

PRÉVENTION DE LA RADICALISATION VIOLENTE EN MILIEU SCOLAIRE : L'IMPACT DE LA PIÈCE DE THÉÂTRE QUI A TUÉ FREEBIRD?

GENEVIÈVE AUDET *Université du Québec à Montréal*

DIANA MICONI *Université de Montréal*

AUDE ROUSSEAU-RIZZI *Université de Sherbrooke*

CÉCILE ROUSSEAU *Université McGill*

RÉSUMÉ. Cet article rend compte de l'évaluation de l'impact de la pièce *Qui a tué Freebird?*, du Théâtre Parminou sur des élèves, d'une part, et sur des acteurs scolaires, d'autre part. Partant d'une méthodologie mixte, cet article révèle des différences régionales significatives au niveau des perceptions des jeunes et montre que la pièce a fait évoluer certaines attitudes. Les résultats suggèrent que la pièce a partiellement atteint ses objectifs en sensibilisant les jeunes et les acteurs scolaires à certains des risques associés aux mouvances extrémistes. Ils illustrent aussi qu'une complexification de la figure de l'étranger est possible au travers d'activités qui déconstruisent les stéréotypes et que les stratégies de prévention doivent viser les représentations régionales spécifiques.

VIOLENT RADICALIZATION PREVENTION IN THE SCHOOL CONTEXT: THE IMPACT OF THE PLAY *WHO KILLED FREEBIRD?*

ABSTRACT. This article reports on the evaluation of the impact of the play *Who killed Freebird?*, performed by Théâtre Parminou, on students and school personnel. Using a mixed-methods approach, our results reveal significant regional differences in participants' perceptions and show that the play has the potential to change specific attitudes towards violent radicalization. Findings suggest that the play partially achieved its objectives by raising awareness among youth and school personnel about some of the risks associated with extremist movements. They also suggest that a complexification of the figure of the foreigner is possible through activities that deconstruct stereotypes. Prevention strategies must target specific regional representations.

La prévention de la radicalisation violente en milieu scolaire est une thématique sur laquelle la recherche s'est peu penchée, bien que le rôle de l'école à cet égard soit souvent mis de l'avant (ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI], 2015) par l'entremise de l'éducation interculturelle et de la promotion du vivre-ensemble (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1998; MEQ, 2001). Le présent article s'inscrit dans cette voie peu explorée, en rendant compte des résultats d'une recherche qui a documenté l'impact d'une pièce de théâtre sur les perceptions et les attitudes d'élèves et de membres du personnel scolaire face à la radicalisation violente.

La mondialisation, associée entre autres à des mouvements migratoires croissants, mais aussi à la circulation de plus en plus facile et rapide d'idées et d'informations, expose les populations à une augmentation des inégalités socioéconomiques, de l'insécurité et de l'incertitude ainsi qu'à des tensions politiques, qui ont des impacts autant sur les contextes locaux et nationaux que sur le contexte géopolitique international. Ces tensions et insécurités nourrissent des attitudes négatives à l'égard de l'immigration et des minorités. L'hostilité sociale autour de la religion, particulièrement lorsqu'elle est associée à la visibilité publique de pratiques religieuses parfois estimées contraires à certaines conceptions de la laïcité, est en progression dans la plupart des sociétés qui se veulent démocratiques (Pew Research Centre, 2019). Au Québec, l'attentat au centre culturel islamique de Sainte-Foy a mis en lumière l'intensité des discours haineux contre l'Islam et les risques de dérives associés (Perreux et Freeze, 2017). Cela a inévitablement des répercussions locales sur le vivre-ensemble et sur le climat des écoles, particulièrement sur les relations interculturelles qui y ont cours (Archambault et coll., 2018).

Dans le cadre du *Plan d'action gouvernemental 2015-2018 — La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble* (MIDI, 2015), le Théâtre Parminou a eu le mandat de développer et d'offrir au milieu scolaire une pièce traitant de la radicalisation violente. *Qui a tué Freebird?* s'adresse aux élèves de 14 à 17 ans et souhaite favoriser le développement de l'esprit critique chez les jeunes en abordant les diverses formes de radicalisation qui traversent la société québécoise (extrême droite, extrême gauche, religieuse et écologiste). Elle propose également un cadre d'analyse des facteurs sociaux et économiques qui soutiennent les processus de polarisation, et encourage une mobilisation des jeunes vers des solidarités collectives, plutôt que vers une légitimation de la violence.

Chacun des personnages s'inscrit dans une forme de radicalisation. Rose, âgée de 18 ans, est québécoise d'origine canadienne-française. Elle se dit anarchiste libertaire. Elle vient tout juste d'entrer au cégep. Jasmin, qui a 14 ans, est son demi-frère. Il est aussi québécois d'origine canadienne-française. Il est en troisième secondaire, il est xénophobe et il a des idées d'extrême droite. Paul, seul personnage adulte, a 48 ans. Il est le père de Rose et le beau-père de Jasmin. Il est commandant de police et il apparaît comme assez conservateur. Asma a 17 ans. Elle est née au Québec de parents d'origine algérienne. C'est l'amie d'enfance de Rose avec qui elle va au cégep. Asma est de religion musulmane, porte le hijab et fait figure de médiatrice dans le groupe. Manu a 16 ans. Il a émigré du Mexique au Québec à l'âge de 12 ans. Il a sa résidence permanente et est en attente pour obtenir sa citoyenneté canadienne. Il est en cinquième secondaire et professe des idées écologistes radicales.

Un guide d'accompagnement préparé par le Théâtre Parminou (2017) est mis à disposition du personnel scolaire des écoles qui accueillent la pièce. Il présente brièvement les personnages, et propose différentes activités pré- et post- pièce.

Avant la pièce, on invite les enseignants à aborder différents mythes sur la radicalisation et à visionner deux capsules vidéos à propos du terrorisme et des médias. Après la pièce, des activités pouvant servir d'amorces pour engager des discussions à propos de sujets polarisants abordés dans la pièce (par exemple, les droits des animaux, l'immigration) sont fournies. Ce guide contient également un sondage auquel les élèves doivent répondre individuellement avant et après la pièce.

CADRE THÉORIQUE

La radicalisation violente est souvent présentée comme un phénomène nouveau à cause de l'émergence de ce concept dans un contexte historique bien spécifique d'extension de certaines formes d'extrémisme violent, souvent uniquement associée à la radicalisation religieuse. Il s'agit d'une notion fortement chargée politiquement à cause de son association avec des politiques sécuritaires. Bibeau (2015) souligne la confusion sémantique dans ce domaine qui essaie de cerner de quelle façon les polarisations sociales croissantes, associées à la mondialisation, légitiment la violence contre un Autre perçu comme menaçant. Plus récemment, dans nos sociétés, les tensions identitaires, le racisme, et la discrimination sont des manifestations de ces visions stéréotypées de l'Autre, qui se cristallisent et deviennent ouvertement conflictuelles à certains moments (Perry et Scivens, 2018). Au Québec, ces phénomènes accentuent les tensions identitaires multiples qui traversent et structurent l'espace social (Rousseau et coll., 2020; 2021). Les résultats d'études épidémiologiques réalisées auprès des collégiens du Québec montrent que l'effet de la discrimination, et les réponses qu'elle suscite, varient d'une région à l'autre et suggèrent que dans certaines régions on assiste à une normalisation des discours polarisés (Miconi et coll., 2020). En milieu scolaire, ces phénomènes se manifestent au travers de l'émergence ou de l'augmentation de formes de discrimination qui ciblent les différences ethniques, raciales ou religieuses (Beaumont et coll., 2018).

