

Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

**INTERVENTION SYSTEMIQUE DANS LES ECOLES EN
DISCRIMINATION POSITIVE.
PREVENTION DE LA VIOLENCE SYMBOLIQUE CHEZ LES
JEUNES ET CHEZ LES ENSEIGNANTS**

Recherche en éducation n° 68/00

**D. CRUTZEN
Centre interdisciplinaire de formation de formateurs
Université de Liège**

Article publié dans

Le Point sur la Recherche en Education

N° 22

Février 2002

et diffusé sur

<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux

9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles

Tél. +32 (2) 213 59 11

Fax +32 (2) 213 59 91

INTERVENTION SYSTEMIQUE DANS LES ECOLES EN DISCRIMINATION POSITIVE. PREVENTION DE LA VIOLENCE SYMBOLIQUE CHEZ LES JEUNES ET CHEZ LES ENSEIGNANTS

D. CRUTZEN

Centre interdisciplinaire de formation de formateurs

Sart Tilman – B5

Université de Liège

4000 LIEGE

En septembre 1999, l'AGERS confie à la Cellule d'Education Interculturelle de l'Université de Liège une recherche-action de deux ans sur le thème de la prévention de la violence symbolique dans trois écoles secondaires.

Les trois écoles ont en commun l'origine populaire de leur public, leur statut de discrimination positive, une relation pédagogique difficile et des tensions perceptibles entre les codes culturels de l'école et ceux des élèves. Elles ont cependant été choisies pour représenter trois héritages socioculturels qui mettent en jeu la violence symbolique d'un point de vue différent :

- un enseignement technique et professionnel en contexte multiculturel très hétérogène, dans une petite ville de province : la rencontre d'élèves autochtones et d'élèves de toutes sortes d'origines avec des enseignants presque exclusivement autochtones ;
- un enseignement général, technique et professionnel en contexte très homogène (une origine culturelle largement majoritaire), dans un quartier bruxellois régulièrement stigmatisé : des élèves d'origine maghrébine (et une minorité d'élèves d'origines turque et sub-saharienne) de deuxième ou troisième génération, un milieu déserté par les autochtones (effet « ghetto ») ; environ un tiers d'enseignants d'origine non autochtone ;
- un enseignement technique et professionnel en contexte industriel sinistré : des élèves de milieux particulièrement défavorisés, essentiellement d'origines autochtone et italienne, des sections exclusivement masculines (une seule fille).

1. LES HYPOTHESES DE TRAVAIL

Quatre hypothèses ont été mises à l'épreuve. Elles concernent les conditions d'une transformation progressive de la culture scolaire dans le sens d'une promotion de la diversité culturelle et d'une prévention des violences symboliques.

- La richesse de la diversité n'est pas une évidence, la rencontre des différences (quelles qu'elles soient) engendre souvent des difficultés de communication, des chocs ou des conflits. La gestion de ces chocs constitue pour les acteurs scolaires une compétence professionnelle qu'il faut acquérir progressivement grâce à l'apprentissage de la communication interculturelle.

- La gestion de la diversité provoque, tant chez les élèves que chez les enseignants, des souffrances qu'il faut pouvoir reconnaître et mettre en mots, pour sortir du cycle douloureux de victimisation réciproque (c'est la faute de l'autre !) et du déni mutuel (l'autre a moins de valeur que moi, mon point de vue est le meilleur).
- Eduquer à la diversité est un processus à long terme qui implique d'intégrer des objectifs et des activités spécifiques dans les programmes scolaires, de l'école maternelle à l'école secondaire, sans oublier la formation initiale des enseignants et des éducateurs.
- Eduquer à la démocratie implique la construction d'un rapport démocratique à la loi et à la justice, qui ne se résume pas à la gestion interpersonnelle des règles et des interdits : il faut une réponse collective du système pour instituer la loi et lui donner du sens, notamment dans la gestion des transgressions.

A partir de ces hypothèses, la recherche-action est conçue comme une intervention systémique visant à développer des programmes de prévention de la violence symbolique chez les jeunes et chez les enseignants. Celle-ci se fonde également sur quatre constats préalables rencontrés en discrimination positive :

- l'importance de l'échec scolaire, la difficulté généralisée de construire du sens à et par l'école, la carence de rituels de passage et la tendance à l'anomie constatée chez un nombre croissant d'élèves ;
- les nombreux symptômes de difficultés relationnelles au sein de l'école, dont les passages à l'acte violent ;
- le climat de peur dans les établissements et le manque de préparation des enseignants à gérer de nouvelles divergences et de nouvelles hétérogénéités ;
- le fonctionnement scolaire sur un modèle disciplinaire, individualiste et ethnocentrique, produisant une part importante et sous-estimée de violences symboliques.

Dans ce cadre, les pistes de travail de la recherche s'inscrivent en amont des passages à l'acte violent et proposent d'articuler la prévention autour du concept de **violence symbolique**, en particulier dans des contextes multiculturels très hétérogènes, où s'expriment à la fois le malaise des enseignants et celui des élèves.

Il s'agit dans un premier temps de développer la capacité des différents acteurs à se décentrer par rapport à leurs propres comportements culturels, c'est-à-dire d'être capables d'identifier une série de règles implicites que les cultures ont tendance à considérer – à tort – comme des règles universelles (valeurs, attitudes, préjugés, représentations du monde, modes de pensée...). Il s'agit dès lors d'en faire une base de négociation et d'action pédagogique pour favoriser une véritable *communication interculturelle*.

Les souffrances générées par la double contrainte, la victimisation réciproque et le déni mutuel, sont également au centre des préoccupations. Il s'agit de passer d'un système où chacun dénie à l'autre la capacité à produire quelque chose de valable, à un système où l'apprentissage se construit autour de la reconnaissance de la valeur des uns et des autres.

On constate que, par un processus de sélections/exclusions successives, des élèves submergés par un émotionnel négatif se trouvent regroupés dans certaines écoles (notamment dans le cadre de la « discrimination positive »), contraignant celles-ci à concentrer leur énergie sur le contrôle des perturbations et sur une logique sécuritaire, au détriment d'autres objectifs. Dans ce cadre, il est particulièrement indispensable de travailler à valoriser et assumer *les dimensions émotionnelles et affectives* des relations scolaires.

L'éducation à la diversité suppose, quant à elle, que les adultes de l'équipe éducative acquièrent la capacité à gérer leur propre diversité, à travailler en équipe et à valoriser les différents modèles professionnels qui cohabitent dans l'école. C'est une condition nécessaire pour développer des *projets pédagogiques* visant à lutter contre les préjugés et le racisme, à valoriser la richesse de la diversité des personnes et de leurs cultures d'origine. Parallèlement, sont proposées des pistes concrètes pour lutter contre l'échec scolaire, notamment des méthodologies spécifiques pour l'enseignement du français langue seconde ou étrangère.

Enfin, il s'agit de réfléchir globalement à la façon dont l'école est capable de donner une réponse cohérente et collective aux transgressions des jeunes. Pour ce faire, il s'agit d'entendre deux revendications fondamentales et légitimes exprimées par de nombreux élèves et enseignants : le besoin de construire le dialogue et la participation (pour donner du sens à *la loi*), mais aussi l'exigence de la faire respecter (pour se sentir protégé des actes violents et de l'arbitraire).

