautaire ». Le philosophe souligne qu'il est primordial de « contrecarrer l'influence des préjugés, des instrumentalisation, de ne plus laisser le monopole de la parole aux extrêmes ». Bidar (2012) propose des pistes pragmatiques. Rejoignant les positions de nombreux

sociologues et chercheurs en sciences de l'éducation (Dubet, 2016; Meirieu, 2016; Merle, 2001), il rappelle le premier défi à relever pour l'École française : la réduction des inégalités. Les inégalités scolaires sont corrélées aux inégalités sociales. Certains élèves se sentent humiliés (Merle, 2005) et peuvent constituer des proies faciles pour les djihadistes qui leur proposent de devenir des héros. Dans l'établissement scolaire, la première prévention est donc de promouvoir réellement les valeurs de la République, de valoriser l'engagement des élèves, de veiller au respect des droits au sein de l'établissement et d'adopter une attitude bienveillante (Focquenoy, sous presse). L'anthropologue Atran (2015) nous invite à libérer l'énergie et les idéaux de la jeunesse. À ses yeux, trois conditions sont nécessaires pour y parvenir. Parents et acteurs scolaires peuvent conjointement agir pour les atteindre :

1. Donner un sens à leur vie à travers la lutte, le sacrifice et la fraternité.
2. Leur offrir une vision positive et personnelle, susceptible d'être concrétisée.
3. Leur donner la possibilité de créer leurs propres initiatives locales.

Ces préconisations rejoignent les conclusions du *Rapport de la mission d'information de l'assemblée nationale sur les moyens de DAESCH* (Poisson et Arif, 2016) : « La participation à la vie en commun doit, pour être porteuse de progrès, être un acte conscient et réfléchi, donnant à chacun sa juste place, sans stigmatisation ni caricature. La construction et la promotion d'un humanisme universel [...] est une démarche quotidienne qui doit permettre une véritable intégration de chacun, dans le respect de ce qui nous rassemble et sans nier nos différences » (p. 176). Dans les établissements secondaires français, une des missions du conseiller principal d'éducation (CPE) est justement de rendre consciente et réfléchie la vie en commun (Focquenoy, 2015). Lors des entretiens avec les élèves, par exemple après une exclusion de cours, il doit privilégier les faits et amener l'élève à dépasser les opinions et les sentiments. Aveuglé par l'émotion ou la colère, l'élève se crispe souvent sur un sentiment d'injustice : « De toute façon, ce prof ne m'aime pas ! » C'est au CPE de l'amener à reprendre les faits qui ont motivé l'incident et de lever les malentendus. L'élève chemine ainsi vers la connaissance de son propre fonctionnement et dépasse ses erreurs et illusions. Le CPE contribue ainsi, avec ses collègues enseignants, à « l'enseignement de la connaissance » défendu par Edgar Morin (2014, 2016) :

Je préconise depuis vingt ans d'introduire dans nos écoles, dès la fin du primaire et dans le secondaire, l'enseignement de ce qu'est la connaissance, c'est-à-dire aussi l'enseignement de ce qui provoque ses erreurs, ses illusions, ses perversions. Car la possibilité d'erreur et d'illusion est dans la nature même de la connaissance. La connaissance première, qui est perceptive, est toujours une traduction en code binaire dans nos réseaux nerveux des stimuli sur nos terminaux sensoriels, puis une reconstruction cérébrale. Les mots sont des traductions en langage, les idées sont des reconstructions en systèmes. (Morin, 2016, 7 février)

Cette démarche rejoint la « pédagogie des biais cognitifs » préconisée par Bronner :