La transformation de l'univers relationnel des jeunes et de leurs modes de communication par les médias sociaux n'est plus à démontrer. Or, si un effet causal associant le monde virtuel et la violence radicale n'est pas encore solidement démontré (Gill et coll., 2017), les études sur le sujet révèlent que l'internet joue un rôle majeur d'accélération et de propagation des discours haineux et extrémistes (Hassan et coll., 2018). Dans ce contexte de polarisation sociale, l'école est un acteur central de la prévention universelle, car elle peut, au travers d'un climat inclusif, faire vivre aux jeunes une expérience sociale positive de la diversité. Par son rôle d'éducation, elle peut aussi développer le jugement critique des jeunes et leur littératie face aux médias sociaux, omniprésents dans leur univers.

De nombreux leviers sont disponibles en milieu scolaire afin de mettre en œuvre une éducation interculturelle, définie comme le « savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (MEQ, 1998 p. 26). La

Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle qui est en vigueur depuis 1998 et qui balise les actions des commissions scolaires et du personnel scolaire à cet égard repose notamment sur l'objectif suivant : « le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire » (1998, p. 29). Trois compétences issues des programmes mis en œuvre dans le cadre de la réforme de 1999 (Mc Andrew, 2010; Potvin et coll., 2006), qui doivent être développées chez tous les élèves, y sont centrales : « exercer son jugement critique », où la reconnaissance des préjugés et l'importance de relativiser ses opinions sont mises de l'avant, « structurer son identité », où l'élève est appelé à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir celle des autres et, enfin, « coopérer », qui repose sur le respect des différences, la présence sensible à l'autre et l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence » (MEQ, 2001).

Afin de remplir ce rôle, l'école doit relever plusieurs défis. En premier lieu, les enseignants doivent être en mesure d'aborder ces sujets avec leurs élèves, sans éviter les thèmes sensibles (Hirsch et coll., 2015). En second lieu, le développement de l'esprit critique autour de questions polarisantes demande des habiletés à conjuguer un soutien de l'expression des émotions associées à une réflexion solide qui accepte la remise en question des présupposés de la majorité et des différents courants radicaux (Rousseau et coll., 2018). Pour ce qui a spécifiquement trait à la prévention de la radicalisation violente, le *Radicalization Awareness Network* a répertorié en Europe un nombre important d'outils produits pour le milieu scolaire (Hassan et coll., 2021). La grande majorité de ceux-ci n'ont pas été évalués, ce qui limite considérablement la possibilité de les transférer et de les disséminer (Michalon-Brodeur et coll., 2018).

Dans le cas de *Qui a tué Freebird?*, l'évaluation n'avait initialement pas été pensée par une équipe de recherche. Les impératifs de temps associés à l'ajout tardif d'un volet évaluation ont amené à évaluer l'impact de la pièce à partir du sondage déjà existant. Malgré des limites importantes, les résultats posent des questions qui méritent réflexion et suggèrent des pistes d'action.

OBJECTIFS

Le projet mené avait comme objectif général d'évaluer, au sein d'écoles dans des contextes régionaux ayant différentes relations à la diversité ethnoculturelle (région montréalaise et autres régions), l'impact de la pièce *Qui a tué Freebird?* sur les élèves d'une part, et sur les acteurs scolaires d'autre part. Pour les élèves, les objectifs spécifiques ciblaient l'évaluation de l'impact sur les perceptions des jeunes : des personnages de la pièce, en termes d'identification avant et après la pièce; des attitudes des jeunes face aux risques de radicalisation associés aux médias sociaux et au comportement en ligne; de l'hétérogénéité des formes de radicalisation après avoir assisté à la pièce et aux activités, et; sur les perceptions

et les attitudes initiales et finales des élèves et leurs variations potentielles en fonction du contexte régional. Pour les acteurs scolaires, l'évaluation de l'impact portait sur l'utilité perçue de la pièce et ses effets sur les pratiques pédagogiques ou scolaires.

MÉTHODOLOGIE

Collecte des données

La collecte de données s'est déroulée durant l'année scolaire 2017-2018, dans cinq écoles secondaires québécoises (trois dans la région montréalaise, « MTL », et deux dans d'autres régions du Québec, « AR ») à l'aide d'une méthodologie mixte. Un sondage élaboré par le Théâtre Parminou a été administré aux élèves avant ($N = 953$, MTL = 805 et AR = 148) et après ($N = 687$, MTL = 605 et AR = 82) la pièce. Il visait à cerner les perceptions et les attitudes des élèves à propos de la radicalisation violente. Avant la pièce, les élèves avaient à se positionner sur trois items relatifs à l'identification à un personnage de la pièce à partir d'une description, à la possibilité de conflits entre des personnages et à la potentialité, pour l'un deux, de se radicaliser. Après la pièce, ils devaient à nouveau s'identifier à un des personnages et, le cas échéant le nommer, noter si ce dernier était différent de celui rapporté avant la pièce et s'ils s'identifiaient à celui-ci même s'ils ne partageaient pas le même bagage culturel. Les élèves avaient également à se positionner sur quatre autres items, relatifs à la présence de groupes radicaux au Québec, aux pratiques en ligne, au rôle des médias et à l'impact de la pièce sur leurs perceptions de la radicalisation violente. Toutefois, vu la nature de la passation qui a été réalisée (anonyme, en classe, par différents enseignants), un code d'identification n'a pas été assigné à chacun des élèves, ce qui limite les possibilités d'analyse statistique au niveau du groupe. En effet, il n'est pas possible de paier les résultats obtenus avant et après la pièce pour des individus; les analyses portent donc sur une évolution des groupes avant et après.

Afin de documenter l'impact sur les acteurs scolaires ($n = 11$), des entretiens de groupe ($n = 4$, 3 = MTL et 1 = AR) avec des répondants aux profils divers (membres du personnel enseignant, « ENS » ($n = 4$) et non-enseignant « PNE » ($n = 6$) ou de direction « DIR » ($n = 1$)) à la suite des représentations ont eu lieu. Ces entretiens abordaient leurs attitudes face à la radicalisation violente, leurs impressions générales de la pièce, leurs perceptions de l'impact de celle-ci ainsi que son potentiel de réinvestissement en classe ou dans l'école.

Analyse des données

Les analyses menées sur les données quantitatives du sondage rempli par les élèves nous permettent de faire un portrait des perceptions et des attitudes des jeunes avant et après la pièce. Ainsi, les statistiques descriptives à propos de l'échantillon sont présentées par fréquences et proportions pour les variables catégorielles (c.-à-d., réponses aux questions du sondage sur échelle Likert traitée

comme variables catégorielles) pour l'ensemble des participants et de manière distincte pour la région de Montréal et pour les autres régions. Les différences régionales, de façon distincte avant et après la pièce, ont été évaluées avec un test chi-carré. Une analyse qualitative thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) a été menée sur les données recueillies dans le cadre des entretiens auprès des acteurs scolaires.

RÉSULTATS

Cette section présente d'abord l'impact sur les élèves, puis sur les acteurs scolaires rencontrés.

L'impact sur les élèves

Avant la pièce. Les résultats des fréquences et des tests chi-carré avant la pièce sont rapportés dans le Tableau 1. Les analyses réalisées démontrent qu'avant la pièce, lorsqu'on demande aux élèves de s'identifier à l'un des personnages, à partir de la description dans le guide, une variété de réponses émerge, avec environ 50 % d'élèves indécis ou qui s'identifient à un personnage, et 50 % d'élèves qui ne s'identifient à aucun personnage. Les figures d'identification des jeunes avant la pièce diffèrent significativement selon les régions. En effet, un pourcentage plus grand d'élèves arrive à s'identifier à un personnage avant la pièce à Montréal (30 %) que dans les autres régions (15 %).

