



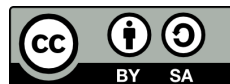
Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Baumgartner, A., Durisch Gauthier, N., Wegmann, P. & Welscher, C. (2024). Les sciences des religions au risque de la radicalisation : prescrire ou enquêter ?

Zeitschrift für Religionskunde | *Revue de didactique des sciences des religions*, 12, 137–152.

[10.26034/fr.zfrk.2024.4700](https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2024.4700)

Cet article est publié sous une licence *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* (CC BY-SA):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



©A. Baumgartner, N. Durisch Gauthier, P. Wegmann & C. Welscher, 2024

Les sciences des religions au risque de la radicalisation : prescrire ou enquêter ?

« Les limites de mon langage signifient les limites de mon monde »
Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, 1921/2021, 5.6, p. 194

A. Baumgartner, N. Durisch Gauthier, P. Wegmann et C. Welscher

Rédigé à quatre mains, cet article porte sur une expérience d'enseignement-apprentissage conduite auprès de trois classes de l'école de maturité (élèves de 18-20 ans) du canton de Vaud sur le thème de la radicalisation. Y est explicité le scénario pédagogique proposé aux élèves ainsi que les principes épistémologiques, éthiques et didactiques qui ont présidé à sa mise en place. A partir de traces recueillies auprès des élèves, l'article donne également à voir la façon dont les élèves ont vécu cette expérience et ce qu'ils en ont retiré. Un des enseignements forts tiré de ce projet est qu'en substituant l'enquête aux discours prescriptifs, la séquence a développé chez les élèves une attention à la complexité des phénomènes de radicalité et une autonomie réflexive capable d'entendre la pluralité des voix en jeu, sans pour autant tomber dans un relativisme moral et culturel.

Dieser in einem Team von vier Autor:innen verfasste Artikel beschreibt ein Lehr-Lern-Arrangement, das in drei gymnasialen Klassen (18-20 Jahre) im Kanton Waadt zum Thema Radikalisierung durchgeführt wurde. Die den Schüler:innen vorgeschlagene Unterrichtseinheit wird erläutert, ebenso wie deren epistemologischen, ethischen und didaktischen Grundlagen. Anhand der von den Schüler:innen gesammelten Spuren zeigt der Aufsatz, welche Erfahrungen die Schüler:innen dabei gemacht und was sie daraus gelernt haben. Eine der wichtigsten Erkenntnisse aus diesem Projekt ist, dass die Schüler:innen durch einen forschenden Ansatz anstelle eines normativ-vorschreibenden Ansatzes eine Sensibilität für die Komplexität der Phänomene der Radikalität und eine reflexive Autonomie entwickelt haben, die es ihnen erlaubt, die Vielfalt der beteiligten Stimmen zu hören, ohne in einen moralischen oder kulturellen Relativismus zu verfallen.

Written by a team of four authors, this article looks into a teaching-learning experiment conducted with three "Maturité" classes (18-20 year-olds) in the canton of Vaud on the subject of radicalisation. It explains the teaching scenario proposed to the students and the epistemological, ethical and didactic principles underlying its implementation. Drawing on evidence gathered from the students, it also shows how they received the experiment and what they have learnt from it. One of the key lessons derived from this project is that, by substituting inquiry for prescriptive discourse, the sequence developed in the students an awareness of the complexity of radical phenomena and a reflective autonomy capable of hearing the plurality of voices at play, without falling into moral and cultural relativism.

1 Introduction

La radicalisation est un thème fortement lié à l'actualité, plus précisément aux attentats sanglants qui ont frappé la France en 2015 et au départ de jeunes vers la zone irako-syrienne (Bonelli et Carrié, 2018). La très grande inquiétude et émotion produite par ces événements a incité les responsables politiques, notamment le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) du canton de Vaud (Suisse), à conduire différentes actions. L'une d'entre elles a consisté à mettre la radicalisation au programme de l'école obligatoire dans un souci de prévention (DFJC/DGEO, 2019)¹. Au post-obligatoire, degré auquel nous avons conduit notre expérience d'enseignement, la radicalisation apparaît dans le plan d'études rédigé à l'occasion de la révision récente du plan d'études cadre de maturité (CDIP, 2024)². De manière générale, il est possible d'affirmer que la radicalisation a remplacé la question des « sectes » comme objet de prévention dans les programmes liés à l'enseignement scolaire sur les religions (DFJC, 2023)³. Cependant, que ce soit pour le thème des sectes ou celui de la radicalisation, les enseignant-e-s ne se voient pas proposer de séquences didactiques sur ces problématiques sociales pourtant très vives⁴, comme

1 Le plan d'études vaudois d'Éthique et cultures religieuses prévoit de sensibiliser les élèves « aux implications éthiques de leur propre attitude et comportement (responsabilité) vis-à-vis de la radicalisation idéologique et religieuse ». Outre la radicalisation, il s'agit aussi de sensibiliser les élèves au harcèlement et à la discrimination (DFJC/DGEO, 2019, p. 8).

2 Ce plan d'étude fixe comme objectif d'apprentissage « expliquer et analyser des processus de radicalisation ainsi que les effets des fondamentalismes et des extrémismes » (CDIP, 2024, p. 88). Il sert d'exemple pour d'éventuelles déclinaisons cantonales.

3 Le plan d'études d'Histoire et sciences des religions de l'école de maturité, rédigé en 2001, donc avant que le terme de radicalisation n'envahisse la sphère médiatique et politique (Neumann et Kleinmann, 2013), mentionne « les sectes » mais non « la radicalisation » (DFJC, 2023, p. 169-171). Pour l'école obligatoire, on comparera le Plan d'études romand (CIIP, 2010) qui mentionne la question des « sectes », avec le plan d'études vaudois, plus récent (DFJC/DGEO, 2019), qui ne cite plus cet objet mais qui, comme on l'a vu, intègre la radicalisation.

4 Si cette absence est habituelle pour le postobligatoire, elle ne l'est pas pour l'école obligatoire pour laquelle des moyens officiels sont en général proposés. Les sectes étaient pourtant une thématique très vive dans les années 2000 en Suisse, suite au drame de l'Ordre du Temple Solaire.

si un faisceau de mises en garde à leur endroit devait suffire. Parallèlement à la transformation curriculaire mentionnée, l'État de Vaud a également transmis, en 2019, un document officiel à l'ensemble des enseignant·e·s du canton (DFJC, s.d.). Ce document qui témoigne du climat d'anxiété qui régnait au sein des structures étatiques de Suisse romande invite les enseignant·e·s à repérer des comportements, des « signes » chez leurs élèves et de reporter les situations inquiétantes à leur direction dans le but d'une « identification précoce du risque d'extrémisme », voire à composer directement le 117 (la Police) en cas d'urgence. Cette invitation à signaler des élèves soupçonné·e·s de se « radicaliser » a été vivement critiquée par un syndicat enseignant de par le rôle de délateur qu'elle fait jouer à l'enseignant·e et parce que la plupart des comportements pointés ne correspondent en fait à rien de plus que des comportements adolescents (SUD-éducation, 2019). La thématique semble donc relever davantage d'un corps de résonance institutionnel que d'éléments factuels convergents qui remonteraient du terrain scolaire⁵.

Les sciences des religions étant le lieu privilégié des transformations curriculaire liées au thème de la radicalisation, une équipe d'enseignant·e·s et de formateur·trice·s de cette discipline, nommée Histoire et sciences des religions dans le canton de Vaud, ont décidé de proposer une expérience d'enseignement-apprentissage à trois classes réunissant des élèves de l'école de maturité (18-20 ans) à Lausanne (Gymnases de Beaulieu et de La Cité). Les membres de cette équipe pluricatégorielle possèdent chacun·e un profil spécifique : Aline Baumgartner est enseignante au Gymnase de Beaulieu et formatrice à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud). Après avoir acquis une formation en anthropologie et en relations internationales, et travaillé une dizaine d'années dans la diplomatie des droits de l'homme, elle s'intéresse particulièrement au lien entre religieux et politique. Nicole Durisch Gauthier est didacticienne à la HEP Vaud. Formée en histoire comparée des religions à l'Université de Genève où elle a obtenu une thèse, elle développe depuis plusieurs années une analyse critique des curricula, avec une attention portée aux cadrages didactiques des objets de savoir et à leurs enjeux épistémologiques. Patricia Wegmann est enseignante au Gymnase de La Cité, Licenciée es Lettres, avec des intérêts particuliers pour l'ethnoscénologie et la pratique de l'enquête de terrain ; Claude Welscher est enseignant au Gymnase de Beaulieu, Licencié es Lettres, avec des spécialisations en philosophie contemporaine et en anthropologie des religions, engagé dans plusieurs projets de recherche en épistémologie et en anthropologie théâtrale. La diversité des formations et des parcours de l'équipe est un miroir du caractère éminemment interdisciplinaire de l'Histoire et sciences des religions telle qu'elle est pratiquée à l'école post-obligatoire. En effet, cette discipline permet, selon les thèmes et les questions mis à l'étude, de faire appel à des approches philosophiques, anthropologiques ou historiques pour ne citer que les principales approches mobilisées dans l'élaboration de la séquence d'enseignement proposée ici.

