

**Intervention systémique
dans les écoles en discrimination positive.**

**Prévention de la violence symbolique chez les jeunes
et chez les enseignants.**

**AGERS
RAPPORT FINAL**

Août 2001

**Cellule d'Éducation Interculturelle
D. Crutzen, M. Orban, D. Sensi**

*Ecoles calmes et sans ambiances
Se brisent plus vite
Qu'un vase en faïence !
A force d'humiliations,
Les élèves se sont rebellés.
Profs blessés, écoles brûlées.
Qui doit donc s'en étonner ?
Plus de respect, ni d'autorité,
Place à l'agression.
C'est la liberté d'exprimer
Ou de refouler ses pensées.
Nous aider, pour notre bien ?
N'en faites surtout rien !
La violence à l'école est un sujet banal.
Insultes et disputes sont devenues normales.*

Assma

Sommaire

	Pages
I. La recherche-action	p.6
Les hypothèses de travail	p.6
Une méthodologie systémique	p.10
Pourquoi la violence symbolique ?	p.12
Un dispositif d'action	p.15
Le dispositif de recherche	p.19
II. Le cadre théorique reconstruit	p.33
La survie	p.34
La culture	p.53
Un cadre de référence pédagogique	p.74
Pédagogie du projet interculturel	p.75
Pédagogie institutionnelle	p.80
Pédagogie par l'Art	p.85
Pédagogie du langage non verbal	p.95
Pédagogie par le jeu et l'autoscopie	p.101
Pédagogie du français langue étrangère et seconde	p.111
III. Recommandations	p.113
Références bibliographiques	p.120
Annexe 1	p.126
Annexe 2	p.136

Ont participé à cette recherche-action :

Jean-Yves BOYNE, assistant social, éducateur de rue au Centre d'Information et d'Aide aux Jeunes (CIAJ) de Seraing.

Dany CRUTZEN, licenciée en Philologie romane, chargée de recherche et de formation au Centre Interdisciplinaire de Formation de Formateurs (CIFFUL) de l'Ulg.

Jacques DEBATTY maître d'arts martiaux à l'ASBL Le Ronin de Liège, ceinture noire 5^e dan de karaté, formateur en communication de crise, et ses collaborateurs.

Nathalie DENEÉ, étudiante en dernière année en Sciences de l'Education à la FAPSE de l'Ulg, ayant réalisé son mémoire sur le thème de la violence à l'école.

Susanna MARIN, doctorante en Sciences de l'Education, collaboratrice au Service de Développement et d'Evaluation de programmes de formation (SEDEP) de l'Ulg.

Lorenzo MESSINA, éducateur sportif interculturel de prévention.

Michel ORBAN, licencié en Sciences de l'Education, chargé de recherche au Service de Technologie de l'Education (STE) de l'Ulg.

Dina SENSI, docteur en Sciences de l'Education, chargée de recherche au Service de Développement et d'Evaluation de programmes de formation (SEDEP) de l'Ulg.

Fabrizio TERRANOVA, artiste, et le Simili-Théâtre d'Ottignies.

Daniele TERRANOVA, coordinateur international du projet MUS-E de l'International Yehudi Menuhin Foundation à Bruxelles, et son équipe.

En septembre 1999, l'AGERS confie à la Cellule d'Education Interculturelle du CIFFUL une recherche-action de deux ans sur le thème de la prévention des violences symboliques 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).

La recherche a déjà fait l'objet de trois rapports intermédiaires, en février 2000, août 2000 et mars 2001, auxquels il sera régulièrement fait référence pour le détail des rapports d'activité, le contenu et l'évaluation des formations d'enseignants et des animations de classes, ainsi que pour l'état des lieux des projets mis en œuvre par les écoles.

Ce rapport final propose une description transversale du processus de recherche-action, depuis les hypothèses de travail et les objectifs qui l'ont sous-tendu jusqu'à la relecture de son cadre de référence, en fonction des observations, questionnements et évaluations engrangés dans l'action.

L'objectif rédactionnel de ce rapport est de proposer quelques clés d'analyse et leviers d'action reproductibles dans le contexte général de la discrimination positive à l'école. L'évaluation de notre dispositif d'action débouche sur un ensemble de recommandations visant à améliorer la prévention des violences symboliques à l'école.

I. La recherche-action.

Dans une société où la diversité est devenue une réalité quotidienne à toutes sortes d'égard, l'école a un rôle fondamental à jouer pour apprendre à gérer la complexité. Ilya PRIGOGINE parle d' « *incertitude non inquiète* » pour caractériser un état d'esprit qui permettrait à la pensée contemporaine de vivre la cohabitation de notions apparemment contradictoires. Les tensions entre identité et changement, indissolublement liés par le paradoxe du vivant, sont au cœur des problématiques actuelles de l'école et de la notion de citoyenneté responsable qu'elle revendique. Cette recherche-action propose d'étudier les conditions propres à susciter l'émergence d'une pédagogie de la diversité, dans des lieux où les objectifs scolaires sont confrontés à des réalités sociales et culturelles qui provoquent de la dissonance, de la divergence, et donc produisent aussi des leviers potentiels d'innovation et d'adaptation des modèles professionnels aux mutations ambiantes.

Les hypothèses 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 de la 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 projets 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 violents 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 à 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). Cette dimension institutionnelle est à la fois le résultat et la condition de toutes les autres.

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 SPRAGUE, 1999) 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. (1996, pp. 194-209) ont décrit un modèle intégré pour la prévention des conduites antisociales 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.*
- *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.

Une méthodologie systémique

La méthodologie systémique de cette recherche-action est inspirée de l'école américaine de Palo Alto¹. Elle implique notamment une série d'attitudes et de comportements de la part de l'équipe de recherche :

- « **agir localement, penser globalement** », s'immerger dans l'action et se laisser imprégner des réalités à observer en s'y impliquant en tant qu'intervenant ;
- « **la carte n'est pas le territoire** » : observer et s'observer en train d'observer ; sortir de la causalité linéaire et de l'évidence de l'expert pour aller vers une exploration de la complexité et des paradoxes ; le chercheur convient que la sélection qu'il fait de la réalité s'ordonne par rapport à son projet implicite ou explicite d'observation, il admet le doute et l'arbitraire dans la recherche d'une transformation ;
- recueillir « *arbitrairement* » des faits, des témoignages, des ressentis, des réactions, des éléments interpellants, sans les sélectionner dans un premier temps en fonction d'une grille d'analyse préalable : se laisser imprégner de la complexité, avant d'en proposer des grilles de lecture et d'organisation = des **REDUCTEURS DE COMPLEXITE** ;
- observer, penser et agir de manière périphérique : dans une méthodologie systémique, on ne recherche pas le « *noyau* » du problème, mais on s'intéresse à des leviers d'action possibles (on cherche des portes d'entrée « *secondaires* » dans le problème plutôt qu'une porte d'entrée principale) ;
- décrire le COMMENT des processus et des interactions plutôt qu'en chercher le pourquoi ; **SUPERPOSER** les éléments même s'ils sont contradictoires et observer tout objet comme une partie immergée et active dans un plus grand ensemble (SYSTEME) ;
- chercher les finalités des systèmes plutôt que leurs causes : chercher à quoi servent les problèmes dans le système ;
- observer en particulier l'**aspect RELATION** dans les interactions et chercher à décoder les signaux forts et faibles véhiculés par le langage analogique (non verbal) ;
- dans les situations d'impasse, chercher à travailler **AVEC** plutôt que **CONTRE**, à **transformer les handicaps en ressources**, à utiliser la force des paradoxes, à lâcher prise.

¹ Voir notamment :

WATZLAWICK P., WEAKLAND J., FISCH R., Changements, paradoxe et psychothérapie. Seuil, 1975.

WINKIN Y., La nouvelle communication. Seuil, 1981.

BONAMI M., de HENNIN B., BOQUE J.M., LEGRAND J.J., Management des systèmes complexes : pensée systémique et intervention dans les organisations. De Boeck, 1993.

J. NIZET, C. HUYBRECHTS, Interventions systémiques dans les organisations. De Boeck, 1998.

L'ensemble des observations issues du travail avec les élèves, avec les enseignants et éducateurs, avec les chefs d'établissement, est traité sous la forme d'une **DESCRIPTION DE SYSTEME**.

Cinq paramètres sont explorés pour décrire les systèmes :

- **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) ;
- **la structure** (éléments fixes du système : bâtiments, organigrammes, hiérarchie, statuts, ... ; éléments stables sur lesquels s'appuie le système) ;
- **le fonctionnement** (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 enseignants ? Comment sont-ils perçus et interprétés ? Quels sont les messages conscients et inconscients exprimés par **la gestion du TEMPS et de l'ESPACE** ?

Ces descriptions de systèmes sont complétées par des grilles de lecture inspirées des hypothèses de la recherche. Celles-ci sont conçues comme des pistes de travail dynamiques et évolutives, comme des leviers pour l'action. Les pistes ont été confrontées à la réalité de l'école pendant deux années (formation, ateliers, projets, réactions...) avant d'être évaluées, corrigées ou complétées.

L'objectif final est de proposer une série de **réducteurs de complexité** permettant de donner un sens nouveau à l'analyse et à l'action : le processus vise à produire de la créativité et à faire émerger des leviers d'action auxquels ne mènerait pas un modèle hypothético-déductif purement cartésien. La méthodologie systémique cherche à produire plus qu'une addition d'éléments : en se soumettant au désordre de l'action, dans un cadre balisé par des stratégies et des outils d'analyse, elle s'intéresse à **la QUALITE EMERGENTE**. Le principe en est le suivant : quand des structures dynamiques se rencontrent, elles produisent un « *tercio* » qui ne peut se réduire à la somme des choses qui se rencontrent. Il est impossible de réduire le tout aux parties, ni les parties au tout.

Enfin, la méthodologie systémique se fonde sur le principe de totalité : une modification d'un élément entraîne une modification de tous les autres éléments et du système entier. C'est ce principe qui justifie le fait qu'on peut choisir « *arbitrairement* » d'entrer dans le système par n'importe lequel de ses éléments : **modifier un élément, c'est modifier le tout**. La « *porte d'entrée* » de cette recherche-action est le concept de VIOLENCE SYMBOLIQUE.

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 ici 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 que le système ne se résout pas à résoudre ?

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 (en particulier, des représentations culturelles et professionnelles). Ces leviers sont proposés comme des réducteurs de complexité amenant les acteurs à gérer au mieux les nombreux facteurs d'incertitude.

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 interculturelle² 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

² En particulier, nous nous référons aux travaux de CAMILLERI, COHEN-EMERIQUE, ABDALLAH-PRETCEILLE et LIPIANSKY.

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 HALL (1984) parle à cet égard de « *chorégraphies culturelles* » qui, lorsqu'elles entrent en dissonance, génèrent à l'insu des personnes une insidieuse inquiétude.

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 (1994) 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 (1997, p. 80) : *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 surgi 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.

Un dispositif d'action

Le dispositif d'action s'est développé en parallèle dans les trois écoles. Son modèle d'intervention vise à associer l'ensemble des acteurs à la dynamique de recherche-action : récolte d'information, diagnostic systémique, formation, exploration de pistes d'action, élaboration et mise en œuvre de projets de prévention, évaluation des projets et du processus.