La recherche s'inscrit donc dans une perspective de **prévention primaire**, c'est-à-dire généraliste et globale.

Ce choix ne revient pas à minimiser les besoins d'interventions en termes de prévention secondaire et tertiaire, souvent les premiers à être exprimés par les acteurs de l'école (que faire face aux manifestations de violence ?) : il y a effectivement une frange de jeunes « à risque » de comportements problématiques qui nécessitent et continueront de nécessiter des interventions spécifiques de prévention secondaire (5 à 15 % selon WALKER et SPRAGUE¹) et une autre frange (1 à 7 % selon les mêmes auteurs) dont les comportements problématiques chroniques et/ou aigus appellent des interventions de prévention tertiaire, c'est-à-dire de prise en charge ciblée et individualisée.

Mais à côté de cela, 80 à 90 % des étudiants ne présentent pas de problèmes de comportements sérieux et sont susceptibles de répondre positivement à des stratégies d'intervention éducatives de prévention primaire. WALKER et coll.² ont décrit un modèle intégré pour la prévention des conduites anti-sociales dans le contexte scolaire.

Les stratégies de prévention primaire incluent :

- *Un investissement considérable contre l'échec dans les apprentissages scolaires (l'échec scolaire est fortement corrélé avec les conduites délinquantes à l'adolescence) : cité en premier lieu, cet axe d'action présente l'avantage stratégique de (re)mettre au centre de la problématique le métier principal de l'enseignant.*
-

¹ Voir H.M. WALKER, J.R. SPRAGUE, The path to school failure, delinquency and violence : causal factors and some potential solutions, in *Intervention in School and Clinic*, Vol.35, N°2, Nov. 1999.

² WALKER et coll., In tegrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1996, N°4.

- *La mise en place de modes de gestion des comportements et de la discipline cohérents au niveau de l'ensemble de l'école.*
- *L'enseignement d'habiletés sociales non violentes (life skills, social skills) adaptées à l'âge des élèves.*

Ces stratégies posent un cadre adéquat pour des interventions efficaces aux niveaux secondaire et tertiaire, là où celles-ci sont nécessaires. Par contre, leur absence ou leur incohérence ne fait qu'augmenter l'expression de comportements problématiques et le besoin d'interventions plus spécifiques.

En substance, la prévention primaire des violences à l'école n'est pas étrangère au métier de l'enseignement, même si elle demande à ses acteurs de repenser et d'élargir la palette de leurs interventions, y compris et en commençant par leurs pratiques pédagogiques. C'est dans ce cadre que la recherche-action s'intéresse aux compétences professionnelles des enseignants et cherche à identifier les ressources les plus adéquates pour les adapter aux besoins spécifiques de la discrimination positive.

2. POURQUOI LA VIOLENCE SYMBOLIQUE ?

Le concept de *violence symbolique* est intéressant à plus d'un titre, notamment parce qu'il va permettre de mettre en évidence une série de dissonances implicitement en jeu dans les relations scolaires.

La violence symbolique touche à l'identité – le plus souvent inconsciemment – et provoque des comportements de survie identitaire, tant chez les jeunes que chez les enseignants : dès qu'on touche aux valeurs, aux représentations du monde, au sens de la vérité, du bien ou du mal, aux codes implicites, aux rituels non verbaux, on met en jeu l'identité professionnelle des enseignants et le rôle de l'école, en particulier lorsque le public auquel elle s'adresse est socio-culturellement éloigné de ses propres normes.

Les recherches françaises sur la communication interculturelle³ ont beaucoup exploré les mécanismes de défense identitaire développés par les individus et les groupes culturellement minoritaires. Mais il est particulièrement intéressant d'observer comment les groupes culturels dominants développent à leur tour des réflexes sécuritaires et de puissants mécanismes de défense, qui génèrent de la violence symbolique et de la violence institutionnelle.

Dans les classes très « hétérogènes », les enseignants sont confrontés à des représentations du monde et à des comportements qu'ils ne comprennent pas. Il est important de percevoir que cette remise en question ne se joue pas seulement sur le terrain des idées : c'est dans ses interactions quotidiennes que l'enseignant entre en dissonance avec des réalités et des rythmes inconnus, susceptibles de disqualifier ses propres repères. L'anthropologue HALL⁴ parle à cet égard de « *chorégraphies culturelles* » qui, lorsqu'elles entrent en dissonance, génèrent à l'insu des personnes une insidieuse inquiétude.

³ En particulier, nous nous référons aux travaux de C. CAMILLERI et M. COHEN-EMERIQUE (voir bibliographie ci-après).

⁴ E.T. HALL, *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. Paris, Seuil, 1984.

Cette réalité complexe demande à être intégrée dans la formation des professionnels de l'éducation : il s'agit d'acquérir suffisamment de sécurité intérieure pour entendre la différence de l'autre sans la stigmatiser ou la réduire, sans perdre non plus ses propres repères identitaires. Cela implique d'amener à la conscience **une multitude de non-dits** fondateurs de l'identité culturelle et psychique : à défaut, les non-dits dominants s'imposent aux dominés, sans autre forme de procès, c'est-à-dire sans qu'aucun sens ne puisse y être construit ou négocié. C'est une violence symbolique que subissent les minorités sociales et ethniques, mais aussi une violence que vivent quotidiennement des enseignants minorisés dans un contexte coalisé contre eux (ou le système qu'ils représentent) : ils peuvent s'y retrouver mis en échec, stigmatisés, voire niés en tant que personnes. Et quiconque subit sans la comprendre cette violence insidieuse est amené à développer des défenses identitaires, par exemple le rejet – plus ou moins violent – de l'autre, ou le repli – plus ou moins « intégriste » et victimaire – sur des valeurs et des attitudes rigides.

La recherche-action propose de centrer les analyses, mais aussi le travail de formation et les projets de prévention sur cette grille de lecture de la réalité scolaire. Nos évaluations confirment qu'il s'agit d'une piste concrète pour entrer dans la question complexe de la diversité et construire avec les enseignants une gestion pédagogique et institutionnelle moins défensive de l'hétérogénéité. La crédibilité des objectifs de citoyenneté revendiqués par l'école dépend en effet en partie de ce traitement humaniste de la diversité.

Dans les trois écoles, les diagnostics systémiques montrent que la violence symbolique alimente aussi des violences beaucoup plus palpables : on y trouve de multiples témoignages de ce que CAMILLERI appelle les identités polémiques, c'est-à-dire « la sur-affirmation plus ou moins agressive d'une identité qui se construit/reconstruit contre l'autre ». L'école est immergée dans cette cacophonie d'agressions en tous genres, auxquelles répondent en chaîne d'autres réactions de défense/agression.

La démarche proposée par la recherche-action vise l'émergence d'une pédagogie de la diversité comme alternative au modèle scolaire dominant, qui reste largement frontal, linéaire et monoculturel, générant par là des positions défensives de plus en plus puissantes et généralisées, au détriment de la qualité de vie et des apprentissages.