Le contexte général étant posé, les réflexions menées autour de la séquence s'articulent en quatre parties. Nous rendrons d'abord compte des postulats épistémologiques et intentions pédagogiques qui ont présidé à l'élaboration de notre projet. La partie suivante présentera le scénario mis en œuvre, les objectifs retenus et leurs enjeux didactiques. Une partie s'intéressera ensuite à la façon dont les élèves ont vécu l'expérience proposée. La dernière partie, enfin, synthétisera les principaux résultats du projet et conclura par une réflexion sur les apports transversaux particulièrement pertinents de l'Histoire et sciences des religions à la compréhension d'une question socialement vive.

2 Postulats épistémologiques et intentions pédagogiques

Le geste pédagogique sous-jacent à l'ensemble de la démarche tend vers une mise en perspective critique active des représentations et des formes de vie, tant quant aux notions mobilisées pour les décrire qu'aux expressions pratiques des phénomènes dits de « radicalité ». En cette matière, les notions wittgensteiniennes de « forme de vie », de « jeu de langage » et d'« air de famille » (Wittgenstein, 1958/2004) rendent possible une approche perspectiviste qui vise à mieux rendre compte des enjeux de l'ensemble des protagonistes, qu'il s'agisse de nos élèves, des personnes qui leur sont données à voir dans les extraits vidéo proposés ou encore des enseignant·e·s.

Très loin de se déployer comme relativisme culturel (Chauviré, 2020 ; Aucouturier, 2020), ce questionnement des représentations mutuelles donne à la démarche une profondeur critique forte. La pluralité des voix qui se donnent à entendre incite à un doigté épistémologique, à des modes d'attention particuliers et à un questionnement sur les prises de positions respectives.

⁵ Le Département de la formation et de la jeunesse du canton de Vaud a effectué une enquête par sondage numérique en deux volets (2017 et 2018) auprès de 1300 employé·e·s du post-obligatoire afin de quantifier le degré de préoccupation des enseignant·e·s et leurs besoins par rapport au thème de la radicalisation (Maspoli, 2017, 8 mars). Les articles de presse publiés suite à ce sondage indiquent que plus de 80% des enseignant·e·s jugent le phénomène comme « peu préoccupant » et le sentiment d'existence du phénomène au sein de l'établissement n'est exprimé que par 6.9% des sondé·e·s. En revanche, ils et elles ont massivement exprimé une demande de soutien par rapport aux questions de radicalisation (Maspoli, 2017, 6 juin). Les représentant·e·s des enseignant·e·s de deux syndicats romands ont de leur côté critiqué le questionnaire pour l'utilisation exclusive du terme de « radicalisation » et le caractère flou de sa définition, pour le risque de stigmatisation des élèves musulman·e·s et pour la marginalité des cas de radicalité religieuse dans les écoles vaudoises (Maspoli, 2017, 7 juin). Sur ce dossier, voir Rouiller (2022, p. 35).

Cette façon de procéder évite (autant que faire se peut) deux écueils : l'un pédagogique et l'autre anthropologique. Sur le plan de l'éthique enseignante, on se tient ainsi à l'écart des biais du discours préventif, lequel aborde les questions de radicalité comme des menaces pathogènes dont il faudrait se prémunir. Les mouvements de réactance⁶ qui, parfois, répondent à ces mises en demeure, bien loin de dissuader d'une adhésion aux durcissements idéologiques étudiés, peuvent inciter à leur trouver un attrait.

Sur le plan anthropologique, c'est la notion de « décentrement » qui est reconsidérée. En effet, cette posture épistémologique, comprise comme un effort pour envisager des façons de vivre autres que la sienne, se fait parfois aux dépens du questionnement critique de ce déplacement lui-même, ce qui engendre des biais de réification (l'autre personne peut y apparaître comme un « objet d'étude » indépendant du regard que je porte sur lui) et de suplomb (dans la mesure où je suis « décentré-e », la prise en compte de mes ancrages interprétatifs peut être escamotée). Dans l'approche qui a été la nôtre, c'est la possibilité du décentrement elle-même qui est questionnée au profit d'une explicitation des processus de centration inhérents à notre forme de vie. Là encore, il ne s'agit en aucun cas d'une posture de relativisme culturel qui par sa propre mise en cause critique en viendrait à cautionner toute attitude autre, précisément et uniquement parce qu'elle est autre, mais d'un comportement anthropologique qui assume d'« être de quelque part », avec les valeurs, représentations, choix éthiques, modes de connaissances inhérents à cette expression de la forme de vie.

L'ensemble de cette démarche, tant du côté enseignant qu'étudiant, outre ses aspects méthodologiques et cognitifs, est sous-tendue par une forme d'éthique attentionnelle qui cherche à mieux envisager les airs de famille entre des phénomènes très divers en apparence, à mieux identifier ce qui est important pour autrui et pour nous (Laugier, 2005), à mieux percevoir ce qui donne sens, qui mobilise, qui fait enjeu.

3 Le scénario pédagogique, ses objectifs et ses enjeux didactiques

3.1 Conception et mise en œuvre

Posés les principaux postulats épistémologiques et intentions pédagogiques liés à l'étude des radicalités et de la radicalisation, voici plus en détail le scénario pédagogique élaboré par notre équipe. Dès l'origine, l'intention en a été double : d'une part concevoir et mettre en œuvre une séquence sur le thème des radicalités auprès de trois classes du gymnase (environ 60 élèves) et, d'autre part, rassembler des informations sur les représentations et les apprentissages des élèves à partir des activités proposées (voir partie 4). La méthodologie mise en œuvre se situe donc au confluent de la recherche et de la production dédiée à l'enseignement. En ce sens, elle s'apparente à une méthodologie de type « recherche orientée par la conception » (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) qui implique une relation partenariale et un partage de praxéologies entre les membres de l'équipe.

La scénarisation pédagogique a été effectuée par l'ensemble des enseignant-e-s impliqué-e-s. Après de très féconds échanges sur les enjeux liés à la thématique (présentés aux points 1 et 2), nous avons déterminé les contenus d'enseignement, les formes sous lesquelles ceux-ci allaient être abordés, ainsi que les choix d'animation et de ressources didactiques. C'est ce que nous appelons ici le « scénario pédagogique » (voir annexe 1).

Le principal objectif d'apprentissage a été d'engager les élèves à interroger leurs représentations de la radicalité et à tenir compte et à intégrer dans l'analyse leur horizon d'énonciation. Le parcours proposé a d'abord consisté en une sensibilisation à la complexité du champ lexical (notamment aux termes « radical », « radicalité », « radicalisé », « radicalisation ») ; s'en est suivi l'identification de plusieurs trajectoires de radicalités et des limites inhérentes aux typologies de la « radicalisation », ainsi que le repérage de mécanismes de durcissement parfois à l'oeuvre au sein d'une tradition. Ce premier moment a ouvert sur un questionnement de radicalités sans lien avec l'islam et, plus largement, étrangères au domaine religieux.

Les modèles d'enseignement-apprentissage privilégiés ont été le modèle transmissif pour les parties lexicales, historiques et sociologiques, socio-constructiviste pour les aspects anthropologiques, à savoir des approches qui postulent que l'acquisition de connaissances passe par la remise en cause des représentations initiales ainsi que par la résolution de problèmes (Astolfi, 1992)⁷. La séquence s'est ouverte et refermée sur un relevé des représentations des élèves à propos du mot « radicalisé » à l'aide d'un outil numérique (Mentimeter)⁸ présentant en direct les réponses des élèves sous la forme de nuages de mots.

⁶ Le concept de réactance psychologique a été développé par Jack W. Brehm (1966). Cette théorie postule que, quand un individu se retrouve dans une situation où il pense que ses libertés fondamentales sont menacées, il va faire le contraire de ce qu'on lui demande.

⁷ On se rappellera qu'Astolfi défend un triple constructivisme : psychologique (l'élève construit son savoir), pédagogique (l'enseignant-e élabore des situations d'apprentissage permettant aux élèves de remettre en question leurs représentations initiales) et épistémologique (le savoir se construit comme réponse à des problèmes) (Fabre, 2019, p. 9). Nous avons qualifié la partie « atelier » de socio-constructiviste car la remise en question des représentations initiales se fait certes à travers la situation elle-même, mais également en interaction avec les pairs.