Des variations régionales ressortent aussi en ce qui concerne les personnages auxquels les élèves s'identifient. L'identification aux personnages immigrants (Asma et Manu) est plus fréquente dans les écoles de la région de Montréal que dans celles des autres régions. Par ailleurs, la proportion de jeunes qui s'identifie à Asma est nettement plus élevée à Montréal (38 %) que dans les autres régions (0 %), tandis que l'identification à Manu, bien que supérieure à Montréal également, est moins tranchée (25 % à Montréal et 20 % dans les autres régions). En dehors de Montréal, les élèves s'identifient majoritairement aux personnages présentés comme étant Québécois d'origine canadienne-française, soit Rose et Jasmin. Le pourcentage d'élèves qui s'identifient à Paul (policier adulte) est similaire dans les deux régions.

À propos de la possibilité de conflits entre les personnages, dans l'échantillon global, la tendance est de penser qu'il y aura des conflits entre les personnages. En effet, 62 % des réponses des élèves vont dans ce sens, mais de manière plus prononcée en dehors de Montréal (79 %) qu'à Montréal (62 %). Dans l'ensemble, les conflits entre les personnages sont associés davantage à Paul et à Rose (28 %), qui sont père et fille dans la pièce, mais avec une différence significative entre cette perception en dehors de Montréal (75 %) par rapport à la région montréalaise (16 %), tel qu'indiqué par le test de chi-carré (voir Tableau 1). À Montréal, les conflits sont davantage liés aux relations de Rose avec son frère Jasmin (16 %) et avec Asma (16 %), alors que cette tendance est moins marquée dans les autres

régions (3 % et 7 % pour Rose- Jasmin et Rose-Asma, respectivement).

Lorsque vient le temps pour les élèves de déterminer si un personnage est plus à risque de se radicaliser à partir de la description initiale des personnages, les analyses montrent que, dans l'ensemble, la plupart pensent que l'un d'eux est plus à risque, et ce dans une proportion similaire à Montréal et dans les autres régions. Globalement, Rose ressort comme radicale peu importe les écoles, ce qui est attendu étant donné que la description fournie aux élèves la présente comme « anarchiste libertaire » (Théâtre Parminou, 2017) (42 % de l'ensemble des jeunes la considèrent comme pouvant potentiellement se radicaliser). En seconde position, 18 % des jeunes considèrent que c'est plutôt Asma qui a des chances de se radicaliser, suivie par Paul (14 %), Jasmin (13 %) et finalement Manu (12 %).

Bien que l'ensemble des élèves considèrent Rose comme plus à risque de se radicaliser c'est en dehors de Montréal que le pourcentage est plus élevé (68 % comparativement à 36 % à Montréal). Le test chi-carré révèle des variations régionales significatives. Tandis qu'à Montréal les réponses sont beaucoup plus dispersées entre tous les personnages, ce n'est pas le cas dans les autres régions, où une majorité place Rose en tête (68 %), suivie par Asma (13 %). Avec des pourcentages similaires, Asma, Manu et Paul sont considérés plus à risque de se radicaliser à Montréal (respectivement 19 %, 14 % et 17 %) que dans les autres régions (respectivement 13 %, 7 % et 4 %). Par ailleurs, Jasmin, qui incarne un jeune québécois d'origine dans la pièce, est moins considéré comme à risque de se radicaliser en dehors de Montréal (8 % vs 14 % à Montréal).

TABLEAU 1. Réponses des participants au sondage avant la pièce (n = 953)

	Total n = 953		Montréal n = 805		Autres régions n = 148		χ^2 (df)	p
	n	%	n	%	n	%		
En lisant la description des personnages, je m'identifie déjà à l'un d'eux.							14,221(4)	0,007
Tout à fait d'accord	48	5,1	46	5,7	2	1,4		
D'accord	215	22,7	194	24,2	21	14,3		
Indécis	259	27,3	209	26,1	50	34,0		
En désaccord	194	20,5	159	19,9	35	23,8		
Tout à fait en désaccord	232	24,5	193	24,1	39	26,5		
Manquante	5		4		1			

	Total n = 953		Montréal n = 805		Autres régions n = 148		χ^2 (df)	p
	n	%	n	%	n	%		
Si d'accord ou tout à fait d'accord, lequel?							23,20(5)	< 0,001
Rose	63	17,1	53	15,5	10	40,0		
Jasmin	46	12,5	39	11,4	7	28,0		
Paul	37	10,1	34	9,9	3	12,0		
Asma	129	35,1	129	37,6	-	-		
Manu	92	25,0	87	25,4	5	20,0		
Tous	1	0,3	1	0,3	-	-		
Manquante	585		462		123			
En lisant la description des personnages, je m'attends à ce qu'il y ait des conflits entre eux.							57,90(4)	< 0,001
Tout à fait d'accord	221	23,5	153	19,2	68	46,3		
D'accord	363	38,5	315	39,6	48	32,7		
Indécis	244	25,9	216	27,2	28	19,0		
En désaccord	67	7,1	65	8,2	2	1,4		
Tout à fait en désaccord	47	5,0	46	5,8	1	0,7		
Manquante	11		10		1			
Si d'accord ou tout à fait d'accord, entre lesquels?¹							161,74(15)	<,001
Rose et Asma	79	14,1	71	15,8	8	7,3		
Rose et Paul	155	27,7	73	16,3	82	74,5		
Tous	32	5,7	28	6,2	4	3,6		
Rose et Jasmin	74	13,2	71	15,8	3	2,7		
Rose et Manu	23	4,1	22	4,9	1	0,9		
Paul et Manu	36	6,4	36	8,0	-	-		
Asma et Paul	55	9,8	52	11,6	3	2,7		

	Total n = 953		Montréal n = 805		Autres régions n = 148		χ^2 (df)	p
	n	%	n	%	n	%		
Manu et Jasmin	23	4,1	22	4,9	1	0,9		
Manquante	394		356		38			
En lisant la description des personnages, je trouve qu'il y en a un qui a plus de chances de se radicaliser.							6,96(4)	0,138
Tout à fait d'accord	152	16,3	126	16,0	26	17,8		
D'accord	294	31,5	247	31,4	47	32,2		
Indécis	329	35,3	270	34,4	59	40,4		
En désaccord	81	8,7	74	9,4	7	4,8		
Tout à fait en désaccord	76	8,2	69	8,8	7	4,8		
Manquante	21		19		2			
Si d'accord ou tout à fait d'accord, lequel?							28,86(5)	< 0,001
Rose	185	41,7	133	36,1	52	68,4		
Jasmin	59	13,3	53	14,4	6	7,9		
Paul	64	14,4	61	16,6	3	3,9		
Asma	78	17,6	68	18,5	10	13,2		
Manu	55	12,4	50	13,6	5	6,6		
Tous	3	0,7	3	0,8	-	-		
Manquante	509		437		72			

NOTE 1. Seulement les choix les plus fréquents (> 20 réponses dans l'échantillon total) ont été rapportés.

