

Rapport de recherche

Radicalisation, sujets sensibles et coconstruction des savoirs

Une recension des écrits

Justine Castonguay-Payant
Martin Geoffroy

Juillet 2020



Ce rapport a été réalisé grâce au soutien financier du Fonds pour la résilience communautaire de Sécurité publique Canada.

Merci à Louis Audet Gosselin pour la relecture et la mise en page.

ISBN imprimé :

ISBN pdf :

© Cégep Édouard Montpetit, 2020

Radicalisation, sujets sensibles et coconstruction des savoirs : Une recension des écrits

Centre d'expertise et de formation sur les intégrismes religieux, les idéologies politiques et la radicalisation (CEFIR)

9 juillet 2020

Auteur.e.s du rapport de recherche :

Justine Castonguay-Payant, CEFIR

Martin Geoffroy, CEFIR/Cégep Édouard-Montpetit

Partenaire financier



Sécurité publique
Canada

Public Safety
Canada

Canada

Table des matières	4
1. Introduction.....	6
1.1 Mise en contexte.....	6
1.2 Objectifs du rapport.....	7
1.3 Structure du rapport.....	8
2. Problématique d'intérêt.....	8
2.1 Postulat de départ	9
2.2 Principale question de recherche et questions complémentaires.....	10
2.3 Retombées envisagées	10
3. Quelques notions à préciser	10
3.1 Radicalisation, idéologies religieuses et mouvement d'extrême droite	11
3.2 Questions (socialement) vives, sujets sensibles ou controversés	12
3.3 Endoctrinement, neutralité et impartialité	13
4. Démarche générale de recension.....	15
5. Bref état des connaissances.....	16
5.1 Des enseignants parfois dépassés par certains phénomènes de radicalisation	16
5.2 Principaux obstacles de certains étudiants : la maîtrise de la langue et le rapport à l'altérité.....	17
5.3 Tenir compte de l'identité individuelle et sociale des jeunes.....	18
5.4 Quelle place pour la négociation du fait religieux?.....	19
6. Entre sujet controversé, perceptions différenciées et coconstruction des connaissances	20
6.1 Les acteurs en situation de production de connaissances	20
6.2 La coconstruction des savoirs en situation d'action	21
6.3 Quelques considérations éthiques de la coconstruction de connaissances	22
6.3.1 Le rapport à l'autorité dans la coconstruction des savoirs	22
6.3.2 Rapport de force et pressions externes.....	23
6.3.2 Légitimation des savoirs, enjeux de reconnaissance et propriété intellectuelle	23
7. Du monde de la recherche aux gens de terrain	24
7.1 La recherche participative	25
7.2 La recherche partenariale	25
7.2.1 Mise en œuvre d'une recherche partenariale.....	27

7.2.2	Défis, risques et limites de la recherche partenariale	28
7.2.3	Tenir compte de la multidisciplinarité de la démarche de recherche	30
7.3	La recherche-action	31
7.3.1	Les relations professionnelles comme socle à la recherche-action?	31
7.3.2	Quelques dispositifs de coconstruction en contexte de recherche-action	31
7.3.3	La recherche-action / formation	32
7.3	La recherche collaborative	33
8.	Quelles approches, stratégies et modalités d'enseignement?.....	33
8.1	Points de repère, débats argumentés et compétences critiques	34
8.2	Préciser les frontières entre l'école et les forces de sécurité pour éviter une approche « sécuriste »	35
8.3	Quelques approches d'enseignement	35
8.3.1	Approche axée sur les questions vives	36
8.3.2	Approche fondée sur la démocratie.....	36
8.3.3	Approche fondée sur les droits humains	37
8.3.4	Approche fondée sur la participation	37
8.4	Le respect de lignes directrices communes	38
8.5	Une question de tact?.....	38
9.	Des dispositifs de formation des enseignants	39
10.	Conclusion.....	41
10.1	Des mesures qui s'adressent à tous?	42
10.2	Le rôle des médias sociaux dans les processus de radicalisation	43
10.3	Tenir compte de la complexité du processus de radicalisation	44
10.4	L'importance de l'encadrement et de l'accompagnement	45
10.5	Entamer une démarche de réflexion	45
10.6	Évaluation du partenariat ou de la démarche de recherche	47
10.7	Recommandations visant la mise sur pied d'une recherche partenariale (ou collaborative).....	47
	Bibliographie.....	48

1. Introduction

L'un des principaux enjeux auxquels font face les systèmes d'éducation dans le monde est la complexité croissante du travail des professionnels de l'éducation, peu importe leur ordre d'enseignement (Tardif et Lessard, 2004). À cela s'ajoute des enjeux globaux et sujets dits « sensibles »¹ (changements climatiques, terrorisme, racisme, etc.) qui contribuent à élargir le rôle des enseignants en regard des jeunes, alliant la transmission de savoirs et des connaissances au rôle de médiateur ou de conciliateur (Ludot, El Husseini, Radjack et Moro, 2017). Devant la grandeur de la tâche, certains professionnels de l'éducation se sentent dépourvus d'outils, voire même impuissants face aux difficultés que vivent certains jeunes étudiants. Ceux du collégial, en particulier, sont confrontés à différentes problématiques et sont jugés plus susceptibles de s'engager dans des processus de radicalisation² (Wilkins-Laflamme, Geoffroy, Audet Gosselin, Bouchard et Medeiros, 2018). En effet, lorsque les enseignants sont confrontés à ce genre de phénomènes (Loslier et Dufour, 2015), la réalité du milieu collégial (forte immigration récente, fragilité identitaire, etc.) affecte plus ou moins leur capacité à aider les étudiants à composer avec ces enjeux complexes (Loslier et Dufour, 2015). Il y a donc lieu de se questionner sur les manières d'aborder certaines questions ou sujets sensibles comme la radicalisation, également appelées questions socialement vives (QSV) selon les travaux.

1.1 Mise en contexte

L'aptitude à enseigner ces sujets sensibles, ne constitue pas une simple affaire que l'on apprend sur les bancs d'école; il s'agit d'une expertise fine développée au fil des expériences, avec de l'aide et du soutien en complément à une formation rigoureuse (Roy, 2005). Lorsque des questions relativement, par exemple, à la polarisation ou la radicalisation violente sont soulevées en classe, nombreux sont les enseignants, mais aussi les étudiants (Bourgeois-Guérin, Rousseau, Hassan et Michalon-Brodeur, 2019), à adopter une posture d'autocensure et d'évitement (Wilkins-Laflamme et al., 2018). La confrontation des idées est ainsi empêchée, par maladresse ou par crainte de faire des faux pas. Cependant, cette posture nuit aux débats argumentés et critiques pouvant aider certains jeunes à faire face à l'appel de la radicalisation, en plus de limiter la circulation et la

¹ Dans ce texte, nous mobilisons les expressions « questions vives », « sujets sensibles » ou « sujets controversés » de manière interchangeable. Ces conceptions seront définies plus loin dans ce rapport.

² Différentes définitions de « radicalisation » seront discutées plus loin.

coconstruction des savoirs³ en la matière. Ainsi, la radicalisation, tout comme l'intégrisme religieux, « est l'éléphant dans la pièce que les chercheurs n'abordent point » (Wilkins-Laflamme et al., 2018, p. 9). Ajoutons à cela, non seulement les problématiques touchant les idéologies politiques ou autres mouvements d'extrême droite, mais aussi, de nombreux enjeux entourant les réalités des communautés LGBTQ+ et des personnes en situation de handicap, etc. qui peuvent être jugés sensibles pour certains étudiants et les professionnels de l'éducation. Par conséquent, les dialogues et échanges entre les acteurs deviennent ainsi difficilement possible. De plus, selon Wilkins-Laflamme et al. (2018), ce phénomène entraîne des lacunes dans l'acquisition de connaissances relatives aux questions vives et risque d'engendrer des replis et des malaises de part et d'autre (Bourgeois-Guérin et al., 2019).

1.2 Objectifs du rapport

Ce rapport vise donc à faire la lumière sur la situation par une recension des écrits, à la fois, à l'égard de la recherche et de l'éducation aux questions sensibles comme, tout spécialement, la polarisation, la radicalisation pouvant mener à la violence, les mouvements d'extrême droite ou encore les idéologies politiques et religieuses quelle que soit leur nature. Nous souhaitons donc proposer des éléments pouvant aider à engager un mouvement de sensibilisation au sein des cégeps, voire à outiller les enseignants et étudiants à cette fin. Cependant, ce document n'a pas la prétention d'offrir au lecteur une solution clé en main ni un inventaire exhaustif des écrits portant sur le sujet. Nous souhaitons toutefois poser les fondations qui, peut-on l'espérer, pourront aboutir sur une avenue plus large. Il pourrait, par exemple, servir à ériger les bases d'un projet de recherche, au carrefour des sciences de l'éducation, de la sociologie et de la sécurité publique. Un tel projet pourrait voir le jour à l'issue d'une démarche réflexive initiée par le présent rapport. Ce document, divisé en plusieurs parties, constitue donc un survol partiel faisant ressortir certains écrits jugés plus féconds. Il explore comment la recherche, la circulation et la coconstruction des savoirs peuvent être articulées avec la réalité du milieu collégial afin de combler certaines insuffisances déjà soulevées.

³ Nous reprenons la définition de « coconstruction » de Foudriat (2019). Cette notion désigne le « processus par lequel des acteurs différents confrontent leurs points de vue et s'engagent dans une transformation de ceux-ci jusqu'au moment où ils s'accordent sur des traductions qu'ils ne perçoivent plus comme incompatibles » (p. 15). En ce sens, la construction des savoirs et des significations se fait de manière simultanée et partagée par plusieurs acteurs dans une situation et sur un objet donnés.

1.3 Structure du rapport

D'abord, nous présenterons la problématique ayant guidé notre questionnement vers certains écrits clés. Cette problématique a par la suite conduit à une question générale de recherche ainsi qu'à trois questions plus spécifiques. La partie suivante vise à clarifier certaines notions qui seront mobilisées de manière récurrente dans ce rapport. Ensuite, nous proposerons de décrire notre démarche de recension avant d'étaler un état des connaissances construit à partir de l'analyse thématique des écrits. Cette partie vise à dégager des éléments éclairissants et offrant des réponses à notre questionnement. Subséquemment, nous proposons d'identifier les types de recherche (action, participative, collaborative, etc.) pouvant permettre de mieux connaître objet d'enquête. Nous enchaînerons sur les modalités, approches et dispositifs d'enseignement qui pourraient être mobilisés en contexte éducatif, si cette avenue venait à être favorisée. Enfin, la conclusion émettra des recommandations ou pistes de réflexion en regard de la présente problématique visant, à la fois, à servir les enseignants du collégial, les étudiants, les intervenants, les chercheurs du monde de l'éducation et aussi les décideurs et administrateurs d'établissements d'enseignement collégial.

2. Problématique d'intérêt

Nous avons brièvement soulevé que le manque de connaissances relativement aux sujets sensibles, spécialement ceux touchant la radicalisation menant à la violence et des conditions menant à son déploiement, peut affecter les enseignants. Il est également utile de spécifier que ce manque de connaissances touche d'autres dimensions, comme celui de la recherche ou des politiques publiques. Par exemple, lorsque des programmes de sensibilisation ou de prévention issus de la recherche sont adoptés, il arrive qu'ils soient mis en œuvre en « urgence » ou encore, sans tenir compte des besoins des gens sur le terrain et des milieux visés (Centre international pour la prévention de la criminalité - CIPC, 2015). Ainsi, une dissonance cognitive⁴ (Vaidis, 2011) a tendance à prendre de l'ampleur entre ce qui est recommandé dans les programmes de sensibilisation et compréhension de ces enjeux par les acteurs de terrain. Il semble donc, à la lumière de Wilkins-Laflamme et al. (2018) et de Gibeau, Dufour et Roy (2018), que certains enseignants mettent en œuvre des stratégies d'« autocensure » comme unique manière de composer

⁴ Une dissonance cognitive consiste en un état psychologiquement inconfortable lorsque l'humain est confronté à des éléments incompatibles avec son schème de pensée ou ses valeurs (Vaidis, 2011). Cette dissonance cognitive peut également être vécue par des étudiants issus de l'immigration qui tentent de concilier leurs valeurs avec celles véhiculées dans la réalité quotidienne (Dejean, Mainich, Manai et Kapo, 2016).

avec certains sujets controversés (Eser et al., 2015). Cette dynamique d'autocensure entraîne à son tour peu ou pas de circulation ni de coconstruction des savoirs entre professionnels de l'enseignement, ni entre chercheurs et enseignants, ni entre ces derniers et les étudiants.

Les autorités publiques quant à elles, ne sont guère plus outillées pour faire face à ce phénomène. Le gouvernement du Québec, bien qu'il propose un plan d'action pour agir sur la radicalisation (2015), ne semble pas pourvoir aux besoins des milieux, car depuis 2015, soit depuis la diffusion de leur rapport, bien peu de publications font état d'actions concrètes entreprises à cette fin. D'ailleurs, mis à part Gibeau et al. (2018) ainsi qu'un guide de bonnes pratiques produit par Dejean et son équipe (Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants - IRIPI, 2016), peu d'écrits ont pu être repérés sur les retombées concrètes de ce plan d'action. Cela nous invite à penser que ni les gouvernements, ni les institutions ne sont, à ce jour, suffisamment armés pour faire face un phénomène complexe comme peut l'être la radicalisation chez les jeunes ou encore, pour aborder en classe des sujets sensibles comme l'adhésion aux idées radicales.

Du côté de la recherche, une revue internationale des travaux du Centre international pour la prévention de la criminalité (CIPC) souligne l'importance de faire front commun et de travailler en concertation sur la radicalisation menant à la violence. De nombreuses faiblesses dans la recherche sur la radicalisation en particulier des méthodologies de recherche y sont également soulignées : « 34 % des études recensées manquaient de rigueur soit méthodologique (concernant la procédure), soit empirique (concernant le type de données) » (p. 28). Ainsi, le présent rapport souligne à la fois, la nécessité de poursuivre dans cette avenue et de mettre en œuvre davantage de recherches en ce sens, mais aussi, de porter attention aux méthodes d'enquête mobilisées.

2.1 Postulat de départ

La précédente problématique, ayant guidé notre recension des écrits, aboutit à la rédaction de ce rapport. Elle part donc du principe qu'il « existe une lacune importante concernant les connaissances des intégrismes religieux, des idéologiques politiques extrémistes et du processus de radicalisation. Cela indique aussi qu'il est impératif, pour le personnel des cégeps, d'engager une discussion publique et d'offrir de la formation sur ces problématiques qui vont au-delà du simple vivre-ensemble » (Wilkins-Laflamme et al., 2018, p. 9). Nous saisissons l'occasion de nous y attarder et de rassembler dans ce document différentes réflexions et avenues d'intérêt.