⁸ Warström J. (propriétaire) (2014). Mentimeter [application mobile]. <https://www.mentimeter.com/>

L'une des activités de type anthropologique proposée a été mise en œuvre sous la forme de quatre ateliers. Les classes ont préalablement été mélangées en vue des collaborations qui allaient suivre (voir 3.2.2). Dans chaque atelier, les élèves ont été invité·e·s à visionner une séquence filmée montée par la personne animant l'atelier (voir annexe 1), puis à s'exprimer à partir des deux questions centrales suivantes : pourquoi pensez-vous que nous vous montrons cet extrait ? Quel pourrait être le lien avec notre thématique, s'il devait y en avoir un ? Des observatrices prenaient note des propos des élèves durant les ateliers et pendant la phase conclusive au cours de laquelle les élèves ont comparé le nuage de mots initial avec celui réalisé à l'issue de l'activité⁹.

En ce qui concerne la sélection des ressources didactiques, la volonté de l'équipe a été de proposer des supports variés, engageants pour les élèves tout en étant adaptés à un groupe de 60 personnes. Les diverses présentations frontales ont fait l'objet d'un diaporama commun intégrant texte et extraits audio (le témoignage d'un ancien frère musulman radicalisé racontant son parcours¹⁰) ainsi que vidéos (extraits de la série « The Walking Dead » pour illustrer l'idée de la radicalisation comme une contagion¹¹). Les ateliers ont quant à eux été organisés autour de brèves séquences filmées portant sur quatre thématiques distinctes¹² : « Végans et bouchers »¹³, « Haine et compassion »¹⁴, « Les fous et leurs juges »¹⁵, « Trump et les prophètes »¹⁶. Les séquences filmées d'une durée de quatre minutes chacune environ se voulaient relativement proches de la culture juvénile : émissions médiatiques connues des élèves, bande-annonce et extraits de documentaire.

Dans la semaine qui a suivi, les enseignant·e·s de deux des trois classes ont diffusé à leurs élèves les quatre séquences filmées afin de raviver leur mémoire et ont ensuite récolté leurs impressions et réflexions par le biais d'un questionnaire partagé (annexe 2). Ce sont ces traces qui constituent la base des analyses de la partie 4.

3.2 Stratégies didactiques

Dès la constitution de l'équipe enseignante, quatre enjeux nous sont apparus comme primordiaux. Outre l'enjeu d'un questionnement qui se substitue à une ambition de prévention et de prescription, un deuxième enjeu, connexe au précédent, relève de la didactique des questions socialement vives : comment aborder la thématique des radicalités en évitant les écueils liés à l'enseignement de telles problématiques ? Le troisième enjeu concerne la visée collaborative de la démarche : quelle plus-value espère-t-on d'un dispositif associant des élèves, des enseignant·e·s et des observateur·trice·s ? Le quatrième enjeu, enfin, a trait au risque d'essentialisation : comment éviter l'assimilation d'un individu radicalisé à cette seule caractéristique, en escamotant du même coup les singularités et les contextes ?

3.2.1 Eviter les écueils liés à l'enseignement d'une question socialement vive

Dès lors qu'une question est débattue simultanément dans les sphères scientifiques, médiatiques et éducatives, elle est dite « socialement vive » (QSV). Elle voit alors s'affronter « des valeurs et des intérêts, se trouve parfois chargée d'émotions, s'avère souvent politiquement sensible, intellectuellement complexe, et porte des enjeux importants pour le présent et l'avenir commun. Elle implique un débat, mais aussi une réflexion sur la complexité de la situation et des enjeux » (Tutiaux-Guillon, 2006, p. 119). Trois risques principaux ont été identifiés en lien avec l'enseignement d'une QSV : la dérive normative (enseigner le « politiquement correct ») au détriment des savoirs, le repli des savoirs sur des opinions, et le refroidissement thématique plutôt que la problématisation (Legardez, 2006). Le thème des radicalités et de ses dérivés (radicalisé, radicalisation) est sans aucun doute à compter au nombre des QSV. Sensible politiquement, cette question s'expose à un enseignement refroidi ou un enseignement dont la dimension normative l'emporte sur la problématisation, lui faisant ainsi perdre de sa pertinence et de son intérêt aux yeux des élèves. Le risque d'un repli sur des positionnements d'opinion en lieu et place d'une réflexion basée sur des savoirs constitue également un biais dans le traitement d'un objet tel que celui-ci. Pleinement consciente de ces écueils, l'équipe a développé des stratégies didactiques (Simonneaux & Simonneaux, 2019) qui choisissent de donner toute leur place aux savoirs (partie transmissive) et à la réflexion des élèves (ateliers). Elle a choisi de ne pas imposer une définition de la radicalisation, mais cherché plutôt à problématiser la thématique selon plusieurs perspectives en établissant une forme de cartographie de la controverse (Latour, 2011) et à donner les moyens d'une construction commune à travers des moments d'échanges. Pour conserver la vivacité de la problématique, l'équipe a choisi des vidéos mettant en scène des polémiques et des débats virulents.

9 Les notes des observatrices se sont avérées peu exploitables au moment de l'analyse de la séquence d'enseignement dans la mesure où elles n'avaient pas été orientées en amont par une grille d'observation et répondaient davantage à des questionnements propres à leur rédactrice.

10 Robiche, C. (2017, 15 juin). Un faux prophète. Comment j'ai recruté des djihadistes en prison. *Arte Radio*, https://www.arteradio.com/son/61658673/un_faux_prophete

11 Darabont, F. (créateur), (2010-2022). *The Walking Dead* [série télévisée], AMC.

12 Les titres sont des titres d'usage qui ont été choisis par les auteur·e·s de l'article.

13 Les Terriens du samedi (2018, 6 octobre). *Végans vs bouchers, la guerre est déclarée*. [chaîne télévisée], C8. <https://www.youtube.com/watch?v=tWIZpf0hNAO>

14 Schroeder B. (réalisateur). (2017). *Le Vénérable W*. [film documentaire]. Les Films du Losange. <https://www.youtube.com/watch?v=4bUDqaXOA9o>

15 Touche pas à mon poste (2022, 18 octobre). *Affaire Lola: Faut-il juger les fous?* [chaîne télévisée], C8. <https://www.youtube.com/watch?v=x2DddBzv8Zo>

16 NowThis News (s.d.). <https://www.youtube.com/watch?v=l4daeEacIv0>

Le caractère fortement polarisé des positionnements des actrices et acteurs médiatiques a été abondamment relevé par les élèves : cela a porté certain-e-s d'entre elles et eux à poser la problématique de manière moins stéréotypée et à introduire des nuances au sein de leurs discours (voir partie 4).

3.2.2 Proposer un dispositif centré sur la collaboration plutôt que sur la compétition

Lorsque plusieurs classes sont réunies dans le cadre scolaire, c'est la plupart du temps dans une visée de compétition : joutes sportives, le plus souvent, mais aussi concours oratoires comme dans le cas de la « la jeunesse débat » qui donne lieu en Suisse à des finales régionales et nationale. A la différence de ces événements, le dispositif mis en place par nos soins propose à des élèves issu-e-s de trois classes différentes et de deux établissements distincts de vivre ensemble une expérience d'enseignement-apprentissage. Guidé-e-s par quatre enseignant-e-s, dont deux ou trois qu'ils et elles ne connaissent pas, les élèves sont invité-e-s à collaborer en échangeant à propos d'une vidéo et en commentant deux nuages de mots générés par leurs contributions. De leur côté, les enseignant-e-s ont conçu et animé la séquence dans un souci de partenariat, donnant de l'espace à la parole de l'autre et co-construisant une séquence portée par l'ensemble de l'équipe. Lors de la présentation commune, la collaboration des enseignant-e-s a été rendue visible et les élèves ont été invité-e-s à la répliquer en alimentant les échanges en sous-groupes. Sans vouloir idéaliser les bénéfices de l'apprentissage collaboratif (Baudrit, 2007), il a semblé important à l'équipe de proposer aux élèves des formats qui sortent de la logique compétitive et leur fassent vivre une situation où les savoirs se construisent à travers un travail collaboratif, raison pour laquelle les élèves des trois classes ont été intentionnellement mélangé-e-s lors de la constitution des quatre groupes. Mettre en œuvre une acquisition de savoirs et de compétences sur un mode collaboratif permet d'expérimenter que la construction d'un savoir est une entreprise éminemment collective¹⁷. Cela fait également apparaître que les questionnements des groupes créent une dynamique exploratoire dans laquelle les hésitations, les nuances, les divergences, les observations inattendues nourrissent une complexité réflexive et analytique très en phase avec celle des objets d'étude.