Après la pièce. Les résultats des fréquences et des tests chi-carré après la pièce sont rapportés dans le Tableau 2. Dans l'ensemble, les réponses sur l'identification à un personnage après la pièce sont semblables à celles avant la pièce. Toutefois, bien que les élèves en dehors de Montréal continuent à moins s'identifier à un personnage que ceux de la région montréalaise, cet écart s'amenuise après la pièce (32 % en dehors de Montréal vs 29 % à Montréal – en contraste à seulement 16 % avant la pièce). Même les figures d'identification tendent à devenir similaires puisqu'aucune différence régionale significative n'est notable après la pièce, contrairement à avant celle-ci. Les pourcentages d'identification à

Asma sont aussi semblables à Montréal et dans les autres régions. Ce résultat est d'ailleurs confirmé par 58 % des élèves, qui rapportent que le personnage auquel ils s'identifiaient avant la pièce s'est modifié après avoir vu la pièce. Par ailleurs, presque 70 % des élèves ont affirmé s'identifier à un personnage même si ce dernier ne partage pas le même bagage culturel qu'eux. Aucune différence régionale significative n'est relevée à cet égard, bien qu'il y ait tout de même une tendance ($p = 0,08$) à ce que les élèves hors-Montréal accordent moins d'importance au fait que leur propre bagage culturel converge avec celui de personnage de la pièce auquel ils s'identifient.

En lien avec la question du sondage relative à la présence plus grande de groupes radicaux d'extrême-droite que de groupes terroristes islamiques, 58 % des élèves de l'échantillon total sont en accord. Les réponses ne varient pas significativement selon les régions. En revanche, lorsque vient de temps de déterminer si les activités en ligne peuvent attirer l'attention d'agents de radicalisation, les avis sont davantage distribués. Les différences entre régions sont significatives à cet égard : alors qu'en dehors de Montréal, 18 % sont en désaccord avec cette affirmation, à Montréal, ce désaccord double (36 %). De plus, aucune différence significative n'est notée entre les élèves à Montréal et les autres en ce qui a trait au rôle des médias sociaux ou des médias de masse dans la radicalisation violente. Dans l'ensemble, ils sont plus de 70 % à admettre l'influence des messages haineux et de la discrimination qu'ils véhiculent. Finalement, quant à l'impact de la pièce et des activités proposées sur la perception de la radicalisation violente, une forte proportion (41 %) rapporte un changement. Une minorité (24 %) n'en rapporte aucun et le reste (35 %) est indécis. La distribution est similaire à Montréal et dans les autres régions.

TABLEAU 2. Réponses des participants au sondage après la pièce ($n = 687$)

	Total $n = 953$		Montréal $n = 805$		Autres régions $n = 148$		χ^2 (df)	p
	n	%	n	%	n	%		
Après avoir vu la pièce, je m'identifie à l'un des personnages.							12,40(4)	0,015
Tout à fait d'accord	39	5,8	38	6,4	1	1,2		
D'accord	158	23,3	133	22,3	25	30,9		
Indécis	168	24,8	141	23,6	27	33,3		
En désaccord	151	22,3	134	22,4	17	21,0		
Tout à fait en désaccord	162	23,9	151	25,3	11	13,6		
Manquante	9		8		1			
Si d'accord ou tout à fait d'accord, lequel?							2,27(5)	0,811

	Total n = 953		Montréal n = 805		Autres régions n = 148		χ^2 (df)	p
	n	%	n	%	n	%		
Rose	49	19,4	42	18,9	7	23,3		
Jasmin	35	13,9	29	13,1	6	20,0		
Paul	20	7,9	18	8,1	2	6,7		
Asma	96	38,1	85	38,3	11	36,7		
Manu	50	19,8	46	20,7	4	13,3		
Tous	2	0,8	2	0,9	0	0		
Manquante	435		383		52			
Si d'accord ou tout à fait d'accord, c'est le même auquel je m'identifiais avant la pièce.							0,91(1)	0,339
Oui	123	42	114	42,9	9	33,3		
Non	170	58	152	57,1	18	66,7		
Manquante	394		339		55			
Si d'accord ou tout à fait d'accord, je m'identifie à ce personnage même si nous n'avons pas le même bagage culturel.							3,01(1)	0,083
Oui	203	69,5	178	67,9	25	83,3		
Non	89	30,5	84	32,1	5	16,7		
Manquante	395		343		52			
Au Québec, il y a plus de groupes radicaux d'extrême-droite que de groupes terroristes islamiques.							5,60(4)	0,231
Tout à fait d'accord	194	28,6	176	29,5	18	22,0		
D'accord	200	29,5	169	28,3	31	37,8		
Indécis	244	35,9	214	35,8	30	36,6		
En désaccord	27	4,0	24	4,0	3	3,7		
Tout à fait en désaccord	14	2,1	14	2,3	0	0		
Manquante	8		8		9			

	Total n = 953		Montréal n = 805		Autres régions n = 148		χ^2 (df)	p
	n	%	n	%	n	%		
Les vidéos, les pages, les messages que je regarde, que j'aime et que je partage en ligne peuvent attirer l'attention d'agents de radicalisation.							11,81(4)	0,019
Tout à fait d'accord	79	12,0	64	11,1	15	18,8		
D'accord	208	31,6	178	30,8	30	37,5		
Indécis	151	22,9	130	22,5	21	26,3		
En désaccord	108	16,4	101	17,5	7	8,8		
Tout à fait en désaccord	112	17,0	105	18,2	7	8,8		
Manquante	29		27		2			
Les messages haineux et la discrimination véhiculés par les médias sociaux ou les médias de masse favorisent la radicalisation menant à la violence.							11,81(4)	0,019
Tout à fait d'accord	79	12,0	64	11,1	15	18,8		
D'accord	208	31,6	178	30,8	30	37,5		
Indécis	151	22,9	130	22,5	21	26,3		
En désaccord	108	16,4	101	17,5	7	8,8		
Tout à fait en désaccord	112	17,0	105	18,2	7	8,8		
Manquante	28		26		2			
Voir <i>Qui a tué Freebird?</i> et les activités avant la pièce ont changé ma perception de la radicalisation violente.							7,74(4)	0,102
Tout à fait d'accord	57	8,7	50	8,7	7	8,8		
D'accord	210	32,1	177	30,8	33	41,3		
Indécis	229	35,0	199	34,7	30	37,5		
En désaccord	88	13,5	83	14,5	5	6,3		
Tout à fait en désaccord	70	10,7	65	11,3	5	6,3		
Manquante	33		31		2			

Le point de vue des acteurs scolaires

À propos de l'utilité de la pièce. L'analyse des données des entretiens de groupe nous permet d'avancer que, même si des réserves sont émises, les acteurs scolaires rencontrés considèrent que la pièce est utile. Dans un premier temps, certains acteurs scolaires en dehors de Montréal confient avoir initialement douté de la pertinence de la thématique abordée par la pièce : « moi, ma première réaction quand ma collègue m'en a parlé, je me suis demandé si ça concernait notre clientèle parce que c'est assez homogène comme clientèle.... Au départ, je me demandais "est-ce que ça va être pertinent?" » (PNE, AR). C'est principalement sur les jeunes qu'on voit des potentialités à la pièce, « parce qu'il ... y a beaucoup d'idées préconçues » (PNE, AR).