Cette recherche et cet apprentissage concernent l'ensemble du public scolaire, pas uniquement les établissements caractérisés par un multiculturalisme ethnique. C'est cependant dans ces contextes particuliers que s'expriment le plus violemment les **tensions entre des exigences paradoxales, entre des objectifs explicites et des intentions implicites, entre un langage verbal et un langage non verbal.**

Pour CHARLOT et EMIN : *La corrélation entre victimisation et mauvais climat scolaire – que l'on mesure par des indicateurs tels que sentiment d'injustice, conflit – montre que la violence n'est pas un phénomène surgé de nulle part. S'il s'explique pour partie par la violence de l'environnement, il est aussi étroitement lié au fonctionnement de l'établissement, à son organisation. Il renvoie aux régulations mises en œuvre au sein du collège, des plus formelles telle que l'application du règlement intérieur aux plus informelles telles que les pressions à l'adoption de normes implicites qui influencent savoir-être et savoir-dire.*

La cohabitation pacifique des identités est un enjeu majeur de la complexité collective : pour que les normes qui régulent la vie en commun soient respectées, il faut qu'elles prennent sens consciemment et explicitement dans les valeurs qui les sous-tendent. C'est de ce point de vue qu'on peut envisager la violence autrement que comme une fatalité.

La recherche-action, avec le concours précieux des élèves et des enseignants qui ont bien voulu se prêter aux questionnements et aux expérimentations proposés dans les projets, a envisagé le concept de violence symbolique comme un outil d'analyse, de formation et, à terme, de prévention visant au moins deux niveaux :

- une redéfinition du cadre scolaire autour des exigences de la pluralité, notamment par la revendication explicite de compétences transversales liées à l'éducation de l'intelligence émotionnelle, à l'éducation à la diversité, au développement identitaire et à la communication interculturelle ; c'est à la fois une question éthique, méthodologique et organisationnelle ;
- la formation des enseignants à gérer l'hétérogénéité du public scolaire et à valoriser la diversité culturelle comme une ressource de civilisation, mission qui semble nécessiter pour l'instant un partenariat entre ressources internes et externes à l'école.

3. UN DISPOSITIF D'ACTION

De nombreux témoignages d'enseignants et de chefs d'établissement formés soulignent la difficulté de transférer les acquis d'une formation sur le terrain de l'école. En général, les personnes qui ont fait l'effort de se former à l'extérieur se retrouvent isolées et n'ont ni le temps, ni les moyens, ni souvent la reconnaissance de leurs pairs pour assurer le transfert. La plupart du temps, il est même très difficile d'informer simplement les autres membres de l'équipe éducative de l'intérêt de promouvoir tel ou tel changement, en particulier quand les collègues ne sont pas demandeurs.

Afin de donner du sens aux projets de prévention qui seraient mis en chantier et de leur donner davantage de chances d'être intégrés dans une dynamique globale d'établissement, nous avons donc proposé une « artillerie lourde » qui toucherait l'ensemble des enseignants et éducateurs, mais également l'ensemble des élèves d'une école, degré par degré.

Tous les enseignants et éducateurs – a priori intéressés ou non - ont ainsi été conviés par leur chef d'établissement à participer à quatre journées de formation pour initier le projet. Cette base commune a été conçue comme un travail de fond sur les représentations, afin de justifier de l'utilité d'un travail sur les violences symboliques, et comme un « catalogue » de pistes et d'objectifs potentiels, afin de susciter l'envie de s'investir dans des projets.

Objectifs d'action

- Sensibiliser l'ensemble des trois équipes éducatives à la problématique des violences symboliques.

- Lever l'obstacle de l'isolement des acteurs (enseignants et éducateurs) formés à l'extérieur de l'école et transformer des besoins de formation en demandes de formation.
- Mobiliser des élèves et des équipes éducatives dans la construction de projets de prévention et de stratégies globales d'établissement.
- Construire des partenariats durables dans les trois écoles.
- Mesurer l'ampleur des résistances mobilisées autour des thématiques « chaudes » lorsqu'on s'adresse à un public non demandeur (formation obligatoire pour tous pendant quatre jours).

Dans les trois écoles, la première année a touché les équipes éducatives et les élèves des degrés inférieurs : quatre journées de formation ont posé les bases du travail pour l'ensemble des enseignants, éducateurs et membres du staff (répartis en deux groupes). Pendant que les enseignants étaient en formation, des animateurs ont pris en charge les élèves afin d'entamer avec eux la réflexion et récolter des informations utiles pour une analyse systémique du fonctionnement de l'établissement.

L'ensemble des observations issues du travail avec les élèves, avec les enseignants et éducateurs, avec les chefs d'établissement, a été traité sous la forme d'une **DESCRIPTION DE SYSTEME**. Dans une perspective systémique, il s'agit d'amener l'école à engager un processus d'auto-diagnostic et d'alimenter les projets en chantier par un regard extérieur. En valorisant les représentations de l'ensemble des acteurs du système - en particulier celles des élèves - et en observant les signaux forts et faibles exprimés dans le langage analogique, il s'agit également d'interpréter la complexité des questions liées à la violence symbolique et de chercher des portes d'entrée et des **leviers d'action (ou réducteurs de complexité)** pour modifier le système.

Cinq paramètres ont été explorés :

- **l'environnement** (ce qui est extérieur au système, ce qui est autour du système et l'influence, éléments du contexte importants pour la compréhension des problèmes);
- **l'historique** (mythe fondateur, évolutions successives, étapes, faits marquants qui aident à comprendre ce que telle école est aujourd'hui ; culture d'école) ;
- **la structure** (éléments fixes du système : bâtiments, organigrammes, hiérarchie, statuts... ; éléments stables sur lesquels s'appuie le système) ;
- **le fonctionnement** (toutes les règles explicites et implicites, les valeurs, les procédures qui conditionnent la vie du système) ;
- **les finalités** (à quoi le système est-il destiné ? quel est le projet du système ? quelles sont ses missions ? à quoi servent les problèmes dans la logique du système ?)

L'équipe de recherche a porté une attention particulière à toutes les formes de **langage analogique** : quelle est la portée des signaux non-verbaux donnés par l'école à ses élèves et à ses profs ? comment sont-ils perçus et interprétés ? quels sont les messages conscients et inconscients exprimés par **la gestion du TEMPS et de l'ESPACE** ?

L'équipe de recherche a ensuite rendu un feed back de cette analyse à l'équipe éducative et aux élèves. Les enseignants et éducateurs volontaires ont dès lors reçu mandat de l'école pour construire, sur cette base, un ou des projets de prévention. L'équipe de recherche a accompagné ce travail de construction (5 jours) et proposé un suivi de sa mise en œuvre, l'année scolaire suivante.

La deuxième année a permis le suivi des projets et étendu l'action aux degrés supérieurs, en s'adaptant aux évaluations intermédiaires propres à chaque établissement.

Pour s'adapter à la tranche d'âge supérieure de la deuxième phase, l'équipe de recherche a fait appel à un atelier de recherches sur la création collective (pédagogie par l'Art) et à un formateur/intervenant en communication de crise (pédagogie du langage non verbal).

Le tableau suivant reprend l'ensemble des actions menées dans chaque école.