2.2 Principale question de recherche et questions complémentaires

À la suite du postulat de départ, la question de recherche ci-dessous a orienté notre enquête :

- *Que mentionnent les écrits sur la recherche et sur l'enseignement des sujets sensibles (par exemple la radicalisation menant à la violence ou les idéologies religieuses) au collégial?*

Plus précisément, que retenir des écrits? En effet,

- *Quelles lacunes peuvent être identifiées?*
- *Quelles avenues privilégier pour décroïsonner la circulation des connaissances et la coconstruction des savoirs et faciliter l'enseignement des sujets sensibles, comme la radicalisation?*
- *Comment pallier cet enjeu et quel est (ou devrait être) le rôle des acteurs (intervenants, administrateurs, chercheurs, etc.) ?*

2.3 Retombées envisagées

Apporter des réponses aux précédentes questions de recherche pourrait, à terme, et cela dépendra de ce que la littérature révélera, « renforcer la réponse globale du secteur de l'éducation à l'extrémisme violent, notamment par des programmes d'éducation à la citoyenneté mondiale axés sur les droits de l'homme et la formation des enseignants et autres éducateurs intervenant auprès des jeunes » (Alava, Frau-Meigs et Hassan, 2018, p. 55). Cela pourrait favoriser, ou du moins engager, la première étape vers une démarche de coopération entre acteurs afin de concentrer les efforts dans la prévention, la sensibilisation et l'éducation. Alava et ses collègues (2018) suggèrent par ailleurs d'implanter des mesures de concert avec les paliers nationaux et locaux ainsi qu'avec de nombreux organismes locaux, centres de recherche et chercheurs intéressés par un enjeu similaire. Il est également recommandé d'impliquer les jeunes dans la démarche par exemple, dans les processus décisionnels ou au cœur de l'élaboration de stratégies de formation destinées aux enseignants (par exemple, enseignement aux médias, Internet, etc.).

3. Quelques notions à préciser

Cela dit, attardons-nous brièvement sur certaines notions qui méritent d'être approfondies avant de définir notre démarche de recension. En effet, cela est utile pour stabiliser la liste des thèmes à creuser. D'abord, en nous référant à Rousseau (2019), nous allons survoler la notion de radicalisation. Ensuite, nous nous pencherons sur les notions de « questions socialement

vives » (ou questions vives) et de « sujets sensibles » (ou sujets controversés) pour enchaîner brièvement avec les notions d'endoctrinement, de neutralité et d'impartialité. Cependant, ce travail ne souhaite pas ratisser intégralement les différents écrits portant sur ces termes. L'objet central, nous le rappelons, vise à en apprendre davantage sur la circulation des savoirs en éducation visant à outiller les professionnels de l'enseignement et possiblement les étudiants au collégial face aux sujets sensibles comme la radicalisation et les idéologies d'extrême droite. Ce passage obligé dans les précisions terminologiques sert uniquement à démarrer sur des assises mieux définies.

3.1 Radicalisation, idéologies religieuses et mouvement d'extrême droite

Ce rapport repose sur deux principales définitions de la radicalisation et de la radicalisation menant à la violence auxquelles sont greffées des notions en référence à divers travaux. Premièrement, d'après Boudreau et Perron (2016, cités dans Wilkins-Laflamme, Geoffroy, Audet Gosselin, Bouchard et Medeiros, 2018), le « terme radical vient du latin *radicalis*, soit racine. Une personne ayant des idées radicales prône ainsi des changements profonds et fondamentaux de la société et laisse peu de place aux compromis avec les tenants de positions opposées » (p. 9). Deuxièmement, comme le souligne Michalon-Brodeur et ses collègues : « La radicalisation violente est un phénomène social aux contours imprécis et au fort investissement politique, qui concerne principalement les jeunes en ce qui a trait au passage à l'acte » (Michalon-Brodeur, Bourgeois-Guérin, Cénat et Rousseau, 2018, p. 230). En outre, il faut souligner le travail de Rousseau (2019), qui se réfère à Alex Schmid (2013). Rousseau (2019) s'allie à cette définition de la radicalisation qui mérite également d'être exposée : « un processus individuel ou collectif, habituellement associé à une situation de polarisation politique, dans laquelle les pratiques de dialogue, de compromis et de tolérance entre les différents acteurs sont abandonnées par au moins une des parties en présence, au profit d'une escalade conflictuelle » (paragr. 2). Selon Rousseau (2019), la radicalisation ne mène pas toujours à la violence et elle n'est pas, en tout temps, associée au religieux. Autrement dit, il s'agit d'un processus profond de polarisation qui laisse peu de place à la négociation et qui peut conduire à la violence. Ainsi, tout changement ou mouvement social peut devenir radical, par exemple, le féminisme, le mouvement survivaliste, les tendances écologiques radicales, etc. (Celka, 2018; Geoffroy, 2019; Rousseau, 2019).

Lorsque la radicalisation mène à la violence, certains facteurs et déterminants ont été observés chez les jeunes engagés dans un tel phénomène : contexte familial fragile, situation de pauvreté,

chômage, etc. constituent certains des facteurs de risque (Rousseau, 2019). Cependant, dans seulement 30-40 % des cas, les jeunes sont issus de familles défavorisées (Dawson et Amarasingam, 2017). Ainsi, un bon nombre de jeunes radicalisés (entre 60 et 70 %) proviennent de familles dites bourgeoises. Néanmoins, quand ces « prédispositions » arrivent aux oreilles de groupes extrémistes, les médias sociaux deviennent un véhicule privilégié de sollicitation à la haine et à la violence comme moyen de s'affranchir des discriminations que peuvent vivre certains jeunes (Alava et al., 2018; Rousseau, 2019). De plus, s'ils sont sujets à vivre de la dépression, ils auraient tendance à sympathiser plus facilement avec des groupes d'extrême droite. Toutefois, il faut noter que, selon Rousseau (2019) la religiosité et le support social semblent détenir un rôle protecteur. Toutefois, il est difficile de dire si ce rôle protecteur est favorisé par l'appartenance à une religion, par le fait d'être croyant ou de se sentir identifié comme tel, ou encore, d'entretenir une certaine spiritualité. Est-ce que cela revient à dire que les jeunes qui se définissent comme « athées » ne sont *automatiquement* pas protégés contre les groupes d'extrême droite ou les mouvements de radicalisation? Cela reste à voir. De plus, Rousseau (2019) ne définit pas très clairement ce qu'elle entend par « religiosité ». En effet, elle semble fusionner sous ce vocable, « intensité de la pratique religieuse » et « appartenance religieuse ». Ainsi, la conceptualisation qu'en fait Rousseau reste floue et difficile à évaluer. Maintenant que nous en savons un peu plus sur la radicalisation, concentrons-nous sur ce qui est entendu par « sujet sensible » dans ce texte.

3.2 Questions (socialement) vives, sujets sensibles ou controversés

On peut penser qu'un sujet sensible est synonyme de sujet « tabou ». Or, cela n'est pas toujours le cas (Condomines et Hennequin, 2013). Pour en préciser le sens, les auteurs reprennent la définition de Sieber et Stanley (1988) qui va au-delà de la seule notion de tabou, qui elle, revoit au statu quo. Ils donnent en exemple les recherches sur des sujets sensibles : « [L]es recherches socialement sensibles se rapportent aux études dans lesquelles il y a des conséquences ou des implications sociales, soit directement pour les participants de la recherche soit [indirectement] pour la catégorie d'individus représentée par la recherche » (Sieber et Stanley, 1988, p. 49, dans Condomines et Hennequin, 2013). Pour Hirsch, Audet et Turcotte (2015), il s'agit d'un sujet « qui touche les valeurs des individus, jeunes ou adultes, et qui est objet de débat dans la société. En classe, il doit être abordé avec finesse, délicatesse et prudence, car il peut susciter des sentiments d'indignation, de malaise, d'abjection ou de mépris chez les élèves. Les sujets sensibles, qu'ils soient moussés par l'actualité ou non, s'invitent plus souvent qu'autrement à l'intérieur de l'établissement

scolaire : dans la classe, les corridors, la cour, la cafétéria, etc. Ils sont d'autant plus présents lorsqu'ils font les manchettes et qu'ils représentent des sujets « chauds ». Ils peuvent être d'ordre international, national ou régional » (p. 5).

Legardez et Simonneaux (2006), quant à eux, parlent plutôt de questions vives qu'ils définissent comme une question qui « interpelle les pratiques sociales et les acteurs scolaires (dans et hors de l'institution) et renvoie à leurs représentations sociales et à leurs systèmes de valeurs; elle est considérée comme un enjeu par la société (globalement ou dans certaines de ses composantes) et suscite des débats (des « disputes » aux « conflits »); elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance » (p. 22). Or, selon-nous, les questions sensibles n'interpellent pas seulement le monde scolaire, comme le suggèrent Legardez et Simmoneaux (2006). Cette définition de « question socialement vive » peut également être résumée de cette manière (Legardez et Simonneaux, 2004, p. 97) :

1. Elle est vive dans la société;
2. Elle est vive dans les savoirs de référence.

En somme, on peut dire que la question vive ou le sujet controversé soulève de nombreuses réactions, tant sociales qu'individuelles, que ce soit en éducation ou dans la société plus largement. En ce sens, un sujet sensible peut concerner divers domaines et disciplines (médecine, politique, etc.). Les réactions ou tensions qu'il suscite sont parfois conditionnées par le manque de connaissances, mais peuvent aussi survenir lors de la confrontation des valeurs et des cadres de références (Bourgeois-Guérin et al., 2019). Par manque de connaissance ou de préparation, il peut arriver que certains enseignants soient réactifs lorsque des sujets sensibles, comme les mouvements d'extrême droite ou les idéologies religieuses plus spécifiquement, sont amenés par leurs étudiants et inversement.

3.3 Endoctrinement, neutralité et impartialité

La posture professionnelle des enseignants impliqués dans l'enseignement de sujets sensibles ou dans la sensibilisation aux questions religieuses exige de leur part de porter une attention particulière aux notions de neutralité, d'endoctrinement et d'impartialité (Gravel, 2014). En effet, nombreux sont les enseignants qui disposent de visions et perceptions diverses face à l'endoctrinement et souvent, leurs connaissances conceptuelles sur le sujet sont plutôt confuses, variables et inconstantes (Gravel, 2014). C'est pourquoi, avant de se lancer dans la tâche d'enseigner sur un sujet sensible, il peut être avantageux de sensibiliser et de former les acteurs qui

gravitent autour des jeunes, comme les professionnels de l'enseignement, face aux notions de neutralité, d'impartialité et d'endoctrinement, et à la manière dont ces notions sont mobilisées à travers des méthodes, les contenus et techniques d'enseignement. Voyons cela de plus près.

D'abord, la notion de neutralité réfère à l'absence d'influence et de parti pris, tandis que la notion d'impartialité est quant à elle plus ambiguë. Soit elle s'associe à la précédente définition de la neutralité; soit elle correspond à « l'intervention d'un agent impartial » au sein d'une situation conflictuelle « à partir de règles et de valeurs communes et acceptées par tous, indépendamment de ses préférences personnelles » (Ogien, 2004, cité dans Gravel, 2014, p. 46). La notion d'endoctrinement quant à elle, a été épluchée par de nombreux auteurs. Nous en citons quelques-uns ici.

Lorsque les écrits en français abordent la notion d'endoctrinement, ils font souvent référence à Reboul (1977; 1989). Selon Reboul, il y a endoctrinement lorsque l'enseignant a cette intention d'endoctriner par l'intermédiaire de méthodes « endoctrinantes ». Il y a endoctrinement lorsqu'il y a transmission d'une idéologie, de croyances subjectives et partiales, dépourvues de pensée critique (Reboul, 1977; 1989). Pour éviter de tomber dans le piège de l'endoctrinement, selon Reboul (1977; 1989), l'enseignant doit présenter des faits objectifs soutenus par la science.

À partir du moment où des enseignants se trouvent dans une position de transmission de connaissances, il y a risque d'endoctrinement (Roy, 2005). En effet, l'enseignement n'est jamais neutre en raison du fait que l'enseignant y transmet inévitablement des valeurs personnelles, selon Copley (2008). D'ailleurs, l'auteur estime qu'un endoctrinement laïc existe au même titre que l'endoctrinement religieux. Cependant, l'exercice de la pensée critique peut aider à se prémunir contre ces risques d'endoctrinement; en clarifiant et en justifiant ses propres jugements sur un sujet donné et en demandant aux étudiants de faire de même, alors l'enseignement n'endoctrine pas les élèves (Gravel, 2014).

L'ensemble des auteurs consultés sont toutefois unanimes pour dire que l'éducation à la pensée critique peut outiller à la fois enseignants et étudiants aux risques de l'endoctrinement, qu'il soit volontaire ou non. En outre, selon Roy (2005), les enseignants devraient être formés de sorte qu'ils puissent se critiquer et réfléchir sur les conditions à « mettre en place pour que la socialisation et l'émancipation des personnes cohabitent dans l'éducation » (p. 154). Roy (2005) cible particulièrement l'éducation à la citoyenneté comme terrain propice à une telle éducation.

4. Démarche générale de recension

Maintenant que nous avons précisé quelques notions sur lesquelles la recension des écrits est érigée, nous allons sommairement décrire notre démarche de recherche bibliographique de type « thématique ». En effet, pour mieux comprendre notre problème, il a d'abord fallu définir les principaux thèmes ou concepts à l'étude à partir de nos notions de base ce que nous avons pris le temps de faire dans la partie précédente. Ces thèmes et ces concepts sont repris ici et divisés en trois groupes présentés dans ce tableau :

Tableau 1 : Concepts en fonction de leur groupe d'appartenance.

Concepts ou thèmes associés à la notion de sujets sensibles	Concepts (et leurs approches) associés à la circulation des savoirs	Concepts associés à l'enseignement ou aux démarches de recherche
Questions vives, radicalisation violente, intégrisme, controversial issues, endoctrinement, etc.	Coconstruction/codéveloppement/circulation des savoirs, partenariats, dissonance cognitive, partnering, co-building knowledge ainsi que leurs approches théoriques respectives, rapport aux savoirs, rapport à la science, constructions sociales, etc.	Posture d'enseignement, stratégies didactiques, objets d'enseignement, dispositifs de formation, recherche participative, recherche-action/formation

En anglais, la littérature parle surtout de « controversial issues » pour désigner la même idée de sujet sensible/controversé, et de « partnering » et « co-building » pour traiter des collaborations et partenariats en situation de coconstruction de connaissances. Nous avons essentiellement consulté des ouvrages papier repérés à l'aide de ces mots-clés, ainsi que des références électroniques localisées à partir de base de données en ligne (ERIC, Érudit, etc.).

La littérature francophone et québécoise étant relativement abondante, elle gravite essentiellement autour deux principales expressions ou conceptions thématiques qui traitent de l'enseignement de sujets « forts », également appelés « questions socialement vives (QSV) », de même que thèmes ou sujets sensibles/controversés, selon les travaux. C'est sur les auteurs de ces écrits que nous nous sommes concentrés. Chaque référence jugée pertinente a été compilée dans le logiciel EndNote grâce auquel des résumés ont pu être rédigés, analysés puis critiqués dans une bibliographie commentée. Ces étapes précèdent la rédaction du présent rapport.