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'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 établissement³. Dans les écoles B et C, la formation et les animations destinées au degré supérieur se sont déroulées sur le même modèle que dans le degré inférieur. Dans l'école A, la formation et les animations ont eu lieu sur base d'inscriptions

³ Cfr. Rapport août 2000.

volontaires. Deux projets développés dans le degré inférieur (ci-dessous DI) ont été élargis à l'ensemble de l'établissement ; dans tous les autres cas, les projets du degré supérieur (ci-dessous DS) ont été centrés sur la pédagogie par l'Art et/ou sur la pédagogie du langage non verbal, conformément aux stratégies élaborées avec les équipes enseignantes volontaires.

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

	ECOLE A	ECOLE B	ECOLE C
Formation 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 systématique	2 x 4 jours DI 2 x 4 jours DS + 1 jour éducateurs Diagnostic systématique	2 x 4 jours DI 1 x 4 jours DS + 4 ½ jours DI/DS Diagnostic systématique
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. - Groupe d'expression et d'échange sur la communication de crise. Pédagogie du langage non verbal. <u>Cible</u> : enseignants et éducateurs 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.

	ECOLE A	ECOLE B	ECOLE C
	<p>56 enseignants, éducateurs et personnel IMS formés sur une équipe d'une centaine d'adultes concernés</p> <p>235 élèves sur 450 touchés par les animations de classes</p> <p>3^e P porteuses d'un projet de prévention une trentaine d'élèves auteurs d'installations d'art contemporain dans l'école</p> <p>12 enseignants et éducateurs impliqués activement dans la dynamique de prévention (soit environ 1 personne formée sur 5, mais seulement 1 adulte sur 10 pour l'ensemble de l'équipe)</p>	<p>57 enseignants et éducateurs formés sur une équipe d'environ 80 personnes concernées</p> <p>342 élèves sur 450 touchés par les animations de classes</p> <p>4^e TQ sciences porteuse d'un projet d'un prévention une centaine d'élèves auteurs d'installations d'art contemporain dans l'école</p> <p>14 enseignants impliqués activement dans la dynamique de prévention</p> <p>9 éducateurs impliqués activement dans la dynamique de prévention (soit environ 1 personne formée sur 2, mais seulement 1 personne sur 4 pour l'ensemble de l'équipe)</p>	<p>43 enseignants et éducateurs formés sur une équipe d'une cinquantaine d'adultes concernés</p> <p>180 élèves sur 180 touchés par les animations de classes</p> <p>groupe de 15 leaders élèves porteurs d'un projet de prévention</p> <p>20 enseignants et trois éducateurs impliqués activement dans la dynamique de prévention (soit environ 1 personne sur deux)</p>

Les procédures **d'évaluation participative** suivantes ont été mises en place pour piloter l'action et adapter les grilles de lecture de la recherche⁴ :

1. Questionnaires préalables :

- questionnaire enseignants concernant l'environnement de travail (SLEQ);
- questionnaire élèves concernant le travail en classe (ICEQ);
- questionnaire élèves concernant les attitudes et comportements relationnels;
- récolte des représentations de la violence auprès des élèves et des adultes.

⁴ Voir le détail des évaluations intermédiaires dans les rapports d'août 2000 et mars 2001.

2. Confrontation des diagnostics systémiques de l'équipe de recherche aux réactions des équipes éducatives (en assemblée) et à celles des élèves (tour des classes).
3. Confrontation des analyses de l'équipe de recherche aux observations et cadres de référence des autres intervenants : animateurs, artistes, enseignants des arts martiaux.
4. Evaluation orale des animations de classe par les élèves.
5. Formulaire d'évaluation des formations par l'équipe éducative.
6. Evaluation des projets par interview de groupes témoins (enseignants, éducateurs, élèves, direction).
7. Confrontation des évaluations des chercheurs à celles des équipes de direction de chaque établissement.

L'ensemble de ces évaluations nous a permis d'élaborer le cadre théorique et pratique présenté dans ce rapport.

Le dispositif 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.

Objectifs de recherche.

- 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.

1. La pertinence des hypothèses.

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 écoles⁵, 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 depuis la maternelle.

⁵ Cfr. Rapport août 2000.

Eléments transversaux mis en évidence
dans les diagnostics systémiques des trois écoles

<p>EMOTIONNEL</p>	<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.
<p>RELATIONNEL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 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 « <i>déhiérarchisation</i> » est sensible tant chez les élèves que chez les adultes : l'autorité sous toutes ses formes est systématiquement testée et 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.

	<ul style="list-style-type: none"> - 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.
<p>PEDAGOGIQUE</p>	<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. - 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.
<p>INSTITUTIONNEL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La « sacralisation des procédures » - décrite par l'anthropologue HALL (1984) 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.

	<ul style="list-style-type: none"> - 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 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. - 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, ...).
--	--

La nécessité d'un **travail sur la compétence non verbale** est également confirmée par les diagnostics et les évaluations de projets. Cependant, les besoins relatifs à la communication de crise se sont avérés plus importants que prévu et ont fait l'objet d'un processus expérimental qui a transformé sensiblement les hypothèses de travail. A cet égard, le cadre de référence de l'équipe de recherche envisageait surtout la violence symbolique du point de vue de *la culture* et du point de vue de *l'intelligence émotionnelle*. On pourrait dire, en quelque sorte, que le cadre de référence initial envisageait le comportement violent jusque dans sa dimension *limbique* (voir cerveau limbique, p.35). Pour s'adapter dans l'action, il a dû s'élargir et

englober la dimension *reptilienne* des comportements de survie : ce moment-critique de la recherche est une **phase décisive du processus qui a mené à la reconstruction de notre cadre de référence**. Cette dimension a en outre permis de mieux comprendre certaines expressions violentes et de mieux répondre à une demande prioritaire de nombreux enseignants et éducateurs : apprendre à (ré)agir en situation de crise.

En croisant le cadre de référence des chercheurs (stratégies systémiques) 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 grille de lecture, organisée en trois sphères conceptuelles : 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). Voir le Chapitre II de ce rapport : Le cadre théorique reconstruit.

2. Le rapport entre les besoins et les demandes

Les diverses procédures d'évaluation montrent ce qui suit :

Objectif 1 : Sensibiliser l'ensemble des trois équipes éducatives à la problématique des violences symboliques

Zones de sensibilisation exprimées de façon non induite (questions ouvertes) dans les évaluations, par ordre décroissant de fréquence :

<p>Enjeux de territoire : ascenseurs, salle des profs, avoir « sa » classe, lieux de passage, tensions après le temps de midi (élèves-éponges), « sabotages » organisationnels des « contre-pouvoirs » .</p> <p>Rituel/survie : « j'ai une paix royale », « la grille ne me quitte plus », « je reste consciemment dans la colonne de gauche », métaphore des « singes hurleurs »...</p> <p>Diagnostic : vécu des élèves, culture de la rumeur, espace hiérarchisé, victimisation.</p> <p>Représentations culturelles du temps et de l'espace.</p> <p>Dissonances éducationnelles famille/école.</p>	<p>Enjeux de territoire et communication de crise.</p> <p>Film de Y. BENGUIGUI⁶. Dissonances famille/école.</p> <p>Représentations culturelles du temps et de l'espace.</p> <p>Diagnostic : « on est dans les tranchées », clash entre deux mondes (« on le vit, mais maintenant je le comprends »), disqualification des adultes. Fait réagit parce qu'on est « piqué au vif ».</p> <p>Victimisation des profs en écho à victimisation des élèves.</p> <p>Aspects contenu/relation dans la communication.</p>	<p>Enjeux de territoire et communication de crise : surtout les « codes » élèves.</p> <p>Rituel/survie : métaphore de la « meute », stratégies de gestion de la classe, profils O/DPGR.</p> <p>Diagnostic : dessins des élèves, cultures professionnelles en présence, regard croisé profs/parents, perception « école poubelle », recherche de sensations fortes/écolé-ennui.</p> <p>Intelligence émotionnelle.</p>
--	---	--

⁶ Yamina BENGUIGUI , Mémoires d'immigrés. L 'héritage maghrébin (160 min.), Canal Plus-Bandits, 1998.

La pertinence des contenus de formation est globalement confirmée dans les trois écoles et atteint ses objectifs dans le travail sur les représentations de la violence, de la violence symbolique et de la question culturelle. Les séquences jugées les plus efficaces sont : la grille d'analyse des comportements en situation de crise, le concept d'intelligence émotionnelle, le travail sur les représentations du temps et de l'espace, les exercices de regards croisés, ainsi que de manière générale tous les exercices qui mettent en jeu ou traduisent du langage non verbal.

Le travail sur la communication de crise, et en particulier la notion de territoire, fait l'unanimité. Nous émettons l'hypothèse que cette grille de lecture « universaliste » génère moins de résistance que la question culturelle car elle touche moins de « zones sensibles ». C'est la pédagogie du langage non verbal qui mobilise le plus facilement enseignants, éducateurs et élèves (sauf les élèves de l'école B qui se mobilisent surtout sur les questions culturelles).

Le besoin de travailler sur la construction de la loi fait également l'unanimité, mais mobilise peu dans la pratique (sauf école A). C'est en quelque sorte une évidence intellectuelle, mais qui ne se concrétise que très peu dans les pratiques.

Globalement, l'approche Art contemporain est plutôt facilement comprise par les jeunes (dans l'action), mais assez peu par les adultes (dans le jugement critique). Elle met néanmoins en scène de façon très intéressante la question des territoires dans l'école.

Sauf dans l'école C, il est très difficile de faire participer les chefs d'établissement aux journées de formation. Malgré un soutien organisationnel substantiel et une motivation forte, dans deux écoles sur trois, les chefs d'établissement reconnaissent que la prévention passe après la gestion des urgences.

Le concept de violence symbolique interpelle et/ou dérange. Il implique une lecture de la réalité inconfortable pour certains. Une minorité d'enseignants vont jusqu'à se sentir manipulés ou « psychanalysés ». Il semble que la formation soit plus efficace lorsqu'elle entre dans la thématique par le vécu des enseignants, plutôt que par celui des élèves.

Les enseignants d'origine étrangère sont particulièrement sensibles à cette thématique et sont des ressources très importantes pour l'innovation et la prévention.

Objectif 2 : 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

Besoins prioritaires identifiés par l'équipe de recherche	Demandes prioritaires des enseignants avant la formation	Demandes prioritaires des enseignants après la formation
<p>Apprendre à se décentrer. Expliciter des implicites culturels. Avoir une vision systémique : éviter d'individualiser les problèmes.</p> <p>Développer la créativité : passer de réaction (victime) à action (acteur). Transformer les problèmes et les plaintes en objectifs. Passer d'une perception « handicap » à une perception « ressource ».</p> <p>Développer des comportements de complémentarité. Apprendre à marquer son territoire et développer des comportements de leadership.</p> <p>Désamorcer certaines dérives discriminatoires, voire racistes.</p>	<p>Des moyens en heures et en matériel.</p> <p>Des moyens pour mieux gérer la discipline.</p> <p>Des outils concrets : - pour motiver les élèves ; - pour gérer l'hétérogénéité des classes.</p> <p>Qu'ON travaille avec les élèves et avec les parents.</p> <p>Des informations sur les cultures.</p>	<p>Se ressourcer pour tenir, se recentrer, se détendre, respirer.</p> <p>Traiter des cas concrets de communication de crise.</p> <p>Des outils pour travailler l'éducation de l'intelligence émotionnelle.</p> <p>Des pistes de décodage pour comprendre « nos » codes et « leurs » codes.</p> <p>Développer les compétences non verbales.</p> <p>Une stratégie pour sortir de la plainte.</p> <p>Faire quelque chose AVEC les élèves.</p> <p>Que ce ne soit pas simplement une parenthèse de bonne conscience institutionnelle.</p>

Au vu de ce tableau, on peut estimer que pour un certain nombre d'enseignants, des plaintes ont été transformées en objectifs.