	ECOLE A	ECOLE B	ECOLE C
Formations des équipes éducatives en parallèle avec les animations dans les classes	2 x 4 jours DI 3 x ½ jour DS + 2 jours volontaires Diagnostic systémique	2 x 4 jours DI 2 x 4 jours DS + 1 jour éducateurs Diagnostic systémique	2 x 4 jours DI 1 x 4 jours DS + 4 ½ jours DI/DS Diagnostic systémique
Projets développés dans le cadre de la recherche-action	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « Charte de vie ». Pédagogie institutionnelle. <u>Cible</u> : toute l'école. ▪ « Et le respect dans tout ça ? » Pédagogie par le jeu et l'autoscopie. <u>Cible</u> : 3P. ▪ Installations d'Art contemporain. Pédagogie par l'Art. <u>Cible</u> : élèves du DS volontaires. ▪ Atelier de brain gym. Pédagogie du langage non verbal. <u>Cible</u> : élèves du DS volontaires. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « Avec nos différences pour faire la différence ». Pédagogie du projet interculturel. <u>Cible</u> : 4TQ. ▪ Installations d'Art contemporain. Pédagogie par l'Art. <u>Cible</u> : élèves de 5^e et 6^e années. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « Marquer son territoire à l'école ». Pédagogie du langage non verbal. <u>Cible</u> : élèves de 4^e, 5^e et 6^e années. ▪ Réforme du titulariat. Pédagogie institutionnelle. <u>Cible</u> : toute l'école.

	<ul style="list-style-type: none">▪ Groupe d'expression et d'échange sur la communication de crise. Pédagogie du langage non verbal. <u>Cible</u> : enseignants et éducateurs volontaires.		
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

4. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les objectifs de recherche se sont concentrés sur la confrontation à la réalité des trois écoles de l'importance présumée des violences symboliques, et surtout sur la pertinence de construire la prévention à partir de cette grille de lecture. Il s'est agi ensuite de reconstruire un cadre de référence répondant aux besoins de formation identifiés ou confirmés dans le processus d'action-recherche et de proposer les leviers d'action les plus inducteurs d'innovation dans les pratiques pédagogiques.

- Tester la pertinence des hypothèses concernant l'importance des violences symboliques dans les écoles en discrimination positive.
- Confronter l'identification préalable des besoins en formation (implicites) aux demandes effectives des enseignants (explicites).
- Identifier les leviers les plus pertinents pour développer dans les écoles des projets de prévention de la violence symbolique.
- Proposer des grilles de lecture systémiques et des recommandations à destination des décideurs, des formateurs d'enseignants et des écoles.

Les différentes pistes de travail ont été envisagées selon quatre axes d'intervention : EMOTION, RELATION, PEDAGOGIE, INSTITUTION. Alimentés par les observations du diagnostic systémique, ces axes ont été proposés comme thèmes de travail dans les formations et développés dans les projets de prévention.

Les trois diagnostics confirment largement la part présumée de violence symbolique en jeu dans les trois écoles, tant à l'égard des jeunes et de leurs familles qu'à l'égard des enseignants et éducateurs qui doivent assumer au quotidien le résultat de la non gestion de ces violences.

Eléments transversaux mis en évidence dans les diagnostics systémiques des trois écoles	
EMOTIONNEL	<ul style="list-style-type: none">- Les adolescents sont essentiellement dans l'émotionnel, très peu dans le rationnel (néo-cortex) : à mettre en parallèle avec l'importance du déni de cette dimension par les profs (qui en ont peur), qui veulent surtout se situer dans le cognitif. La plupart des messages « émotionnels » des élèves sont niés, voire ressentis comme des agressions par les enseignants.- Le système de sélection et d'orientation scolaire concentre dans les mêmes écoles de très nombreux élèves en difficulté affective (phénomène de l'entonnoir).- D'importants conflits de valeurs désignent des « zones sensibles » sur lesquelles il faut travailler, notamment pour éviter la disqualification des parents par les enseignants.- De nombreux jeunes et de nombreux adultes sont en souffrance. La victimisation qui en résulte est importante, tant du côté des adultes que du côté des jeunes.

RELATIONNEL

- Plusieurs exercices mettent en évidence des situations de *déni circulaire* entre enseignants et élèves, mais aussi entre enseignants et familles, entre enseignants et direction... Un des objectifs de la formation est de « casser » ces dénis circulaires.
- La **disqualification des adultes** par les élèves est globalement importante : « ventre mou », incapacité à faire respecter la loi, sentiment d'arbitraire, mais aussi déni culturel.
- Les « perturbateurs » mènent le jeu : une majorité d'élèves qui veulent travailler est prise en otage par une minorité de perturbateurs qui mobilisent l'essentiel de l'énergie des adultes (comportements de contrôle).
- Le phénomène de « *déhiérarchisation* » est sensible tant chez les élèves que chez les adultes : l'autorité sous toutes ses formes est systématiquement testée et/ou remise en question.
- Il y a globalement sur-valorisation du traitement interpersonnel des conflits et de la loi en général, au détriment de l'organisationnel ou de l'instituant.
- Il y a très peu de gestion et de valorisation des régulations sociales entre élèves.
- Le modèle dominant demeure celui de **l'homogénéisation** et du déni des différences. Un des objectifs de la formation est de démontrer qu'en discrimination positive, la prévention de la violence symbolique implique tout le contraire : discriminer, c'est différencier, reconnaître et renforcer l'identité.

PEDAGOGIQUE	<ul style="list-style-type: none">- Les contenus scolaires demeurent très ethnocentriques et monoculturels. La compétence de décentration est un objectif majeur de la formation dans le cadre de la discrimination positive.- Les modèles professionnels restent massivement centrés sur la transmission des savoirs, bien que les nouveaux programmes recentrent les priorités sur l'apprentissage d'un élève-acteur.- Dans les classes, peu de place est accordée à la gestion des relations et des émotions. Pourtant, toutes pédagogies confondues, les enseignants qui arrivent le mieux à se faire reconnaître comme leaders par leurs classes sont ceux qui développent des comportements affectifs, tels que la conviction et la capacité à « soigner la relation ». La compétence critique porte autant sur la capacité à développer des contenus et des techniques pédagogiques crédibles qu'à créer les conditions d'un leadership pédagogique.- La gestion de l'hétérogénéité des classes est difficile en raison de la concentration dans les mêmes écoles de problèmes de toutes natures. La priorité pédagogique des enseignants va aux outils pédagogiques adaptés à cette hétérogénéité.- Beaucoup d'enseignants sont convaincus que certains élèves (surtout de l'enseignement professionnel) ne sont pas capables de faire des recherches individuelles, et encore moins de travailler en sous-groupes.
INSTITUTIONNEL	<ul style="list-style-type: none">- La « sacralisation des procédures » - décrite par l'anthropologue HALL comme une caractéristique culturelle de nos systèmes - produit des effets pervers importants (traiter la forme plutôt que le fond), en particulier lorsqu'on travaille avec des adolescents qui sont en quête de sens et qui testent le cadre posé par les adultes. Le temps de réaction du système aux situations de crise est trop lent. Le travail sur la communication de crise répond à un besoin important dans la gestion des établissements.- L'évolution des attentes par rapport à l'école, non traduite en moyens concrets sur le terrain, génère de la double contrainte. Comme n'importe quel milieu de vie social, l'école doit gérer son fonctionnement, et ses dysfonctionnements, en appliquant des règles (dont elle est loin d'avoir la maîtrise) ; d'autre part, comme milieu éducatif, on attend d'elle qu'elle soit un lieu d'apprentissage des processus de construction et d'institution de la loi. La