5. Bref état des connaissances

Nous en sommes maintenant à présenter l'issue de notre recension des écrits, dont quelques faits saillants qui émergent de la littérature. D'abord, nous verrons que les travaux sont relativement unanimes sur le fait qu'effectivement, des enseignants vivent des difficultés importantes face à l'enseignement des sujets sensibles. Ensuite, nous verrons quelles pourraient être les avenues pouvant décloisonner la circulation des idées et la coconstruction de connaissance face aux sujets sensibles. Ces avenues tiennent compte de la fragilité de l'identité sociale des jeunes en plus des difficultés d'intégration dans la communauté d'accueil (langues, valeurs) qui semblent être des facteurs clés pouvant mener à la radicalisation (Loslier et Dufour, 2015; Ludot et al., 2017; Michalon-Brodeur et al., 2018 ; Ben-Cheikh, Rousseau, Hassan, Brami, Hernandez et Rivest, 2018; Rousseau, 2019). Enfin, nous discuterons de la négociation du fait religieux dans les pratiques des enseignants lorsque vient le temps d'aborder un sujet sensible comme la radicalisation et de ce qui en ressort selon les écrits.

5.1 Des enseignants parfois dépassés par certains phénomènes de radicalisation

D'après Ludot et al. (2017), les enseignants vivent des difficultés quant à leurs perceptions et à leur vécu émotionnel face aux phénomènes de la radicalisation chez les jeunes. De plus, les auteurs soulignent que leur identité professionnelle est mise à l'épreuve, tout comme celle des psychologues qui est tout autant ébranlée dans de pareilles circonstances. En effet, la plupart des répondants ayant participé à leur étude soulèvent la nécessité de se former et de se forger une carapace ce que souvent la formation initiale ne permet pas de faire. Les auteurs soulignent également l'importance de mettre en place des dispositifs de supervision (ou d'accompagnement) destinés aux professionnels qui doivent négocier avec des enjeux liés à la radicalisation (Ludot et al., 2017). Par ailleurs, ces professionnels se sentiront pris en charge dans la gestion de leurs émotions et réactions. Faire autrement risquerait de conduire à des postures « schizoparanoïdes » au sein même de l'institution, une posture construite dans une ambiance diffuse au potentiel traumatique pour les professionnels et qui peut avoir un impact par la suite sur les relations avec les jeunes (Ludot et al., 2017). Ainsi, le fait que certains enseignants se sentent parfois dépassés face à ces enjeux, peut nourrir un certain repli ou un évitement de ces sujets. Chez les étudiants, surtout ceux issus de l'immigration, il ressort des écrits que des obstacles importants sont vécus par de nombreux jeunes du collégial (Loslier et Dufour, 2015). Ces obstacles peuvent non

seulement compromettre leur réussite, mais aussi, leur capacité à entrer en relation avec les individus de la société d'accueil et avec les professionnels de l'éducation. Ces obstacles ne facilitent donc pas la circulation des savoirs entre enseignants et étudiants. Voyons les principaux constats de Loslier et Dufour (2015) à ce sujet.

5.2 Principaux obstacles de certains étudiants: la maîtrise de la langue et le rapport à l'altérité

Le rapport de Loslier et Dufour (2015) fait état de la diversité ethnoculturelle au sein du réseau collégial depuis environ les trente dernières années. Il s'intéresse ensuite à plusieurs catégories d'étudiants issus de l'immigration et se penche également sur leur parcours migratoire, leur trajectoire collégiale (programmes d'attache) ainsi que les défis vécus par ces étudiants du collégial, à la fois en classe et pendant les stages. Il met en particulier l'accent sur le stress vécu par les étudiants en cours de cheminement ainsi que les difficultés des relations d'altérité (stéréotypes, préjugés, etc.) et celles entourant la reconnaissance de la formation antérieure. Cependant l'obstacle le plus critique à l'intégration et à la réussite de ces étudiants serait la maîtrise du français.

Les difficultés d'intégration chez les étudiants issus de l'immigration ont également été soulevées entre autres par Michalon-Brodeur et al. (2018); Ben-Cheikh et al. (2018) et Rousseau (2019). Ces auteurs évoquent généralement des défis relationnels entre les individus issus de communautés ethnoculturelles différentes, mais aussi, entre ce que les auteurs appellent le *eux* et le *nous*. Ce phénomène porte d'ailleurs le nom de rapport à l'altérité ou de relation à l'autre (Schnapper, 1997), selon les écrits. Il s'agit de percevoir les différences des autres comme étant soit similaires pour que l'on s'y associe, soit trop divergentes des nôtres, et vice versa, menant parfois des incompatibilités de dialogues voire même à l'impossibilité de communiquer. En de pareilles circonstances, les enseignants et étudiants ne peuvent faire autrement que de se replier et d'adopter une posture d'évitement des uns et des autres. On peut se douter que ce phénomène ne facilite pas la circulation des savoirs entre eux.

Enfin, il en ressort du rapport de Loslier et Dufour (2015), de nombreuses recommandations visant plusieurs cibles. Celles-ci peuvent englober la mise en place de politiques ou de mesures institutionnelles favorisant l'intégration des étudiants issus de l'immigration, ou encore, la reconnaissance du caractère hétérogène et ethnoculturel du public d'étudiants, par exemple, en

faisant preuve d'ouverture à la diversité et de tolérance. Cela semble simple au premier abord, cependant, rares sont les auteurs expliquant *comment* mettre en œuvre de telles mesures et quelles sont les retombées concrètes de ces mesures. Par exemple, *comment* s'assurer de miser sur la décentration, la tolérance à l'ambiguïté? Plus largement, *comment* interpréter la communication non verbale lors de la formation professionnelle des enseignants, mais aussi, chez les étudiants? Ou encore, *comment* sensibiliser efficacement les milieux de stage à l'idée de se mettre dans la peau d'un étudiant vivant des difficultés d'intégration? C'est là où, d'après plusieurs auteurs, résident de nombreux défis de la formation à la diversité (Bourgeois-Guérin et al., 2019). En insistant sur ces obstacles, nous pensons montrer un élément important dans les résistances et les tensions lors de l'enseignement de sujets sensibles comme la radicalisation menant à la violence. Cela devra toutefois faire l'objet d'études subséquentes.

5.3 Tenir compte de l'identité individuelle et sociale des jeunes

Outre les obstacles liés à la langue et aux relations avec la communauté d'accueil, certains éléments apparaissent par ailleurs de manière récurrente dans les écrits consultés portant sur les phénomènes de radicalisation chez les jeunes. Il s'agit des dimensions identitaires qui semblent être le lot de jeunes vulnérables qu'ils soient immigrants ou non (Dejean, Mainich, Manaï et Kapo, 2016; Eser Davolio et al., 2015; Geoffroy, 2019; 2021 - à paraître). Les milieux de l'éducation participent par ailleurs à cette construction identitaire. Toutefois, ils paraissent démunis lorsqu'exposés à des phénomènes de radicalisation ayant pour racines les difficultés identitaires (Eser Davolio et al., 2015). Pour tenter d'y voir plus clair, Dejean, Mainich, Manaï et Kapo (2016) ont mené une enquête de type « recherche-action » portant sur la compréhension de la construction de l'identité sociale et les difficultés identitaires des étudiants au Collège de Maisonneuve. Cette étude, menée par l'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI), s'appuie sur la tenue d'entrevues individuelles et s'inscrit dans l'axe 2 du plan d'action du gouvernement du Québec (2015, axe *prévenir*).

Dans cette étude, les auteurs soulèvent que la difficile conciliation des cultures peut conduire à des situations de « marginalisation identitaire », un élément clé dans plusieurs travaux sur, par exemple, la radicalisation religieuse conduisant à la violence (Berry et al., 2002 et 2006, cités dans Dejean et al., 2016). Ainsi, l'intervention principale doit se situer dans la recherche des conditions propices à la radicalisation au cœur des processus de construction identitaire. La reconnaissance de

ces conditions peut notamment permettre aux acteurs du monde de l'éducation de développer des outils et des pratiques qui s'adressent à l'ensemble des étudiants et du personnel. Cependant, leur rapport met l'accent uniquement sur les communautés musulmanes alors que, selon nos recherches, ce genre de défis peut toucher de nombreuses communautés marginalisées, racisées, en difficultés d'intégration, ou encore, un bon nombre de jeunes et d'adultes aux prises avec des obstacles identitaires proches ou similaires (communauté LGTBQ+, personnes en situation de handicap, etc.). La plupart des recherches de cette époque ne considéraient que la radicalisation djihadiste, ce qui a eu pour effet d'ostraciser les étudiants musulmans puisque l'on semblait, par omission, pointer seulement dans leur direction. Pourtant, les autres types de radicalisation ont toujours existés et toutes les grandes religions monothéistes doivent se débattre avec des groupes et des individus qui poussent vers une version intégriste de leur religion (Geoffroy, 2021 – à paraître). Néanmoins, le rapport de Dejean et ses collègues (2016) guide le lecteur sur l'importance des débats et discussions argumentées en proposant des activités qui rejoignent les jeunes dans le but de discuter des sujets sensibles et desquels il est possible de s'inspirer pour répondre à notre questionnement et sensibiliser davantage aux enjeux liés à la radicalisation menant à la violence.

5.4 Quelle place pour la négociation du fait religieux?

Il y a lieu de rappeler que le rapport de Dejean et al. (2016) a été produit dans la foulée des départs de certains étudiants du Collège de Maisonneuve en Syrie afin de faire le *djihad*. Tout comme Wilkins-Laflamme et al. (2018), Dejean et al. (2016) soutiennent qu'il est nécessaire de miser sur la négociation du fait religieux comme principal outil de prévention des phénomènes de radicalisation. Cependant, nous voulons nuancer ce point; nous croyons, tout comme Rousseau (2019) que la dimension « religieux » n'est pas le seul véhicule de radicalisation chez les jeunes. Or, il ne suffit pas de reconnaître le fait religieux pour réellement comprendre et prévenir les phénomènes de radicalisation. En outre, lorsque vient le temps de discuter de sujets sensibles comme la radicalisation, l'accent devrait être mis sur les jeunes de différentes confessions, car il a été démontré que plusieurs jeunes dits « natifs » du Québec et catholiques peuvent également adhérer à des tendances radicales (Geoffroy, 2019). De plus, il suffit de se tourner du côté du mouvement survivaliste, un mouvement qui attire jeunes et moins jeunes, et qui s'est construit à partir de mouvements radicaux de la droite américaine auxquelles s'annexent des principes de l'eschatologie du christianisme primitif (Geoffroy, 2019). Ainsi, se concentrer sur une seule

communauté ethnoculturelle ne permettrait pas de rallier *tous* les étudiants aux prises avec des difficultés identitaires qui peuvent les conduire à entretenir des idées radicales ou à s'adonner à des pratiques allant dans le sens de la radicalisation menant à la violence

6. Entre sujet controversé, perceptions différenciées et coconstruction des connaissances

Nous avons vu que certains travaux abordent les sujets sensibles ou controversés alors que d'autres se penchent sur la radicalisation au collégial. Toutefois, ces travaux rassemblant toutes ces thématiques sont plutôt rares. En outre, pour aller plus loin, il est impératif de conduire des recherches qui visent à mieux comprendre la réalité des enseignants ou celle des étudiants affectés par des phénomènes de radicalisation. Cependant, cela n'est pas chose aisée ; cela peut s'expliquer par le fait que la réalité est perçue de manière différenciée par les acteurs. En effet, la construction sociale de la réalité ne prend pas forme de la même manière que l'on soit étudiant, chercheur ou praticien (Burger et Luckmann, 1966). Par exemple, la perception de ce qu'est la « science » entraîne de vives réactions chez certaines personnes (Bourgeois-Guérin et al., 2019). Cela est ainsi, notamment, parce que les connaissances et les savoirs permettant de comprendre les phénomènes et d'interpréter la réalité ne sont pas à la portée de tous, de manière égale (Bourgeois-Guérin et al., 2019). Cela peut nuire aux débats d'idées et ultimement à la coconstruction de connaissances portant sur un sujet sensible ou controversé.

Nous nous penchons maintenant sur certaines des « conditions » affectant la création, la circulation et éventuellement, la transmission des savoirs. Il s'agit de nous intéresser, par exemple, aux acteurs, aux situations de coconstruction des savoirs (situations de recherche, ou encore, d'enseignement) ainsi qu'aux nombreuses considérations éthiques, politiques et épistémologiques entrant dans la coconstruction de ces savoirs (Fontan, 2010; Dumais, 2011). Nous verrons qu'il est possible d'appliquer ces conditions dans la formation ou l'enseignement de sujets sensibles ou controversés au collégial, ce sur quoi le monde de la recherche pourrait se pencher

6.1 Les acteurs en situation de production de connaissances

Dans une situation de collaboration (professionnelle ou de recherche), le processus « met en scène une variété d'acteurs et d'objets qui en viennent à former un laboratoire propice au développement de nouvelles connaissances » (Fontan, 2010, p. 13). Ainsi, lorsqu'une nouvelle connaissance prend

forme, le terrain devient un « écosystème » favorable à la mise à l'épreuve de cette nouvelle connaissance, avant même, parfois, l'apport du chercheur.

Fontan (2010) analyse les formes de collaborations ainsi que les interactions entre acteurs sociaux (enseignants, chercheurs, intervenants, etc.), lorsqu'ils sont en situation de production de connaissances. Il insiste notamment sur l'importance d'une réflexion épistémologique au sein des processus de production de connaissances. Il recommande de prendre en compte des points de vue multiples et de miser sur le jumelage des savoirs pour coproduire de nouvelles connaissances dans une perspective d'engagement politique, de changement ou de transformation sociale (Fontan, 2010). Il faut également tenir compte de la durée de la collaboration, car si celle-ci est ponctuelle, cela « simplifie » les interactions. Cependant, il est nécessaire de rappeler qu'il n'y a pas nécessairement coconstruction de savoir là où il y a collaboration (Dumais, 2011).

Appliquer à notre objet d'intérêt, cela signifie que de nombreux intervenants (enseignants, directions, formateurs, chercheurs, consultants, etc.) qui gravitent autour des jeunes étudiants provenant du milieu collégial, mais aussi, des services et partenariats communautaires centrés sur les jeunes, pourraient s'organiser et jumeler leurs connaissances dans le cadre d'un groupe d'échanges entourant, notamment, la question d'enseignement de sujets sensibles tels que la radicalisation menant à la violence.

6.2 La coconstruction des savoirs en situation d'action

Lorsque des savoirs pluridisciplinaires ou issus de partenariats prennent forme, il faut surtout s'intéresser aux manières dont ils sont élaborés en situations « d'action » en éducation (Avenier et Schmitt, 2007). Il y a parfois coupure entre les différents savoirs limitant la circulation de ceux-ci (Dugal et Léziort, 2004). En effet, selon les auteurs, il existerait deux principales catégories de savoirs distinctes que l'on peut qualifier « d'explicités » et de « formelles » (Lamari, 2010): il s'agit des savoirs scientifiques ainsi que des savoirs pratiques ou « de terrain »⁵. Ces savoirs à priori très différents sont construits selon des modalités particulières tant sur les plans des postures épistémologiques des savoirs construits (savoirs fondamentaux ou appliqués, producteurs ou

⁵ En outre, la plupart des travaux semblent omettre d'autres catégories de savoirs formels et informels. Dans une économie du savoir comme la nôtre, les savoirs tacites, traditionnels ou les savoirs faire, les savoirs être, les savoirs agir et les savoirs d'expérience peuvent également être mobilisés dans certaines situations menant à la production, la transmission ou la circulation de connaissances (Lamari, 2010).

utilisateurs de connaissances) que des modes de transformations des concepts didactiques (Dugal et Léziort, 2004).