Chacun devrait pouvoir faire sa déclaration d'indépendance mentale par rapport à ses propres intuitions. Cela commence dès l'école. Tous les programmes se prêtent à une telle pédagogie des biais cognitifs : biais de confirmation, négligence de la taille de l'échantillon, confusion entre corrélation et causalité... Il s'agirait d'apprendre à présenter les informations vraies sur un terrain psychologiquement neutre. On sait en effet que certaines informations ne sont pas traitées de manière neutre par l'esprit : les faibles probabilités sont intuitivement multipliées par dix ou quinze, on tient plus compte des pertes que des bénéfices... En lui faisant prendre conscience de ses automatismes, on permettra à chaque citoyen d'avoir un point de vue raisonnable et raisonné. (Bronner, 2014)

Cette démarche intellectuelle qui scelle le primat des faits a été réhabilitée institutionnellement dans la loi du 8 juillet 2013¹² d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République qui insiste sur la nécessaire éducation aux médias et à l'information¹³ (EMI). Cette éducation s'articule autour de trois axes principaux : sensibiliser aux risques de la désinformation et de la manipulation de l'information sur Internet, éveiller l'esprit critique en donnant des clés de compréhension de la production de discours sur Internet et proposer des outils de discernement et d'évaluation de la fiabilité des contenus mis en ligne. En février 2017, le journal Le Monde a lancé Décodex, un outil, utilisable par les enseignants, qui aide à vérifier les informations qui circulent sur Internet et à dénicher les rumeurs, exagérations ou déformations. L'EMI permet d'utiliser les techniques de l'organisation État islamique contre elle-même, comme nous y invitent Atran et Hamid (2016) : « l'EI [État islamique] envoie des messages sur mesure et les transmet à travers des réseaux sociaux très soudés ? Faisons la même chose ! » Des projets d'établissement relèvent ce défi ; par exemple, des élèves analysent les mécanismes de la propagande, créent des vidéos et découvrent leur impact sur un autre groupe d'élèves.

La force de l'école est de faire partager des savoirs, ce qui « est déjà accepter une commune vérité qui peut permettre de confronter les croyances sans s'agresser » (Meirieu, 2016) et de plonger les adolescents dans une pensée complexe qui développe la « connaissance de la connaissance » :

¹² QLoi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. NOR: MENX1241105L. <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/MENX1241105L/jo/texte>

¹³ Cf. L'EMI dans la loi de refondation de l'École sur le site *Éduscol*. <http://eduscol.education.fr/cid83623/l-emi-dans-la-loi-de-refondation-de-l-ecole.html>. Le site propose également des outils pédagogiques pour l'EMI.

Il nous semble aujourd'hui, plus que nécessaire, vital, d'intégrer dans notre enseignement dès le primaire et jusqu'à l'université, la « connaissance de la connaissance », qui permet de faire détecter aux âges adolescents, où l'esprit se forme, les perversions et risques d'illusion, et d'opposer à la réduction, au manichéisme, à la réification une connaissance capable de relier tous les aspects divers, voire antagonistes, d'une même réalité, de reconnaître les complexités au sein d'une même personne, d'une même société, d'une même civilisation. (...) En réformant la connaissance, nous nous donnons les moyens de reconnaître les aveuglements auxquels conduit l'esprit de guerre et de prévenir en partie chez les adolescents les processus qui conduisent au fanatisme (Morin, 2016, 7 février).

Un autre enseignement, l'enseignement moral et civique¹⁴ (EMC), constitue également un levier de lutte contre le fanatisme. L'objectif de l'EMC est d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique. « Ainsi l'élève acquiert-il une conscience morale lui permettant de comprendre, de respecter et de partager des valeurs humanistes de solidarité, de respect et de responsabilité¹⁵ ». La culture du débat, « l'éthique de la discussion » (Habermas), peu développées dans le système français, doivent traverser l'ensemble des enseignements et la vie quotidienne des établissements scolaires. Bidar (2015, 25 janvier), qui a contribué à l'écriture de la *Charte de la laïcité à l'école*¹⁶ (2013) et élaboré le matériel pédagogique qui permet de s'approprier cette charte, insiste : « Il faut qu'à l'école les élèves débattent, apprennent à parler ensemble, d'abord des valeurs communes, puis de leurs différences. Parce que s'ils n'en parlent pas dans la classe, ils se battront dans la rue. » Il est impérieux qu'« on leur donne les moyens de comprendre qu'il n'y a pas concurrence entre leur fond culturel propre et les valeurs que la République leur demande de partager ».