D'autres acteurs, à Montréal, émettent également des inquiétudes en lien avec la manière dont la radicalisation allait être abordée dans la pièce, compte tenu de la grande diversité ethnoculturelle des élèves et de leurs familles :

Nous on est dans milieu multiethnique et on a énormément d'élèves qui sont issus de l'immigration, particulièrement ceux qui viennent des pays du Maghreb, des pays arabes, des musulmans.... mon inquiétude c'était par rapport à comment on va amener ça. (DIR, MTL)

C'est d'ailleurs cette inquiétude qui a mené cette école à modifier la publicité d'une représentation qui avait été organisée en soirée pour les familles : « moi, j'ai enlevé le mot radicalisation et j'ai mis vivre-ensemble. Ça passe mieux envers la communauté qui est ici parce que le mot radicalisation » (DIR, MTL). Il y a tout lieu de croire que, pour les acteurs scolaires concernés, la composition du milieu dans lequel se situe l'école et donc dans lequel ils exercent leur profession incite à la sensibilité. « Aussi, j'imagine qu'il y a plusieurs familles qui ont dû être, de proche ou de loin, affectées par ce phénomène-là » (DIR, MTL).

La pièce est considérée comme pertinente par les acteurs scolaires rencontrés, notamment pour les jeunes. Autant à Montréal que dans les autres régions, on la considère « proche de la réalité des élèves » (PNE, MTL) et « très à propos » (PNE, AR). On apprécie l'audace d'avoir su aborder « quelque chose d'aussi gros » (ENS, MTL). Le fait que la radicalisation soit abordée sous différents angles dans la pièce, qu'elle traite de « diverses problématiques » (PNE, MTL), est mis de l'avant comme quelque chose de positif, toutes régions confondues.

Alors qu'on s'inquiétait de la pertinence de la pièce à l'extérieur de Montréal, on est rassuré par la pièce telle que proposée parce qu'elle aborde diverses radicalisations.

Quand ils ont parlé des homosexuels, ... de riches, des ethnies, des religions ça allume, parce qu'on est là-dedans dans notre intervention [auprès des élèves]! Ils ne sont pas nombreux [les élèves issus de l'immigration], ce n'est pas [sic] beaucoup de nationalités, mais il y en a quand même. (PNE, AR)

Bien que l'on considère que le thème même de la pièce est sensible, on la voit comme une opportunité : « Parce que le mot radicalisation ça fait très peur. ... Moi, je veux miser sur la radicalisation, mais en même temps la pièce, ça me donne un contexte, ça me donne un contexte pour traiter ça » (PNE, AR).

Dans la région de Montréal, on trouve agréable que la pièce « faisait voir autre chose » (PNE, MTL), parce que, précise-t-on, « on a tous une idée » (PNE, MTL) à propos de la radicalisation, à savoir « que c'est religieux nécessairement » (ENS, MTL). Dans une autre école toutefois, on apporte une nuance intéressante, liée à la très grande proportion d'élèves issus de l'immigration. En effet, un acteur confie :

Je ne suis pas certain qu'il y avait déjà un problème de perception à la base par rapport à la radicalisation chez nos élèves. Mais ça dépend pourquoi aussi... ils s'amusent souvent à la blague quand il y a des tueries dans les écoles ils disent : un autre Blanc! Ils le savent très bien que ça risque d'être quelqu'un de Blanc qui va le faire. Ils sont un peu décomplexés parce que souvent c'est moi le seul Blanc dans la classe! (ENS, MTL).

L'ensemble des acteurs scolaires rencontrés sont convaincus que cette pièce aura un impact sur les jeunes. Unaniment, on pense que la pièce permettra d'amorcer des discussions. Ailleurs qu'à Montréal, on déclare que la pièce permet aussi aux élèves d'être « éclairés par rapport au terme de radicalisation » (PNE, AR); dans la région de Montréal, on insiste sur le fait que la pièce prend soin « d'éviter les préjugés et [permet aux élèves de] comprendre pourquoi certaines personnes pensent comme ça [permettant ainsi de] déconstruire ... tous les argumentaires des personnes extrêmes » (PNE, MTL).

On reconnaît cependant que la pièce à elle seule ne suffit pas et que d'autres actions doivent y être jumelées : « c'est une pièce de théâtre alors il faut en parler après et il faut revenir sur le sujet. Parce que si c'est juste pour la présenter en tant que telle, le message ne va pas passer pour la plupart » (PNE, MTL). Les ateliers pré- et post-pièce proposés dans le guide d'accompagnement donnent une bonne opportunité en ce sens : « je me rends compte en faisant soit les pré-, soit les post- [ateliers], ils sont vraiment stimulés par ça. Ils posent des questions, ils commencent déjà à se renseigner un peu plus sur ce qu'ils entendent, leurs sources » (ENS, MTL).

Certains des acteurs scolaires, principalement en dehors de Montréal, admettent que la pièce a également eu un impact sur eux : « C'était la première fois de ma vie que j'entendais le mot radicalisation quand l'État islamique est devenu populaire. C'est un mot que je n'utilisais pas, et que je n'ai jamais entendu avant. Pour moi c'était toujours négatif » (PNE, AR). La pièce a donc aidé à modifier les perceptions : « j'ai vu que ce n'est pas nécessairement négatif. Ça peut être extrémiste, mais du côté positif autant que du côté négatif. C'était intéressant dans ce sens-là » (PNE, AR). Une autre ajoute : « même pour moi, ça a eu cet effet-là. Pas que j'avais beaucoup de préjugés envers les musulmans,

ce n'est pas ça, mais d'avoir une meilleure définition de ce que c'est vraiment la radicalisation, ça m'a aidée » (PNE, AR).

À Montréal, certains voient un possible impact de la pièce sur le climat de l'école. D'autres sont plus sceptiques sur la possibilité d'en percevoir les effets : « Je pense que ça peut avoir un impact [sur le climat scolaire] mais je ne suis pas sûre qu'on va être capable de le constater tant que ça » (PNE, MTL). D'autres encore, en dehors de Montréal, se questionnent sur l'impact à long terme de la pièce, parce que, bien que la pièce s'ajoute à ce qui est « fait dans les cours d'Éthique et culture religieuse et l'éducation que font les intervenants de l'école », on reconnaît que « pour changer des esprits, pour changer des mentalités, c'est long » (ENS, AR).

À propos des effets sur les pratiques pédagogiques ou scolaires. Pour l'ensemble des acteurs scolaires rencontrés, la pièce constitue un levier pour aborder le thème de la radicalisation avec les jeunes. Pour certains, accueillir la pièce à l'école devient en quelque sorte une occasion d'« ouvrir la machine » (ENS, MTL) en poursuivant des pratiques déjà adoptées. Pour d'autres, ce sont « des graines qui ont été plantées » (PNE, MTL) et la pièce contribue grandement à leur donner l'aisance de continuer la conversation avec les jeunes.

Pour des acteurs scolaires rencontrés à Montréal, la pièce *Qui a tué Freebird?* vient en quelque sorte valider des pratiques qu'ils mettaient déjà en œuvre en lien avec la prévention de la radicalisation.

Je le savais que c'était ça [le thème de la pièce] et ça ne m'a pas stressé du tout parce que nos élèves à l'école sont en général assez conscients du fait que la radicalisation ne se passe pas dans un groupuscule plutôt qu'un autre. ... c'est [sic] des choses dont on a déjà traité généralement par le survol médiatique avec des statistiques pour voir quel groupe était plus prompt à se radicaliser par exemple. (ENS, MTL)

Un autre renchérit : « d'ailleurs on en avait parlé en début d'année, surtout avec les choses d'extrême-droite qui étaient arrivées, Charlottesville et tout ça » (ENS, MTL). Avoir vu la pièce « rassure » (PNE, MTL), parce que, précise-t-on aussi dans une autre école, « les jeunes ont été sensibilisés et on sait qu'ils en ont entendu parler » (PNE, MTL).