En outre, Dugal et Léziort (2004) tentent de retracer la légitimation socioculturelle et épistémologique des savoirs. Ils font la différence entre savoirs « actionnables » et « savoirs d'action », des termes qui ont d'abord pris forme dans le domaine des sciences de la gestion avant de gagner les sciences de l'éducation. Les recherches en éducation qui s'articulent autour de la notion de savoirs d'action ont pour but d'étudier les dispositifs de construction des connaissances en lien avec les pratiques professionnelles. Cependant, que révèle la littérature sur les considérations éthiques lors de la coconstruction de connaissances entre acteurs ou intervenants en éducation? C'est ce que nous tenterons de dévoiler dans la partie suivante.

6.3 Quelques considérations éthiques de la coconstruction de connaissances

Il ne faut pas sous-estimer les dimensions éthiques d'une telle démarche de coconstruction des savoirs, que ce soit entre praticiens et chercheurs, ou encore entre étudiants et enseignants. En effet, le caractère sensible des questions vives ou controversées concernées par la recherche ou la collaboration peut entraîner une réaction en chaîne, compromettant la réussite de la collaboration que ce soit entre chercheurs et enseignants ou encore avec les étudiants. C'est pourquoi il peut être intéressant de s'attarder, dans les lignes qui suivent, à certains défis éthiques.

6.3.1 Le rapport à l'autorité dans la coconstruction des savoirs

Lorsque les collaborations entre individus s'expriment en cours de processus de recherche ou en situation d'enseignement, il peut y avoir un rapport à l'autorité limitant la coconstruction ou la circulation des savoirs. Nous ne disposons pas de preuve, à ce jour, que cette relation à l'autorité affecte la circulation des savoirs au collégial. Bien que l'on puisse se douter qu'il existe une relation d'autorité de la part de l'enseignant envers ses étudiants, on peut alors supposer que la mise en place d'espaces de négociation et de coconstruction à la portée des jeunes puisse leur offrir la sécurité nécessaire pour les laisser étaler leurs sensibilités, sentiments et désarrois intérieurs (Godet, 2011). Pour aider l'enseignant à « s'effacer » de manière bienveillante afin de laisser l'étudiant prendre sa place, il peut être avantageux d'afficher, face au jeune, une posture d'ouverture et d'accueil (Godet, 2011). En outre, Godet (2011) suggère également de s'abstenir de tomber dans une analyse « linéaire » des problèmes vécus par certains jeunes. Le but étant d'éviter

de sombrer dans une relation « bipolaire » entre enseignants et étudiants en relation avec le problème vécu, mais aussi, en rapport avec l'autorité. Il est ainsi recommandé d'entreprendre une démarche transactionnelle où une analyse structurelle des liens et des interactions pourrait être effectuée à différents niveaux (enseignant, équipe-école, étudiants, etc.). Ainsi, on peut espérer que cela pourrait favoriser la fluidité du partage de vécus et des expériences de chacun, facilitant ou encourageant les dialogues entre les étudiants et, ultimement, la circulation des informations affectant leur réalité.

6.3.2 Rapport de force et pressions externes

Il faut aussi porter une attention particulière à la « marchandisation » des savoirs, surtout ceux produits en contexte de collaboration comme dans une recherche partenariale (Dumais, 2011). En effet, certaines corporations pourraient y voir là une occasion de s'appropriier des savoirs à des fins lucratives, surtout si l'État a un rôle plus effacé. En plus, les chercheurs doivent se garder d'adopter une posture « top down » en évitant d'entrer dans un dialogue à sens unique destiné aux gens de terrain (Dumais, 2011). Ainsi, que l'on soit engagé dans une démarche partenariale ou collaborative, il faut demeurer prudents lorsque des pressions externes font leur chemin dans le projet. Enfin, les principes hiérarchiques entre praticiens, stagiaires et chercheurs, s'ils ne sont pas révisés, peuvent limiter la circulation des connaissances. Il en va de même avec les perceptions normatives des savoirs lorsqu'elles sont laissées en plan (Dugal et Léziort, 2004). Il s'agit là de quelques limites organisationnelles de la conduite de ce genre de projet.

Si la recherche ou la collaboration porte sur des étudiants, il faudra veiller aux asymétries des rapports de pouvoir (Dumais, 2011). Par exemple, s'ils sont considérés comme des sujets de recherches, les étudiants devront être sensibilisés quant à leurs droits et aux formules de soutien en cas de besoins, en particulier si le chercheur s'intéresse à l'identité sociale de ces jeunes ou à leur attrait pour les tendances ou idées radicales pouvant conduire à la violence.

6.3.3 Légitimation des savoirs, enjeux de reconnaissance et propriété intellectuelle

Il se peut que, durant les processus de coconstruction et de circulation des savoirs, il soit nécessaire de réfléchir aux enjeux de reconnaissances susceptibles de survenir en cours de démarche. En effet, pour diverses raisons, il pourrait être demandé aux collaborateurs de modifier les objectifs en cours de recherche et de les orienter à des fins politiques, militantes, idéologiques ou autres. De plus, cela pourrait affecter les dynamiques entre les groupes ou individus, où certains collaborateurs seraient

plus légitimés que d'autres (Goldenberg et Couture, 2008). Les postures épistémologiques pourraient également faire l'objet de profondes remises en question si ce qui précède venait à survenir.

Par ailleurs, cela entraîne des incertitudes sur la propriété intellectuelle des résultats (Dumais, 2011). Par exemple, à qui appartient l'issue de la recherche ou de la collaboration? Quelle part de reconnaissance est attribuée aux sujets? À l'ère des médias sociaux, quels sont les enjeux de la diffusion des résultats ou de l'information? Legardez et Simonneaux (2004; 2006) soulèvent également la problématique de la légitimation des savoirs, en particulier ceux des enseignants ou des gens sur le terrain. En effet, ces savoirs (sociaux et scolaires) peuvent interférer avec les pratiques sociales à la fois des étudiants et des enseignants.

7. Du monde de la recherche aux gens de terrain

Pour comprendre ce que signifie un sujet sensible, quelles tensions et résistances il soulève et comment il peut être abordé dans un cours au cégep, il peut être intéressant de sonder, de questionner, de former et sensibiliser plusieurs personnes dans le cadre d'une démarche organisée. Si pour ce faire, et à la lumière de ce qui précède, il est envisagé de s'engager dans une démarche de coconstruction des savoirs, il peut être intéressant de connaître les différents « canaux » par lesquels peuvent transiter les connaissances entre chercheurs et gens de terrain comme les enseignants du collégial. Il ressort de notre compréhension des écrits que ces canaux se résument à deux principales avenues : la recherche ou la formation.

D'abord, du côté de la recherche, de nombreuses démarches peuvent servir une problématique comme celle ciblée par la présente revue de littérature. Les écrits révèlent, à quelques nuances près dans les appellations, les recherches participatives, les recherches-actions/formation, les recherches collaboratives ou les recherches partenariales. Il vaut mieux, d'ores et déjà nuancer les notions de « recherches partenariales », « collaboratives » ou « action » qui ne peuvent pas toujours être mises en œuvre par des acteurs que l'on peut qualifier de « même niveau hiérarchique » (Dugal et Léziort, 2004).

Ensuite, du côté de la formation des professionnels de l'enseignement, Dejean, Biémar et Donnay (2010) suggèrent de concevoir ce processus dans la perspective de faire face à la complexité croissante de leur profession, comme soulevé dans l'introduction de ce rapport. Les auteurs mettent

également en lumière les décalages qui peuvent se créer entre savoirs professionnels et savoirs académiques. Certains de ces défis peuvent faire l'objet de dispositifs d'accompagnement ou encore, de formation.

Pour commencer cette nouvelle partie, attardons-nous aux distinctions entre les différentes méthodologies de recherche qui pourraient servir notre objet d'intérêt soit de faciliter la circulation des connaissances en matière d'enseignement de questions relatives à la radicalisation menant à la violence. Les éléments relatifs à la formation des professionnels seront quant à eux développés plus loin.

7.1 La recherche participative

Les recherches dites « participatives » rassemblent de nombreuses variantes (action, collaborative, formation, etc.) et « induisent nécessairement un rapport actif coconstruit aux savoirs et à la réalité » (Anadon, 2007, p. 3). Ces approches ont en commun la visée de rapprocher le monde de la recherche aux praticiens ou aux gens de terrain. La recherche participative selon Dallaire (2002) s'articule dans la triade recherche, éducation et action politique. Elle vise essentiellement à répondre à un besoin réel et entretient « un biais favorable aux personnes exploitées, opprimées ou tout simplement ignorées » (Dallaire, 2002, p. 4). Enfin, la recherche participative active une dimension politique associée à la production et à la compréhension des connaissances dans les rapports de pouvoir (Dallaire, 2002, p. 5).

Nous allons maintenant décrire une démarche de recherche qui n'est pas soulignée dans Anadon (2007), bien que Dumais (2011) affirme qu'elle s'inscrit dans le vaste monde de la recherche participative visant l'émancipation sociale (Dumais, 2011). Il s'agit de la recherche partenariale qui consiste surtout en une recherche innovante sur les plans politiques et stratégiques.

7.2 La recherche partenariale

Parmi les démarches de recherche pouvant apporter des éléments significatifs à notre questionnement de départ, nous retenons en particulier la recherche partenariale. En effet, comme notre objet entretient des visées d'amélioration de la formation ou de la sensibilisation des enseignants au collégial, il peut s'inscrire dans une démarche partenariale plus large s'il prend forme dans le cadre d'un programme national ou d'une alliance entre organismes. Si le politique

est impliqué, tout comme peuvent l'être des gestionnaires, des intervenants ou encore, des chercheurs et consultants, alors autant ratisser large et penser la démarche en termes de « partenariats ». Il s'agit d'une « recherche planifiée ou enquête critique visant à acquérir de nouvelles connaissances, l'objectif étant que ces connaissances puissent être utiles pour mettre au point de nouveaux produits, procédés ou services ou entraîner une amélioration notable des produits, procédés ou services existants (Journal officiel de l'Union Européenne, JOCE, 28/02/2004 L 63/23) ; Audoux et Gillet, 2011, paragr. 2).

Différents travaux conduits par des chercheurs de France et du Québec en sociologie et en sciences de l'éducation, a permis une réflexion sur la notion de partenariat, sur les pratiques partenariales dans différents champs d'activités (éducation et formation internationale, économique, sociale) et sur leurs effets. Cependant, la « recherche partenariale » comme objet de recherche, n'y est que très rarement analysée. Toutefois, au Québec, quelques chercheurs s'y sont intéressés et ont montré les multiples intérêts sociaux et économiques, et les limites de la recherche partenariale (Dumais, 2011). Les travaux de Gillet et Tremblay (2011a; 2011b; 2017) quant à eux décortiquent les fondements de la recherche partenariale.

Audoux et Gillet (2011), de leur côté, proposent un cadre d'opérationnalisation de la recherche partenariale en tant que levier propice de coconstruction de savoirs entre acteurs. Selon les auteurs, la recherche partenariale se développe entre des chercheurs de nombreuses disciplines (sciences de la vie, sociologie, économie, etc.) et des acteurs de divers milieux professionnels ou de la société civile, sur des thématiques intéressant la société et permettant des usages sociaux des résultats de ces recherches. Ce type de recherche pourrait être mis en œuvre, par exemple, dans la construction d'un programme de formation destiné au milieu collégial. Ce programme devra nécessairement s'allier à des organismes, établissements d'enseignement, et centres de recherches et de formation. Il est important de retenir que, selon Audoux et Gillet (2011), la recherche partenariale ne vise pas seulement une finalité concertée entre science et société, mais aussi une élaboration plus ou moins conjointe du processus de recherche lui-même. Il s'agit d'une modalité « hybridante » entre recherche et société qui engendre des processus de recherche entre chercheurs et autres milieux professionnels (entreprises, administrations publiques, associations, etc.).

Le cadre théorique de la recherche partenariale s'inscrit dans une approche des interactions sociales et de la traduction (Callon, 1986; Audoux et Gillet, 2010). Dans sa démarche, elle implique de tenir compte de la complexité et à la construction des interactions entre les individus engagés dans une

même voie. Cela permet ainsi de comprendre comment sont traduites les connaissances dans l'esprit de chacun. La rencontre des multiples niveaux de connaissances se traduit en un discours unificateur qui émerge aussi des discussions et des pensées confrontées à celles des autres. Cependant, pour qu'une réelle circulation des savoirs puisse avoir lieu, il est nécessaire de « coproblématiser » ensemble une situation ou un phénomène (Audoux et Gillet, 2011). Ce serait par ailleurs par le biais de la « recherche coopérative » que cela devient possible et envisageable (Dugal et Léziort, 2004). C'est peut-être par cette avenue qu'il faudrait entrevoir la formation ou l'étude de l'enseignement des sujets sensibles. Dans ce contexte, les professeurs praticiens doivent être impliqués directement dans la coproblématisation, la conception et la réalisation de la recherche.

7.2.1 Mise en œuvre d'une recherche partenariale

Avant de se lancer dans une recherche partenariale, il peut être avantageux de constituer un comité dédié spécifiquement à l'orchestration d'un tel projet. Par la suite, tout comme Audoux et Gillet (2011) le recommandent, la prochaine étape serait de définir les orientations poursuivies par les partenariats et de solliciter collaborateurs et partenaires. Ensuite, il s'agit de questionner les modalités de collaboration tout en les reliant au niveau structurel des partenariats. Durant cette phase, Dejean et al. (2010) recommandent de se poser les questions suivantes : comment une réelle « coconstruction » de savoirs est-elle possible, notamment, entre établissements d'enseignement collégial et universitaire? Combien de partenaires faut-il intégrer dans un tel projet? Existe-t-il des conditions nécessaires et suffisantes pour permettre une « co-production » entre ces « partenaires » ? Comment s'assurer que tous se sentent en confiance en cours de démarche? (Dejean et al., 2010). Nous n'avons pas toutes les réponses à ces questions, mais il est certain que cela n'est pas possible dans un contexte où certains acteurs ne considèrent pas toujours, par exemple, l'existence des professeurs-chercheurs ou encore des professeurs-praticiens des collèges comme des membres ou des équipes de recherche à part entière.

À la suite de la constitution d'un comité et de la quête des partenaires, une recherche partenariale peut être menée suivant plusieurs phases et étapes (Audoux et Gillet, 2011) dont la phase de problématisation constitue le socle de l'interaction partenariale. Ainsi, la démarche qui s'en suit s'appuie sur cette base. Toutefois, il ne faut pas négliger « l'épreuve identitaire » entre les partenaires ; elle leur permet de se définir et aux différentes identités de « s'associer » au sein du

dispositif partenarial (Audoux et Gillet, 2011). L'énoncé problématisé en constitue par ailleurs l'expression. Il faut toutefois veiller, à ce stade, à la confusion des identités professionnelles qui peuvent conduire à des défis de dialogues et d'interprétation. C'est pourquoi une base terminologique commune peut aider à pallier ces difficultés dès le début du partenariat, par exemple, concilier les différentes définitions pouvant servir d'ancrages communs entre ces recherches (par ex. antisémitisme, mouvement d'extrême droite, radicalisation, etc.; CIPC, 2015).