Pour atteindre ces objectifs, l'institution se mobilise pour former les personnels et mutualiser les ressources¹⁷ avec les autres partenaires, comme le fait le groupe de prévention des dérives sectaires et de la radicalisation de l'académie de Lille, créé en 2014. Ce groupe, piloté par une inspectrice pédagogique régionale « Établissements et Vie scolaire », réunit des responsables rectoraux, le référent académique « Laïcité », le médecin conseiller technique du recteur, des inspecteurs, des chefs d'établissement, une juriste, deux conseillères principales d'éducation. Il travaille en étroite collaboration avec les autres services de l'État et élabore des outils et stages de formation pour les personnels de l'académie. L'usage et le mésusage des faits constituent le nœud gordien de ces stages.

¹⁴ Les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique ont été publiés au Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90243

¹⁵ L'enseignement moral et civique : principes et objectifs sur le site Eduscol. <http://eduscol.education.fr/cid92403/l-emc-principes-et-objectifs.html>

¹⁶ « La Charte de la laïcité à l'École a été élaborée à l'intention des personnels, des élèves et de l'ensemble de la communauté éducative. Elle a été présentée par le ministre le 9 septembre 2013. Elle explicite le sens et les enjeux du principe de laïcité, sa solidarité avec la liberté, l'égalité et la fraternité, dans la République et dans le cadre de l'École. » Charte téléchargeable sur <http://eduscol.education.fr/cid73652/charte-de-la-laicite-a-l-ecole.html>

¹⁷ Voir, *infra*, la sitographie.



Conclusion

Face à la menace terroriste pérenne, l'École doit permettre aux adolescents vulnérables de ne pas devenir la proie des prédateurs, en réhabilitant les faits, en développant leur esprit critique et en leur redonnant toute leur place au sein du système scolaire. Ce sont des axes essentiels de prévention de la radicalisation, car ils permettent de lutter contre l'ignorance profonde, la désaffiliation et l'aliénation intellectuelle. Ils constituent un enjeu pédagogique, éducatif et civique. La macabre litanie de la terreur djihadiste rappelle le défi qui s'impose à l'École, résumé par Morin (2016, 7 février) :

Comment devient-on fanatique, c'est-à-dire enfermé dans un système clos et illusoire de perceptions et d'idées sur le monde extérieur et sur soi-même? Nul ne naît fanatique. Il peut le devenir progressivement s'il s'enferme dans des modes pervers ou illusoire de connaissance. Il en est trois qui sont indispensables à la formation de tout fanatisme : le réductionnisme, le manichéisme, la réification. Et l'enseignement devrait agir sans relâche pour les énoncer, les dénoncer et les déraciner. Car déraciner est préventif alors que déradicaliser vient trop tard, lorsque le fanatisme est consolidé.