Selon les chercheurs, le coût organisationnel de l'opération est cependant trop élevé, à la fois pour l'équipe de recherche (charge de travail trop importante en fonction des moyens disponibles) et pour l'école (trop de perturbations organisationnelles pour certains projets). Selon les chefs d'établissement néanmoins, les avantages dépasseraient largement les inconvénients, le bénéfice principal résidant dans le fait que la quasi totalité des équipes ont été formées sur une base commune, y compris les plus réfractaires dont une majorité reconnaît l'utilité de l'opération.

Ce sont surtout les animations dans les classes qui posent problème (trop d'élèves concernés en même temps) : l'équipe de recherche souhaite revenir à des groupes-pilotes moins nombreux, avec lesquels elle puisse développer un travail plus long (par exemple : groupe de leaders dans l'école C, 4^e Tsciences dans l'école B).

Dans l'école A (la seule où on ait décidé dans le degré supérieur de revenir à une participation volontaire), le résultat est que : « Ce sont les collègues qui en ont le plus besoin qui ne sont pas là ! ». La moitié de l'équipe enseignante du degré supérieur a choisi de ne pas participer. Dans les deux autres écoles, seuls quelques enseignants ont refusé a priori de participer à la formation.

Dans l'école B, les éducateurs, exclus de la formation dans un premier temps, ont instamment souhaité en bénéficier à leur tour : ils ont obtenu une journée spécifique pour leur équipe. Dans l'école C, les enseignants des deux degrés ont demandé à poursuivre la formation sur la communication de crise et la concrétisation de la réforme du titulariat.

Les résistances engendrées par l'obligation de participer sont finalement moindres que les résistances engendrées par la liberté de non participation. Le travail sur les représentations est jugé efficace par 2/3 des enseignants après la formation. Au départ, les enseignants sont plutôt réfractaires à tout ce qui vient de l'extérieur, et de l'Université en particulier. A leurs yeux, personne d'autre qu'eux ne peut comprendre ce qui se passe dans leur école. Il y a donc un examen à passer pour démontrer l'utilité du travail de recherche. Les évaluations montrent que le crédit des chercheurs se construit surtout sur l'articulation théorie/pratique : les grilles de lecture qui « passent » sont celles qui sont étayées par une expérience pratique de la classe.

Même s'il faut doublement « passer l'examen », il semble qu'une équipe externe soit cependant plus à même d'essayer le choc des résistances en tous genres que des acteurs internes parmi leurs pairs. Les chefs d'établissement et les volontaires des groupes de projet estiment que ce travail ne peut être réalisé efficacement que par des formateurs extérieurs : la situation d' « examen » dans laquelle se trouverait un enseignant formateur de ses pairs dissuade les candidats potentiels de jouer ce rôle.

Les enseignants issus eux-mêmes de l'immigration expriment avoir vécu un moment fort de reconnaissance symbolique dans l'école.

Objectifs 3 et 4 : 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.

ECOLE A	ECOLE B	ECOLE C
<p>Les élèves sont très preneurs de tout ce qui touche à l'émotionnel (grand besoin d'être émotionnellement impliqués) : il est nécessaire de partir de là pour aller vers quoi que ce soit d'autre.</p> <p>La victimisation des élèves est importante (prégnance des « on », grande lassitude, agressivité). Cependant, dès que l'expression plus créative est libérée, on s'aperçoit qu'elle est largement sous-estimée.</p> <p>Le travail sur l'intelligence émotionnelle a été limité à deux classes de 3^e P. Les installations d'Art contemporain sont restées ponctuelles et peu intégrées. Elles nécessiteraient un travail en commun profs/élèves. La Charte de Vie a initié un début de stratégie globale de prévention.</p> <p>Le groupe GMS+ (groupe de projet permanent dans le cadre de la discrimination positive) est renforcé mais reste peu nombreux.</p>	<p>Le projet Voyage reste ponctuel (une classe) et ne concrétise pas de produit fini. La dynamique est difficile à mener dans le climat tendu de la classe. Les projets ne sont envisageables pour l'instant que dans le cadre un prof/une classe, sauf pour la section professionnelle AFS, qui travaille en équipe et est demandeuse d'un projet Classroom of difference.</p> <p>L'Art à l'école mobilise surtout les élèves des sections professionnelles, dont les évaluations expriment un impact important (« Apprendre à communiquer, c'était possible parce que les artistes nous ont fait confiance »). L'ensemble de l'école est touché, mais de manière ponctuelle (deux semaines) et peu intégrée dans la dynamique scolaire.</p>	<p>L'initiative va surtout au groupe de leaders élèves, très valorisés par ce projet. Les enseignants sont en deuxième ligne. Mais la dynamique est globale :</p> <p>élèves, enseignants, éducateurs et Direction sont impliqués ; il y a mobilisation dans un objectif commun ; le projet de prévention touche le pilotage de l'établissement, la gestion de l'espace et la gestion du relationnel quotidien entre élèves, entre adultes, entre élèves et adultes.</p> <p>Les adaptations en fonction du diagnostic sont rapides et les élèves/les profs sont entendus :</p> <p>propreté de l'école ; rénovations (ateliers, salle de gym, toilettes) ; tableau de communication salle des profs ; reconnaissance symbolique des différentes cultures professionnelles dans l'équipe ; réforme du titulariat ; reconnaissance du groupe de leaders comme interlocuteur ; suivi du projet et implication forte de la Direction ; élargissement de la dynamique à l'équipe de Direction des trois implantations.</p>

La complexité organisationnelle de l'école secondaire (négociation d'un espace/temps dans la grille horaire et dans le calendrier des urgences successives de l'année scolaire) est le principal obstacle au développement de stratégies globales de prévention.

Les projets initiés dans le cadre de la recherche-action n'atteignent à une véritable stratégie globale que dans l'école C. C'est dans cette école que l'implication de la Direction a été la plus directe, mais aussi que le suivi d'action par l'équipe de recherche a été le plus important (grâce à un projet complémentaire financé par la Fondation Roi Baudouin).

L'institutionnalisation des innovations

Pour maintenir son usage et son impact dans le temps, l'innovation doit perdre son caractère de nouveauté - son statut expérimental - et devenir un élément durable du contexte local. « La durabilité arrive quand l'innovation passe certaines étapes avec succès (comme la transition de fonds occasionnels à des fonds structurels) et quand elle survit à des cycles organisationnels (tels qu'un cycle budgétaire annuel ou la rotation du personnel). [...] Une institutionnalisation forte semble requérir une certaine pression hiérarchique, un niveau de résistance faible, et un minimum de relations harmonieuses entre les enseignants et leur hiérarchie. Elle prend aussi naissance dans la stabilité de l'équipe de direction, dans les transformations organisationnelles qui enracinent les nouvelles pratiques dans les structures et les procédures locales, et dans un niveau d'assistance qui permet d'amener une majorité d'acteurs à une nouvelle pratique stabilisée. » (HUBERMAN ET MILES, 1984, p.277)

Il est clair que si l'institutionnalisation de nouvelles pratiques est bien un objectif visé à terme, pour les différentes innovations que nous avons suscitées et/ou accompagnées pendant la recherche-action, aucune n'a eu le temps de dépasser le stade expérimental, si ce n'est l'impact sur quelques modalités organisationnelles :

- adoption d'un nouveau règlement et d'une procédure de révision participative régulière ;
- institutionnalisation d'un groupe de projet permanent dans le cadre de la discrimination positive ;
- changements dans les objectifs et l'organisation du travail des titulaires de classes.

ECOLE A	ECOLE B	ECOLE C
<p>« Minorité agissante » demandeuse de continuer le travail sur l'éducation de l'intelligence émotionnelle et sur la communication de crise.</p> <p>Demandes de la Direction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - participation au projet A CLASSROOM OF DIFFERENCE ; - sensibilisation du personnel administratif et ouvrier ; - travail spécifique à faire avec l'équipe des éducatrices. <p>Le relais est assuré par le GMS+ et par le Cercle de la Réussite de l'école.</p>	<p>Dix enseignants volontaires pour un projet A CLASSROOM OF DIFFERENCE.</p> <p>Educateurs demandeurs de poursuivre leur formation.</p> <p>Direction demandeuse de poursuivre la collaboration.</p>	<p>Mobilisation forte de l'équipe de Direction, étendue à l'ensemble des trois implantations. Trois demandes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un projet A CLASSROOM OF DIFFERENCE ; - un projet Fondation Roi Baudouin ; - une stratégie globale de prévention pour les trois implantations. <p>Demandes spontanées d'enseignants et d'éducateurs des autres implantations.</p> <p>Demande de suivi des enseignants et des élèves.</p>
<p>Les projets discrimination positive des écoles A et C intègrent des éléments du diagnostic systémique et les projets mis en œuvre au cours de la recherche-action.</p>		

Le besoin de support

HUBERMAN ET MILES (1984, p. 273) le soulignent fortement : « *les innovations à grande échelle, inductrices de changement, vivent ou meurent par le volume et par la qualité de l'assistance que ses utilisateurs reçoivent une fois que le processus de changement est engagé* ».

Les formes d'assistance peuvent être variées. Des projets à plus petite échelle requièrent moins d'aide, interne ou externe. Mais toujours, l'impact direct de l'assistance sur la poursuite et la réussite d'un projet d'innovation, tant que celle-ci n'est pas largement institutionnalisée, semble déterminant pour apporter des ressources, dépasser des résistances, animer un travail entre pairs, etc.

Les projets mis en chantier dans le cadre de la recherche-action confirment cette analyse : même de petite envergure, même résultats d'une réflexion et d'une adoption par tout ou partie des équipes éducatives, les projets qui ont été menés le plus loin sont ceux qui ont bénéficié de l'accompagnement le plus intense ou le plus régulier.

L'expression des demandes d'assistance doit être entendue par les intervenants externes et prise en compte par la hiérarchie. La perception initiale par les acteurs de base (les enseignants en l'occurrence) des difficultés et des problèmes liés à des changements de pratique ou à des innovations ne doit pas être minimisée par les intervenants : elle se révèle souvent fondée lors de la mise en œuvre des projets.

Objectif 5 : Mesurer l'ampleur des résistances développées autour des thématiques « chaudes » lorsqu'on s'adresse à un public non demandeur (formation obligatoire pour tous pendant quatre jours)

Dans les trois écoles – avec quelques nuances dans l'école C – le modèle dominant reste massivement frontal et monoculturel.

Quatre résistances majeures expriment ce modèle professionnel dominant :

« 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.

Quelques évaluations expriment une grande insatisfaction ou déception (rien appris, trop théorique, pas assez théorique, mauvais moment). Par contre, à notre grande surprise, la plupart des « réfractaires » initiaux (environ 1/3 des équipes) reconnaissent *a posteriori* l'utilité de la formation. Certains font remarquer qu'ils se sont déplacés même pendant leurs jours de congé.