3.2.3 Interroger le lexique et multiplier les points de vue

Au rang des motifs de radicalisation, les représentations religieuses occupent une première place aussi incontestée que peu questionnée à laquelle la principale – parfois la seule – réponse pédagogique est souvent présentée comme celle du geste préventif. Celui-ci fonctionnerait alors comme une démarche prophylactique face à la possibilité diffuse de transformations mortifères, pathologiques ou asociales. Elle construit du même coup le-la radicalisé-e comme une sorte d'« autre » mutant, pensable en tant qu'il ou elle serait « désespéré-e », « manipulé-e » ou « victime », aveuglé-e par une cause qui, au fond, ne serait pas la sienne, mais qui comporterait un risque sous-jacent de « contagion » ; l'analyse ne serait en fait que l'anamnèse d'un mal dont il s'agirait de se prémunir.

La démarche telle que mise en œuvre dans ce projet a pris une orientation différente : dans un premier temps, chercher à déterminer quels usages le lexique et certaines représentations font de la notion de radicalisation, de ses connotations et de ses implications ; sortir, comme le dirait Wittgenstein, de « l'ensorcellement de notre entendement par les ressources de notre langage » (1953/2004, p. 84). Il apparaît ainsi que la radicalisation, plutôt qu'une sorte de saut irrationnel dans l'absolu, peut être perçue par celles et ceux qui s'y engagent comme une nécessité et un accomplissement plus forts qui, à ce titre, défient les *modus vivendi* de la plupart d'entre nous. En cela, un itinéraire de radicalisation n'est ni spécifiquement religieux, ni immanquablement négatif. Méthodologiquement, cette observation suppose une multiplication des points de vue et, par conséquent, des approches ; elle a comme corollaire que l'on compte au nombre des horizons celui du-de la radicalisé-e qui aura, selon les cas, estimé que la cause qu'il-elle porte excède la valeur-même de sa propre vie.

Un des problèmes langagiers centraux est que la vie ordinaire des individus, leurs aspirations intimes, avec ses heurts, ses métissages, ses « plis » (Deleuze, 1988) cesse d'être perceptible dès lors que la radicalité des choix et de la démarche devient la seule « nature » de la personne. Dès lors, la singularité des itinéraires s'efface au profit de typologies englobantes qui réduisent l'individu à n'être que l'illustration exemplaire d'un phénomène. Ce glissement, si fréquent, vers l'ontologie, fait passer les singularités vers l'essentialisation : la personne radicalisée devient « le/la radicalisé-e », sorte de créature monstrueuse¹⁸ toute entière contenue dans son propre absolu et inscrite dans un rapport de différence infranchissable avec « les autres ». La pédagogie, qui consiste à prêter attention à ce qui a lieu, est alors celle qui questionne ce que fait, espère ou vit un-e radicalisé-e et non ce qui il-elle est. S'ouvre alors une réflexion sur la notion de « déradicalisation », qui apparaît comme une sorte de thérapie identitaire, qui en dit possiblement davantage sur celui ou celle qui la conduit que sur celui ou celle qui en est l'objet.

17 La collaboration entre enseignant-e-s a par ailleurs été relevée par certains élèves qui observent que cette activité a été l'occasion pour eux/elles de « passer du temps ensemble et de s'amuser. »

18 Au sens antique du terme, à savoir l'hybridation de l'humain avec une espèce exogène.

4 Les voix des élèves

Le compte-rendu de l'expérience didactique qui suit se nourrit principalement des traces recueillies une semaine après l'atelier à l'aide d'un questionnaire écrit. Il était important pour nous de pouvoir évaluer l'écart entre nos stratégies et présupposés (voir parties 2 et 3) et la réalité vécue par les élèves. S'il est usuel pour des enseignant-e-s de tester des connaissances et de fournir des évaluations quant au travail des élèves, il est beaucoup plus rare en pratique d'avoir l'occasion de capturer leur expérience *in vivo* de savoirs en construction, leurs processus cognitifs à l'œuvre, leur poïétique propre en marche, et ce sans la pression d'une restitution à l'enseignant-e, de la mesure par une note et de la réussite scolaire. Les réponses traitées réunissent en effet des commentaires spontanés, partiellement orientés par quatre brèves séries de questions (voir annexe 2)¹⁹, et ont été remises anonymement en écho à notre volonté initiale de collaboration plutôt que de compétition. Trouver un chemin pour rendre compte de manière synthétique du foisonnement réflexif des élèves a été une tâche complexe et ce qui suit n'en constitue qu'un florilège, aussi respectueux que possible, de la richesse des contributions individuelles. Le compte-rendu a été rédigé en deux temps, en retranscrivant d'abord les notes brutes des élèves regroupées selon leur nature ou leur problématique, puis en tentant de voir quel paysage général s'en dégageait, sans pour autant écarter les commentaires isolés porteurs de sens. Il en résulte un texte composé de remarques d'élèves refondues en affirmations collectives lorsque cela semblait pertinent, de citations particulières d'élèves entre guillemets et de méta-commentaires ; ce texte n'a d'autre prétention que de documenter une expérience à travers les voix des élèves.

4.1 Critiques et attentes

L'activité elle-même a reçu une attention soutenue²⁰ faisant surtout l'objet de critiques sur la partie transmissive du scénario pédagogique ; d'autres remarques ont porté sur le visionnage des vidéos et le vécu de l'expérience. De manière générale, l'intérêt et l'enthousiasme pour le choix du sujet, la démarche, la mise en œuvre du scénario que nous avons proposés n'ont été démentis dans aucun des questionnaires et nombreux-ses sont les élèves qui regrettent le peu de temps à disposition. Le cadre-même, sa dimension décloisonnée, hors les murs et les groupes-classes, a sans doute joué un rôle dans l'unanimité recueillie²¹. Cela a surtout été pour les élèves une occasion assez rare dans leur parcours scolaire de traiter d'un tel sujet, transversal, d'une brûlante actualité et pourtant absent de leur cursus individuel²². De manière plus spécifique, la partie introductive sur l'étymologie du terme « radical », l'évolution des dérivés et l'historique qui a conduit aux concepts de « dé-radicalisé », « dé-radicalisation » est celle qui a reçu les commentaires les plus clivés. Elle a été ressentie comme étant trop longue et quelqu'un-e a remarqué qu'il-elle « aurait préféré que l'on donne une définition par soi-même à comparer en commun pour arriver à une définition commune. » Cela fait écho à quelques autres commentaires qui ont exprimé l'insatisfaction de ne pas avoir de certitudes confirmées à la fin de l'activité ou d'une recherche en train de se faire. Paradoxalement, ce flottement cognitif et ses indéterminations n'ont pas empêché ces mêmes élèves de produire une pensée réflexive et auto-critique des plus pertinentes, comme nous le verrons plus loin. Certain-e-s ont au contraire trouvé significatif, voire nécessaire de se pencher sur ces notions « pour mieux comprendre de quoi on parle », relevant par ailleurs que cela a permis « de se rendre compte de la puissance des mots utilisés » et que cela sert de « mise en garde contre les généralisations et idées reçues » ; autant de réactions qui reflètent la conscience des élèves d'être des acteurs et actrices au sens plein du terme dans un monde qui évolue. En corollaire, la motivation des élèves se lit avec le plus d'insistance dans la rencontre avec la parole d'autrui en tant qu'il est différent de nous. Est relevé, notamment à propos du témoignage du frère musulman repentant, que « la parole est rarement donnée aux acteurs radicaux alors [qu'il] serait important » de l'entendre, notamment pour pouvoir en analyser les logiques et les implications. Nombre d'élèves ont également apprécié les moments d'interaction entre pairs, tout en souhaitant les voir étendus. Ils-elles auraient (unanimentement) aimé pouvoir prendre plus de temps à discuter du contenu des Mentimeter, visionner ensemble non une seule mais les quatre vidéos des ateliers²³, en discuter et « revenir sur chaque exemple tous ensemble » pour davantage « développer leurs idées ». En somme, la demande va vers moins de théorie et davantage d'interactions collectives dans la construction des savoirs.

4.2 Comprendre, c'est reconsidérer les implications de ses représentations

Les remarques des élèves sur les vidéos partagées dans les ateliers laissent entrevoir la possibilité de les traiter par paires. Ainsi, « Haine et compassion » et « Trump et les prophètes » soulèvent la problématique plus commune du radicalisme religieux, alors que « Végans et bouchers » et « Les fous et leurs juges » permettent de surcroît un questionnement plus aigu du traitement médiatique de thématiques sociétales. De manière assez claire, le premier constat à tirer aux yeux des élèves est celui selon lequel « l'extrémisme religieux n'est pas le propre de

19 Trois séries de questions se focalisent sur les différentes phases du scénario pédagogique et une quatrième est de nature réflexive.