Deuxièmement, pour assurer la compréhension et la solidité de la démarche de recherche, il peut être judicieux d'établir une convention de recherche facilitant le bon déroulement du projet. Cette convention encadre la confrontation des idées et les différents intérêts des acteurs (Audoux et Gillet, 2011). La convention donne également une direction au projet. Par exemple, elle peut servir tout au long du déroulement de la recherche, des échanges entre chercheurs et milieux professionnels. Elle peut également porter sur la mise en place de la méthodologie de recherche, sur les choix d'accès au terrain, sur les rencontres, sur les débuts d'analyses des données recueillies, sur les modalités de restitution des résultats et sur leur valorisation (Audoux et Gillet, 2011).

Ensuite vient la phase de la recherche des intérêts; chacun négocie les intérêts qu'il porte pour que ceux-ci s'inscrivent dans le processus. Un risque est que le chercheur ne fasse pas le lien entre la demande sociale ou le problème posé et la théorisation qu'il peut développer à partir de là. Un autre risque, par exemple, est qu'un responsable considère les chercheurs comme des consultants dont il attend des conseils opérationnels. Il est alors nécessaire aux chercheurs d'explicitier, d'argumenter et d'affirmer leur posture et leur fonction de recherche. Une autre phase consiste en des négociations multilatérales entre acteurs et organismes, puis la dernière phase vise l'organisation d'évènements destinés à ancrer la recherche dans une plus grande légitimité sociale (Audoux et Gillet, 2011; 2015; Gillet et Tremblay, 2011a; 2011b; 2017).

7.2.2 Défis, risques et limites de la recherche partenariale

Bien que rarement appliquée au domaine des sciences sociales, il est tout à fait possible de mettre en œuvre une telle démarche en éducation. Par ailleurs, considérant son potentiel dans le domaine qui nous intéresse, nous allons nous y consacrer plus attentivement, en particulier les limites que cette démarche pose ainsi que les modalités de sa mise en œuvre outre les risques que nous avons nommés dans la partie précédente.

Précisons aussi que nous nous distançons des recherches de type recherche et développement de l'industrie pharmaceutique, biochimique, etc., et que, dans le contexte qui nous intéresse, nous songeons davantage à un partenariat entre organismes, gouvernements et établissements d'enseignement, regroupant un ensemble d'acteurs sociaux.

Outre la sociologie des interactions, la recherche partenariale s'inscrit également dans les théories des organisations (Dumais, 2011). En ce sens, il importe de connaître les différentes postures professionnelles de chacun des membres, mais aussi, leur rôle au sein de l'équipe de collaborateurs. Cela étant souvent difficile à clarifier, il peut être utile de compter sur un membre externe pour réaliser ce portrait global. Il est par ailleurs absolument nécessaire que les partenaires soient présents dès le début du partenariat au risque de compromettre la qualité du projet. Toutefois, et il faut insister là-dessus, il arrive que certains partenaires quittent le projet en cours de recherche. Or, nous jugeons que cet engagement (ou le manque d'engagement) peut participer à la bonne ou à la mauvaise conduite du projet. Cela doit donc être considéré comme facteur de succès ou d'échec.

D'autres facteurs peuvent interférer dans la conduite du projet, comme le risque « d'errance », c'est-à-dire, la perte de vision ou de contrôle dans la réalisation du partenariat (Dumais, 2011). En effet, s'écarter du but premier du projet n'épargne pas le monde de la recherche sociale. Cela peut également entraîner un manque de motivation de la part des membres qui peuvent ensuite vouloir quitter le projet. Il faut aussi déterminer quel type de partenariat est attendu de part et d'autre (ponctuel, sur le long terme, etc.) en lien avec l'objectif ou le questionnement de recherche de départ (Dumais, 2011). Il vaut le coup alors d'inscrire le tout dans la convention de partenariat.

Un autre défi décrit par Dumais (2011) consiste en l'asymétrie des pouvoirs politiques et reconnaissances symboliques. De plus, comme l'indique Dumais (2011, paragr. 15) : « Le rapport aux ressources des acteurs, dans des situations où le partenaire est une organisation syndicale ou un regroupement d'organismes communautaires, comparativement à un groupe d'intervenants sociaux ou encore de familles pauvres, n'affecte pas de la même manière la dynamique du partenariat et la poursuite des objectifs de recherche. »

Les « risques » associés à la recherche ou à l'enseignement de sujets controversés peuvent également être de l'ordre émotionnel (Gendron, 2011). En effet, la nécessité de désamorcer ou de dédramatiser certaines situations d'enseignement pourrait survenir. De plus, une attention particulière doit être portée au risque de basculement vers des débats d'opinions au lieu de

constituer des débats argumentés. Ces risques peuvent également être évalués par les étudiants, avant de participer à ces débats. Par exemple, des situations de conflits peuvent atteindre les étudiants. Si cela devait survenir, il peut être utile de valoriser la prise de distance de part et d'autre.

7.2.3 Tenir compte de la multidisciplinarité de la démarche de recherche

Une recherche partenariale peut également prendre la forme d'une recherche clinique. Par exemple, l'approche mobilisée dans l'étude de Ben-Cheikh et al. (2018) en est un exemple. Elle rassemble des experts tant dans le domaine de la psychologie, de la psychiatrie, du travail social, de l'éducation et des sciences sociales. Cette approche permet de mettre en relief plusieurs considérations pouvant inciter certains jeunes à adopter des idées radicales conduisant à la violence. C'est d'ailleurs par l'intermédiaire de ce genre de recherche que Ben-Cheikh et al. (2018) identifient différents facteurs comme l'appartenance identitaire, certains troubles de l'attachement, la rigidité cognitive et les processus d'endoctrinement comme perspectives développementales et cognitivo-comportementales d'intérêt. Il y est également soulevé que des dynamiques familiales et collectives peuvent détenir des effets sur les relations entre groupes sociaux, affectant plus ou moins les processus de radicalisation chez les jeunes (Ben-Cheikh et al., 2018).

Les auteurs soulignent par ailleurs le manque d'outils dont disposent les professionnels pour évaluer et prendre en charge des individus et des situations pouvant mener à la radicalisation violente. Il peut donc s'avérer utile de mettre en place des partenariats pertinents, multidisciplinaires et systémiques offrant des suivis familiaux et individuels relatifs à la santé mentale de personnes d'intérêt. Ce constat, émanant du travail de Ben-Cheikh et al. (2018), renforce la pertinence de poursuivre des recherches de type partenarial. En outre, étant donné, « qu'il n'existe pas de modèle explicatif général des processus de radicalisation menant à la violence, mais bien une diversité de modèles particuliers (p. 15) », il est difficile d'identifier quel pallier est prioritaire et quels sont les facteurs de protection (relationnels, personnels, socio-identitaires, psychologiques, externes) dans chaque situation. Les auteurs recommandent de mieux documenter les démonstrations de radicalisation violente à l'échelle de la province par l'intermédiaire de travaux empiriques portant sur la situation. Le rôle des médias sociaux a également été soulevé dans les processus de radicalisation (violente et non violente) (Alava et al., 2018; Le Caroff et Foulot, 2019). En somme, nous pensons que ce type de démarche

multidisciplinaire peut être une avenue prometteuse pour mieux documenter, sensibiliser et former les professionnels de l'éducation au phénomène qui nous intéresse.

7.3 La recherche-action

Un autre type de recherche peut s'avérer fécond pour combler certaines lacunes identifiées dans le présent rapport. Il s'agit de la recherche-action. Guillemette et Savoie-Zajc (2012) s'entendent pour définir un contexte de recherche-action comme étant lorsque « le chercheur choisit de sortir d'une posture d'observatrice et s'engage dans l'action par une démarche de recherche-action avec des directions d'établissement pour mieux réfléchir sur l'ajustement de leurs propres pratiques de gestion dans une perspective de professionnalisation. La recherche-action constitue une forme de recherche participative où les rapports entre praticiens et chercheurs forment le cœur de la démarche. Les uns et les autres se réunissent afin de résoudre ensemble un problème de pratique qui se pose, et de là, produire un savoir qu'il soit théorique, praxéologique ou expérientiel (Reason et Bradbury, 2006) » (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012, p. 15-16). Ce que l'on comprend de cette définition, c'est que la recherche-action se présente comme un canal d'amélioration d'une pratique spécifique qui pose un problème.

7.3.1 Les relations professionnelles comme socle à la recherche-action?

Selon Coenen (2001), la relation entre chercheurs et acteurs constitue l'un des sujets principaux de la recherche-action. En effet, la réussite d'une recherche-action repose sur la qualité des relations ainsi que la reconnaissance concrète des compétences tant des chercheurs que des acteurs. Cette relation entre chercheurs et acteurs s'appuie sur un rapport d'équivalence entre chercheurs et acteurs engagés dans une recherche-action. Il implique également de tenir compte des « différences de cultures » entre acteurs et chercheurs, à l'origine de nombreuses difficultés relationnelles entre les partenaires (Coenen, 2001). Néanmoins ce type de recherche se construit un peu différemment d'une recherche partenariale.

7.3.2 Quelques dispositifs de coconstruction en contexte de recherche-action

Dans un contexte de recherche-action spécifiquement, on retient les dispositifs ⁶ d'accompagnement et les dispositifs de gestion (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012) comme

⁶ La notion de « dispositif » est définie plus loin en s'appuyant sur Weisser (2010).

dispositifs de coconstruction, non pas seulement des savoirs, mais aussi, des rapports entre les acteurs praticiens et les chercheurs. Nous souhaiterons également ajouter à ces dispositifs d'accompagnement, les dispositifs de formation. Cependant, ces dispositifs sont mis en œuvre, la plupart du temps, dans le milieu de l'enseignement obligatoire. Bien que cela nous permette de nous familiariser avec la coconstruction des savoirs dans une recherche-action, Guillemette et Savoie-Zajc (2012) ne tiennent pas compte de l'enseignement au collégial. Enfin, les auteurs n'abordent pas la nécessité de se pencher sur les enjeux contemporains (questions sensibles, etc.) ni comment les intégrer au sein de ces dispositifs. Ces enjeux contemporains exigent eux aussi que les professionnels de l'enseignement s'engagent dans une démarche négociée et coproblématisée autrement la relation ou la collaboration s'en trouve diminuée. Il s'agit là de quelques lacunes que nous avons pu mettre en lumière d'après les écrits étudiés et en lien avec notre problématique d'intérêt.

7.3.3 La recherche-action / formation

Si plusieurs écrits ont souligné les besoins chez les professionnels de l'enseignement, d'autres enjeux peuvent être soulevés quant à la formation des gestionnaires de l'éducation (Magnan, Gosselin-Gagné, Charrette et Larochelle-Audet, 2018). En effet, mieux comprendre l'expression du leadership transformatif en milieu pluriethnique à Montréal ou à Longueuil peut également s'avérer une avenue prometteuse pour mieux former des gestionnaires travaillant en milieu éducatif pluriethnique au collégial. Cet enjeu peut ensuite aboutir à une démarche de recherche de type « recherche-action/formation ».

Il s'agit de développer une formation spécifique à un groupe de professionnels, comme les gestionnaires, qui doit tôt ou tard composer avec des situations multiethniques. Ainsi, une recherche-action de type formation pourrait être mise en œuvre. C'est ce qu'ont réalisé Magnan et al. (2018). Les différents types de leadership ainsi que les modèles (multiculturel, interculturel, éducation inclusive et antiraciste) de gestion de la diversité ont été analysés « dans un objectif de coconstruction et de codéveloppement » (Magnan et al., 2018, p. 128). Cette recherche souhaitait donner « l'occasion à des directions d'établissements de coconstruire leurs savoirs quant à la mise en place d'un leadership transformatif en contexte pluriethnique, puis de mettre en œuvre leur leadership en promouvant notamment différentes initiatives dans leur école respective », dans le milieu de l'enseignement primaire (Magnan et al., 2018, p. 131). Cette avenue, bien qu'elle doive

être adaptée au milieu collégial, pourrait s'avérer intéressante, une avenue qui, jusqu'à maintenant, a peu été soulevé dans les écrits consultés. Ainsi, la formation peut viser les enseignants, mais aussi, les gestionnaires intéressés par une démarche similaire.

7.4 La recherche collaborative

Morrissette (2013) fait la distinction entre la recherche-action et la recherche collaborative. Elle définit la première de cette manière : « [L]a recherche-action consiste en une stratégie de changement planifié s'exerçant au cœur d'un processus de résolution de problèmes (Savoie-Zajc, 2001), alors que la recherche collaborative renvoie plutôt à une démarche d'exploration d'un objet qui conduit à la coconstruction de savoirs autour d'une pratique professionnelle (Desgagné, 1998) » (p. 36). Les principales différences entre ces types de recherche résident dans leurs hypothèses, la méthodologie qui en découle et leurs finalités. Ce texte de Morrissette (2013) vise à interroger ce que ces deux types de recherche impliquent en matière de rapport aux savoirs et à la production de savoir.

Dans le premier cas de figure, la recherche-action vise le changement dans une démarche de résolution de problème dans le but d'améliorer une situation problématique. Dans le second cas, l'accent est mis sur la collaboration entre chercheurs et praticiens visant à explorer une pratique et à comprendre un contexte dans lequel elle prend forme. Il y a ici coconstruction de savoir dans la mesure où les acteurs tentent d'étudier un savoir-faire spécifique selon leur propre perspective. Enfin, Morrissette (2013) offre des cadres d'opérationnalisation spécifiques à l'un et l'autre des types de recherche (action et collaborative) et questionne du même coup les ancrages théoriques et épistémologiques (acteurs cochercheurs ou coconstructeurs).

Toutefois, d'après Gillet et Tremblay (2017), il semblerait qu'en France, la recherche collaborative serait synonyme de recherche partenariale (au Québec). Quoi qu'il en soit, tous deux mettent l'accent sur la collaboration et sur la réalisation un travail collectif.

8. Quelles approches, stratégies et modalités d'enseignement?

Si pour une raison ou pour une autre, une démarche de recherche n'est guère envisageable, il est possible de pallier certaines insuffisances en mettant en œuvre des « modalités » ou des « stratégies » d'enseignement allant dans le sens de la prévention de la radicalisation ou de

l'enseignement de sujets sensibles. Dans l'idéal, ces stratégies émergeraient de travaux de recherche préalablement conduits. En ce sens, Legardez et Simonneaux (2006) affirment qu'il est urgent de se pencher sur l'enseignement des questions socialement vives ainsi que sur les manières de les aborder dans l'enseignement. Pour ce faire, les auteurs suggèrent notamment quelques pistes que nous allons maintenant aborder.