L'analyse des évaluations négatives ne nous permet pas de dégager une alternative claire : une proportion équivalente de critiques dénonce trop/trop peu d'approfondissement théorique, trop/trop peu d'interactivité, trop/trop peu de jours de formation. Les critiques les plus vives concernent l'intrusion dans les classes d'animateurs extérieurs, en particulier les artistes, dont la culture professionnelle était la plus éloignée de celle des enseignants.

Dans les trois écoles, une proportion non négligeable de propos xénophobes ont été tenus tant par des enseignants que par des élèves. Quelques réactions virulentes à la question culturelle ont dû être gérées par l'équipe de recherche et par la Direction.

D'autres objections ont retenu notre attention lors de l'évaluation :

*« on veut faire de nous des animateurs plutôt que des enseignants » ;
 « on nous psychanalyse, on nous manipule » ;
 la crainte de conforter les élèves dans leur position de victime (surtout dans l'école B) ;
 les installations des élèves perçues comme des agressions (surtout dans l'école A) : la peur d'être envahis par les élèves, de perdre le contrôle, de mélanger les profs et les élèves ;
 les installations sonores sont trop dérangeantes (surtout si elles comportent des rires).*

Quelques réactions tranchées :

*« Nos élèves n'ont pas la maturité. Ce qu'il faut, c'est des outils pour les motiver. »
 « Nous, on est là pour donner des cours, pas pour faire des trucs psychomachin-chose. Si je fais ça, l'inspecteur arrive, j'ai un mauvais rapport, vous viendrez me défendre ? »
 « C'est très bien ce que vous faites, mais moi j'arrive encore à donner cours. Quand je n'y arriverai plus, je vous appellerai. »
 « C'est aux parents qu'il faut aller dire tout ça. Il faut travailler avec les familles et la société. Ce n'est pas mon rôle de me poser ces questions-là. »
 « Ce n'est pas adapté à mon cours de math ! »
 « Vous allez rater votre année, et on vous apprend à jouer au foot ! »*

A certains moments le système est au bord de l'explosion. Dans ce contexte, il ne faut pas négliger les craintes exprimées par les enseignants. D'où l'importance de ne pas importer artificiellement de l'extérieur un modèle d'intervention « clé sur porte », mais de le construire en partenariat avec les enseignants, qui sont les meilleurs experts de la relation pédagogique. Néanmoins, l'état de la relation pédagogique est suffisamment critique dans les trois écoles pour justifier une intervention volontariste, tant de la part des hiérarchies scolaires que des équipes de recherche.

Quelques éléments d'évaluation du point de vue des chercheurs :

Pour l'équipe de recherche, il y a renforcement de certains leviers et émergence de leviers nouveaux quant à la prévention des violences symboliques : nous avons énormément appris dans cette relation de partenariat.

L'importance des résistances exprimées à certains moments-critiques de la formation montre à quel point on touche à des « zones sensibles » : la gestion des zones sensibles doit être explicitée pour pouvoir être dépassée.

L'équipe de recherche estime avoir investi dans l'action beaucoup plus de temps et d'énergie qu'elle ne l'avait imaginé au départ. Cependant, cette énergie est sans doute nécessaire pour amorcer une dynamique sur des besoins qui impliquent des « zones sensibles ».

L'intégration dans l'école d'une stratégie globale de prévention ne peut se faire que s'il y a identification de besoins et de demandes émanant de l'équipe éducative. Pour l'instant, la demande émane essentiellement du chef d'établissement et d'une « minorité agissante » qui porte les projets-pilotes.

L'équipe est interpellée par deux obstacles majeurs au développement des stratégies de prévention :

**l'ampleur de la victimisation des adultes ;
l'ampleur de la difficulté organisationnelle (structure
espace/temps, « sacralisation » des procédures).**

Il semble qu'une stratégie globale soit plus facile à enclencher à partir d'une initiative d'élèves qu'à partir d'une initiative d'enseignants (Cfr. école C).

3. Des leviers d'action ou réducteurs de complexité

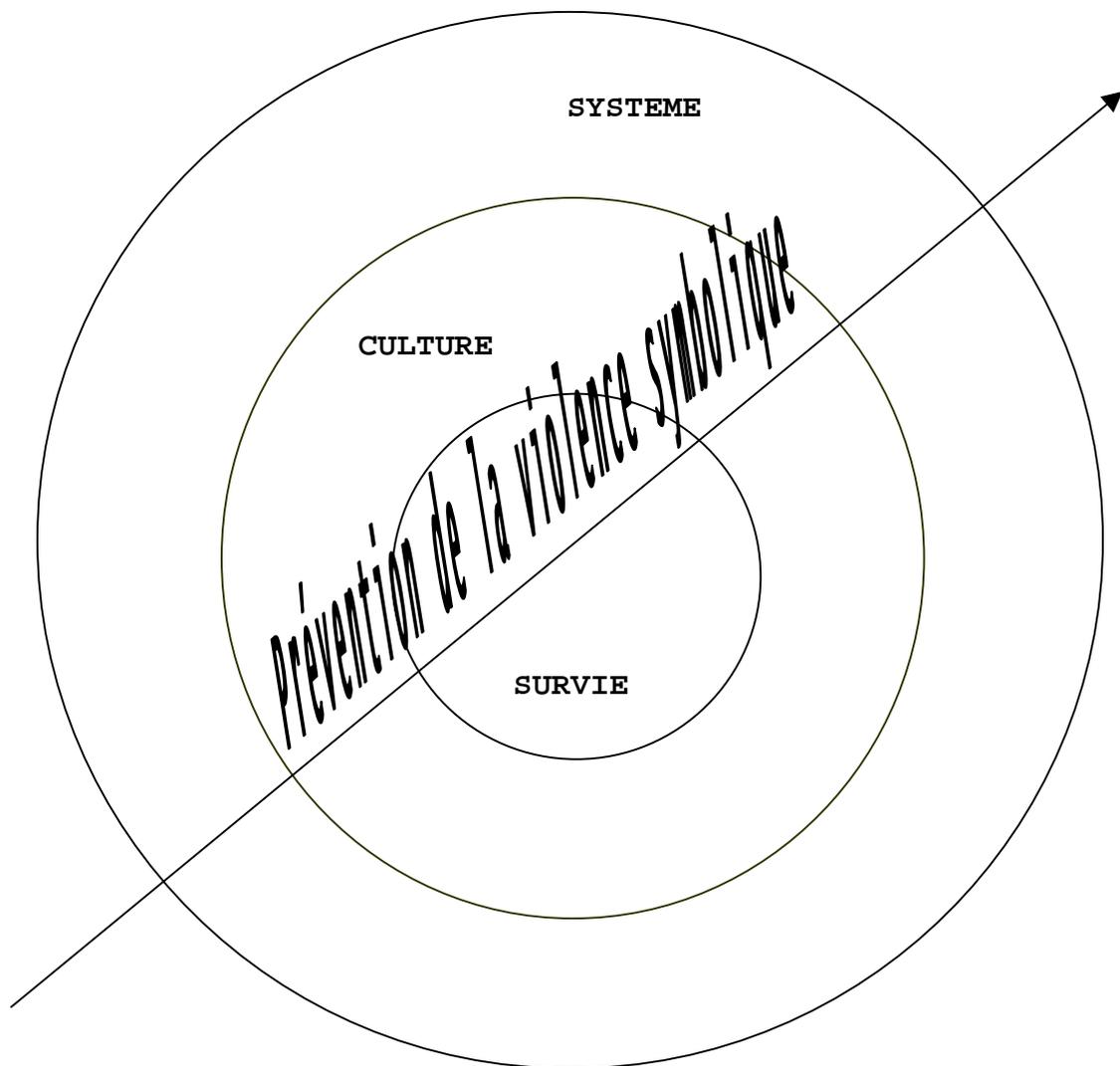
D'un point de vue systémique, nous avons recentré nos interventions sur une priorité : **transformer le modèle « handicap » de la discrimination positive en modèle « ressource »**, dans lequel il s'agirait moins de compenser individuellement des manques ou des handicaps (sociaux, culturels, économiques...) 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 ;**
- **le marquage symbolique des TERRITOIRES comme stratégie de prévention des violences.**

Ces leviers d'action font l'objet de la deuxième partie du rapport, et sont transformés dans la troisième partie en recommandations à l'usage des décideurs, des écoles et des formateurs d'enseignants.

II. Le cadre théorique reconstruit



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

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 référence au SYSTEME, troisième sphère de prévention, englobe les deux autres : elle pose le cadre conceptuel et méthodologique de l'intervention systémique et du processus de recherche-action, objet de ce rapport.

Les pages qui suivent vont donc expliciter les champs d'investigation SURVIE et CULTURE, tels qu'ils ont été (re-)construits par l'équipe de recherche dans le champ conceptuel englobant qu'est la grille de lecture SYSTEME.

La survie

La composante biologique de la violence : lecture du comportement agressif

Chaque spécialiste analyse le comportement agressif selon son cadre de référence (psychologue, sociologue, thérapeute,...). Nous choisissons ici de nous intéresser à l'approche des biologistes et éthologistes qui établissent des liens avec les comportements agressifs présents dans le monde animal, car c'est une dimension très peu envisagée par la culture professionnelle enseignante.

ASENSIO (1997, p.175) écrit : Généralement, dans les environnements naturels, le comportement agressif se présente comme un moyen de maintenir l'individualité en même temps que l'existence du plus grand nombre possible de consanguins. Dans l'interaction agressive, que ce soit entre membres de la même espèce ou d'espèces différentes, il se produit une comparaison entre les aptitudes biologiques des adversaires. Certains individus sont touchés dans leurs intérêts vitaux tandis que d'autres en sortent bénéficiaires. C'est pourquoi, j'ai défini l'agression comme n'importe quelle action qui a pour objet de maintenir ou d'augmenter l'efficacité biologique de celui qui la réalise aux dépens de celle, de celui (ou de ceux) sur qui retombe la dite action.

Adaptée à l'homme, cette définition des comportements agressifs recouvre non seulement la survie de l'organisme et la reproduction, mais aussi la maximisation du plaisir et le fait d'éviter la douleur physique et morale.

ASENSIO (1997, p.177) considère le comportement agressif comme un moyen d'obtenir un profit plutôt que comme une manière de nuire à autrui. Il invite dès lors à se poser la question de la relation coût/bénéfice qui se présentera dans chaque situation.

Il écrit : Dépourvues de l'essentiel pour subsister ou soumises à l'arrogance des pouvoirs, insensibles à leur situation, beaucoup de personnes se retrouvent dans des conditions que les plus dures mesures répressives ne pourraient même plus aggraver. Dans ces circonstances, le comportement agressif surgit tôt ou tard presque inévitablement. Les bénéfices que celui-ci peut leur apporter dépasseront toujours les coûts possibles, puisque ceux-ci sont déjà proches de ceux payés dans leurs conditions "naturelles" de vie.

Dans le règne animal, les combats intra-espèces sont réglés par des rituels qui empêchent la mort ou les blessures graves. Chez l'homme, ainsi que le souligne LORENZ, « *aucun des signes qui vont dans ce sens (pleurs, sollicitude de clémence, etc.) n'a plus d'effet dans le monde des armes, qui permet d'agresser sans avoir le moindre contact avec les victimes* » (ASENSIO, p.178).