20 Une observatrice note que les élèves n'ont pas cherché à utiliser leurs téléphones portables en dehors des deux moments où il leur a été demandé de le faire.

21 Les élèves n'ayant pas été amené-e-s à s'exprimer sur cet aspect en particulier, il ne s'agit-là que de ressentis partagés par les enseignant-e-s et confortés par quelques échanges informels avec les élèves.

22 Nous avions convenu de ne donner que le minimum d'informations préliminaires sur ce qui les attendaient, soit la thématique abordée et le lieu de rendez-vous.

23 Nous avions à tort pensé que le visionnage de plusieurs vidéos serait perçu comme redondant.

certaines religions, la radicalité, la virulence des propos » et « le recours à la violence touche[nt] de nombreuses » sinon « toutes les religions de manière similaire ». Par ailleurs, les élèves relèvent que la « vision idéalisée du bouddhisme » comme « spiritualité » ou « sagesse », incarnant « la paix », « la tolérance », « l'acceptation de l'autre » et le pacifisme absolu contrastent grandement avec les images visionnées.

Dans un registre plus général, on voit émerger spontanément un questionnement et une mise en perspective des « stéréotypes » généralement attribués au « radicalisé musulman », aux « branches radicales et violentes [...] de l'islam ». Les élèves font ainsi l'expérience d'une rupture épistémologique avec « l'imaginaire collectif », d'un « décalage » qui surprend et opère par lui-même comme un levier de mise en perspective des normes, celles des protagonistes montrés dans les vidéos comme celles induites par certains discours jugeants.

Un autre groupe de remarques porte sur les caractéristiques attribuées aux phénomènes dits de radicalisation : une « fermeture d'esprit » qui semble se marquer « même physiquement », un « refus d'entendre d'autres avis », un « refus de toute autre croyance », une « radicalité des propos » qui se fonde dans une « idéalisation de la vérité », au point où la religion semble devenir un « aveuglement » pour lequel la prévalence de croyances projectives et autoréalisatrices l'emporte sur la réalité observée. Les élèves relèvent que ce sont « certains aspects d'une religion ou idéologie [qui] peuvent se radicaliser » et que les raisons et conséquences en sont « multifactorielles » ; que la radicalisation est d'abord le fruit d'individus inscrits dans un « contexte » spécifique plutôt que de « la religion » en général ; que la radicalisation constitue une « transition extrême », traversée par des « raisonnements » et des « enjeux » particuliers ; que ce sont des « leaders » qui, le plus souvent, lancent « des appels à la haine » et instillent « la haine de celui qui pense différemment ». Les élèves sont donc sensibles aux différents registres de vérité à l'œuvre. Ils et elles identifient des « prophètes » ou des « êtres [considérés comme] supérieurs » qui « répond[ent] à des peurs », qui « forme[nt] le rapport à l'autre » en alimentant « l'exclusion », voire l'auto-exclusion. Dans les représentations des élèves, la radicalisation procède d'un repli identitaire protéiforme susceptible d'influer sur toutes les activités humaines, quotidiennes ou institutionnelles, par lesquelles le « politique » instrumentalise le croire. Il s'agit en somme d'une dynamique de surplomb qui assigne un rôle ou un statut à autrui. Face à la dissonance entre les prétentions religieuses à l'empathie et des expressions antinomiques de violence, certaine-s élèves ont été amené-e-s à réinterroger les échelles auxquelles les acteurs et actrices de la radicalité sont réfléchis et à multiplier les angles de lecture. La radicalité/radicalisation porte ainsi en elle des questionnements liés à la perspective puisque son identification « dépend du lieu d'où l'on observe » et que les rôles peuvent facilement s'inverser. Cette démarche qui multiplie les perspectives crée une forme d'inévidence féconde qui invite donc à complexifier les lectures de phénomènes autrement très exposés aux essentialisations et à des productions discursives peu conscientes de leurs implicites.

4.3 Mises en scène stéréotypées, sources de violence

Sur un autre versant, outre les exemples de phénomènes sociaux ou socio-religieux abordés, l'activité a fait apparaître de façon très nette la question des représentations médiatiques. Les élèves ont souligné que les extraits choisis rendaient très visible le fait que les « médias ne montrent peut-être pas tout » et jouent un rôle non négligeable dans la construction de leurs représentations. Cela ressort encore davantage dans les commentaires portant sur les deux dernières vidéos, « Vegans et bouchers » et « Les fous et leurs juges »²⁴. Les élèves ont manifesté une distance critique très marquée quant à la « mise en scène surjouée dans certains médias, qui se présentent comme le véhicule d'une certaine doxa » et qui se nourrissent de surcroît de « l'exploitation de stéréotypes », notamment ceux liés au genre, en haranguant leur public cible. La place du/de la radicalisé-e lui est assignée d'entrée de jeu comme caractéristique constitutive ou comme « produit essentialisé » vendu sur le plateau et qui incarne toujours un point de vue « minoritaire, [et ne] représente [jamais] la majorité » qui, elle, « est socialement mieux tolérée ». Cependant, si cette « radicalisation [est] non religieuse », elle se manifeste non moins explicitement dans la « virulence des propos qui puisent dans les registres de la violence, du crime, du terrorisme pour décrier l'autre » : les élèves ont abondamment évoqué la « colère des intervenants » qui s'expriment de part et d'autre, ou plutôt « s'affrontent [depuis] deux camps » ou « extrêmes opposés » d'où « chacun défend son propos de manière [...] radicalisée », puisant dans la « contradiction » ou le « complotisme », faisant des « généralisations » et des « amalgames », ou usant de « comparaisons abusives » et « bancales ». Ces postures obtuses et a priori antagonistes sont perçues par les élèves comme « manque de respect » profond, « marque d'une absence d'arguments solides » ou « agressivité reçue [qui] ne fait qu'augmenter la radicalité et réciproquement ». Certains élèves ont par ailleurs relevé « l'ignorance » cacophonique des intervenant-e-s qui ne parviennent à « s'entendre », au sens littéral comme au figuré, sur ce dont ils parlent, faute d'être « capables de s'écouter », faute de « définition des enjeux du débat ». Reviennent également en force les idées de repli sur soi évoquées tantôt : « ils ne font que de parler d'eux » ; à quoi s'ajoute une impression de cloisonnement « radical [sur sa propre] idéologie et [ses] stéréotypes », de « fermeture » à l'autre dans des discours de sourds qui le rejettent et le rabaissent, le « jugeant pour cacher sa propre radicalisation »

24 Cette dernière, qui sur arrière-fond de faits divers questionne l'État de droit, est celle qui a été la moins comprise par les élèves, sans doute par manque de familiarité avec les enjeux du concept, même si des similarités avec certains mécanismes de radicalité et leur scénarisation ont été relevées.

ou cherchant à asseoir un « sentiment de légitimité et de supériorité ». En somme, l'impossibilité, dans un contexte préfabriqué et normé comme celui-ci, d'échanger et de remettre même partiellement en question son point de vue semble assez limpide aux yeux des élèves : « deux personnes radicalisées ne peuvent pas avoir de débat » puisque la scénarisation médiatique exige que leur différend ne trouve pas de résolution.

La lecture des réactions aux quatre vidéos montre que les élèves ont conscience que les ateliers traitent en fin de compte d'une seule et même thématique, dans la mesure où « la radicalité [s'invite] dans tous les domaines ». « Au-delà des représentations que nous en avons, tous ces radicaux ont une certaine "religion" », une forme de conviction et des dogmatismes qui se valident par eux-mêmes et qui servent de socle assertif. Ces récits dogmatiques vont de pair, disent les élèves, « avec une forme de stupidité » et associent « l'imprécision du discours » avec une « confusion des registres » et l'élaboration d'un lexique idéologique, auto-validant et confrontant. Cette prééminence, chez les personnes radicalisées, de l'expérience personnelle, tranche avec la capacité de distanciation qui se fait jour chez les élèves au fur à mesure du déploiement de l'activité. La découverte de mécanismes de radicalisation dans des environnements en apparence peu susceptibles de les voir émerger a suscité chez les élèves une aptitude nouvelle à penser en contexte les phénomènes étudiés.