Alors qu'on doutait à priori de la pertinence de la pièce en dehors de Montréal, on avance, après l'avoir vue, qu'elle permettra « d'enrichir [les] outils de travail » et d'« ouvrir des discussions » (PNE, AR). La pièce et le guide d'accompagnement ont donc aussi permis de donner une certaine aisance à des personnes qui, sans cela, n'auraient pas abordé ce thème en classe. Ce constat vaut autant pour des acteurs scolaires hors-Montréal (« ce n'est pas un thème que j'aurais osé aborder en classe. Mais là, maintenant que j'ai les outils de préparation... Ce n'est pas un thème que j'aurais d'emblée amené dans la classe » [ENS, AR]) que dans la région montréalaise (« moi, sur le coup, je n'étais pas certain comment l'aborder. J'en avais discuté avec ma direction et j'ai pris le temps de prendre connaissance

du matériel qui est fourni » [ENS, MTL]).

Il semble toutefois que cette confiance ne soit pas partagée par tous. En effet, il apparaît que même si la pièce a atteint son objectif de sensibilisation auprès de certains acteurs, celle-ci n'est pas suffisante pour envisager parler de radicalisation violente avec des élèves ou avec des parents : « moi, je ne me sens pas plus équipée maintenant. Je trouve que ça sensibilise, mais ... ça va prendre plus que ça! » (PNE, MTL).

Deux acteurs scolaires à Montréal insistent aussi sur l'importance qu'ils accordent au fait de se préparer avant d'aborder un tel thème avec les élèves : « Même si ça vient clé en main, il faut prendre le temps aussi de réfléchir à la situation et présenter cela de façon factuelle et non pas sur le coup des émotions » (ENS, MTL). L'un d'entre eux insiste aussi sur une certaine « attitude » de l'enseignant : « il faut faire une approche personnelle là-dedans. Tu n'embarques pas dans un thème comme ça sans faire de recherches. ... On doit dégager une certaine confiance quand on prépare les jeunes à une pièce comme ça » (ENS, MTL).

En soutien à la préparation, les acteurs scolaires rencontrés à Montréal s'entendent pour dire que le guide d'accompagnement est pertinent et utile. Certains disent avoir montré les capsules vidéos avant la pièce, un autre se dit, au moment de l'entretien, prêt à faire le tour des classes ayant assisté à la représentation pour animer un atelier postpièce avec eux. Une autre prévoit partir d'une des capsules vidéos pour aller plus loin en classe :

Comme je suis dans le texte argumentatif [dans le cadre du cours du français], ça fait le lien. ... Dans la vie, on n'est pas toujours d'accord avec tout, mais l'idée est quand même de respecter l'opinion et de voir les points positifs et les points négatifs de chacun, avec tout l'historique qu'on peut voir derrière. (ENS, MTL)

Les acteurs scolaires en dehors de Montréal nous ont dit savoir qu'un guide existe, mais sans plus. En ce sens, il semble que, quand on l'utilise, le guide constitue une plus-value à la pièce en tant que telle et que mis ensemble ces outils soutiennent les acteurs scolaires à prévenir la radicalisation violente.

DISCUSSION CONCLUSIVE

Vers une complexification de la vision de l'Autre

En ce qui concerne l'objectif général du projet, qui avait trait à l'évaluation de l'impact de la pièce *Qui a tué Freebird?*, les résultats quantitatifs suggèrent que la pièce a partiellement atteint ses objectifs, en sensibilisant les jeunes à certains des risques associés aux mouvances extrémistes qui émergent dans le climat de polarisation sociale.

Toutes régions confondues, c'est 42 % des jeunes qui ont identifié Rose comme plus à risque de se radicaliser avant la pièce. Pour ce faire, ils ont eu accès à la

description des personnages qui figurait dans le guide d'accompagnement. Or, cette dernière avait été biaisée. En effet, Rose y était d'emblée présentée comme extrémiste, mais pas les autres personnages. Ainsi, à cette étape, il est impossible d'avancer que le fait qu'avant la pièce, près de la moitié (42 %) des jeunes ayant répondu au sondage avaient identifié Rose comme plus à risque de se radicaliser est associé à une non-reconnaissance d'autres formes de radicalisation, puisqu'il s'agit là d'un biais méthodologique.

De plus, alors qu'Asma est considérée, toutes régions confondues, comme celle qui a le plus de chances de se radicaliser après Rose, Jasmin, présenté comme un jeune d'origine québécoise, paraît être un objet d'identification non associé d'emblée à l'idée de radicalisation pour la majorité des élèves. Ces résultats suggèrent que l'identité ethnique influence la perception du risque de radicalisation, et que les jeunes, qui associent assez souvent Islam et radicalisation, considèrent peu fréquemment qu'un Québécois d'origine canadienne-française pourrait devenir extrémiste. Par ailleurs, le fait que Jasmin, qui professe des idées d'extrême-droite dans la pièce, est moins considéré comme à risque de se radicaliser en dehors de Montréal pourrait être interprété soit comme une perception plus bienveillante de la majorité, soit comme une certaine normalisation de positions xénophobes, qui ne seraient pas nécessairement perçues comme problématiques dans un tel contexte. Ces résultats s'inscrivent en continuité avec des études qui témoignent de la réticence plus grande des Québécois à l'égard des musulmans et d'autres minorités visibles qu'à l'égard des immigrants d'origine européenne (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2019) et d'un hiatus entre la grande région de Montréal et les autres régions en matière de reconnaissance de la réalité pluraliste du Québec (Miconi et coll., 2020; Ipsos, 2018; Potvin, 2008).

Des propos d'acteurs scolaires de la région de Montréal permettent d'affiner notre compréhension quant à la perception des jeunes de la propension à se radicaliser des personnages avant la pièce. En effet, ceux-ci font un lien entre la préparation pédagogique avant la pièce et la perception des jeunes par rapport à Jasmin et à Asma. Pour eux, il est possible que, puisqu'ils ont abordé en classe des « statistiques sur le nombre d'attentats terroristes au Canada, ceux qui étaient faits au nom d'idéologies de droite, de gauche, de la religion, au nom de politiques, etc. », les élèves aient retenu que « statistiquement il y a plus de probabilités que ce soit quelqu'un au niveau idéologique » donc « ils vont penser que c'est Jasmin » (ENS, MTL). Une autre hypothèse est également émise à cet égard :

Peut-être qu'ils vont déjà avoir [compris que] l'intention de la pièce qui est de démystifier certains préjugés à propos de la communauté musulmane et déjà là, ils vont enlever ce personnage-là ... parce que de toute façon, le but de la pièce c'était de montrer que musulman n'égale pas nécessairement terroriste. (PNE, MTL)

Les résultats liés à l'identification à un personnage après la pièce mettent en évidence un changement de perceptions des jeunes, ce qui confirme l'impact de la pièce à cet égard. En effet, alors qu'en dehors de Montréal, aucun jeune ne s'identifiait à Asma avant la pièce, après la pièce, c'est 38 % de ces jeunes qui le font. Il s'agit là d'un résultat positif important, qui suggère que ce personnage a fait bouger certains stéréotypes au sujet des musulmans et que les jeunes se retrouvent dans cette figure conciliante, malgré l'écart culturel. Les élèves, après avoir vu la pièce, sont en mesure de s'identifier à un personnage face auquel plusieurs d'entre eux pouvaient initialement avoir des préjugés, ce qui suggère que la pièce induit une certaine complexification de la vision de l'Autre.