Cette assertion nous paraît néanmoins trop catégorique : il semble au contraire que beaucoup de nos comportements soient encore inscrits dans notre programme génétique et que nous les pratiquions sans conscience, c'est-à-dire sans réel contrôle de notre nouveau cerveau (le néo-cortex). C'est le cas par exemple de la manière avec laquelle nous gérons nos espaces de vie, nos territoires.

Rappelons avec TRAUBE (1998) que le cerveau humain est composé de trois couches anatomiquement superposées et physiologiquement spécialisées :

- le cerveau reptilien (archéo-cortex), siège de la vie instinctive,
- le cerveau mammifère (mésocortex), siège de la vie émotionnelle,
- le cerveau humain (néo-cortex), siège de l'intelligence, de la raison, de la conscience.

Les trois cerveaux agissent en étroite interaction : *Ainsi, les individus de toutes les espèces (y compris l'espèce Homo) sont mus par un instinct qui les pousse à sauvegarder leur intégrité, à contrôler un territoire, à en chasser tout prédateur ou concurrent. On peut affirmer que la pulsion agressive est un instinct vital, indispensable à la survie de l'individu et de l'espèce* (TRAUBE, 1998, p.8).

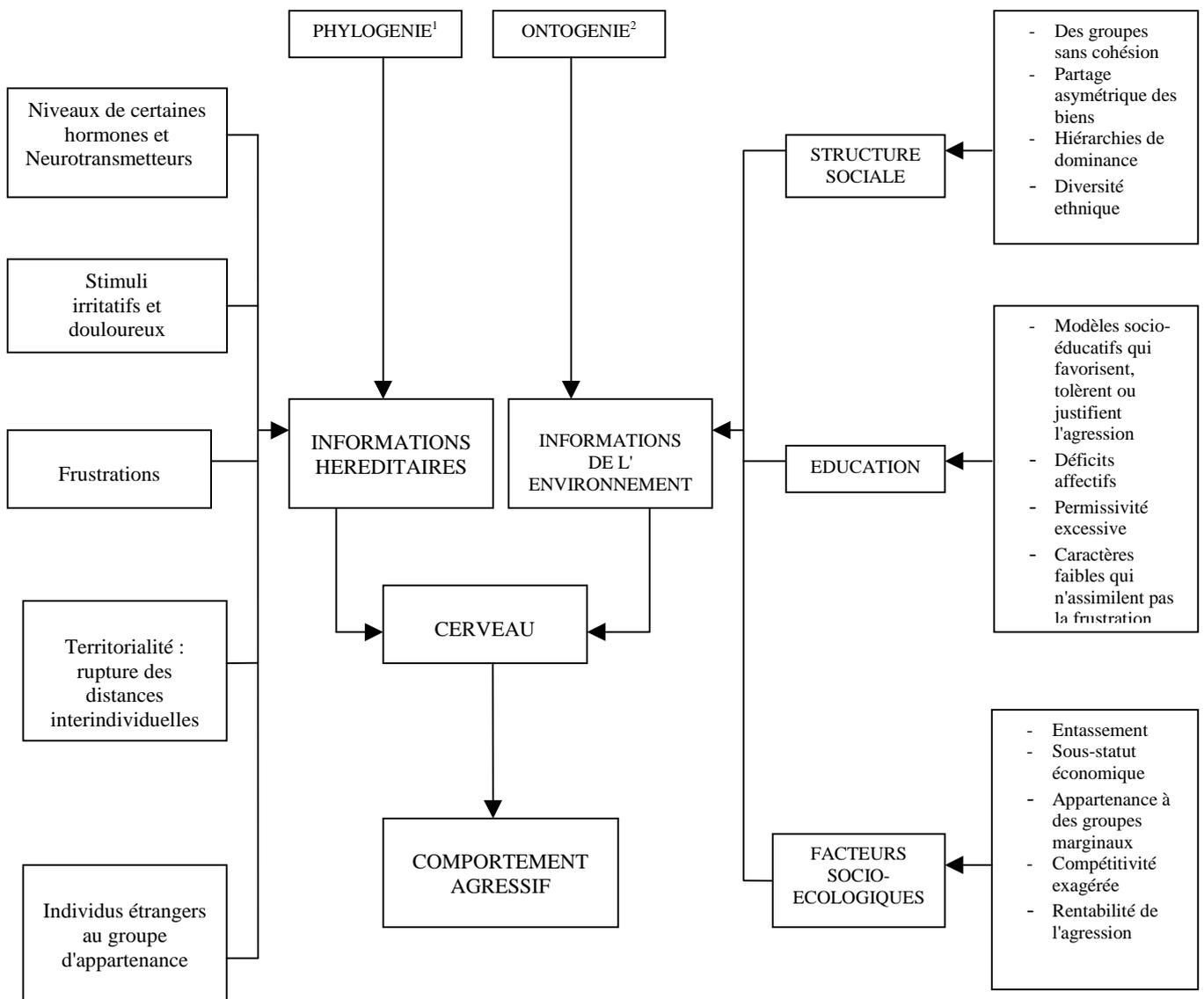
Pour les biologistes, la fonction du système nerveux consiste en effet d'abord à rechercher l'équilibre organique des systèmes vivants (homéostasie) et ce sont les structures les plus primitives du cerveau, l'hypothalamus et le tronc cérébral, qui assument ce comportement inné d'assouvissement des besoins primaires (faim, soif, sexualité...). Avec le cerveau mammifère apparaissent le système limbique et les processus de mémoire à long terme, grâce auxquels les expériences vécues par l'organisme vont être enregistrées comme agréables – et auront tendance à être répétées – ou désagréables – et donc à éviter. Le modelage des réseaux neuronaux à la suite de cet apprentissage est la base des émotions. Avec le cortex, le cerveau accède à l'anticipation à partir de l'expérience mémorisée et à l'élaboration de stratégies capables de satisfaire les niveaux de plus en plus complexes des besoins humains. Ce niveau est celui du *désir*, il est lié à la construction imaginaire qui anticipe le résultat de l'action : cette dimension créative de l'imaginaire est considérée par de nombreux philosophes comme le propre de l'Homme.

Cependant, les différents niveaux de l'action humaine continuent de se réaliser dans un espace que l'organisme a tendance à s'approprier pour sa propre survie et pour s'assurer des apprentissages gratifiants. La notion de *territoire* découle ainsi tout naturellement de l'apprentissage de la gratification : c'est un acquis social dans toutes les espèces animales et un acquis socioculturel chez l'Homme. De même, pour pouvoir se réaliser en situation sociale, l'action gratifiante recherchée par les organismes va s'appuyer sur l'établissement de *hiérarchies de dominance*. Toute

l'évolution des espèces semble s'être faite en développant l'imaginaire - et les créations nerveuses permettant les processus associatifs - pour aboutir à l'Homme, mais l'imaginaire reste sous la dépendance des pulsions pré-hominiennes qui gouvernent l'inconscient.

Pour ne pas avoir de territoire et/ou de comportements agressifs liés à la défense de ce territoire, il faudrait en quelque sorte ne pas avoir de système nerveux.

Afin de mieux comprendre les comportements agressifs chez l'homme, ASENSIO propose le schéma suivant. Il y identifie des causes liées à la phylogénie et des causes liées à l'ontogénie.



ASENSIO, 1997, p. 192

1. Phylogénie : Mode de formation des espèces, développement des espèces au cours de l'évolution.
2. Ontogénie : Développement de l'individu, depuis la fécondation jusqu'à l'état adulte.

Pour ASENSIO, le comportement agressif est le plus souvent dû à une interaction de plusieurs causes.

Parmi les causes liées à la phylogénie, certaines apparaissent régulièrement à l'école ou dans les quartiers « difficiles » :

- les sensations irritatives ou douloureuses telles que la faim, la soif, la température élevée ou trop basse,
- la frustration,
- la densité démographique excessive qui entraîne le non-respect des espaces de sécurité,
- la présence d'individus étrangers au groupe, ou de deux groupes qui se considèrent comme étrangers sur un même territoire, ou encore d'un groupe qui se sent rejeté par l'autre.

Parmi toutes ces causes, ASENSIO insiste sur les difficultés de notre société à créer une cohésion sociale face à la diversité (ethnique, culturelle, sexuelle, etc.). La peur de l'étranger se retrouve dans le monde animal, elle fait donc partie de notre patrimoine phylogénétique. L'autre, différent de nous, provoque une tension interne liée à la peur et à la protection du groupe.

Comme s'il s'agissait d'une prolongation de la tendance hostile que manifestent tous les nourrissons aux visages non familiers, les adultes maintiennent encore une certaine prévention vis-à-vis de celui qui s'éloigne des modèles morphologiques et/ou comportementaux habituels. Par conséquent, le développement de réponses d'affiliation vis-à-vis d'étrangers, semble requérir un effort supplémentaire de dépassement de certaines inerties phylogénétiques qui auraient tendance à le rendre difficile.

Reconnaître ce caractère phylogénique du comportement humain nous amène à souligner doublement la nécessité d'une éducation à la diversité et à la paix. Contrairement à certains principes généreux, « l'accueil de l'étranger n'est pas naturel » : il faut l'acquérir par l'éducation.

Malheureusement, l'ontogénie - c'est-à-dire ce que l'individu est par lui-même en fonction de ses expériences et de son histoire - est elle aussi génératrice de comportement agressif, dans la mesure où elle est source de frustration et de souffrance, que ce soit au sein de la famille, à l'école, dans le quartier, dans la société en général. Même en imaginant que l'humain puisse s'affranchir de son héritage phylogénique, il n'en resterait pas moins indispensable de lui apprendre à gérer ses frustrations d'une manière socialement acceptable et conforme aux exigences de survie du groupe.

Les facteurs liés à la vie affective et émotionnelle dans l'école

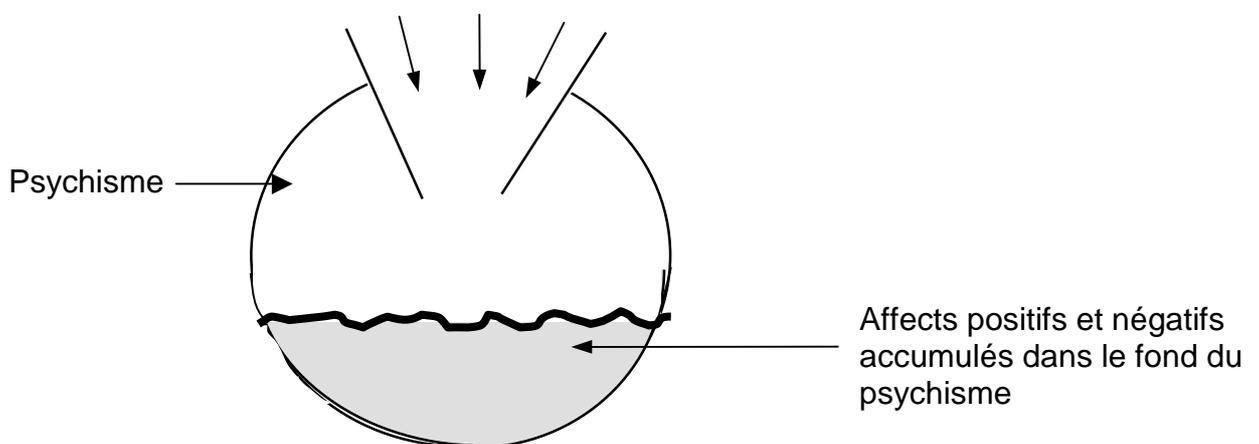
Les comportements agressifs sont ainsi liés à des composantes reptiliennes de survie (gestion du territoire) et à des composantes émotionnelles (gestion de la frustration et de la colère). Ces dernières nous amènent à interroger des grilles de lectures qui s'intéressent au psychisme.