Références

- Atran, S. (2015, 29 juin). *Ce que la sociologie propose dans la lutte contre la violence extrémiste*. Récupéré de : http://www.huffingtonpost.fr/scott-atran/analyse-sociologique-de-lextremisme_b_7221800.html
- Atran, S. et Hamid, N. (2016). *Comment devient-on djihadiste ?* Récupéré de : <http://vient-on-djihadiste-2-2-par-scott-atran-et-nafees-hamid-chercheurs.140793.php/>
- Anzieu, D. (1984). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris : Dunod.
- Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et simulation*. Paris : Galilée.
- Baudrillard, J. (1990). *La transparence du mal. Essai sur les phénomènes extrêmes*. Paris : Galilée.
- Baudrillard, J. (1992). *L'illusion de la fin ou la grève des événements*. Paris : Galilée.
- Benslama, F. (2015). Subjectivité et politique de la radicalisation. *La clinique lacanienne*, 27, 183-198.
- Bidar, A. (2012). *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*. Paris : la documentation française.
- Bidar, A. (2015, 25 janvier). *Je suis convaincu qu'existe un universel humaniste*. Télérama. Récupéré de : <http://www.telerama.fr/idees/abdenmour-bidar-philosophe-je-suis-convaincu-qu-existe-un-universel-humaniste.121931.php>
- Birbaun, J. (2016). *Un silence religieux; la gauche et le djihad*. Paris : Seuil.
- Bronner, G. (2003). *L'empire des croyances*. Paris : PUF.
- Bronner, G. (2009). *La pensée extrême*. Paris : Denoël.
- Bronner, G. (2013). *La démocratie des crédules*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bronner, G. (2014, 28 mai). *Les croyances et le scepticisme fragilisent la démocratie*. Les Echos.
- Bulinge, F. (2012). Un outil de décryptage de contenus manipulateurs : cas des groupes islamistes radicaux. *Communication et organisation*, 42, 175-190.
- Bulinge, F. (2014). Radicalisation sur Internet : méthodes et techniques de manipulation. *Cahiers de la Justice et de la sécurité*, 30, 32-42.
- Chambraud, C. (2017, 18 août). *Nihilisme, salafisme, géopolitique : les multiples ressorts de la radicalisation djihadiste*. Le Monde.
- Crettiez, X. et Sèze, R. (dir.) (2017). *Saisir les mécanismes de la radicalisation violente : pour une analyse processuelle et biographique des engagements violents*. Paris : Rapport de recherche pour la Mission de recherche Droit et justice : Institut national des Hautes études de la sécurité et de la justice.
- Dagnaud, M. (2010, 13 septembre). *De la BOF génération à la LOL génération*. Récupéré de : <http://www.slate.fr/story/27079/bof-generation-lol-generation>
- Dubet, F. (2016). *Ce qui nous unit. Discriminations, égalité, reconnaissance*. Paris : Éditions du Seuil.
- Feletin, C. (2015a, 15 janvier). *Il faut mettre en place de vrais programmes de désendoctrinement*. Télérama. Récupéré de : <http://www.telerama.fr/monde>
- Focquenoy, C. (2015). *L'ombre de Monsieur Viot... Du surveillant général au conseiller principal d'éducation, l'évolution d'une fonction éducative (1847-1970)*. Thèse de doctorat en histoire contemporaine, Université d'Artois, France.
- Focquenoy, C. (2017). De la radicalisation des jeunes, quelques clefs de compréhension à l'usage des parents. Dans J.-L. Auduc (dir.), *Rapprocher l'École de toutes les familles*. *Revue du comité national de réflexion familles/École*, 3.
- Focquenoy, C. (sous presse). L'éducation à la paix dans l'enseignement secondaire français, l'éthique de l'altérité au-delà des frontières. Dans O. Damus, C. Wukf et D. Jeffrey (dir.), *Éduquer à la paix dans un monde violent*. Paris : CNRS Éditions.
- Gauchet, M. (dir.) (2015, mars). Guide d'autodéfense contre le fanatisme. *Philosophie magazine*, 87.
- Kepel, G. (2015). *Les banlieues de l'islam : naissance d'une religion en France*. Paris : Seuil
- Kepel, G. et Rouigier, B. (2016, 14 mars). « Radicalisations » et « islamophobie » : le roi est nu. *Libération*.
- Khosrokhavar, F. (1997). *L'islam des jeunes*. Paris : Flammarion.
- Khosrokhavar, F. (2004). *L'islam dans les prisons*. Paris : Balland.
- Khosrokhavar, F. (2006). *Quand Al-Qaida parle*. Paris : Grasset.