	<p>première contrainte l'emporte forcément sur la seconde, qui est sous-entendue comme une évidence, mais non concrétisée en outils organisationnels – et très peu en outils pédagogiques.</p> <ul style="list-style-type: none">- Les modalités actuelles d'organisation de l'école n'ont quasiment pas changé : la période-professeur et la prestation individuelle de 50 minutes d'un enseignant titulaire d'un cours face à un groupe-classe y restent le principe organisateur fondamental. La plupart des autres prestations relèvent de l'épisodique ou du volontariat (souvent vécu comme du bénévolat). Le cadre organisationnel ne prévoit ni lieu ni temps (ou très peu ou très fluctuant) pour assurer le travail en équipe. La lourdeur organisationnelle (espace/temps) et des procédures administratives génère des sentiments d'impuissance. Les groupes de projet ont des difficultés à trouver des relais à moyen et à long terme. Les projets de prévention ont notamment pour objectif de mettre en évidence la nécessité d'institutionnaliser le travail en équipe.- La prévention n'est pas une priorité : le système est réactif et très peu pro-actif; il fonctionne dans une logique d'urgence chronique.- La discrimination positive est essentiellement conçue selon une perception « handicap » et compensatoire. Elle imagine difficilement des formules créatives, telles que suggérées, à tout le moins permises, par le Décret missions et le Décret discrimination positive (projet d'établissement personnalisé, réforme de la structure-classe, ...).
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

L'importance d'un **travail sur la compétence non verbale** se confirme également. A cet égard, le cadre de référence de l'équipe de recherche envisageait surtout la violence symbolique des points de vue de *la culture* et de *l'intelligence émotionnelle*. On pourrait dire, en quelque sorte, que le cadre de référence initial envisageait le comportement violent jusqu'au *cerveau limbique*. Il a dû s'élargir dans l'action pour englober la dimension *reptilienne* des comportements de survie. Cette dimension a notamment permis de mieux répondre à la demande prioritaire d'une majorité d'enseignants et éducateurs : apprendre à (ré-)agir en situation de crise.

En croisant le cadre de référence des chercheurs (stratégies systémiques de Palo Alto⁵) avec le cadre de référence d'enseignants des arts martiaux (stratégies millénaires de gestion des comportements de survie), nous avons reconstruit les quatre hypothèses de départ en une nouvelle grille de lecture, organisée en trois sphères de prévention : la notion de **SURVIE** (biologique, affective, identitaire), la notion de **CULTURE** (dominante, d'origine, professionnelle), la notion de **SYSTEME** (en tant que cadre conceptuel et méthodologique).

⁵ La méthodologie systémique de cette recherche-action se réfère à l'école américaine de Palo Alto (voir son explicitation dans le rapport de recherche et dans la bibliographie).

D'un point de vue systémique, nous avons recentré nos interventions sur une priorité : **transformer le modèle « handicap » de la discrimination positive en modèle « ressource »**, dans lequel il s'agirait moins de compenser individuellement des manques ou des handicaps (sociaux, culturels, économiques...) que de les assumer, voire de les pousser à leurs limites (principe des arts martiaux et de l'intervention systémique : « si on te pousse, tire ; si on te tire, pousse »). Les projets de prévention développés par la recherche-action proposent des stratégies globales de gestion de la diversité qui s'appuient sur des identités collectives, en reconnaissent les codes et en mobilisent les ressources. La transformation y est envisagée comme un mouvement naturel de la vie et non comme un danger ou une perte : cette stratégie d'intervention vise notamment à transformer les plaintes – des jeunes comme des enseignants – en objectifs ou en leviers d'action.

Outre la confirmation des leviers culturels pour prévenir la violence symbolique en discrimination positive, deux leviers d'action plus transversaux (ou réducteurs de complexité) ont émergé de l'action pour prévenir et gérer les situations de crise :

- **La lecture de la VIOLENCE en tant que langage de survie.**

La violence est envisagée comme une expression de survie en lien avec les cerveaux reptilien (survie biologique) et limbique (survie émotionnelle) : ces deux dimensions sont essentiellement exprimées par un langage non verbal, sur lequel le langage verbal construit (néo-cortex) a fort peu de prise. L'école a donc besoin d'intégrer de nouvelles compétences pour décoder les expressions non verbales de la survie.

- **Le marquage symbolique des TERRITOIRES comme stratégie de prévention des violences.**

D'un point de vue pratique, il s'agit d'apprendre à ritualiser les expressions violentes en s'inspirant des systèmes préventifs décrits par l'éthologie : physiquement et symboliquement, par métaphores successives, l'expérience des arts martiaux propose un cadre de ritualisation des comportements de survie, qui peuvent être traduits en stratégies de gestion d'une école. Outre les codes verbaux qu'elle utilise le plus souvent, l'école doit apprendre à *marquer son territoire* pour garantir la sécurité de ses membres et renforcer le leadership pédagogique.

5. LE CADRE DE REFERENCE RECONSTRUIT

La première sphère de prévention fait référence à la SURVIE : elle envisage la violence comme une expression de survie en lien avec l'héritage pré-hominien de notre cerveau.

La violence confronte l'école à un langage qu'elle ne comprend pas, dont elle ne maîtrise pas les codes. La compétence scolaire, essentiellement verbale, manque d'un mode d'emploi pour lire les expressions non verbales de la violence, qui renvoient l'humain à son cerveau pré-hominien.

Les systèmes où la violence s'exprime doivent comprendre qu'ils génèrent des comportements de survie et en apprendre le langage. La métaphore éthologique est, à cet égard, un des outils proposés pour apprendre à gérer la communication de crise.

La stratégie de prévention consiste à transposer dans la gestion scolaire et la relation pédagogique des processus métaphoriques inspirés des arts martiaux. Il s'agit de :

- transformer l'expression de survie en une expression ritualisée, à la fois socialement acceptable et capable de mobiliser les énergies agressives vers un objectif ;
- transformer le *combat de survie* des élèves et des enseignants (« *rapport de mort* » qui s'attaque aux plus faibles et vise les points vitaux) en un *combat rituel* obéissant à des règles et des principes établis (« *rapport de force* » qui régit l'appartenance à un groupe et en définit les leaderships).

La deuxième sphère de prévention concerne le champ de la CULTURE : elle pose le déni culturel comme facteur très important de violence symbolique dans les écoles en discrimination positive.

La violence symbolique confronte les écoles à la question culturelle, que le modèle scolaire dominant a tendance à nier. Les normes scolaires étant considérées comme universelles, le rapport au savoir et la relation pédagogique sont fondés par des codes implicites qui ne sont objets ni d'apprentissage ni de négociation : ils sont tout simplement prérequis.

Le développement de compétences interculturelles est notamment rendu indispensable par la concentration dans certaines écoles d'un public majoritairement issu de milieux populaires immigrés.

Le modèle de la communication interculturelle et le travail sur les codes implicites sont des outils pour apprendre à gérer la question culturelle à l'école.