De la nécessité d'adapter les stratégies de prévention aux contextes

Les analyses quantitatives qui ont mis au jour des différences significatives entre les élèves de la région montréalaise et ceux des autres régions suggèrent l'existence de configurations identitaires distinctes, qui demandent des approches adaptées à ces diverses réalités. Les entretiens de groupe montrent que ces différences sont aussi, dans une certaine mesure, vécues par le personnel scolaire. Dans l'ensemble, on considère que la pièce est utile, notamment parce qu'on apprécie l'angle par lequel le thème de la radicalisation violente est amené et traité. Les inquiétudes initiales à propos de la pertinence de la pièce pour le milieu dans lequel on enseigne ou encore par rapport à la sensibilité des jeunes auxquels elle se destine et de leurs familles ont été dissipées. Alors qu'à Montréal, on insiste sur le fait que la pièce doit être jumelée à d'autres actions pour avoir un réel impact chez les jeunes, dans les autres régions, les acteurs scolaires mentionnent que la pièce a su modifier leurs propres attitudes et perceptions à l'égard de la radicalisation violente.

Ce projet-pilote et les différences régionales qu'il permet de documenter, bien qu'à relativement petite échelle, contribuent donc à appuyer l'idée que la prudence doit être de mise lorsque vient le temps de proposer des stratégies de prévention de la radicalisation violente qui se voudraient « mur à mur ». Ces résultats plaident pour la nécessité de tenir compte des spécificités régionales pour la prévention de la radicalisation violente et du fait que dans certaines régions du Québec les contacts avec la diversité issue de l'immigration sont moins fréquents et souvent plus récents. Ils mettent également de l'avant la pertinence de poursuivre la recherche quant aux spécificités des facteurs de risque et de protection associés au soutien à la radicalisation violente en contexte québécois (Rousseau et coll., 2016; Rousseau et coll., 2020).

Pour une bonification de la formation initiale et continue du personnel enseignant

Les présents résultats nous informent à propos de la plus ou moins grande aisance des enseignants à parler de radicalisation avec les élèves, et, en ce sens, ils vont dans le sens de ce qu'éclaire la littérature. En effet, diverses recherches

ont illustré, notamment en ce qui concerne les enjeux sensibles, que les enseignants ne se sentent pas préparés pour aborder ces thèmes en classe (Hirsch et Mc Andrew, 2016) ou encore ont peur des répercussions, notamment auprès des parents (Maxwell et coll., 2018) ou affirment manquer de connaissances pour traiter divers enjeux (Moisan, 2016).

Par ailleurs, les résultats ayant trait à la complexification de la vision de l'Autre nous amènent à nous questionner à savoir si ces préjugés ne sont pas partagés en tout ou en partie par les adultes autour des jeunes, puisque certains élèves ont été en mesure, après la pièce, de s'identifier à un personnage envers lequel ils pouvaient avoir des préjugés avant la pièce. Nos résultats ne permettent pas de répondre à cette question, mais ils nous renseignent à propos de la pertinence d'y porter attention, surtout pour mieux cerner les besoins de formation des enseignants. Un *Portrait de la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises* (Larochelle-Audet et coll., 2013) a entre autres montré que la nature ponctuelle du traitement d'enjeux liés à la diversité dans le curriculum a souvent pour effet de limiter la légitimité accordée par les futurs enseignants à la formation interculturelle, tout particulièrement lorsqu'ils ne pensent pas enseigner dans des milieux pluriethniques et que la diversité religieuse et l'accommodement raisonnable figurent parmi les questions qui suscitent le plus de résistances chez leurs étudiants. Ainsi, les efforts de formation des membres du personnel enseignant, tant initiale que continue, devraient en premier lieu viser à ce qu'ils soient en mesure de développer une plus grande aisance à aborder des thèmes sensibles avec les élèves et à le faire d'une manière qui permet d'accueillir la diversité des points de vue (Hirsch et coll., 2015; Papazian-Zohrabian et coll., 2018; SHERPA, 2018).

Finalement, bien que cette étude comporte plusieurs limites qui doivent être prises en considération dans l'interprétation des résultats, elle constitue néanmoins une des rares qui s'attache à évaluer l'impact d'une stratégie de prévention de la radicalisation violente en milieu scolaire. Ces résultats, quoique positifs, doivent être interprétés avec prudence, notamment parce qu'ils ne sont pas sans rappeler les conclusions d'une recherche sur l'impact de la visite du musée commémoratif de l'Holocauste et ses activités pédagogiques associées chez des élèves québécois. En effet, il avait alors été possible de mettre en évidence que la visite et ses activités associées suscitaient des apprentissages sur la communauté juive et l'antisémitisme chez les jeunes, mais que ceux-ci ne pouvaient toutefois pas garantir des modifications sur les perceptions de la communauté juive, les éléments précurseurs du racisme ou l'engagement social des élèves qui en bénéficient (Audet et coll., 2016). Ceci soulève des questions et demande de distinguer les effets à court terme d'une activité de ses effets à moyen et à long termes.

De plus, le sondage utilisé n'a pas été pensé initialement par une équipe de recherche, ce qui n'a pas permis d'explorer si le genre, l'âge ou le statut migratoire des élèves ont influencé leur perception de la pièce, ni de paier individuelle-

ment les réponses des élèves avant et après la pièce, en limitant les analyses possibles. Il faut également tenir compte du fait que, même si le sondage a été rempli de façon anonyme, les réponses des élèves peuvent avoir été influencées par une certaine désirabilité sociale, qui pourrait avoir comme effet de moins mettre en exergue certains stéréotypes ou inquiétudes. Compte tenu que les élèves qui ont assisté à la pièce ont également participé aux activités pré- et postpièce, il n'est pas possible non plus de déterminer dans quelle mesure les changements rapportés sont attribuables spécifiquement à la pièce ou s'il s'agit là d'un effet cumulé. L'ensemble de ces limites plaide donc, d'une part, pour une intensification de l'évaluation des mesures mises en place et, d'autre part, pour une réflexion commune sur la manière dont doivent être conçus et raffinés les outils de prévention de la radicalisation violente en milieu scolaire. Ces limites ne remettent toutefois pas en question l'importance de s'intéresser à ce champ, dans un contexte social de polarisations accrues autour des enjeux liés à l'immigration et à la gestion de la diversité.

RÉFÉRENCES

- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V. et Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire inter-culturel. *Alterstice*, 8(2), 117-132. <https://doi.org/10.7202/1066957ar>
- Audet, G. Côté, B., Potvin, M. et Mc Andrew, M. (2016). L'impact pédagogique de la visite du Musée commémoratif de l'Holocauste chez des élèves québécois. Dans S. Hirsch, M. Mc Andrew, G. Audet et J. Igrave (dir.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques* (p. 63-76). Presses de l'Université Laval.
- Beaumont, C., Leclerc, D. et Frenette, É. (2018). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec. Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017* [rapport de recherche]. Chaire de recherche « Bien-être à l'école et prévention de la violence », Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/32383>
- Bibeau, G. (2015). *Généalogie de la violence. Le terrorisme : piège pour la pensée*. Mémoire d'encrier.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2019). *Actes haineux à caractère xénophobe, notamment islamophobe. Résultats d'une recherche menée à travers le Québec* (Cat. 2.120-1.34). http://www.cdpdj.qc.ca/Publications/etude_actes_haineux.pdf
- Gill, P., Corner, E., Conway, M., Thornton, A., Bloom, M. et Horgan, J. (2017). Terrorist use of the Internet by the numbers: Quantifying behaviors, patterns, and processes. *Criminology & Public Policy*, 16(1), 99-117. <https://doi.org/10.1111/1745-9133.12249>
- Hassan, G., Brouillette-Alarie, S., Alava, S., Frau-Meigs, D., Lavoie, L., Fetiù, A., Varela, W., Borokhovski, E., Venkatesh, V., Rousseau, C. et Sieckelinc, S. (2018). Exposure to extremist online content could lead to violent radicalization: A systematic review of empirical evidence. *International Journal of Developmental Science*, 12(1-2), 71-88. <https://doi.org/10.3233/DEV-170233>
- Hassan, G., Brouillette-Alarie, S., Ousman, S., Kilinc, D., Savard, É. L., Varela, W., Lavoie, L., Fetiù, A., Harris-Hogan, S., Borokhovski, E., Pickup, D., Madriaza, P., Rousseau, C., Thompson, S. K., McCoy, J., Venkatesh, V., Boivin, M., Srimathi Narayana, M., Morin, D. et l'équipe du CPN-PREV. (2021). *A systematic review on the outcomes of primary and secondary prevention programs in the field of violent radicalization*. Canadian Practitioners Network for the Prevention of Radicalization and Extremist Violence. <https://cpnprev.ca/systematic-review-2/>