On peut tout d'abord souligner à quel point les émotions sont largement dévalorisées par la pensée cartésienne, et ignorées par les modèles scolaires, presque exclusivement préoccupés de néo-cortex.

« Nos sociétés d'efficacité proposent aux enfants une éducation qui s'adresse surtout à leur cortex au détriment de leur affectivité et de toutes les richesses qu'apporte un développement plus complet de toutes les facultés humaines » (DOLTO, 2000).

Pour comprendre l'importance de la vie affective et l'impact de certaines souffrances sur le comportement des enfants, nous représenterons le psychisme comme une bulle qui se remplit progressivement d'expériences positives et négatives à partir de la naissance.

a. Situation normale



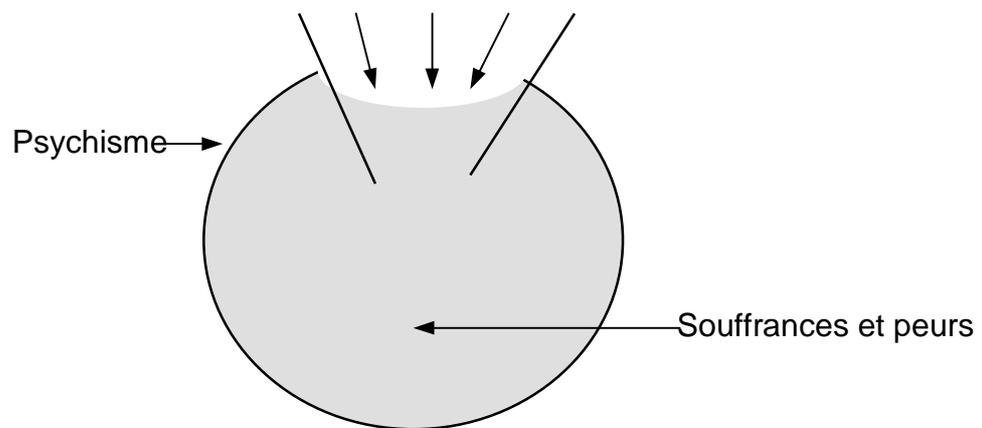
Lorsque l'enfant vit dans un milieu suffisamment rassurant et positif, les affects se déposent simplement au fond de la bulle. Le bourdonnement affectif reste relativement calme, lui laissant une grande disponibilité pour ses expériences de vie et ses apprentissages.

Très vite, l'enfant comprend que si la tension interne est trop importante, la souffrance risque de le submerger ; c'est pourquoi très tôt, il apprend à se calmer et à se rassurer lui-même, en suçant son pouce, en se balançant... Plus tard, il fera du

yoga ou du sport, fumera des cigarettes, boira un verre d'alcool, mangera du chocolat, ou encore prendra de temps en temps un léger calmant.

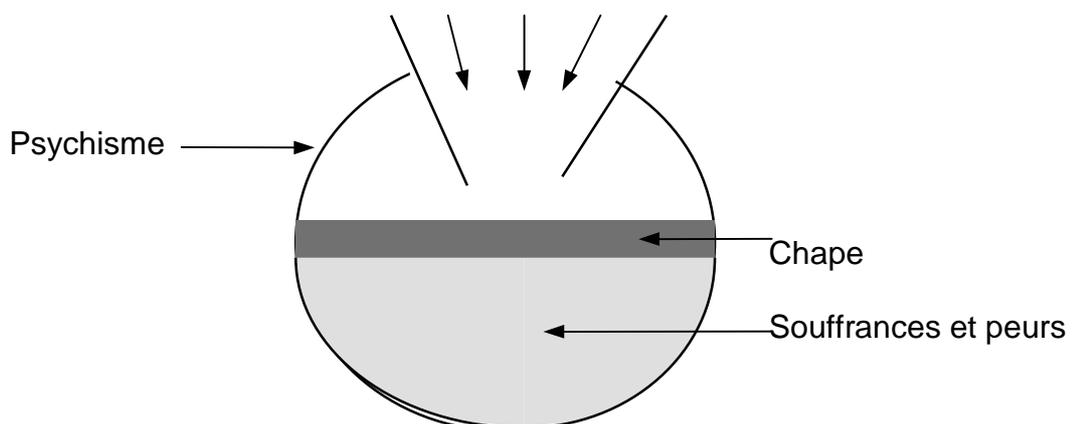
Nous parlons ici d'une situation où la vie affective reste gérable, même si, à certains moments, le fond de la bulle peut devenir une véritable tempête empêchant toute pensée rationnelle, par exemple en cas de grande passion amoureuse ou de chagrin lors de la perte d'un proche. Tant que ces perturbations sont passagères, elles participent d'un fonctionnement psychique normal et sain : l'expérience humaine est évidemment faite d'affects positifs et négatifs.

b. Situation pathologique



Parfois la souffrance et la peur envahissent complètement la bulle et ce pendant longtemps. Dans ce cas, les personnes nécessitent un encadrement thérapeutique. Elles souffrent de névroses, de psychoses ou même d'autisme. Cette maladie provoque un enfermement total de soi, la coupure avec le monde extérieur, des comportements itératifs, de l'auto-maltraitance physique... Certaines théories interprètent ces symptômes comme des comportements permettant à l'individu de tenter de contrôler ou d'échapper à ses peurs, la douleur physique étant parfois moins insupportable que la douleur psychique. On peut parler, dans ces cas extrêmes, de *survie psychique*.

c. Situation intermédiaire



Pour d'autres enfants, la situation sera intermédiaire. La peur et la souffrance n'envahissent pas tout le psychisme, mais elles sont suffisamment importantes pour entraîner des problèmes d'adaptation au milieu. Pour éviter au psychisme d'être envahi en permanence par de l'émotionnel négatif, le « *couvercle* » des affects va devenir une sorte de chape de protection.

Les comportements pour maintenir les angoisses et les souffrances vont varier avec l'âge.

Dans l'enfance, que ce soit en famille ou à l'école, on trouve la plupart du temps deux types de réactions : **le repli sur soi ou l'agitation.**

Une minorité d'enfants – le plus souvent des filles - se réfugient dans le retrait. Ils s'enferment dans leur monde, visages fermés, apathiques, ils refusent obstinément d'entrer dans cet univers trop différent qu'est l'école, ils deviennent totalement ou sélectivement mutiques,...

DAHOUN-ZERDALIA (1995, p. 236) analyse les différents types de silence qu'elle a pu rencontrer dans son travail de psychiatre. Parlant d'enfants mutiques écartelés entre des exigences paradoxales, elle écrit : « *Pris entre deux mondes, famille-école, l'enfant ne sait plus comme qui parler* ».

D'autres enfants, plus nombreux, choisissent l'agitation. Pour survivre, il faut être plus fort que la peur. Le meilleur moyen pour y parvenir est de se créer un monde d'excitation et de sensations fortes, permettant de ne pas sentir, de tenir à distance les émotions et les sentiments.

En grandissant, ces enfants feront comme les adultes et se dirigeront vers des produits pour maintenir leurs peurs et leurs angoisses au fond de la bulle. Certains connaîtront l'enfer de la drogue.

Un certain nombre d'entre eux, deviendront aussi délinquants parce que, plus que les autres, ils auront développé leurs défenses en les exprimant de manière violente. La seule manière de survivre sera, pour eux, d'être « *les plus forts et de savoir faire les choses avant et mieux que les autres* ».

Le but est ici de faire comprendre que l'agitation de certains enfants peut signifier l'expression d'une souffrance interne et constituer une condition de *survie affective*. La traiter comme un comportement d'indiscipline en la sanctionnant ne fait qu'accroître la tension interne, qui entraîne encore plus d'agitation.

De nombreuses causes de souffrances peuvent être identifiées. Certaines viennent des relations entre l'enfant et sa famille. GOLEMAN (1997) mentionne par exemple :

- le rejet de l'enfant par ses parents,
- le déphasage affectif entre les parents et l'enfant,
- les mauvais traitements psychologiques et physiques,
- l'imprévisibilité et l'incohérence des réactions face aux comportements de l'enfant,

- le désintérêt,
- l'absence ou le manque d'échanges relationnels,
- l'absence de rapport à la loi dans la famille, le laisser faire, le laisser dire,
- le règne de l'enfant roi.

Les enfants héritent en outre des souffrances de leurs parents, la santé mentale et affective des parents étant ici déterminante. Or, parmi les souffrances héritées, il convient de mentionner les traumatismes fréquents causés par les déracinements de l'immigration : l'ethnopsychiatrie montre notamment que les enfants nés aux alentours du déracinement sont particulièrement touchés par les souffrances affectives. Trop peu considérées parce que non dites, ignorées, ces difficultés de vivre peuvent entraîner chez les jeunes des désespoirs infinis, enfouis dans la honte des familles, le silence des pères et la tristesse des mères. A ce sujet, le reportage de Yamina BENGUIGUI, « *Mémoires d'immigrés* » (1998) est un outil intéressant pour montrer comment la révolte des jeunes a pu se construire sur un mythe fondateur sinistré.

Mais la famille n'est pas la seule institution à causer de la souffrance. Il arrive par exemple que des enfants, calmes chez eux, manifestent de l'hyperagitation lorsqu'ils entrent à l'école maternelle, à l'école primaire ou encore au moment où ils vivent leurs premiers échecs et que leur incapacité à maîtriser les codes de l'école devient insurmontable. Ces enfants transforment rapidement leur hyperactivité en agressivité : ils ont tendance à interpréter négativement les comportements des autres et spécialement des adultes à leur égard ; ils crient systématiquement à l'injustice et développent un discours victimaire justifiant leur colère.

Si à l'école primaire, ces enfants restent minoritaires dans une classe, le système de sélection et d'orientation fera qu'ils se retrouveront majoritaires dans certaines classes de l'enseignement secondaire technique et professionnel, constituant ainsi des groupes d'enfants pratiquement tous en tension affective interne (voir dessin C), c'est-à-dire sans aucune disponibilité pour un fonctionnement efficace du néocortex.

Pour certains enseignants, dont le projet professionnel est précisément de transmettre des connaissances, le défi est parfois totalement impossible à relever. A leur tour, ils entrent en tension affective et vivent leur métier comme une souffrance quotidienne, souffrance que l'institution scolaire n'est pas nécessairement prête à reconnaître.

Soulignons enfin que l'adolescence est en quelque sorte l'apothéose du langage non verbal, du pulsionnel et de l'affectif : le néo-cortex est en plein développement et en plein apprentissage, mais le jeune vit dans un conflit permanent entre le verbal et le non verbal (puberté, codes de groupes...). A ce titre, l'adolescence entre en contradiction, et parfois en choc frontal, avec les attentes des adultes qui s'adressent au verbal, au rationnel et à l'éthique.

Si on ajoute à cela qu'en terme de gestion de l'espace, l'enseignant en discrimination positive est, la plupart du temps, un intrus qui entre dans le territoire d'un groupe social jouissant d'une préséance, dont il ignore les codes, on touche à l'urgence de travailler à l'école les compétences émotionnelles, et en particulier la compétence non verbale en situation de crise.