La stratégie de prévention consiste à :

- décoder les illusions d'universalité et expliciter les codes culturels implicites, qui sont autant d'obstacles aux apprentissages et de sources potentielles de violence symbolique ;
- transformer les « *zones sensibles* » (perceptions qui mettent en jeu la notion de *menace* et induisent le *repli identitaire*) en contenus scolaires (objets de projets pédagogiques interculturels qui posent les bases d'une éducation à la diversité).

La référence au SYSTEME, troisième sphère de prévention, englobe les deux premières dimensions : elle pose le cadre conceptuel et méthodologique de l'intervention systémique développée dans le processus de recherche-action.

Le processus vise essentiellement à produire de la créativité et à faire émerger des leviers d'action auxquels ne mèneraient pas un modèle hypothético-déductif purement cartésien. Dans le cas présent, les causes de la violence sont particulièrement multiples et impossibles à isoler les unes des autres : la complexité exponentielle de l'analyse des causes, même si elle reste nécessaire, risque de paralyser l'action. Ce qui est proposé aux acteurs, c'est de renverser la manière de poser les questions : quelles sont les finalités du système ? – autrement dit, ici et maintenant, à quoi servent les problèmes dans la logique du système ?

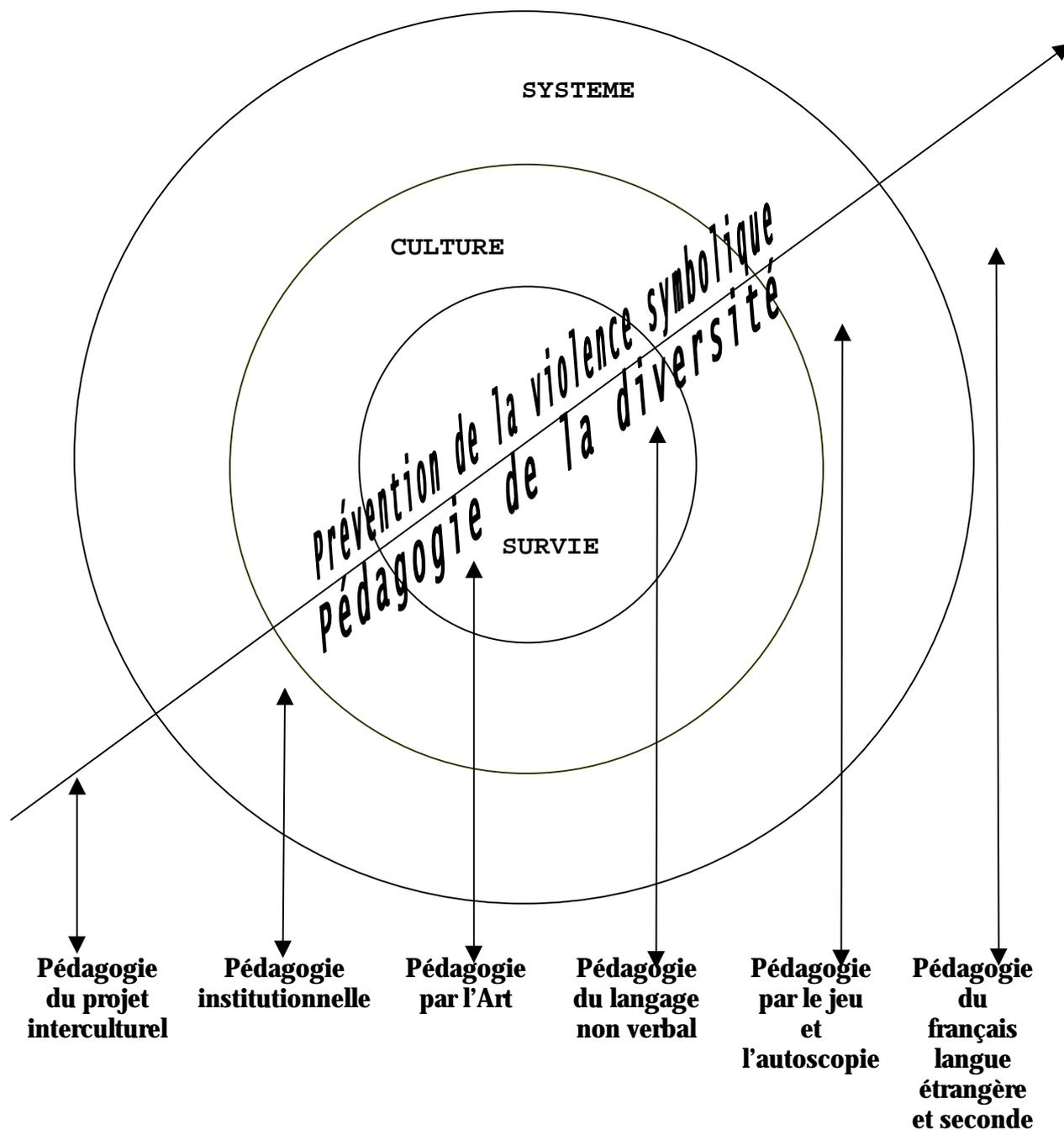
La recherche-action envisage donc la prévention de la violence symbolique comme une porte d'entrée parmi d'autres dans la complexité quotidienne. Son objectif est de produire des leviers d'action opérationnels, capables d'induire de la transformation effective à court et à long terme (des représentations culturelles et professionnelles, des compétences en communication de crise). Ces leviers sont proposés comme des réducteurs de complexité amenant les acteurs à gérer au mieux les nombreux facteurs d'incertitude.

6. UN CADRE DE REFERENCE PEDAGOGIQUE

Le cadre de référence de la prévention, tel qu'il vient d'être exposé, est dès lors amené à être transposé en projets pédagogiques dans le quotidien de la classe.

La **PEDAGOGIE DE LA DIVERSITE** se pose ici en alternative au modèle dominant qui reste à la fois frontal et monoculturel. Elle cherche à donner une réponse transversale à l'hétérogénéité des publics scolaires et du sens à la diversité des codes en présence.

Six pistes pédagogiques ont été explorées dans les projets pour orienter les pratiques vers la prévention des violences symboliques. En voici une représentation schématique :



Ces pistes visent à concrétiser dans la relation pédagogique les leviers de prévention développés en formation à partir du cadre de référence de la recherche et à agir sur les représentations professionnelles. Certaines sont expérimentales, d'autres ont fait leurs preuves ; elles ne se prétendent nullement exhaustives, mais ouvrent le champ d'une pédagogie de la diversité.

La **pédagogie du projet interculturel** consiste à mobiliser élèves et enseignants dans une recherche commune de réponses à des questions fondamentales qui se posent dans le cadre des relations interculturelles. Le projet a pour finalité d'aboutir à une action concrète, à une production originale du groupe qui aide les uns et les autres à déconstruire la rigidité des évidences. Le projet est interculturel dans la mesure où il prend pour objet la construction d'une réalité pluricentrique, envisagée comme le résultat des transformations de la société, des différences historiques, géographiques et culturelles, ces différences étant amenées à être décodées dans leurs racines et leur devenir commun.