8.1 Points de repère, débats argumentés et compétences critiques

Selon Legardez et Simonneaux (2004; 2006), il peut être sage, pour les enseignants, de statuer sur certains points de repère lors de l'enseignement des questions vives. Ces points de repères peuvent être liés au rapport aux savoirs, aux catégories de savoirs, aux modalités d'enseignement des questions vives, aux critères de légitimité de leur enseignement, ou encore, aux stratégies didactiques (Legardez et Simonneaux, 2006). Par la suite, Legardez et Simonneaux (2004; 2006) suggèrent d'organiser des débats argumentés ainsi que le développement de compétences critiques pour faciliter l'enseignement des questions vives. Ces débats peuvent participer à la compréhension mutuelle de ces questions. Toutefois, une telle entreprise n'est pas sans soulever quelques réflexions; les auteurs invitent les personnes intéressées par une démarche similaire à se poser d'abord les questions suivantes : quelles conditions les acteurs de la situation didactique doivent-ils mettre en place pour faciliter les discussions avec les étudiants? Quelle prise en compte des différents « savoirs » (des enseignants et des étudiants) et des modalités de leur expression? Comment aider l'élève à développer sa pensée critique tout en demeurant objectif et en évitant de tomber dans un dogmatisme malsain à la fois pour les enseignants et les élèves?

Pour tenter d'éclaircir la question, l'ouvrage de Legardez et Simonneaux (2006) oriente le lecteur vers des défis, risques et bases théoriques (rapport aux savoirs, rapport à la science, sociologie du curriculum, les constructions sociales, etc.) pouvant aider à élaborer un programme d'éducation allant dans le sens de l'enseignement des questions vives. Toutefois, comme dans plusieurs travaux, il manque la dimension « didactique » spécifiquement associée au collégial sur l'enseignement d'enjeux comme la radicalisation et la prévention de l'appropriation des idéologies d'extrême droite chez les jeunes de 17-22 ans (Wilkins-Laflamme et al., 2018). Il semble se dégager des écrits que cela appartient aux enseignants de mobiliser leurs compétences en didactique pour suffire à pallier ce manquement. Or, les travaux montrent que c'est justement une des principales déficiences chez les enseignants (Meirieu, 2016).

8.2 Préciser les frontières entre l'école et les forces de sécurité pour éviter une approche « sécuriste »

Certains auteurs soutiennent l'importance d'établir des frontières claires entre les mandats de l'école et ceux des forces de sécurité (Michalon-Brodeur et al., 2018). Il est particulièrement souligné que l'école doit se positionner comme espace sécuritaire pour les jeunes afin de les accompagner dans le développement de la pensée critique et la conscience de l'Autre, et donc de la socialisation. Par ailleurs, Michalon-Brodeur et al. (2018) soulignent l'importance de mettre en œuvre une étroite collaboration entre les services et secteurs engagés à cette fin et soulèvent la nécessité de documenter les relations entre les acteurs et organismes partenaires.

En outre, Michalon-Brodeur et al. (2018) recommandent de garder certaines réserves quant aux approches « sécuristes »⁷ et de se concentrer sur l'évaluation de programmes d'éducation. Il est également suggéré de « sensibiliser les acteurs du milieu scolaire aux approches qui ne relèvent pas de la détection, mais bien du renforcement des facteurs de protection chez les élèves » (p. 241). En effet, tomber dans une logique de suspicion, spécialement lorsqu'on aborde des enjeux liés à la radicalisation menant à la violence, n'entraîne que des effets négatifs dans la confiance des jeunes envers l'institution. Nous voyons ici l'importance de poursuivre les recherches en ce sens.

8.3 Quelques approches d'enseignement

Une autre manière d'agir consisterait à adopter différentes approches d'enseignement facilitant la circulation des connaissances entre enseignants et étudiants. Ces approches peuvent s'appuyer sur une série de lignes directrices, par exemple, celles produites, par le OSC-ODIHR (2011) dans le but lutter contre les discriminations (ici, l'islamophobie, plus précisément). Ce document propose essentiellement un encadrement ou un point de départ à la mise en place de programmes de formation qui, par exemple, distingue ce qui se rapporte à une manifestation de l'intolérance et ce qui se constitue une discrimination. Cependant, les auteurs sont clairs; le respect des lignes directrices de ce document ne suffit pas à éliminer les pratiques discriminantes. Cela signifie qu'il est essentiel d'aider les enseignants à se former de manière continue sur ces enjeux et à parfaire leurs pratiques et approches d'enseignement. Pour ce faire, nous jugeons important de proposer quelques approches qui devront être expérimentées en contexte d'enseignement au collégial

⁷ Selon Michalon-Brodeur et al., (2018), il s'agit d'un accent mis sur les mesures sécuritaires.

Penchons-nous sur quelques-unes d'entre elles en commençant par aborder l'approche basée sur les questions vives.

8.3.1 Approche axée sur les questions vives

Quelques chercheurs comme Legardez et Simonneaux (2004; 2006) et Meirieu (2016) misent sur la nécessité d'adapter l'enseignement aux questions vives. Par exemple, l'ouvrage de Meirieu (2016), quant à lui, offre des pistes originales, bien que plus applicables en contexte français. Rédigé dans le même esprit qu'Adorno et « Éduquer après Auschwitz », ce livre fait suite aux attentats français de 2015 et 2016, et offre aux enseignants qui se considèrent « démunis » face à ces réalités, *une approche axée sur les questions vives*. Cette approche vise à permettre aux élèves de distinguer les nuances entre le « croire » et le « savoir ». L'auteur invite à se poser de nombreuses questions et à demander aux étudiants de participer aux questionnements. Par exemple, comment faire face aux élèves qui voient dans l'intégrisme religieux une manière de se donner une identité ? Quelle devrait être, au juste, la place du champ religieux au sein de l'établissement d'enseignement ? Quelles sont les balises qui devraient le réguler et l'encadrer ? Devrait-il y en avoir, des balises ? De quelle façon la situation devrait-elle être abordée pour assurer un règlement pacifié des différends ? Toutes ces questions, bien qu'intéressantes, ne sont pas sans soulever des débats d'émotions et de réactions vives sur lesquels il faut également se pencher.

Pour ce faire, l'auteur recommande d'intéresser davantage les jeunes à la philosophie (ex. Nussbaum, Sen, etc.) et encourage les enseignants à enseigner le doute sans basculer dans le cynisme. Nous voulons ajouter ici qu'une telle éducation devrait également permettre et valoriser la sensibilité et l'empathie, de part et d'autre, et de permettre à toutes et à tous d'exercer une « réflexion critique sur soi » (Meirieu, 2016).

8.3.2 Approche fondée sur la démocratie

Dans ce même ouvrage, Meirieu (2016) suggère également de mobiliser une *approche axée sur l'éducation à la démocratie*, qui selon lui, peut favoriser les dialogues permettant de sortir d'une schizophrénie entre théorie et pratique en centrant l'enseignement sur l'humain. Par exemple, selon l'auteur, réfléchir aux responsabilités des citoyens dans une démocratie peut être une avenue intéressante pour aborder des questions vives et sensibles. De plus, Meirieu (2016) estime qu'un

tel processus combiné à une démarche scientifique et épistémologique en éducation peut servir d'outils précieux pour combattre les théories du complot et autres endoctrinements idéologiques qui prolifèrent sur l'aveuglement et l'ignorance. Enfin, il encourage les éducateurs à laisser la place aux questions ouvertes dans leur enseignement afin de permettre à tous d'émettre son point de vue (Meirieu, 2016).

8.3.3 Approche fondée sur les droits humains

Le guide de l'OSCE-ODIHR, Conseil de l'Europe et UNESCO (2011), propose plusieurs approches pour sensibiliser aux discriminations. Par exemple, à la page 19 du guide, on découvre *l'approche fondée sur les droits de l'homme* qui fournit aux élèves et aux enseignants un cadre d'appréciation des différences. Ces normes s'appliquent à toutes les nations et se concentrent sur les principes communs plutôt que sur les différences. Par exemple, le guide permet de faire comprendre aux élèves qu'ils ont tous le droit d'être protégés contre les discriminations et les mauvais traitements.

Le caractère englobant de cette approche semble pouvoir se rapporter à toutes les communautés, qu'elles soient majoritaires ou minoritaires, marginalisées, discriminées ou racisées ainsi qu'aux personnes vivant avec un handicap. Cela nous apparaît comme une piste d'intérêt dans l'enseignement ou la sensibilisation à l'égard des questions sensibles.

8.3.4 Approche fondée sur la participation

Le guide de l'OSCE-ODIHR, Conseil de l'Europe et UNESCO (2011), propose également *l'approche fondée sur la participation*. Celle-ci serait relativement « naturelle » chez les étudiants. Elle vise à recourir à leurs expériences personnelles ou encore, à les impliquer dans l'établissement d'enseignement et même ailleurs comme dans des comités ou dans l'organisation d'activités. Cela peut également passer par l'ouverture d'espaces de discussion où des échanges peuvent porter sur les stéréotypes. Dans ces espaces de discussion, les enseignants doivent faire preuve de circonspection lorsque des conflits font surface. Par exemple, il pourrait être intéressant de définir avec les étudiants les principaux concepts à l'étude afin de partir sur les mêmes bases didactiques. L'une des clés du succès de cette approche est le suivi permanent auprès des étudiants.

8.4 Le respect de lignes directrices communes

Ces approches, quelles qu'elles soient, doivent aussi s'appuyer sur un socle ou un cadre de références commun au sein du programme de formation. De nombreux ouvrages, guides, rapports produits au fil du temps, peuvent aider à statuer sur les principes directeurs de telles approches pédagogiques. Un exemple parmi d'autres, notons les lignes directrices publiées par le Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme (créé par l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe - OSCE-ODIHR, 2018) en regard de la lutte contre l'antisémitisme.

Ce guide propose une démarche intégrant une perspective de genre ce qui est absent du guide de sensibilisation à l'islamophobie. Néanmoins, le guide sur la lutte contre l'antisémitisme mise aussi sur la résilience des jeunes et recommande de favoriser des approches scolaires dans toute la structure éducative ou dans ce qui peut également être appelé « l'environnement d'apprentissage ». Il est également suggéré de mettre en place une méthode d'enseignement transdisciplinaire de même que des partenariats avec la société civile et de revoir les dispositifs de formation comme les manuels, la formation des enseignants ainsi que le rôle des établissements supérieurs. Le guide propose une approche réactive pour les établissements d'enseignement secondaires, ainsi qu'une approche réactive spécifique pour les établissements d'enseignement supérieur (OSCE-ODIHR, 2018, p. 76). Le tout est couplé avec des stratégies gouvernementales.

Enfin, la note de synthèse de Simonneaux (2011) propose un cadre ou une modélisation des configurations didactiques de l'enseignement des questions vives. Ce modèle sert d'intermédiaire entre théories et expérimentations. Il est organisé autour de trois pôles : attributs des savoirs, postures épistémologiques, stratégies didactiques. Ces stratégies didactiques sont de l'ordre de stratégies doctrinales/historiques, problématisantes, critiques et pragmatiques. Cependant, ce modèle sert surtout la recherche et ne mobilise pas les questions liées à la radicalisation ou aux idéologiques extrémistes, bien qu'il soit possible de s'en inspirer.

8.5 Une question de tact?

Lorsqu'on aborde des sujets sensibles, il ne faut pas sous-estimer l'importance de la finesse et du tact, car leur caractère polémique exige une certaine dose de délicatesse (Meirieu, 2016; Ferry, 2017). Ferry (2017) par exemple, met en lumière la relation conflictuelle entre rhétorique et histoire lorsque ces questions sont soulevées, en bonne partie causée par les différences de vision du

problème (soit épistémologique ou éthique). En effet, cela soulève de nombreux dilemmes : va-t-on privilégier la sensibilité de l'auditoire ou les exigences du discours scientifique? Peut-on dépasser ce dilemme? Existe-t-il un moyen de concilier les exigences d'un discours scientifique avec une prise en compte appropriée du caractère sensible du sujet abordé? Il s'agit là de questions fort complexes.

L'auteur suggère d'abord d'écrire l'histoire du thème controversé en tant qu'étude de cas. Par la suite, par le biais de la pratique régulière d'exercices, les enseignants peuvent aider les étudiants à développer des compétences comme la capacité à produire une opinion argumentée ou la maîtrise des émotions en cas de désaccord. Ces exercices visent également à former les chercheurs, les professeurs et, plus généralement, tout citoyen à l'écriture de l'histoire sur un sujet sensible (Ferry, 2017). Toutefois, cet exercice risque de soulever des oppositions ou des réactions vives. Celles-ci, soulevées par la confrontation des idées en contexte d'enseignement de questions vives, prennent forme tant chez les enseignants que chez les jeunes ce qui ne facilite guère les dialogues. C'est pourquoi miser sur le développement de compétences émotionnelles (également appelées capital émotionnel) chez les enseignants (et étudiants) pourrait également s'avérer une avenue intéressante (Gendron, 2011). Ainsi, miser sur la santé psychosociale des enseignants pourrait également enrichir les modalités d'accompagnement des professionnels de l'enseignement face aux questions vives (Douidin, Curchod-Ruedi, Lafortune et Lafranchise, 2011).

9. Des dispositifs de formation des enseignants

Les approches qui précèdent ont surtout fait leur preuve chez les jeunes. Toutefois, il faut prendre quelques instants pour se pencher sur la formation des enseignants. En effet, il peut être envisagé de mettre en place des approches ou des dispositifs de formation destinés aux enseignants du collégial spécifiquement. Pour mieux définir de quoi il s'agit, nous allons nous tourner du côté de Weisser (2010). En effet, l'auteur s'appuie sur d'autres travaux et définit un « dispositif » de cette manière : « (...) une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques (Charlier et Peter, 1999 ; Weisser, 2007), comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur (Meunier, 1999) » (Weisser, 2010, paragr. 1). En d'autres mots, il s'agit d'une *ingénierie* à laquelle s'articulent l'objet et la situation d'apprentissage (Paquette, 2002).

Plusieurs dispositifs de formation peuvent être mis en œuvre. Toutefois, certains fondements communs de l'ensemble de ces dispositifs doivent être rassemblés. Il s'agit des processus de création des alliances et d'intéressement entre les acteurs (enrôlement). Pour ce faire, il faut prendre en compte les dimensions relationnelles (valeurs, principes, etc.) entre chacun des collaborateurs ainsi que sur la reconnaissance des savoirs acquis en cours de collaboration. Dejean, Biémar et Donnay (2010) proposent des dispositifs de formation ou de professionnalisation, centrés sur une démarche réflexive (Schön, 1994) commune entre praticiens et chercheurs. Pour ce faire, le praticien (tout comme le chercheur engagé dans une démarche de recherche) doit d'abord se positionner dans une posture active de création de savoirs et reconnaître les savoirs d'expérience des autres acteurs. Il faut également s'assurer de la mise en place de pratiques de collaboration et de soutien entre praticiens et chercheurs comme élément central au sentiment de confiance entre les acteurs.

Pour développer des dispositifs de formation axée sur la pratique réflexive des enseignants en suivant la démarche de Dejean et ses collègues (2010), il faut s'assurer de respecter ces temps : 1) un partage des questions, de préoccupations personnelles, de vécus, de témoignages; 2) des moments de descriptions et d'explication des pratiques professionnelles; 3) des moments de reconsidération et de reconnexion avec sa propre pratique; 4) des apports conceptuels et théoriques en cours de construction; 5) des moments de prises de recul; 6) des moments de planification d'actions; 7) des moments de formalisation; 8) des moments de construction en commun; 9) des moments de réappropriation individuelle ou de synthèse; 10) des évaluations (Dejean et al., 2010; p. 67-68).