Hirsch, S. et Mc Andrew, M. (2016). L'enseignement de l'histoire des communautés juives au Québec : le traitement curriculaire et les besoins des enseignants. Dans S. Hirsch, M. Mc Andrew, G. Audet et J. Igrave (dir.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques* (p. 9-24). Presses de l'Université Laval.

Hirsch, S., Audet, G. et Turcotte, M. (2015). *Aborder les sujets sensibles avec les élèves. Guide pédagogique*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité et Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB_Guide_sujets-sensibles_final.pdf

Ipsos (2018). *Sondage Ipsos – La Presse : l'immigration au Québec*. <https://www.ipsos.com/fr-ca/news-polls/la-presse-immigration-au-quebec>

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. MELS. http://www.chereum.umontreal.ca/publications_publications%202013/La%20formation%20initiale%20des%20maîtres%202013%20v31janv.pdf

Maxwell, B., McDonough, K. et Waddington, D. (2018). Broaching the subject: Developing law-based principles for teacher free speech in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 70, 196-203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.020>

Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Presses de l'Université de Montréal.

MEQ. (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (publication n°98-0473). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduInterCulturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf

MEQ. (2001). *Programme de formation à l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

Michalon-Brodeur, V., Bourgeois-Guérin, E., Cénat, J. M. et Rousseau, C. (2018). Le rôle de l'école face à la radicalisation violente : risques et bénéfices d'une approche sécuritaire. *Alterstices*, 46(2), 230-248. <https://doi.org/10.7202/1055570ar>

Miconi, D., Calcagni, A., Mekki-Berrada, A. et Rousseau, C. (2020). Are there local differences in support for violent radicalization? A study on college students in the province of Quebec, Canada. *Political Psychology*, 42(4), 637-658. <https://doi.org/10.1111/pops.12718>

MIDI. (2015). *Plan d'action gouvernemental 2015-2018 – La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble*. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/PLN_Radicalisation.pdf

Moisan, S. (2016). L'Holocauste et l'enseignement de l'histoire nationale au Québec : quelles voies emprunter? Dans S. Hirsch, M. Mc Andrew, G. Audet et J. Igrave (dir.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques* (p. 77-98). Presses de l'Université Laval.

Paillet, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.

Papazian-Zohrabian, G., Lemire, V., Mamprin, C., Turpin-Samson, A. et Aoun, R. (2018). *Mener des groupes de parole en milieu scolaire. Guide pour les enseignants et les professionnels*. Université de Montréal, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et Commission scolaire de Laval. <https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/Mener-des-groupes-de-parole-en-contexte-scolaire-Guide-pour-les-enseignants-et-les-professionnels.pdf>

Perreux, L., et Freeze, C. (2017, 1^{er} février). Arrest made after hate crimes spike following Quebec mosque attack. *The Globe and Mail*, 2. <https://www.theglobeandmail.com/news/national/police-report-rise-in-hate-crimes-after-quebec-city-mosque-attack/article33856702/>

Perry, B. et Scrivens, R. (2018). A climate for hate? An exploration of the right-wing extremist landscape in Canada. *Critical Criminology*, 26(2), 169-187. <https://doi.org/10.1007/s10612-018-9394-y>

Pew Research Center. (2019, 15 juillet). A closer look at how religious restrictions have risen around the world. <https://www.pewforum.org/2019/07e/15/a-closer-look-at-how-religious-restrictions-have-risen-around-the-world/>

Potvin, M. (2008). *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique?* Athéna.

Potvin, M., Mc Andrew, M. et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives* [rapport de recherche]. Ministère du Patrimoine canadien, Chaire de recherche du Canada « Éducation et rapports ethniques ». http://ofde.ca/wp-content/uploads/2015/06/EducationAntiraciste_2006.pdf

Rousseau, C., Hassan, G., Lecompte, V., Oulhote, Y., El Hage, H., Mekki-Berrada, A. et Rousseau-Rizi, 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. <https://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/Les-d%C3%A9terminants-individuels-et-sociaux-du-soutien-%C3%A0-la-radicalisation-violente-des-coll%C3%A9giens-et-coll%C3%A9giennes-au-Qu%C3%A9bec.pdf>

Rousseau, C., Hassan, G. et Oulhote, Y. (2018). And if there were another way out? Questioning the prevalent radicalization models. *Canadian Journal of Public Health*, 108(5-6), e633-e635. <https://doi.org/10.17269/CJPH.108.6233>

Rousseau, C., Miconi, D., Frounfelker, R. L., Hassan, G. et Oulhote, Y. (2020). A repeated cross-sectional study of sympathy for violent radicalization in Canadian college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 90(4), 406-418. <https://doi.org/10.1037/ort0000444>

Rousseau, C., Oulhote, Y., Lecompte, V., Mekki-Berrada, A., Hassan, G. et El Hage, H. (2021). Collective identity, social adversity and college student sympathy for violent radicalization. *Transcultural Psychiatry*, 58(5), 654-668. <https://doi.org/10.1177%2F1363461519853653>

SHERPA (2018). *Trousse éducative : Comment parler aux tout-petits, aux enfants et aux jeunes de sujets sensibles*. <https://sherpa-recherche.com/realisations/capsules-video/>

Théâtre Parminou (2017). *Guide d'accompagnement pour la pièce Qui a tué Freebird? à l'intention des établissements scolaires*. Document inédit.

GENEVIÈVEAUDET est professeure au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal. audet.genevieve@uqam.ca

DIANA MICONI est professeure adjointe au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. diana.miconi@umontreal.ca

AUDE ROUSSEAU-RIZZI est étudiante en médecine à l'université de Sherbrooke. aude.rousseau-rizzi@hotmail.com

CÉCILE ROUSSEAU est professeure au département de psychiatrie de l'Université McGill. cecile.rousseau@mcgill.ca

GENEVIÈVE AUDET is a professor in the Département d'éducation et formation spécialisées at the Université du Québec à Montréal. audet.genevieve@uqam.ca

DIANA MICONI is an assistant professor in the Department of Educational Psychology and Andragogy at the Université de Montréal. diana.miconi@umontreal.ca

AUDET ROUSSEAU-RIZZI is a medical student at Université de Sherbrooke. aude.rousseau-rizzi@hotmail.com

CÉCILE ROUSSEAU is a full professor in the Division of Social and Cultural Psychiatry at McGill University. cecile.rousseau@mcgill.ca