Dans l'école B, le projet en 4T proposait d'emmener les élèves dans un voyage initiatique à la rencontre d'eux-mêmes. Une première phase de recherche, à partir du film de Y. BENGUIGUI « Mémoires d'immigrés », avait pour objectif de donner du sens à la victimisation d'une génération et de sortir de l'agacement réciproque suscité par cette victimisation, notamment en objectivant une réalité historique. Une deuxième phase a consisté à approfondir le sujet dans le cadre des cours de français, histoire, sciences et néerlandais, débouchant sur l'élaboration d'un projet de reportage vidéo.

Une troisième phase a eu pour objectif de se créer un langage commun et de souder le groupe autour d'un message fort : « Avec nos différences, pour faire la différence... », montrer que nous sommes un nouveau groupe, avec son rituel propre et son langage commun.

La **Pédagogie institutionnelle** ne vise pas seulement l'institutionnalisation d'une innovation pédagogique : elle vise l'institutionnel lui-même comme objet de l'innovation. Le milieu de vie de l'école n'est pas seulement vu comme un moyen (le plus efficace possible) pour faire réaliser des apprentissages aux élèves ; il est vu comme lieu et objet d'un apprentissage de construction et de gestion d'un milieu de vie. La gestion des relations n'est pas seulement un moyen pour « huiler les rouages de la machine-école » ; la gestion des relations devient objet scolaire.

Pour la construction de la loi à l'école, nous nous référons aux travaux bien connus de Bernard DEFRANCE, pour qui les questions de la démocratie et de la formation à la citoyenneté se posent d'abord dans le quotidien de l'école et de ses abords, où il faut apprendre à gérer une sorte d'éducation civique informelle, cachée et jamais explicitée, qui contredit à bien des égards les valeurs essentielles formellement enseignées. La construction de la loi à l'école est déclinée selon sept niveaux de règles, dont une partie est non négociable, et selon huit principes, qui fondent une éthique citoyenne.⁶

Dans l'école A, l'expérience a consisté à élaborer collectivement une Charte de vie. ; dans l'école C, le processus a mené à une réforme en profondeur du système de titulariat.

La **pédagogie par l'Art** consiste à ouvrir l'espace scolaire à des modes d'expression divergents, pouvant faire écho à des dimensions de la diversité que le fonctionnement scolaire a peu l'occasion d'explorer.

L'art contemporain se distingue par sa volonté de quitter les périodes de représentation pour entrer dans une logique de questionnement, donnant ainsi de nouvelles opportunités aux jeunes et aux écoles de se confronter à des logiques (des références, des procédés, des pratiques, des modes) et des formes de pensée différentes. Il intègre des outils contemporains, tels que la vidéo,

⁶ Voir B. DEFRANCE, *Le droit dans l'école, ou les principes du droit appliqués à l'Institution scolaire*. Bruxelles, Labor ; Paris, Castells, 2000.

les nouvelles technologies, le multimédia. Les nouvelles disciplines comme l'installation, la performance, la création de sons et d'images sont intégrées aux expériences.

Le Simili-Théâtre⁷ a proposé dans les écoles A et B une initiation à l'art contemporain, en amenant les élèves à une pratique artistique collective débouchant sur des installations dans l'école. Un des objectifs majeurs de ce dispositif consiste en une réappropriation des territoires et une modification de la perception de certains lieux : les participants sont amenés à se poser des questions sur les évidences (les habitudes) d'espace et de temps ; les territoires, les couloirs, les classes, les entrées, les sorties, les lieux de pouvoir, les lieux de communication, les lieux de vie, ainsi que les histoires individuelles et collectives sont placés sous un croisement de regards créatifs et de productions.

La **pédagogie du langage non verbal** consiste à utiliser des outils inspirés par l'analyse systémique, l'éthologie et les arts martiaux, afin de développer les compétences non verbales des élèves et des enseignants. D'autres propositions font également référence aux recherches sur l'éducation de l'intelligence émotionnelle.

Dans l'école C, le diagnostic systémique mettait en évidence la nécessité de travailler sur l'image de marque de l'école et l'estime de soi. Il s'agissait aussi de travailler en priorité les relations entre élèves et les relations profs/élèves (découragement réciproque). En particulier, la structure sociale entre élèves semblait révéler des ressources potentielles à valoriser (leaderships). Il s'agissait, pour l'équipe éducative comme pour l'équipe de recherche, de passer d'une perception « handicap » à une perception « ressource ». Du côté des élèves, l'équipe de recherche estimait par ailleurs que certaines animations restaient trop « intellectuelles », qu'il fallait chercher de nouvelles pistes d'expression et d'observation, travailler davantage au niveau du non verbal : une collaboration s'est donc mise en place en ce sens avec un intervenant en communication de crise, par ailleurs enseignant des arts martiaux.⁸

Trois pistes de travail ont été dégagées : les profils de communication en situation de crise ; les rituels de leadership ; la discrimination positive envisagée comme reconnaissance d'une identité spécifique répondant au besoin d'appartenance des élèves. Le projet, mené par un groupe d'élèves, a débouché sur une entreprise de revalorisation de l'image de l'école (mobilisation dans un tournoi de mini-foot, élaboration d'un nouveau logo mis en valeur sur les journaux de classe et les documents officiels de l'école, financement de sweat-shirts brodés et t-shirts, démonstration d'arts martiaux à la journée Portes Ouvertes) et sur une reconnaissance d'un leadership d'élèves comme interlocuteur du chef d'établissement (aménagement des horaires, système de titulariat...).

La **pédagogie par le jeu et l'autoscopie** fait également référence à l'éducation de l'intelligence émotionnelle. Elle consiste à placer les élèves dans des conditions favorables pour apprendre à décoder les implicites dans la communication, l'expression des émotions et les phénomènes de groupe. Diverses propositions ludiques impliquant le corps et le mouvement sont filmées, puis

⁷ Le Simili-Théâtre d'Ottignies propose, dans le cadre du projet MUS-E de l'International Yehudi Menuhin Foundation, des formations et des projets de multi-expression artistique, notamment destinés aux adolescents dans les quartiers réputés « difficiles » (théâtre, vidéo, performances, danse, productions sonores...).

⁸ Jacques Debatty (Centre Sportif Le Ronin, à Liège), ceinture noire de karaté 5^e dan, formateur en gestion du stress, mental training et communication de crise, propose une pédagogie de la communication en situations de crise, inspirée de l'expérience des arts martiaux.

analysées en termes d'émotions et de dynamique de groupe : qui sont les leaders ? quels sont les clans ? qui est dedans ? qui est dehors ? ...

Dans l'école A, l'expérience a débouché sur un projet en 3P coiffure, intitulé « Et le respect dans tout ça ?! ». L'autoscopie a porté sur des jeux de compétition, des activités théâtrales et des jeux de coopération. Les enseignants ont progressivement amené leurs élèves à réfléchir à ce qui produit les comportements agressifs dans la classe et à prendre conscience de la dynamique de groupe.

Le projet a également permis d'explorer quelques stratégies de développement de l'intelligence émotionnelle, que le groupe de travail a élaborées dans un curriculum.

La **pédagogie du français langue étrangère et seconde** est un outil privilégié de décentration et de développement de compétences transversales en contexte multiculturel : l'enseignement de la langue aux élèves allochtones est un « parcours initiatique » qui aide à construire des modèles pluricentriques et à sortir des illusions d'universalité propres à chaque culture.