10. Conclusion

Ce rapport visait à éplucher la littérature afin de relever ce qui est « dit » ou « fait » dans l'enseignement des sujets sensibles, spécialement au collégial. L'objet central de ce rapport était d'en apprendre davantage sur la circulation des savoirs en éducation visant à outiller les jeunes mais aussi les professionnels de l'enseignement face aux sujets sensibles comme la polarisation, la radicalisation et les idéologies d'extrême droite. Il a également permis de constater des faiblesses dans certains travaux. Pour combler une partie de ces insuffisances, de nombreuses démarches de recherche peuvent être envisagées et des dispositifs de formation peuvent être mis en œuvre. Ce document peut également initier des démarches de coopération entre professionnels afin de

concentrer les efforts dans la sensibilisation, la recherche, la formation des professionnels de l'éducation, ou encore, plus largement, la prévention de la radicalisation et l'enseignement de sujets sensibles ou controversés au collégial.

Ce travail a mis en avant plusieurs faits et constats émanant des écrits. Nous savons que les sujets controversés en éducation peuvent conduire les enseignants des cégeps à adopter une posture d'autocensure (Wilkins-Laflamme, 2018). Cependant, rares étaient les travaux rassemblant ces trois dimensions : collégial – éducation - sujets sensibles. Il a donc fallu ratisser plus large et s'intéresser parfois à l'enseignement obligatoire (au secondaire, par exemple). La plupart des publications consultées mettent en relief les lacunes des professionnels de l'éducation en matière de connaissances sur les sujets dits « sensibles » ou « controversés ». Les écrits démontrent que nous savons bien peu de choses en regard des connaissances réelles dont disposent les enseignants face à ces enjeux controversés. C'est pourquoi il pourrait être utile de réaliser davantage de recherche en ce sens, visant spécifiquement à mieux connaître les enseignants du collégial ainsi que leurs étudiants. Une telle démarche pourrait également intéresser les autres professionnels des cégeps, comme les directions, les administrateurs et aussi les intervenants sociaux. Ainsi, nous serons plus à même de savoir quelle est l'étendue de leurs connaissances sur le sujet pour ensuite déterminer quelle démarche (de recherche ou de formation) entreprendre et sur quels fronts y travailler.

Par ailleurs, il pourrait être judicieux de connaître les perceptions et positions des étudiants du collégial eux-mêmes, par exemple, sur les questions sensibles, comme celle de l'identité personnelle, qu'ils soient natifs du Québec ou immigrants récents. Il faut par ailleurs s'assurer d'avoir en main le plus de profils (socioéconomiques, ethnoculturels, etc.) possible, et ce, dans diverses communautés locales, urbaines et rurales. Pour ce faire, les écrits recommandent de considérer dans cette recherche les dimensions familiales, relationnelles, identitaires et sociales qui semblent être au cœur de notre problématique d'intérêt; soit le lot de jeunes vulnérables susceptibles de se sentir interpellés par des mouvements radicaux. Par ailleurs, il faut également tenir compte de la place occupée par les médias sociaux dans les habitudes des jeunes et les interroger sur la place que prend Internet dans leurs activités de socialisation (Alava et al., 2018).

Pour mener à bien cette démarche, les écrits suggèrent différents modèles ou démarches de recherche que nous avons pris soin de considérer dans ce rapport. Chaque démarche apporte une contribution de manière différente. Par exemple, les recherches de type « action » ainsi que les

recherches partenariales peuvent servir ces finalités et combler certaines lacunes dans la circulation des savoirs entre professionnels de l'éducation. Si une démarche partenariale venait à être développée, il faudrait alors tenir compte des rôles intermédiaires (ex. gestionnaires) entre enseignants et étudiants, ainsi que des organismes communautaires locaux. Si une démarche de formation ou de recherche devait être adoptée à la suite de ce rapport, nous rappelons, ci-dessous, quelques éléments clés dont il pourrait être judicieux de tenir compte.

10.1 Des mesures qui s'adressent à tous?

Nous avons montré que les processus de radicalisation sont des phénomènes sociaux complexes face auxquels il est nécessaire d'adopter une posture d'ouverture de part et d'autre. En effet, bien que l'ensemble de ce rapport puisse servir de fondement dans la mise en place d'études de plus grande envergure, il serait important, selon nous, que les collaborateurs se concentrent sur le traitement de toutes les communautés marginalisées ayant des tendances à se radicaliser et pas seulement sur une communauté ethnoculturelle spécifique.

La plupart des écrits mettent à la disposition des lecteurs des listes de recommandations ou encore, des mesures à mettre en œuvre (Ben-Cheikh et al., 2018). Nous souhaitons ici souligner l'importance d'adresser ces mesures à un grand nombre d'acteurs (collèges, éducateurs, ministères, etc.) et visant *tous* les étudiants, du moins, le plus possible. Cette perspective est, selon nous, plus englobante et peut mieux conduire au « vivre-ensemble » dont l'importance a été soulignée par de nombreux chercheurs (Gaudet et Loslier, 2008; Gouvernement du Québec, 2015; IRIPI, 2016; Rousseau et al., 2016; Wilkins et al., 2018). Cela devrait également être véhiculé dans diverses activités académiques, professionnelles, ou encore cliniques (Ben Cheikh et al., 2018) où il est possible de favoriser l'exercice de la pensée critique. Par exemple, en situation d'apprentissage, certaines thématiques (changements climatiques, vandalisme, itinérance, etc.) peuvent permettre l'exercice de la pensée critique tout en mettant en œuvre une éducation à la citoyenneté ou encore à la démocratie (Meirieu, 2016). Dans le cas qui nous concerne, cela est d'autant avantageux si ces thématiques embrassent une posture multidisciplinaire et structurelle, spécialement si elles se consacrent à l'enseignement (et l'accompagnement des enseignants) face à des sujets sensibles ou questions vives.

Il faut aussi porter une attention particulière aux guides UNESCO qui parfois embrassent des démarches totalement différentes, voire contradictoires. Par exemple, le Guide UNESCO (2016) met en avant l'importance d'intégrer des principes laïques au sein des débats avec les élèves alors que d'autres mettent l'accent sur l'inclusion d'aspects religieux dans ces espaces de discussion. Certains guides recommandent d'engager des réflexions critiques tous ensemble alors que d'autres ciblent seulement certains groupes (majoritaires, minoritaires, etc.) à inclure dans le *nous*. De plus, le Guide UNESCO (2016) parle des droits et libertés *d'autrui* alors que d'autres documents comme les Chartes des droits et libertés canadienne et québécoise parlent des droits et libertés de *tous*. Il s'agit, selon nous, d'une importante différence de posture préconisée à travers ces documents à l'intention des enseignants.

10.2 Le rôle des médias sociaux dans les processus de radicalisation

Nous savons maintenant que certains écrits mettent en lumière le fait que la perpétuation d'actes terroristes prend notamment racine à travers la méconnaissance de sujets relatifs à la radicalisation ou encore à la religion (Wilkins-Laflamme et al., 2018). Ce manque de connaissances combiné à l'accès de plus en plus aisé aux médias sociaux génère des sentiments de peur face à ces sujets sensibles (Alava et al., 2018). Ainsi, dans un contexte de recherche ou de formation aux sujets sensibles, il peut être utile de sensibiliser les acteurs au rôle de l'Internet, et des médias sociaux en particulier, dans le développement de la radicalisation violente et du terrorisme (Alava et al., 2018). Il faudrait, tout comme le suggèrent les auteurs, mieux comprendre les caractéristiques des médias sociaux et leur rôle dans les mouvements de radicalisation, l'utilisation d'Internet par des groupes extrémistes, et ce, dans différentes régions au Québec. Cela pourrait se montrer bénéfique lorsque viendra le moment d'aborder un sujet sensible avec des étudiants.

10.3 Tenir compte de la complexité du processus de radicalisation

Dans une perspective d'éducation, il peut être tentant d'enseigner certaines caractéristiques « à surveiller » au lieu d'aborder de front les sujets sensibles liés à la radicalisation violente. Selon les écrits, il vaut mieux s'abstenir de le faire, car, il n'y a pas de consensus sur les caractéristiques communes des personnes qui s'engagent dans un processus de radicalisation (Chevrier-Pelletier et Madriaza, 2016). Ainsi l'élaboration de profils types ne permet pas d'identifier de manière

suffisamment efficace les caractéristiques à « surveiller » chez les jeunes. Éduquer en ce sens serait ainsi infructueux. Toutefois, il faudra s'appuyer sur des théories suffisamment robustes pour être en mesure de cibler les facteurs empiriques conduisant à la violence et à la radicalisation, car seuls onze facteurs (sur trente-deux) avancés par Chevrier-Pelletier et Madriaza (2016) font consensus chez les chercheurs⁸. Il serait donc impératif de poursuivre les travaux empiriques et d'améliorer les processus méthodologiques de « repérage » avant d'enseigner dans une perspective de « surveillance ».

Pour ce faire, il est également nécessaire, selon Alava et coll. (2018) de concevoir la radicalisation violente des jeunes comme un processus complexe (qui mobilise des processus socioaffectifs, psychosociaux, etc.) au sein duquel de multiples facteurs favorisent son essor.

10.4 L'importance de l'encadrement et de l'accompagnement

À la lumière de notre compréhension des écrits, nous insistons également sur l'importance de l'encadrement, que ce soient des espaces publics de discussion (local de méditation ou de ressourcement) ou des activités d'accompagnement (enseignement, intervention, etc.) dans le milieu collégial (CPRMV, 2016).

En effet, il est selon nous important de mettre en place des dispositifs permanents d'accompagnement destinés aux professionnels qui doivent négocier avec des enjeux liés à la radicalisation, notamment parce que les perceptions sont très variables d'un individu à un autre et qu'une confrontation peut entraîner de vives réactions chez certaines personnes.

De plus, il est absolument nécessaire de porter une attention particulière aux modalités de cet accompagnement et à son suivi dans le temps, tant psychologique que didactique, à la fois auprès des acteurs du monde collégial ainsi qu'auprès des étudiants. Cela semble par ailleurs être un des éléments de succès d'un programme de recherche, de formation ou de sensibilisation visant les enseignants, particulièrement (Ludot et al., 2017).

⁸ Ces onze facteurs sont l'âge et le sexe des jeunes, la place des leaders charismatiques et des réseaux personnels, la transmission intergénérationnelle des idées radicales d'extrême droite, l'isolement, le fait d'habiter dans un État faible ou instable, les difficultés d'intégration sociale et les conflits dans les pays musulmans ainsi que les trajectoires de radicalisation dans l'environnement proche du jeune (Chevrier-Pelletier et Madriaza, 2016).

10.5 Entamer une démarche de réflexion

Maintenant que nous avons relayé quelques faits saillants émanant de notre démarche de recension, nous suggérons de se poser les questions suivantes, des questions que Dallaire (2002, p. 18) a soulevées dans son rapport. Ces questions peuvent aider quiconque à décider s'il vaut mieux opter pour la recherche ou pour la formation. Nous les rappelons à titre informatif, auxquelles nous en avons greffé d'autres ayant émergé lors de la rédaction de ce travail :

- Quel est l'axe prioritaire sur lequel concentrer nos efforts (formation, sensibilisation, documentation d'un phénomène, etc.)?
- Qui est visé par une telle démarche?
- Quel en sera l'objectif principal?

Une fois ces premières questions répondues, il est maintenant possible de cibler un des types de démarches de recherche rapportés dans ce document, ou encore, de se concentrer plutôt sur un approfondissement d'un des aspects soulevés dans ce rapport par l'intermédiaire de la formation. Si la première avenue est préférée, il peut être opportun de poursuivre avec des questionnements :

- Y a-t-il un problème précis sur lequel se pencher (difficulté de communication, problème en situation de crise, etc.) ? ;
- Quel(s) partenaire(s) pourraient être intéressé(s) à apporter une contribution à la tâche? ;
- À quel(s) niveau(x) la participation des acteurs/collaborateurs est-elle possible? ;
- Comment partager le pouvoir de décision? ;
- Comment s'assurer de retombées des recherches dans les communautés? ;
- Comment garantir aux populations marginalisées ou opprimées que les résultats de recherche ne leur causeront pas de préjudices? ;
- Comment évaluer les retombées?

Répondre à ces questions pourrait aider à s'orienter soit vers une démarche de recherche ou vers une autre avenue. Toutefois, à la lumière des connaissances qui ont émergé à travers le présent rapport, la recherche partenariale pourrait être envisagée pour poursuivre nos travaux.

10.6 Évaluation du partenariat ou de la démarche de recherche

L'une des retombées empiriques des recherches partenariales est le développement de programme d'éducation ou de sensibilisation. Cependant, les écrits soulignent souvent les difficultés

d'évaluation de ces programmes étant donné qu'ils visent des enjeux et des sujets eux-mêmes très complexes. De plus, le fait que ces programmes soient souvent implantés en « urgence », en particulier, s'il vise la prévention de la radicalisation (CIPC, 2015) ne facilite pas l'évaluation de ses retombées. En effet, aucun de ces programmes de prévention n'a prouvé son efficacité. La rareté des études par le caractère délicat et sensible de ces questions est particulièrement soulignée. Les difficultés éthiques rencontrées en cours de recherche complexifient les processus d'enquête ainsi que celles liées aux grilles de détection des facteurs de risques qui au final se montrent inefficaces.

Nous savons que l'une des raisons qui pousserait à entreprendre une démarche de recherche partenariale consiste en la nécessité de créer une alliance entre différents groupes d'acteurs et ayant des retombées concrètes pour un milieu ou des organismes. Il s'agit par la suite de mettre en œuvre une démarche conjointe visant la même problématique. Par exemple, il pourrait s'agir de la mise en place d'un cadre national de sensibilisation ou encore d'un programme de formation collégial servant les mêmes finalités. Cependant, il est difficile de dire si effectivement, cette démarche aura des effets bénéfiques dans le long terme étant donné le manque d'évaluation de programmes de prévention. Cela vient complexifier la mise en place de partenariat puisqu'aucune démarche similaire n'a encore fait ses preuves au Québec. Nous suggérons que, si un tel programme venait à être mis en œuvre, il est incontournable de prévoir en amont une démarche évaluative rigoureuse post-formation.

Enfin, plusieurs autres démarches de recherche n'ont pas été abordées dans les pages qui précèdent (observation participante, recherche intervention, etc.). En effet, elles étaient rarement mobilisées dans les études portant sur les étudiants des cégeps et sur la coconstruction des savoirs visant soit les sujets sensibles ou la prévention de la radicalisation. De plus, plusieurs travaux consultés ne renseignent pas suffisamment les lecteurs sur les motivations qui conduisent les jeunes à s'intéresser à des idées radicales comme l'extrémisme religieux ou encore, aux sites Internet mobilisés par les extrémistes (Alava et al., 2018). Il est incontournable d'identifier quelles associations ils font de ces mouvements ou de ces sites avec leur trajectoire de vie personnelle pour pouvoir éventuellement aborder ces enjeux sensibles avec eux. Il manque généralement aux travaux une partie reposant sur la connaissance du public visé par ces interventions, tant leurs caractéristiques individuelles que leur trajectoire personnelle. Ainsi, nulle démarche ne doit prendre forme sans une connaissance fine du public visé par celle-ci.