La gestion des langages de survie à l'école : la notion de TERRITOIRE et les métaphores éthologiques

La violence est ici envisagée comme un LANGAGE DE SURVIE, qui renvoie l'humain à son cerveau reptilien (survie biologique) et à son cerveau 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.

Ce qui est proposé à la culture scolaire, dont le langage et les modèles d'intervention s'adressent essentiellement au néo-cortex, c'est un « mode d'emploi » pour lire les expressions de survie et pour y répondre dans un langage non verbal adapté aux situations de crise.

Admettant le principe que la violence s'exprime là où les systèmes génèrent des comportements de survie et que ces comportements échappent au contrôle du néo-cortex – et par là aux arguments moraux ou intellectuels – il s'agit d'appliquer à la réalité scolaire une grille de lecture capable d'entendre, d'exprimer et de transformer ces langages de survie.

Pour ce faire, nous avons croisé le cadre de référence des chercheurs (stratégies systémiques) avec le cadre de référence d'enseignants des arts martiaux (stratégies millénaires de gestion des comportements de survie). Les deux modèles se sont en particulier rencontrés autour de deux leviers d'intervention :

- la priorité accordée au langage analogique pour décoder et traiter les expressions violentes ;
- le recours au langage métaphorique pour traduire le non verbal en verbal.

Dans les trois écoles, nous avons testé des **métaphores éthologiques** qui semblent produire des effets intéressants sur la façon de se représenter la violence, et surtout sur la manière d'y répondre dans le quotidien de la classe.

Les contes chinois, les koans du Zen japonais, mais aussi nos mythologies antiques, les fables de La Fontaine, certains messages publicitaires, ou encore la symbolique de la meute mise en scène par le scoutisme, sont des expressions traditionnelles de la métaphore éthologique.

Les philosophes n'hésitent pas à emprunter les mêmes sentiers. Françoise DASTUR (1998, p. 923) écrit : « *Ce sont donc des figures idéalisées de lui-même que l'homme trouve dans les animaux et à cet égard le bestiaire de Nietzsche relève tout entier de la mythologie. Mais cette mythologie s'avère nécessaire, puisque cet animal malade, ce mutant essentiel qu'est l'homme n'a d'autre moyen que symbolique de se donner un visage et de prendre forme. C'est donc paradoxalement parce que l'animalité est foncièrement pervertie en lui que l'homme peut prendre appui sur les figures animales pour se comprendre lui-même.* »

De nombreuses pistes existent pour expliquer la violence, mais aussi valides soient-elles, aucune n'est opérationnelle sur le terrain si elle ne touche par la langage non verbal. En d'autres termes, pour traiter la violence, nous devons ré-apprendre à écouter les signaux – forts et faibles – émis par notre « ancien cerveau » et les intégrer consciemment dans nos stratégies d'intervention.

La métaphore sera l'outil privilégié de ce passage d'un cerveau à l'autre : métaphores physiques des arts martiaux, métaphores sensorielles de l'éthologie, métaphores verbales du discours imagé sur la violence.

Le *reptilien* génère un comportement pro-survie qui vient de la nuit des temps et qu'il est illusoire de vouloir éradiquer : pour ne pas en être inconsciemment l'effet, il s'agit de se donner les moyens de ne pas en avoir peur. Or, notre système social et culturel a tendance à nier cette part « *reptilienne* » du comportement humain et à la couper du fonctionnement « *noble* » de la raison et de l'éthique : le langage scolaire ne fait pas autre chose ; en s'adressant exclusivement au néo-cortex, il se rend sourd et aveugle au langage analogique de la survie et donc otage de ses explosions imprévisibles.

Apprendre à écouter le *reptilien* avant de prendre des décisions rationnelles, c'est se donner les moyens de ne pas en être le jouet inconscient. L'expérience des arts martiaux est ici intéressante dans la mesure où elle propose un cadre de ritualisation de ces comportements de survie, qui peuvent être traduits en comportements socialement acceptables.

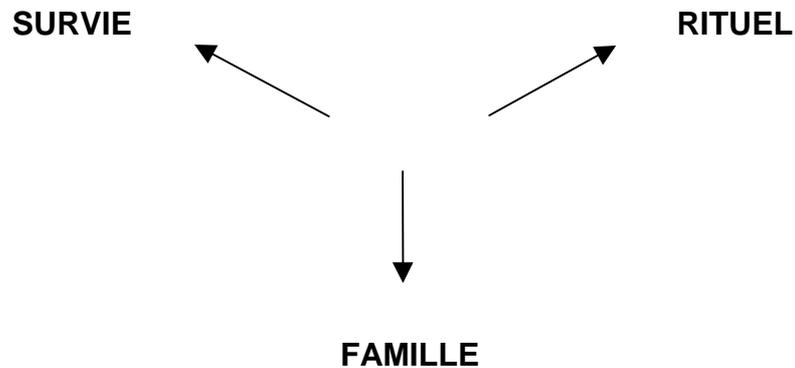
Puisque la violence est un langage de survie qui ne peut être éradiqué, la métaphore éthologique permet de s'inspirer des systèmes préventifs utilisés par le règne animal pour ritualiser l'expression de la violence :

marquer son territoire est la stratégie la plus en amont utilisée par les animaux (et inconsciemment par les humains) pour prévenir la violence.

Physiquement et symboliquement, par métaphores successives, l'éthologie se met au service de la communication de crise.

1. Une grille d'analyse des comportements agressifs

J. DEBATTY⁷ propose d'envisager la communication de crise selon trois cas de figure illustrés par l'éthologie.

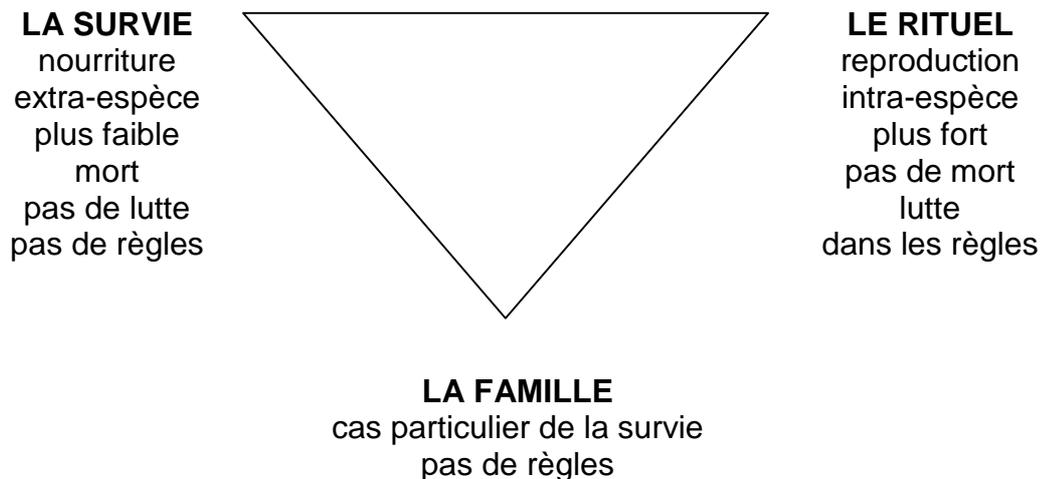


Le cadre de la survie est illustré par les prédateurs en quête de nourriture : ceux-ci s'attaquent toujours aux plus faibles, en dehors de leur espèce ; le prédateur ne cherche pas à lutter, mais à mettre à mort sa proie par tous les moyens. Il n'y a donc pas de règles, tous les coups sont permis. Exemple : un groupe de lions chassant une antilope affaiblie.

Le cadre du rituel est illustré par les luttes de dominance à l'intérieur d'un groupe pour assurer la reproduction de l'espèce dans les meilleures conditions : dans ce cas, il y a lutte rituelle entre les plus forts, selon des règles établies qui garantissent la survie du groupe ; il n'y a pas de notion de mort (quand la mort survient, elle est accidentelle). Exemple : le loup dominé présente sa gorge au loup dominant, qui simule rituellement avec sa gueule le bris des cervicales.

Le cadre de la famille est un cas particulier des conditions de survie du groupe. Lorsque la progéniture est menacée, le comportement de survie est imprévisible et dangereux ; il n'y a plus aucune règle.

⁷ Jacques DEBATTY est maître d'arts martiaux, ceinture noire 5^e dan de karaté, et formateur en communication de crise. A ce double titre, et en tant que concepteur d'une pédagogie adaptée à divers types de handicaps physiques et sociaux, il est intervenu dans cette recherche-action comme expert du langage non verbal.



L'objectif n'est pas ici de développer un cours d'éthologie ou d'entrer dans un débat sur l'universalité de ces comportements. Empiriquement, nous pouvons montrer que la métaphore appliquée aux situations de crise permet de développer une stratégie efficace de gestion de la violence.

En situation de crise, la stratégie proposée aux enseignants et aux élèves est de s'appuyer sur cette grille de lecture simple et opérationnelle pour éviter à tout prix de basculer dans les cadres SURVIE et FAMILLE. Il s'agit donc de s'exercer à décoder et exprimer tout ce qui peut légitimer le rituel du groupe.

Dans le cadre de la survie, vont se jouer symboliquement tous les rapport prédateurs/proies. La nourriture représente les besoins primaires non satisfaits que les prédateurs vont chercher à satisfaire en s'attaquant aux plus faibles, en dehors du groupe auquel ils s'identifient. Exemple : le racket.

Dans le cadre du rituel, se jouent symboliquement toutes les luttes à l'intérieur d'un groupe pour établir les dominances. La reproduction représente les enjeux de la dynamique du groupe, où chacun va devoir trouver sa place : les plus faibles sont rejetés, les plus forts deviennent leaders. Lorsqu'il y a lutte, c'est une lutte dans les règles du groupe pour s'accaparer le leadership. Exemple : défier le « *chef de meute* » pour prendre sa place.

Dans le cadre de la famille, il s'agit de prendre conscience du fait que les réactions sont imprévisibles. La famille représente ici tout ce qui touche à l'identité et à l'honneur ; dans certains cas, nous parlerons de survie identitaire (voir le chapitre CULTURE, p. 53).

Quelques règles simples vont illustrer le fonctionnement du cerveau pré-hominien, dont l'observation des comportements violents semble largement confirmer la survivance :

- a. Les animaux éliminent les plus faibles. Il semble que les groupes humains aient instinctivement tendance à faire de même. Reconnaître cet état de fait ne signifie pas l'accepter, mais accepter d'en prendre conscience. La stratégie proposée par la systémique et les arts martiaux par rapport à ce constat consiste moins à « protéger » artificiellement les plus *faibles* qu'à leur donner les moyens – essentiellement de l'ordre du non verbal - de ne plus être perçus comme des *faibles*. Encore une fois, il s'agit d'un travail sur le non verbal.
- b. Si la *proie* fait face et lutte, le *prédateur* s'en va. Le *prédateur* ne cherche pas à lutter, mais à satisfaire ses besoins primaires (argent, drogue, reconnaissance...) : il hésite à prendre des risques ou à se faire mal. Si une *proie* cesse de se comporter en *proie*, le message *reptilien* est immédiat, le *prédateur* va chercher une autre *proie*. Par contre, le comportement de fuite déclenche instantanément la chasse.
- c. Quand un intrus entre sur le territoire d'un groupe constitué, il doit se faire accepter, c'est-à-dire démontrer au groupe qu'il va lui apporter quelque chose. Si l'intrus brigue en outre le leadership, il devra se soumettre aux règles rituelles du groupe pour l'obtenir. Dans le rituel, on respecte le *chef de meute* ou on le défie pour prendre sa place. Autrement dit, si l'enseignant se conduit en *chef* dans le verbal, mais n'arrive pas à se faire reconnaître par la *meute* dans le non verbal, il y aura *combat*.
- d. De même, quand un élève entre en classe et refuse les règles, il défie le *chef de meute*. Si l'enseignant renonce à lutter, l'absence de lutte fait basculer le rituel dans le cadre de la survie : pas de lutte signifie pas de règles ; symboliquement, c'est la *curée* du *prédateur* qui va manger sa *proie* (extra-espèce), par exemple un chambard généralisé.