Cette pédagogie est donc aussi un outil de prévention des violences symboliques, notamment lorsqu'elle débusque les dissonances cognitives en jeu dans les rapports complexes entre langue d'enseignement et langues d'origine.⁹

7. EN GUISE DE CONCLUSION

Le développement de stratégies globales de prévention de la violence symbolique passe par des mesures organisationnelles, par une gestion spécifique des questions liées à la diversité, par une formation aux compétences professionnelles induites par ces changements et par une valorisation de la diversité dans les contenus d'apprentissage comme dans la pédagogie.

Ces stratégies posent une série de questions en termes de finalités du système éducatif : à quoi servent les problèmes que le système ne se résout pas à résoudre ? Elles doivent notamment intégrer des obstacles culturels et structurels majeurs :

- **l'ampleur de la victimisation des élèves, mais aussi et surtout des adultes ;**
- **l'ampleur de la difficulté organisationnelle (structure espace/temps, « sacralisation » des procédures) ;**
- **les résistances au changement liées au modèle professionnel dominant, que nous avons schématisées comme suit :**

⁹ Voir à ce sujet D. CRUTZEN, «*La dissonance cognitive : quelques pistes pour l'enseignement du français en contexte multiculturel* », in Les Actes de Lecture (revue de l'Association Française pour la Lecture), n°62, juin 1998.

« On est enseignant tout seul » = modèle « 1 enseignant/1 classe ». Difficulté de se représenter comme acteur institutionnel.
« On ne touche pas à l'affectif » = modèle « matière à transmettre » Evacuation de l'affectif, considéré comme « dangereux ».
« Gare au tribalisme ! » = modèle « universaliste ». Déni de la question culturelle.
« On n'enseigne que ce qui peut être évalué. » Difficulté d'évaluer les compétences mises en jeu dans le développement personnel.

Certains axes de prévention sont plus faciles à développer que d'autres. En l'occurrence, il semble que le travail sur la communication de crise, la pédagogie du langage non verbal, ainsi que tout ce qui touche à la pédagogie institutionnelle, génère relativement peu de résistances et s'intègre assez aisément dans la réflexion scolaire – ce qui ne signifie d'ailleurs pas forcément que cette réflexion s'intègre dans les pratiques, le travail en équipe étant, par exemple, loin de faire l'unanimité.

Par contre, la perception de la question culturelle comme une menace pour le modèle humaniste universaliste est un obstacle majeur pour tout ce qui touche à la reconnaissance symbolique des différences et à la valorisation de la diversité. Le système scolaire dominant, à la fois puissant et vulnérable dans sa complexité – le paradoxe étant qu'il tire sa puissance d'une complexité qui est à la fois sa performance et sa fragilité – se sent menacé par la différence culturelle et a tendance à la nier. Le déni culturel généralisé est à l'origine d'une part très importante de la violence symbolique à l'œuvre dans les écoles.

L'éducation à la diversité doit être reconnue et revendiquée par la pédagogie humaniste, intégrée dans son projet de construction de la citoyenneté et des savoirs. Elle doit apparaître dans la formation initiale et continue des enseignants, afin d'opérationnaliser l'intention du Décret Missions en son article 6, qui demande à l'école de « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ». L'ouverture à la question culturelle touche en effet à des compétences transversales indispensables pour construire une citoyenneté et un rapport au savoir crédibles dans une société mondialisée complexe et pluricentrique.

Cette dimension dépasse de loin la prévention des violences symboliques, même si elle en est un enjeu central : il en va de l'adaptation et de la crédibilité de l'école citoyenne face aux défis de la globalisation. Une transformation culturelle, en somme !

8. BIBLIOGRAPHIE

- BONAMI M, de HENNIN B, BOQUE J.M., LEGRAND J.J., *Management des systèmes complexes : pensée systémique et intervention dans les organisations*, De Boeck, Bruxelles, 1993.
- CAMILLERI C., *Anthropologie culturelle et éducation*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1985.
- CAMILLERI C., COHEN-EMERIQUE M., *Chocs de culture et enjeux pratiques de l'interculturel*, l'Harmattan, Paris, 1989.
- CAMILLERI C., Enjeux, mécanismes et stratégies identitaires dans des contextes pluriculturels, in *Les Hommes, leurs espaces et leurs aspirations*. L'Harmattan, Paris, 1994.
- CAMILLERI C., Quelques aspects de la psychologie socio-culturelle en Europe, in *Interculture n° 21*, avril 1993.
- CHARLOT B. & EMIN J.-C., *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Armand Colin, Paris, 1997.
- COHEN-EMERIQUE M., *Chocs culturels et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. Formation par la méthode des incidents critiques*. Cahiers de sociologie économique et culturelle (ethnopsychologie) n° 2, 1984.
- COHEN-EMERIQUE M., La formation des praticiens en situations interculturelles. Le choc culturel : méthode de formation et outil de recherche – approfondissements. Actes du Colloque, L'interculturel en Education et Sciences Humaines. Publications de l'Université de Toulouse Le Mirail, Toulouse, 1986.
- COHEN-EMERIQUE M., *Le modèle individualiste du sujet. Ecran à la compréhension des personnes issues de sociétés non-occidentales*. Cahiers de sociologie économique et culturelle (ethnopsychologie) n° 13, 1984.
- COHEN-EMERIQUE M., *Négociation interculturelle, phase essentielle de l'intégration des migrants*, in « Hommes et Migrations », n°1208, juillet/août 1997.
- COHEN-EMERIQUE M., Représentations et attitudes de certains agents de socialisation (travailleurs sociaux) concernant l'identité des migrants et de leurs enfants. In *Socialisation et Culture*. Publications de l'Université de Toulouse Le Mirail, Toulouse, 1986.
- CRUTZEN D., *La dissonance cognitive : quelques pistes pour l'enseignement du français en contexte multiculturel* », in *Les Actes de Lecture (revue de l'Association Française pour la Lecture)*, n°62, juin 1998.
- DEFRANCE B., *Le droit dans l'école ou les principes du droit appliqués à l'institution scolaire*, Bruxelles, Labor ; Castells, Paris, 2000.
- DEFRANCE B., *La violence à l'école* Syros, Paris, 1988.
- HALL E.T., *La danse de la vie* Temps culturel, temps vécu. Le Seuil, Paris, 1984.
- HALL E.T., *La dimension cachée*. Le Seuil, Paris, 1984.
- MUCCHIELLI A., *Approche systémique et communicationnelle des organisations*, Armand Colin, Paris, 1998.
- NIZET J. & HUYBRECHTS C., *Interventions systémiques dans les organisations*, De Boeck Université, Bruxelles, 1998.
- WALKER H. M. et SPRAGUE J. R., The Path to School Failure, Delinquency, and Violence : Causal Factors and Some Potential Solutions, in *Intervention in School and Clinic*, Vol. 35, N° 2, Nov. 1999, p; 67-73.
- WALKER, H.M., HORNER, R.H., SUGAI, G., BULLIS, M., SPRAGUE, J.R., BRICKER, D. et KAUFMAN, M.J., Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1996, n° 4, p. 194-209.
- WATZLAWICK P., WEAKLAND J., FISH R., *Changements, paradoxe et psychothérapie*, Seuil, Paris, 1975.