4.4 Le langage comme modalité de son inscription dans le monde

Lors de notre mise en commun entre enseignant-e-s, nous avons été particulièrement étonné-e-s de la disparition presque complète du terme « religion » sur le second Mentimeter (voir annexe 2). Caractéristique fondamentale de la radicalité pour les élèves, elle était devenue marginale au point que nous nous sommes demandé-e-s si notre démarche n'avait pas en partie manqué sa cible puisque les deux termes ne semblaient plus véritablement associés ; difficile en effet sur le moment d'interpréter les réseaux de sens qui président à ce changement de focale. Les remarques des élèves sur les deux nuages de mots ont cependant permis de mettre en évidence qu'en nonante minutes, les représentations initiales associant de manière prépondérante la radicalité à la religion avaient considérablement évolué. Les élèves ont ainsi relevé qu'ils avaient adopté un nouveau registre lexical, plus vaste et diversifié, moins stéréotypé, offrant « une distance plus grande face aux préjugés ». Ils-elles ont noté qu'ils-elles « ne savaient pas trop de quoi ils parlaient » au départ et que, si la religion était rattachée à la radicalité, c'est essentiellement l'islam et les attentats qu'ils-elles avaient en tête. L'activité a également fait apparaître les phénomènes de radicalisation comme non spécifiques au champ religieux. Selon eux et elles, les Mentimeters attestaient de surcroît de leur intérêt à avoir « travaillé les radicalités sous le prisme de l'évolution de l'individu », à avoir cherché à en comprendre le « fonctionnement en y intégrant la dimension de l'histoire personnelle » et à avoir pris conscience de la pluralité des « parcours menant [possiblement mais non nécessairement] à une radicalisation ». En corollaire, ces processus ont été identifiés comme pouvant « toucher tout le monde », y compris eux-mêmes. Bien qu'il existe des « typologies » qui ont l'avantage de distinguer des trajectoires de radicalisation particulières, les élèves ont pris conscience que celles-ci sont mouvantes et que la radicalisation ne constitue ni une « essence figée », ni un parcours inéluctable.

La vivacité des élèves s'est avérée encore plus nourrie dans leurs réponses aux questions réflexives et critiques du questionnaire (annexe 2). Leur intérêt pour cette thématique socialement vive et peu abordée par d'autres enseignements semble étroitement lié à la démarche proposée, laquelle a permis de « déconstruire les idées toutes faites » et de décroïsonner l'utilisation du mot avec pour résultat une nouvelle vigilance analytique et interprétative. En effet, « la radicalité ne représente pas la même chose dans toutes les religions » ou « domaines » et il est « donc nécessaire de différencier [les] analyses », de les « rattacher à d'autres problématiques ». La notion de radicalité elle-même a été considérée comme une catégorie de pensée qui ressortit « souvent [à la] manière de penser d'un groupe ». Elle peut facilement servir « à la critique directe ou indirecte de croyances qui nous sont » moins familières. Un-e élève mentionne sa « conscientisation du poids du religieux dans une société sécularisée où la religion semble être passée à l'arrière-plan alors que les radicalités sont au cœur de pratiquement tous les conflits actuels ».

Le recours à des vidéos comme supports d'observation et d'analyse a également conduit les élèves à « problématiser le poids des médias », « leur exploitation dans la formation des représentations » et « leurs amalgames néfastes ». Ils ont souligné que de leur point de vue une des conditions de la compréhension de ce type de phénomènes réside dans une aptitude au « débat et [à] l'écoute, [qui] sont importants pour pouvoir comparer ses idées avec d'autres afin de ne pas s'enfermer sur une conception toute faite » et « se forger une opinion » qui préserve une aptitude au dialogue. L'expérience des élèves montre combien « informer sur la multitude des formes de radicalités » revient de fait à « sensibiliser à la radicalisation », à « faire de la prévention ». Cette démarche, ont précisé plusieurs élèves, a permis de s'« ouvrir l'esprit et d'apprendre à entendre l'Autre » sans s'« enfermer sur des positions et pousser l'autre à l'extrême ».

Enfin, l'activité a aussi renforcé le sentiment de légitimité des élèves en tant qu'acteurs et actrices de leur savoir – et non spectateurs ou spectatrices passif·ve·s, puisque certain·e·s ont de leur propre initiative proposé des définitions telles que : « toute radicalité est une idéologie qui s'est détournée », « la radicalisation est un terme qui regroupe toutes formes d'opinions qui se retrouvent fermées à d'autres avis », « le radical s'exprime plus dans le cadre de la religion et l'extrémisme plus au niveau politique », « on peut avoir une idéologie extrême, mais l'extrême va plus loin » ou encore « je fais une différence entre comportement extrême et l'idéologie radicale »... Significatif dans ces propositions spontanées est le désir des élèves d'élargir leur champ de connaissances et de trouver leur voix propre face à des phénomènes largement préemptés par des discours tiers ; ils-elles sont conscient·e·s que « l'approche proposée permet de réfléchir par soi-même » et « la réflexion mène à changer [leur] perception », conduit à « faire des liens avec le vécu ». Un·e élève explique s'être « mis à analyser son environnement [associatif] de manière différente depuis », pour se rendre compte que « souvent les idéologies minoritaires, en marge, se teignent de radicalisme ».

4.5 Radicalités et réflexivités

Tous les élèves participant à cet atelier ont intégré l'option complémentaire Histoire et sciences des religions à leur cursus et sont donc déjà familiarisés avec des approches socio-constructivistes, à une réflexivité de type anthropologique et à la fréquentation de formes de vie différentes des leurs. C'est dans le prolongement de telles dynamiques d'apprentissage qu'ils-elles se sont approprié l'environnement d'investigation mis en place dans cet atelier autour des radicalités. En ce sens, ils-elles ne constituent pas tout à fait un public comme les autres et cela explique sans doute pour partie la qualité d'attention, l'écoute et les échanges qui ont émergé de cette expérience.

D'ores et déjà au bénéfice de plus d'un semestre de cours, il leur a été d'autant plus aisé d'interroger leurs représentations initiales, de mobiliser des outils critiques et de développer une réflexion maîtrisée. De surcroît, ils-elles nous ont semblé avoir fait preuve d'une aptitude assez remarquable à conduire des réflexions transversales, à évaluer leurs analyses et, à l'écart de tout esprit de performance ou de compétition, à prêter attention à des phénomènes que, spontanément, tout pousse à juger, à essentialiser ou à craindre.

A ce titre, le processus ainsi engagé et la manière dont il a été investi par les élèves invite à mettre en regard cette forme de réflexivité avec celle induite par les présentations à visée préventive. Là où l'on pouvait suspecter un relativisme culturel, on observe au contraire une manière de donner de la profondeur aux phénomènes, très différente des approches parfois clivantes et ethnocentrées qui, tout en cherchant à se prémunir des tentations de radicalisation, s'exposent à en susciter l'expression par réactance. Cependant, dans un cas comme dans l'autre, nul ne peut encadrer avec une certitude parfaite la manière dont les élèves s'approprient une proposition d'enseignement ou, le cas échéant, un discours à visée préventive. De même le caractère unique de l'expérience, la densité et la rapidité de l'exposé de la partie transmissive soulève la question de l'ancrage et du transfert méthodique des connaissances sur la durée. Difficile en effet de savoir comment les élèves vont mobiliser et utiliser les acquis de cette expérience.

S'ajoute à cela enfin que la mise en regard des différents horizons de représentations, tels qu'ils s'expriment dans les réponses des élèves, font apparaître que pour elles et eux aussi, les questionnements sont sous-tendus par des enjeux, des contextes et des héritages culturels très divers. Ainsi, quand bien même cette famille de phénomènes n'ait pas été, dans notre projet et pour une fois, illustrée prioritairement par des exemples issus de la tradition musulmane, il n'en demeure pas moins que pour les élèves musulman·e·s, le thème de la radicalité peut être porteur de connotations autrement impliquantes. A la compétence réflexive que nous avons vue se développer de manière significative s'ajoute une éthique de l'attention qui, néanmoins, n'exclut pas qu'on se désolidarise de certains choix de vie, modèles de pensée ou modes d'action.

5 Conclusion

La radicalisation et ses processus, en tant que question socialement vive, de surcroît augmentée dans une partie des cas de puissants enjeux religieux, se présente comme un défi tant en termes de savoirs et de compétences que de démarche pédagogique et d'éthique enseignante. Bien que la radicalisation soit dûment inscrite dans les plans d'étude, les questions qu'elle suscite sont perçues à la fois comme des thématiques importantes et difficiles à traiter. Elles se trouvent, par conséquent, généralement omises en tant qu'objets d'analyse pour ne ressurgir épisodiquement que sous l'impulsion d'institutions publiques, et cela sous forme d'actions dites préventives, souvent lourdes de stéréotypes et peu éclairantes sur le phénomène. Les radicalités apparaissent fréquemment sous le jour d'une factice évidence héritée des discours médiatiques, des réseaux sociaux, de prises de position politiques ou de « l'air du temps » alors qu'elles constituent des phénomènes d'une complexité particulière.

Dans ce contexte, lorsque la question des radicalités est adressée par l'école, les enjeux s'articulent doublement autour d'un phénomène à envisager d'une façon bien informée, méthodologiquement rigoureuse d'un côté et, de l'autre, dans une perspective réflexive qui questionne autant que possible les représentations et les points de vue.