- Khosrokhavar, F. (2014). *Radicalisation*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Khosrokhavar, F. (2015a). *Audition à l'assemblée nationale de M. Farhad Khosrokhavar, directeur de recherche à l'École des hautes études en sciences sociales. Commission d'enquête sur la surveillance des filières et des individus djihadistes*. Récupéré de : <http://www.assemblee-nationale.fr/14/cr-cesurvf/14-15/c1415015.asp>
- Khosrokhavar, F. (2015b). Qui sont les djihadistes français? *Sciences Humaines*, 268, 8-13.
- Khosrokhavar, F. (2016, 28 janvier). *Expliquer la radicalisation : portrait-robot du « djihadiste maison »*. Récupéré de : <https://theconversation.com/expliquer-la-radicalisation-portrait-robot-du-djihadiste-maison-53770>
- Liogier, R. (2012). *Le Mythe de l'islamisation, essai sur une obsession collective*. Paris : Seuil.
- Liogier, R. (2015). *Le jihadisme ne vient pas du communautarisme, mais de la désocialisation*. Récupéré de : <http://www.lesinrocks.com/2015/02/07/actualite/raphael-liogier-le-jihadisme-ne-vient-pas-du-communautarisme-mais-de-la-desocialisation-11559369/>
- Martel, F. (2010). *Mainstream. Enquête sur la guerre globale de la culture et des médias*. Paris : Flammarion.
- Meirieu, P. (2016, 20 août). La démocratie est assignée à faire de l'éducation sa priorité. *Le Monde*.
- Merle, P. (2001). Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative. *Revue française de sociologie*, 42(1), 81-115.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié*. Paris : PUF.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Paris : Actes sud/Play Bac.
- Morin, E. (2016a). *Penser global*. Paris : Flammarion.
- Morin, E. (2016b, 7 février). Éduquer à la paix pour résister à l'esprit de guerre. *Le Monde*.
- Morin, E. (2017, 2 mars). Dix ans après sa mort, Baudrillard fait toujours penser. *Le Monde Idées*. Récupéré de : <http://abonnes.lemonde.fr/culture/article/2017>
- Perez, F. (2016). La conversion comme acte de révolte ou comme réponse au vide idéologique? *Histoire, monde et cultures religieuses*, 39, (3), 45-54. doi:10.3917/hmc. 039.0045.
- Poisson, J.-F. et Arif, K. (2016). *Rapport de la mission d'information de l'assemblée nationale sur les moyens de DAESCH*. (Rapport 3964). Paris : Assemblée nationale.
- Roy, O. (2015, 24 novembre). Le djihadisme est une révolte générationnelle et nihiliste. *Le Monde*.
- Sémelin, J. et Ollitrault, S. (2016, novembre). Comprendre la radicalisation. *CNRS*. Récupéré de : <https://lejournal.cnrs.fr/nos-blogs/face-au-terrorisme-la-recherche-en-action/comprendre-la-radicalisation>
- Thomson, D. (2014). *Les Français djihadistes*. Paris : Éditions de l'Arènes.

Films et reportages

- Dandois, T. et Trégan, F.-X. (2016). *Daech, parole de déserteurs*.
- Durringer, X. *Ne m'abandonne pas*. Fiction diffusée sur France 2, le 3 février 2016.
- Feletin, C. (2015b). *Engrenages, les jeunes face à l'islam radical*. Production Bonne Pioche avec la participation de France Télévisions.
- Marre, Y. (2015, 7 décembre). *La radicalisation des jeunes Français*. Arte diffusion.
- Martel, F. (2010). *Mainstream. Enquête sur la guerre globale de la culture et des médias*. Paris : Flammarion.
- Nathan, T. (2015, 26 novembre). *La déradicalisation des djihadistes*. Émission 28'. Arte diffusion.
- Sommerville, Q. et Riam Dalati, R. (2017, 17 Août). *An education in terror*. London : BBC Edition.
- Toscer, O. (2015). *Djihad 2.0*. Paris : Coproduction LCP-Assemblée nationale / Kino / Les Poissons Volants.

Sitographie

- stop-djihadisme.gouv.fr
- <http://www.cpsi.fr/>
- eduscol.education.fr
- MIVILUDES www.derives-sectes.gouv.fr