10.7 Recommandations visant la mise sur pied d'une recherche partenariale (ou collaborative)

Dans ce rapport, nous avons mobilisé certaines conditions à rassembler pour assurer la mise sur pied ainsi que la conduite d'une recherche partenariale, qui semble la plus appropriée pour poursuivre nos travaux. Nous terminons donc sur cette note en rapportant quelques-unes de ces conditions dans cette partie en supposant que c'est cette démarche qui sera priorisée. Cette liste est toutefois sujette à changer et à évoluer, mais elle constitue nos principales recommandations pour la mise en place d'une démarche de recherche:

- Constituer un comité pour la conduite du projet, ainsi qu'un collectif de chercheurs, avec, idéalement, un responsable externe à l'équipe;
- Solliciter collaborateurs et partenaires;
- Réfléchir ensemble à un objet de recherche à coproblématiser;
- Définir les orientations, attentes, retombées, répercussions, etc.;
- Déterminer une base terminologique ainsi qu'une identité d'équipe et une culture de travail communes;
- Élaborer une convention de recherche ainsi qu'une convention de partenariat qui devra inclure toutes les étapes envisagées de la recherche. Cette phase vise également à statuer sur une démarche de coopération rassembleuse qui sera déployée tout au long du projet (valeurs, principes, code de conduite, etc.);
- Identifier les responsabilités de chacun des membres (contrat moral) et une structure de suivi du projet (échancier);
- Mettre en place la méthodologie (questionnaires, entretiens, etc.), collecter et analyser les données de recherche visant, par exemple, à mieux documenter les démonstrations de radicalisation violente à l'échelle de la province;
- Mettre en place une communauté de pratiques;
- Diffuser les résultats;
- Définir et mettre en œuvre les dispositifs d'enseignement et d'accompagnement issus de la recherche partenariale;
- Développer une démarche d'évaluation du programme.

Bibliographie

- Alava, S., Frau-Meigs, D. et Hassan, G. (2018). *Les Jeunes et l'extrémisme violent dans les médias sociaux: inventaire des recherches*. Paris : UNESCO Publishing. Repéré à <https://bit.ly/31WlrcX>
- Anadon, M. (2007). *Recherche participative: multiples regards*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Audoux, C. et Gillet, A. (2011). Recherche partenariale et co-construction de savoirs entre chercheurs et acteurs: l'épreuve de la traduction. *Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, (43). Repéré à <https://bit.ly/3e7ov8t>
- Audoux, C. et Gillet, A. (2015). Recherches participatives, collaboratives, recherches-actions: mais de quoi parle-t-on? *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance, Rennes, Presses de l'EHESP*. Repéré à <https://bit.ly/3gCJDFh>
- Avenier, M.-J. et Schmitt, C. (2007). *La construction de savoirs pour l'action*. Paris : l'Harmattan.
- Ben-Cheikh, I., Rousseau, C., Hassan, G., Bami, M., Hernandez, S. et Rivest, M. H. (2018). Intervention en contexte de radicalisation menant à la violence: une approche clinique multidisciplinaire. *Santé mentale au Québec*, 43(1), 85-99. Repéré à <https://bit.ly/2CfIp44>
- Berger, P. L., et Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. New York : Anchor.
- Bourgeois-Guérin, É., Rousseau, C., Hassan, G. et Michalon-Brodeur, V. (2019). Sur la corde raide: Penser les modalités de formation en prévention de la radicalisation violente. *L'Autre*, volume 20(2), 184-192. doi:10.3917/lautr.059.0184.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction: la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique (1940/1948-)*, 36, 169-208. Repéré à <https://bit.ly/2VWs5fo>
- Celka, M. (2018). *Vegan Order. Des éco-warriors au business de la radicalité*. Paris : Arkhê.
- Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV). (2016). *Enjeux et perspectives de la radicalisation menant à la violence en milieu scolaire au Québec, Rapport d'analyse*, Montréal. Repéré à <https://bit.ly/3fdDSO3>
- Centre international pour la prévention de la criminalité (CIPC). (2015). Comment prévenir la radicalisation : une revue systématique. Repéré à <https://bit.ly/31XRR72>
- Chevrier-Pelletier, A. et Madriaza, P. (2016). Comment s'explique la radicalisation violente? *Sécurité et stratégie*, 24(4), 14-21. Repéré à <https://bit.ly/3fmwcsi>
- Coenen, H. (2001). Recherche-action: rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie*, 7(16), 19-32. Repéré à <https://bit.ly/2AJC9kG>
- Condomines, B. et Hennequin, E. (2013). Étudier des sujets sensibles : les apports d'une approche mixte. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme et Entreprise*, 5(1), 12-27. doi:10.3917/rimhe.005.0012.
- Copley, T. (2008). Non-Indoctrinatory Religious Education in Secular Cultures, *Religious Education*, 103(1), 22-31, DOI: 10.1080/00344080701807411

- Dallaire, M. (2002). *Cadres de collaboration des approches participatives en recherche: recension d'écrits*. Chaire Approches communautaires et Inégalités de santé, FCRSS/IRSC, Université de Montréal. Repéré à <https://bit.ly/31Xyn28>
- Dejean, F., Mainich, S., Manai, B., et Kapo, L. T. (2016). *Les étudiants face à la radicalisation religieuse conduisant à la violence. Mieux les connaître pour mieux prévenir*. Rapport de recherche de l'IRIPI. Repéré à <https://bit.ly/3gBgpqm>
- Dejean, K., Biémar, S. et Donnay, J. (2010). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens enseignants. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 46(1), 63-74. Repéré à <https://bit.ly/2ZNzfnw>
- Dawson, L. L., et Amarasingam, A. (2017). Talking to foreign fighters: Insights into the motivations for Hijrah to Syria and Iraq. *Studies in Conflict & Terrorism*, 40(3), 191-210. Repéré à <https://bit.ly/3iHW7NJ>
- Dugal, J.-P. et Léziort, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation: l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 37-47. Repéré à <https://bit.ly/3gChRIV>
- Dumais, L. (2011). La recherche partenariale au Québec: tendances et tensions au sein de l'université. *SociologieS*. Dossier. Repéré à <https://bit.ly/2Cl0w8s>
- Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. et Lafranchise, N. (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Eser Davolio, M., Banfi, E., Gehrig, M., Gerber, B., Luzha, B., Mey, E., ... et Villiger, C. (2015). *Arrière-plan de la radicalisation jihadiste en Suisse: une étude exploratoire assortie de recommandations pour la prévention et l'intervention*. Rapport final de recherche. Repéré à <https://bit.ly/31YdRhY>
- Ferry, V. (2017). Le tact des mots: écrire et discuter l'histoire d'un sujet sensible. *Revue tranel*, (65), 7-18. Repéré à <https://bit.ly/2Z9nfNR>
- Fontan, J.-M. (2010). Recherche partenariale en économie sociale: analyse d'une expérience novatrice de coproduction des connaissances. *La Revue de l'innovation dans le secteur public*, 15(3), 1-17. Repéré à <https://bit.ly/2AFuzaJ>
- Foudriat, M. (2019). Chapitre 1. Définition et dimensions de la co-construction. Dans M. Foudriat, *La co-construction: Une alternative managériale* (pp. 15-36). Rennes, France: Presses de l'EHESP.
- Gendron, B. (2011). Santé et capital émotionnel du personnel enseignant. Dans P.A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise, *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 57-176). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Geoffroy, M. (2019). La face cachée du mouvement survivaliste au Québec. Le cas de Vic Survivaliste. *Frontières*, 31(1). Repéré à <https://bit.ly/2BGbo16>
- Geoffroy, M. (2021 – à paraître). La part du religieux dans le processus de radicalisation. Dans D. Morin, S. Aoun et S. Douaihy (dir.), *Le nouvel âge des extrêmes ? Les démocraties occidentales, la radicalisation et l'extrémisme violent* (p. 127-142). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- Gillet, A. et Tremblay, D. G. (2011a). Pratiques, analyses et enjeux de la recherche partenariale. Une introduction. *Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, (43). Repéré à <https://bit.ly/38EpX14>
- Gillet, A. et Tremblay, D. G. (2011b). Conditions, dynamiques et analyses des partenariats de recherche. Comparaisons internationales. *SociologieS*. Repéré à <https://bit.ly/2W0RhBD>
- Gillet, A., et Tremblay, D. G. (2017). *Les recherches partenariales et collaboratives*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Godet, J.-P. (2011). Autorité, négociation, co-construction, un défi pour l'éducation. *Actualités en analyse transactionnelle*, (1), 1-19. Repéré à <https://bit.ly/323DYnw>
- Gaudet, É., et Loslier, S. (2008). Vivre ensemble, c'est aussi au cégep que ça s'apprend! Dans p. 95-99. *Former des étudiants, un engagement collectif: actes du 28e Colloque de l'AQPC*. Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Goldenberg, A. et Couture, S. (2008). La circulation des savoirs entre chercheurs et acteurs communautaires. *L'action communautaire à l'ère du numérique*, 201-221. Repéré à <https://bit.ly/3gElfTU>
- Gouvernement du Québec. (2015). *Plan d'action gouvernemental 2015-2018 « La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble »*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://bit.ly/3fcanfF>
- Gravel, S. (2014). Endoctrinement et enseignement des religions à l'école: quels enjeux éthiques pour les enseignants du secondaire. *Les Dossiers du GREE, Série 3. Éthique en éducation*, (1), 46-74. Repéré à <https://bit.ly/2Dn2FBj>
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 41-52. Repéré à <https://bit.ly/2Z9KyXV>
- Hirsch, S., Audet, G., et Turcotte, M. (2015). Aborder les sujets sensibles avec les élèves. *Guide pédagogique*. Repéré à <https://bit.ly/2DpQK5T>
- Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI) (2016). *Guide des bonnes pratiques de l'inclusion, le mieux vivre-ensemble et la prévention de la radicalisation menant à la violence*. Document produit suite au Rapport de recherche présenté dans le cadre du Plan d'action gouvernemental 2015-2018: La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble. Montréal : Collège de Maisonneuve. Repéré à <https://bit.ly/3gCND2b>
- Lamari, M. (2010). Le transfert intergénérationnel des connaissances tacites: les concepts utilisés et les évidences empiriques démontrées. *Télescope*, 16(1), 39-65. Repéré à https://cerberus.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_16_no_1/Telv16n1_lamari.pdf
- Le Caroff, C., et Foulot, M. (2019). L'adhésion au « complotisme » saisie à partir du commentaire sur Facebook. *Questions de communication*, (1), 255-279. Repéré à L'adhésion au « complotisme » saisie à partir du commentaire sur Facebook | Cairn.info
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2004). Les conditions de la discussion dans l'enseignement des questions socialement vives. Dans M. Tozzi et R. Etienne (dir.), *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherche* (p. 95-119). Paris: L'Harmattan.

- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. Paris : ESF
- Loslier, S., et Dufour, J. D. (2015). *La situation d'apprentissage des étudiants québécois issus de l'immigration: de la théorie au stage professionnel*. Rapport de recherche. Repéré à <https://bit.ly/2CbAwwp>
- Ludot, M., El Hussein, M., Radjack, R. et Moro, M. (2017). Les réactions des professionnels face à la « radicalisation » des jeunes. Une étude exploratoire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 65(3), 155-163. Repéré à <https://bit.ly/2ZVkxei>
- Magnan, M. O., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J. et Larochelle-Audet, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire: une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, 46(2), 125-145. Repéré à <https://bit.ly/2VWvj0>
- Meirieu, P. (2016). *Éduquer après les attentats*. Paris : ESF Sciences Humaines.
- Michalon-Brodeur, V., Bourgeois-Guérin, É., Cénat, J. et Rousseau, C. (2018). Le rôle de l'école face à la radicalisation violente: risques et bénéfices d'une approche sécuritaire. *Éducation et francophonie*, 46(2), 230-248. Repéré à <https://bit.ly/3e5m4TW>
- Miconi, D., Oulhote, Y., Hassan, G., & Rousseau, C. (2019). Sympathy for violent radicalization among college students in Quebec (Canada): The protective role of a positive future orientation. *Psychology of Violence*. Advance online publication. Doi : <http://dx.doi.org/10.1037/vio0000278>
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. Repéré à <https://bit.ly/2BIR0wi>
- OSCE-ODIHR, Conseil de l'Europe et UNESCO. (2011). *Guidelines for educators on countering intolerance and discrimination against Muslims: addressing Islamophobia through education*. Repéré à <https://www.osce.org/files/f/documents/d/8/91543.pdf>
- OSCE-ODIHR, O. (2018). *Addressing Anti-Semitism Through Education: Guidelines for Policymakers* [Brochure]. Repéré à <https://bit.ly/2ZaxLof>
- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique, pour construire l'apprentissage en réseau*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. Paris : Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (1989). *La Philosophie de l'éducation (9^e édition)*, collection « Que Sais-Je ? ». Paris : Presses universitaires de France.
- Rousseau, C. (2019). La radicalisation violente au Québec: comprendre, prévenir et intervenir. *Le Genre humain*, (2), 135-145. Repéré à <https://bit.ly/3fbPxNo>
- Rousseau, C., Hassan, G., Mekki-Berrada, A., El-Hage, H., Lecompte, V., Oulhote, Y., et Rousseau-Rizzi, A. (2016). *Le défi du vivre ensemble: les déterminants individuels et sociaux du soutien à la radicalisation violente des collégiens et collégiennes au Québec: rapport de recherche*. SHERPA, Institut universitaire au regard des communautés culturelles du CIUSSS Centre-Ouest-de-l'Île-de-Montréal.

- Roy, R. (2005). Éduquer à la citoyenneté dans le respect des individus. Dans A. Duhamel et F. Jutras (dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté* (p. 151-162). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Schnapper, D. (1997). La relation à l'autre. Sous le regard du sociologue. *Revue Commentaires*, 4(80), 923-928. Repéré à <https://bit.ly/3gxIoXU>
- Simon, B., Reichert, F. et Grabow, O. (2013). When Dual Identity Becomes a Liability: Identity and Political Radicalism Among Migrants, *Psychological Science*, 24(3), 251-257. Repéré à <https://bit.ly/2O5l3AT>
- Simonneaux, J. (2011). Les configurations didactiques des questions socialement vives économiques et sociales. *ATAO Université de Provence*. Repéré à <https://bit.ly/31VzG1J>
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Sainte-Foy : Presses Université Laval.
- Tremblay, D. G., et Demers, G. (2018). Les recherches partenariales/collaboratives: Peut-on simultanément théoriser et agir? *Recherches sociographiques*, 59(1-2), 99-120. Repéré à <https://bit.ly/3iHZuUT>
- UNESCO. (2016). *Guide du personnel enseignant pour la prévention de l'extrémisme violent*. Paris : UNESCO. Repéré à <https://bit.ly/38Ci8ZL>
- Vaidis, D. (2011). *La dissonance cognitive*. Paris : Dunod.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !, *Questions Vives*, 4(13). Repéré à <https://bit.ly/2ZOvyxN>
- Wilkins-Laflamme, S., Geoffroy, M., Audet Gosselin, L., Bouchard, K. et Medeiros, S. (2018). *Connaissances et perceptions de la religion et du phénomène de la radicalisation chez les étudiant(e)s du collégial*. Rapport de recherche du CEFIR, Cégep Édouard-Montpetit. Repéré à <https://bit.ly/2CjBruB>