En nous efforçant de proposer une approche qui ne repose ni sur une ontologisation des appartenances ni sur une dichotomie irréductible entre le-la « radicalisé-e » et « nous », le projet d'enseignement tel que nous l'avons conçu cherche d'abord à faire apparaître la diversité des perspectives, y compris celle de la personne dite radicalisée qui ne se décrit presque jamais elle-même de cette façon. Procéder à partir de ce préalable a permis de mieux thématiser les représentations initiales, de mettre en perspective les différentes perceptions du phénomène et d'en étendre notamment la portée à des formes non spécifiques au religieux, qui de prime abord n'entreraient pas dans la catégorisation usuelle.

Le choix didactique a ainsi consisté à proposer aux élèves un ensemble de leviers lexicaux, historiques et sociologiques, puis à faire agir ces derniers dans des activités (travail et discussion autour d'extraits vidéo) qui laissent une part importante à l'exploration. Nous avons ainsi vu se développer dans les différents groupes une aptitude grandissante à décrire le phénomène, à interroger des concepts analytiques mis en œuvre et à nuancer les interprétations. En corollaire, nous avons vu se mettre en place de manière tout à fait significative des positionnements méthodologiques, critiques et éthiques, tant quant aux situations relatées par les vidéos qu'aux choix interprétatifs (protagonistes, médias, élèves) respectifs.

Il nous a semblé que si une efficacité préventive devait être associée à l'étude des phénomènes de radicalisation, l'attitude épistémologique qui consiste à ne pas répondre à un durcissement idéologique par un contrepoint préventif, clivant lui aussi, ouvrait à des questionnements par eux-mêmes incitatifs à la modération, mais sans exiger des élèves l'adhésion à un discours préconstitué.

Encouragé-e-s à mener l'enquête, les élèves se sont ainsi envisagé-e-s non comme de simples auditeurs ou auditrices mais comme des sujets actifs. Quoique parfois déstabilisante, la dimension exploratoire de la démarche s'est avérée particulièrement féconde en termes de complexification des analyses, d'explicitation des différents modes de caractérisation (descriptif, éthique, esthétique, communicationnel, etc.) au point de conduire certain-e-s élèves à affirmer avoir vu évoluer considérablement, au cours de cette seule séance, leur perception des phénomènes de radicalité. En sortant de l'ensorcellement du langage (Wittgenstein, 1953/2004), en réinterrogeant les formes de vie et les airs de famille entre les attitudes, les situations, les représentations ou les discours, les élèves ont acquis des compétences qui non seulement réalisent certains des objectifs centraux de l'enseignement de l'Histoire et sciences des religions dans les gymnases, mais qui pourraient s'étendre avec une plasticité remarquable à d'autres champs d'étude et contextes.

Et sans doute, pour terminer, n'est-il pas inutile de préciser que l'efficacité de cette démarche nous paraît intrinsèquement liée à la spécificité disciplinaire des approches en Histoire et sciences des religions. En effet, c'est à partir de radicalités religieuses, telles qu'elles sont majoritairement perçues par le public, que le projet de cette activité s'est déployé. C'est également au travers de lectures interdisciplinaires profondément constitutives des sciences des religions que les diverses perspectives ont pu se donner à voir, sans être réduites à leur seule dimension historique, sociologique ou psychologique par exemple. Dans le monde comme au sein de nos classes, les représentations religieuses se tissent dans la forme de vie affectant celles et ceux qui les portent comme celles et ceux qui les combattent. Le très inspirant « pas de côté » que cette activité a permis tout comme les méthodes qu'elle a appliquées à son travail portent conjointement une dimension cognitive et éthique.



A propos des auteur-e-s

Aline Baumgartner, enseignante d'Histoire et sciences des religions au gymnase et formatrice dans cette discipline à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. aline.baumgartner@eduvaud.ch

Nicole Durisch Gauthier, professeure ordinaire en didactique d'Histoire et sciences des religions à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Ses recherches portent sur la didactique disciplinaire à l'école et en contexte de formation. nicole.durisch-gauthier@hepl.ch

Patricia Wegmann, enseignante d'Histoire et sciences des religions et d'anglais au gymnase. Licenciée es Lettres, ses intérêts portent sur l'ethnoscénologie et la pratique de l'enquête de terrain. patricia.wegmann@eduvaud.ch

Claude Welscher, enseignant d'Histoire et sciences des religions, de français et de philosophie au gymnase. DEA en anthropologie du théâtre et CAS en arts & techniques hypnotiques ainsi qu'en dramaturgie & mise en scène. Membre du GAT (Groupe anthropologie et théâtre), chercheur associé à la Fondation AGALMA (neurosciences & sciences humaines en dialogue). claudewelscher@hotmail.com

Références

Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. ESF.

Aucouturier, V. (2020). Perspectivisme et formes de vie : les jeux de langage chez Wittgenstein. Dans Q. Landenne (dir.), *Philosopher en points de vue : Histoire des perspectivismes philosophiques* (p. 243-262). Presses universitaires Saint-Louis Bruxelles. <https://doi.org/10.4000/books.puosl.27042>

Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40, 115-136. <https://doi.org/10.3917/lse.401.0115>

Bonelli, L. & Carrié, F. (2018). *La fabrique de la radicalité. Une sociologie des jeunes djihadistes français*. Le Seuil.

Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. Academic Press.

Chauviré, C. (2020). Y a-t-il un relativisme des formes de vie chez Wittgenstein ? *Revue de métaphysique et de morale*, 106, 271-288. <https://doi.org/10.3917/rmm.202.0271>

Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2024). *Plan d'études cadre option spécifique. Exemples de mise en œuvre pour les cantons*. Secrétariat général de la CDIP. <https://edudoc.ch/record/232599?ln=de&v=pdf>

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP]. (2010). *Plan d'études romand*. Secrétariat de la CIIP. <https://www.plandetudes.ch>

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin et Département de la formation, de la jeunesse et de la culture [DFJC/DGEO]. (2019). *Plan d'études romand – adaptation VD, Éthique et cultures religieuses*. DFJC-DGEO.

Darabont, F. (créateur), (2010-2022). *The Walking Dead* [série télévisée], AMC.

Deleuze G. (1988). *Le Pli. Leibniz et le Baroque*. Minuit.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture [DFJC]. (s.d.). *Prévention des radicalisations et de l'extrémisme violent. Mémento pour l'ensemble des professionnel-le-s des milieux de l'enseignement obligatoire, post-obligatoire, de la formation professionnelle, de l'enseignement spécialisé et des hautes écoles*. Secrétariat général du DFJC.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture [DFJC]. (2023). Histoire et sciences des religions. Dans *École de maturité, plan d'études* (p. 169-171). Canton de Vaud. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgep_fichiers_pdf/DGEP_brochure_EM_web.pdf

Fabre, M. (2019). Astolfi et Bachelard. Dans L. Lescouarch (dir.), *Actualité de Jean-Pierre Astolfi* (p. 9-10). Cahiers pédagogiques, Hors-série numérique, 53.

Latour, B. (2011). *Cartographie des controverses*, <http://www.bruno-latour.fr/fr/node/31>

Laugier, S. (2005). L'importance de l'importance. Expérience, pragmatisme, transcendantalisme. *Multitudes*, 23, 153-167. <https://doi.org/10.3917/mult.023.0153>

Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repère. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (p. 19-31). ESF.

Les Terriens du samedi (2018, 6 octobre). *Végans vs bouchers, la guerre est déclarée* [chaîne télévisée], C8. <https://www.youtube.com/watch?v=tWIZpf0hNAO>

Maspoli, P. (2017, 8 mars) Le Canton de Vaud enquête pour prévenir le djihadisme. *24 heures*. <https://www.24heures.ch/vaud-regions/canton-vaud-enquete-prevenir-djihadisme/story/24121599>

Maspoli, P. (2017, 6 juin). Face au djihadisme, les profs souhaitent du soutien. *24 heures*. <https://www.24heures.ch/vaud-regions/face-djihadisme-profs-souhaitent-soutien/story/20882654>

Maspoli, P. (2017, 7 juin). Critiques après l'enquête sur la radicalisation. *24 heures*. <https://www.24heures.ch/vaud-regions/critiques-enquete-radicalisation/story/11386679>

Neumann, P. & Kleinmann, S. (2013). How Rigorous Is Radicalization Research? *Democracy and Security*, 9(4), 360–382. <https://www.jstor.org/stable/48602750>

NowThis News (s.d.). <https://www.youtube.com/watch?v=l4daeEacIVl>

Robiche, C. (2017, 15 juin). Un faux prophète. Comment j'ai recruté des djihadistes en prison. *Arte Radio*. https://www.arteradio.com/son/61658673/un_faux_prophete

Rouiller, S. (2022). "Théorie du complot" et adolescence : enjeux sociaux et didactiques. *Analyse qualitative de discours d'élèves suisses romands et français* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Lausanne.

Schroeder B. (réalisateur). (2017). *Le Vénérable W*. [film documentaire]. Les Films du Losange. <https://www.youtube.com/watch?v=4bUDqaXOA9o>

Simonneaux J. & Simonneaux, L. (2019). Introduction. Dans J. Simonneaux (dir.), *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives* (p. 9-21). educagri.

SUD-éducation (2019). *Prévention des radicalisations et des extrémismes violents. Notre position*. <https://www.sud-vaud.ch/prevention-des-radicalisations-et-de-extremisme-violent-notre-position/>

Touche pas à mon poste (2022, 18 octobre). *Affaire Lola: Faut-il juger les fous?* [chaîne télévisée], C8. <https://www.youtube.com/watch?v=x2DddBzv8Zo>

Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (p. 119-135). ESF.

Warström J. [propriétaire] (2014). Mentimeter [application mobile]. <https://www.mentimeter.com/>

Wittgenstein, L. (1921/2021). *Tractatus logico-philosophicus*. Flammarion.

Wittgenstein, L. (1953/2004). *Recherches philosophiques*. Gallimard.

Wittgenstein, L. (1958/2004). *Cahier bleu et cahier brun*. Gallimard.

Annexe 1 : Le scénario pédagogique et éléments de contenu²⁵

En plénière Accueil et éléments de réflexion autour du mot « radicalisé » (30 min.)	
1.	Accueil, présentation des intervenant-e-s et du programme
2.	<p>« Mentimeter » : les mots-clés associés à « radicalisé-e »</p> <p>Les élèves répondent via l'outil numérique « Mentimeter »²⁶ avec un ou plusieurs mots-clés à la question : « Quels mots rattachent-vous au mot « radicalisé » ? ». Le nuage de mots est commenté brièvement pour l'être davantage en fin d'activité.</p>
3.	<p>« Radicalisé » : histoire d'un concept</p> <p>Le champ lexical du mot « radicalisé » est questionné et des éléments de clarification sont proposés selon le plan suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Radicalisme, son champ sémantique : « fondamentalisme » ; « intégrisme » ; « fanatisme » ; « extrémisme ». · Etymologie : la racine « radix ». · L'usage des mots « radicalisation » et « déradicalisation » dans les discours médiatiques et les discours politiques. · Du substantif (« radicalisation », processus de transformation par le biais d'un processus) à l'adjectif (« radicalisé », état résultant du processus de transformation) pour arriver à l'adjectif substantivé « le radicalisé ».
En plénière Les enquêtes : parcours, processus, imaginaires (25 min.)	
4.	<p>Les parcours : trajectoires du-de la « radicalisé-e »</p> <p>Présentation des quatre « types de trajectoires » modélisées par Laurent Bonelli et Fabien Carrié (2018). Le but est de montrer aux élèves l'hétérogénéité des trajectoires et leur dépendance, dans ce modèle, à deux facteurs : l'encadrement familial et l'intégration à des groupes extérieurs (peu vs beaucoup). Sont également présentées les limites inhérentes à ce type de modélisation et le caractère non déterministe des parcours.</p>
5.	<p>Les processus de durcissement : Illustration avec Sayyid Qutb</p> <p>Écoute du témoignage d'un jeune homme repentini qui raconte comment dans les années 90, en prison, il intègre les « frères musulmans » puis brève présentation du mouvement des Frères musulmans dans le but de repérer certains mécanismes de durcissement au sein d'une tradition.</p>
6.	<p>Les imaginaires de la radicalisation : extraits commentés de la série « The Walking Dead »²⁷</p> <p>Ces extraits ont servi de supports pour illustrer les ambivalences de l'altérité de personnes autrefois familières et qui mutent ensuite douloureusement vers des formes inacceptables et menaçantes.</p>

²⁵ Les auteur-e-s se tiennent à disposition en cas d'intérêt pour de la documentation plus détaillée.

²⁶ Wärström J. (propriétaire) (2014). Mentimeter [application mobile]. <https://www.mentimeter.com/>

²⁷ Darabont, F. (créateur), (2010-2022). The Walking Dead [série télévisée], AMC.

En ateliers | Quatre expressions « radicales » du quotidien en et hors religion (15 min.)

7. Visualisation d'un des quatre extraits vidéo et discussion en petit groupe

Les élèves sont guidés à travers les questions suivantes : « Pourquoi pensez-vous qu'on vous montre cet extrait ? » ; « Pourquoi ça nous paraît intéressant ? » ; « Quel serait le lien avec notre thématique, s'il devait y en avoir un ? ».

a) « Haine et compassion »

Dans l'extrait du film « Le Vénérable W » de Barbet Schroeder²⁸, en 2017, le moine bouddhiste birman Ashin Wirathu prêche l'élimination de la minorité musulmane rohinga.

b) « Végans et bouchers »

Dans l'extrait du 9 mai 2021²⁹, Solveig Haloin, militante vegan, est en confrontation avec des bouchers sur le plateau de la chaîne C8.

c) « Les fous et leurs juges »

Dans l'extrait du 14 octobre 2022³⁰, suite à l'assassinat de la jeune Lola par une de ses voisines, les chroniqueurs de TPMP polémique pour savoir si on peut condamner des « fous ».

d) « Trump et les prophètes »

Dans l'extrait du 3 novembre 2020³¹, Paula White, conseillère spirituelle de Donald Trump, prophétise la réélection du président sortant durant le dépouillement en direct des votes qui d'ores et déjà annonce la victoire de son adversaire.

En plénière | Retour des ateliers et clôture (20 min.)

8. « Mentimeter »

Les élèves répondent avec un ou plusieurs mots-clés à la question : « Au sortir de cet atelier, quels mots rattachez-vous au mot « radicalisé ». Le nuage de mots ainsi formé est commenté et comparé à celui formé en début de séquence. La question suivante est posée : « Qu'est-ce qui vous frappe quand vous voyez le 1^{er} et le 2^{ème} écran ? ».

9. **Eléments conclusifs**

Un questionnement de type méta-discursif est proposé aux élèves comme fil rouge de la discussion de clôture : à quoi sert le travail qu'on a fait ? Pourquoi traiter cette question en HSR ? Quelles postures, quelles approches ? Puis, nous mentionnons quelques objectifs phares de notre démarche tels que l'acquisition d'une qualité attentionnelle. Nous clôturons avec l'annonce qu'une reprise aura lieu dans les classes.

28 Schroeder B. (réalisateur). (2017). *Le Vénérable W*. [film documentaire]. Les Films du Losange.

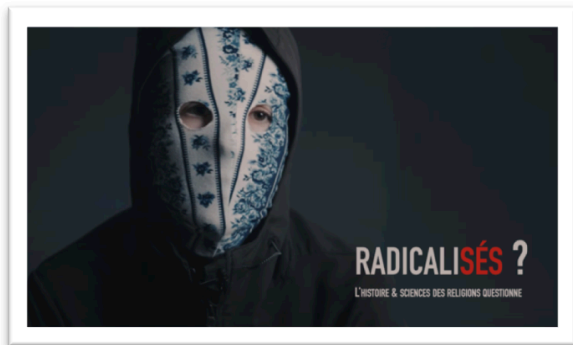
29 Les Terriens du samedi (2018, 6 octobre). *Végans vs bouchers, la guerre est déclarée* [chaîne télévisée], C8. <https://www.youtube.com/watch?v=tWIZpf0hNA0>

30 Touche pas à mon poste (2022, 18 octobre). *Affaire Lola: Faut-il juger les fous?* [chaîne télévisée], C8.

31 NowThis News (s.d.). <https://www.youtube.com/watch?v=l4daeEaclVI>.

Annexe 2 : Le questionnaire partagé

Réflexion autour des radicalités



Première partie : la plénière

1. Avez-vous des remarques sur cette partie ?
Qu'avez-vous retenu de particulièrement intéressant ?

Quatre ateliers : quatre extraits vidéo

2. En visionnant les extraits vidéo, que répondez-vous aux questions suivantes ?
 - Pourquoi pensez-vous qu'on vous montre cet extrait ?
 - Pourquoi cela nous paraît intéressant ?
 - Quel serait le lien avec notre thématique, s'il devait y en avoir une ? Une similitude avec le « radicalisé » ?

<u>Atelier A : Haine et compassion</u>	<u>Atelier B : Végans et bouchers</u>
<u>Atelier C : Les fous et leurs juges</u>	<u>Atelier D : Trump et les prophètes</u>