Réagir de façon adéquate aux comportements agressifs n'est pas une mince affaire, dans la mesure où des composantes émotionnelles puissantes entrent en jeu : comment faire pour écouter et respecter son instinct, tout en mobilisant les ressources stratégiques de son néo-cortex ?

Les techniques d'arts martiaux proposent ici de s'exercer à utiliser les ressources du néo-cortex pour transformer la peur et mobiliser l'ensemble de ses moyens : la gestion du stress nécessite à la fois raisonnement et exercice physique. On ne peut pas changer le reptilien : la peur reste la peur. Mais on peut changer le néo-cortex, c'est-à-dire gérer la peur.

En situation de violence, il peut être très dangereux de se laisser mener par l'instinct, sans conscience de ce qui se passe. Ce sont en effet les règles qui permettent

d'éviter de se battre. Développer une connexion harmonieuse entre néo-cortex et reptilien diminue fortement les risques de conflit et permet de réagir de façon adéquate en situation de crise.

L'objectif à atteindre est clairement défini :

éviter dans tous les cas de sortir du RITUEL et de basculer dans la SURVIE.

Confronté à la violence, il est primordial de ne pas se couper des messages de l'« ancien cerveau », mais il est tout aussi primordial de ne pas se laisser submerger par eux : écouter son instinct et sa peur n'empêche pas de réfléchir et d'être stratégique. Face à la violence, être stratégique, c'est utiliser les ressources de son néo-cortex pour maintenir le conflit dans le cadre rituel, et donc dans les règles.

2. Marquer son territoire

Marquer son territoire est une stratégie de prévention et de gestion de la violence abondamment illustrée par le règne animal, et transposée par métaphores dans les techniques martiales. La métaphore éthologique est un moyen de traduire du langage non verbal (expressions du corps, émotions...) en langage verbal et de tenir compte symboliquement de notre bagage reptilien instinctif : il s'agit en quelque sorte de faire émerger à la conscience l'étymologie non verbale du langage verbal, ainsi qu'elle apparaît subrepticement dans certaines expressions (« je ne peux pas le sentir », « ne me prends pas la tête », « avoir une dent contre »,...).

Les animaux marquent leur territoire de manière graduelle :

- par l'odeur, qui est le premier signal laissé à l'intention des intrus ;
- par le cri (plus le brome est important, plus le rival potentiel est mis en garde) ;
- par le geste (à portée de regard, les gestes dissuasifs prennent le relais) ;
- par la lutte, qui n'a lieu qu'en dernier recours.

Chaque étape n'est franchie que si les avertissements antérieurs n'ont pas eu d'effet dissuasif.

La métaphore consiste ici à prendre conscience du caractère préventif de ce marquage de territoire. Bien qu'inconsciente, la perception de l'odeur de la peur aura un effet immédiat sur les comportements. De même une voix tremblante, mal posée ou criarde émettra des signaux peu convaincants quant au respect des limites à ne pas franchir. Enfin, des gestes hésitants et lents ont peu de chance de dissuader de la lutte.

Lorsque le territoire est bien marqué, par contre, il n'y a pas de combat et la violence ne s'exprime pas. Transposé en stratégie de prévention de la violence, ce principe

démontré tant par l'éthologie que par les techniques des arts martiaux, peut être appliqué à la gestion quotidienne des classes comme à la gestion globale d'un établissement scolaire. Il permet notamment de développer consciemment des comportements de leadership adaptés à la gestion et à la prévention des situations de crise.

Marquer son territoire permet à l'autre de marquer le sien, c'est-à-dire de se définir et donc de pouvoir avancer en sécurité.

Pour éviter dans la classe un combat interne pour le leadership, il faut dévier l'énergie agressive vers un objet (un « *ennemi* ») externe : marquer le territoire de la classe, c'est mobiliser le groupe dans un défi rituel contre un « *rival* » symbolique externe. Cela implique que l'enseignant soit reconnu comme leader de la compétence scolaire et développe des comportements de garant ou de « coach » : en tant que leader, il est le garant de l'objectif du groupe (symboliquement de sa survie) ; c'est lui qui pilote le groupe vers son objectif. L'engagement de l'enseignant dans ce rôle a pour corollaire l'engagement du groupe, qui devient dès lors garant de ses propres règles.

C'est la métaphore de la *meute* qui illustre le mieux ce cas de figure, pour autant que le comportement de « *chef de meute* » soit bien entendu comme un engagement par rapport au groupe - et non comme un permis d'abus de pouvoir. En effet, le sens du rituel de dominance, où le loup dominant simule le bris de la nuque du loup subordonné, ne doit pas être entendu comme l'expression d'un droit de vie ou de mort, mais bien comme un engagement du chef de meute par rapport à la vie et à la survie du groupe : « tu peux me confier ta vie, je m'en porte garant ; même en situation de faiblesse, je ne porterai pas atteinte à ta vie ».

Cette lecture a aussi été appliquée avec succès à une classe de « *singes hurleurs* », qui marquaient leur territoire par le bruit : la hiérarchie dans le groupe s'établit à la puissance et à la longueur des cris. Si l'enseignant ne marque pas immédiatement son propre territoire ou s'il empêche artificiellement le rituel du groupe de s'exprimer, les leaders vont tout faire pour démontrer qu'ils sont les plus forts. Les démonstrations de chambard reprendront à chaque fois qu'un leader voudra affirmer son leadership.

La métaphore nous aide ici à comprendre qu'il s'agit de marquer le territoire de l'enseignant, de façon à ce qu'il n'y ait pas de lutte pour le leadership dans le groupe. Précisons que le leadership de l'enseignant concerne la compétence scolaire, pas forcément le leadership social dans le groupe. Un enseignant qui ne sait pas reconnaître l'autorité d'un leader dans sa classe se met en symétrie par rapport à lui et risque de provoquer un « combat de coqs », dont il a peu de chances de sortir gagnant. S'il reconnaît par contre les leaderships déjà en vigueur dans le rituel du groupe, une complémentarité peut s'installer dans le rituel entre le groupe et l'enseignant, permettant sa reconnaissance comme leader de la matière et de l'objectif scolaires.

Marquer son territoire, c'est donc oser être leader quand il le faut, mais aussi reconnaître un leader quand il le faut et lui donner les moyens de l'être.

C'est aussi émettre des signaux qui marquent le territoire physique et psychique de la personne :

- **énergie, enthousiasme,**
- **estime de soi,**
- **affirmation de la personnalité.**

C'est enfin marquer le territoire relationnel et celui de la compétence pédagogique :

- **être explicite, c'est-à-dire :**
 - s'engager par rapport à des objectifs,
 - exprimer ses limites,
 - donner du sens à ses exigences,
- **incarner la compétence dans sa matière, c'est-à-dire :**
 - avoir un projet pour le groupe,
 - rassurer le groupe sur son identité et sa capacité à réussir,
- **être le garant des règles du groupe.**

Ces comportements, qui peuvent sembler naturels pour une fonction d'autorité comme la fonction enseignante, sont difficiles à assumer dans les situations de crise, car ils réfèrent essentiellement à des compétences non verbales peu ou pas abordées dans la formation des enseignants, à ce jour essentiellement préoccupée de compétences intellectuelles et verbales. Face à des dynamiques de classes en crise, l'enseignant ne peut en général compter que sur ses ressources et ses expériences personnelles. Son cadre professionnel ne balise la situation de crise que par des procédures disciplinaires, qui non seulement risquent de ne pas suffire à rétablir son autorité, mais dans de nombreux cas, vont aggraver la situation. En effet, si le recours à une autorité externe est interprété comme une fuite ou un aveu de faiblesse, la sanction du groupe sera décuplée.

Ce qui semble naturel pour un maître d'arts martiaux nécessite ici un important travail de formation et de clarification, notamment une prise de conscience de la primauté du non verbal sur le verbal dans la gestion des groupes en crise. On peut citer à cet égard un certain nombre d'obstacles à surmonter :

- la primauté du verbal sur le non verbal dans la culture scolaire,
- la victimisation (abondamment mise en évidence par les diagnostics systémiques), qui fragilise la fonction d'autorité ;
- la mauvaise presse de l'autorité, trop souvent confondue avec l'autoritarisme ;
- le climat de « déhiérarchisation » et de contestation systématique de l'autorité, y compris par les adultes;
- la confusion entre fonctionnement démocratique et négociation permanente des règles ;
- le mythe de la « bonne relation » ;
- la méconnaissance des codes culturels des groupes en présence ;

- la « sacralisation » des procédures;
- la faiblesse de la gestion collective des règles (modèle un enseignant/une classe) ;
- les conséquences de cette non gestion, c'est-à-dire le recours dans l'urgence à une logique sécuritaire et disciplinaire ;
- ...

3. Des profils de communication de crise et des stratégies de communication

Par rapport aux situations de crise, il est nécessaire de prendre conscience de la manière dont nous communiquons spontanément. En formation, élèves et enseignants sont dès lors amenés à identifier individuellement leur profil :

**OFFENSIF/DEFENSIF
REACTIF/PROACTIF
ISOLE/GLOBAL
SURVIE/RITUEL**

Une série d'exemples et d'exercices les invite à passer progressivement de leur « préférence » (comportement spontané résultant des prérequis de chaque personne) à une « performance » (comportement stratégique à apprendre) proposée par le modèle des arts martiaux : le profil le plus performant en situation de crise semble être **O/DPGR**.

En situation de crise, il apparaît que la plupart des enseignants sont réactifs et très vite placés en situation de survie. Ils manquent d'outils pour interpréter les règles du rituel dans lequel évoluent leurs élèves.

Les codes rituels du leadership sont explicités, ainsi que les processus qui amènent ou non au combat. On apprend à décoder une série d'implicites divergents, considérés à tort de part de d'autre comme des évidences culturelles. On apprend à marquer son territoire de façon rituelle.

Il apparaît que peu d'enseignants reconnaissent le rituel qui permet aux leaders de la classe de marquer leur territoire. Dans l'école C, par exemple, où les rituels de « *meute* » sont très forts et très organisés, il ressort que les enseignants ont des difficultés à marquer leur territoire : dans l'expression non verbale des leaderships, les élèves sont de loin plus compétents que les adultes et parviennent souvent à imposer leurs codes. Un enseignant qui se positionne dans ce contexte de façon offensive, réactive, isolée et survie, se retrouve rapidement en symétrie avec les leaders du groupe, et donc en situation de *combat*. Si, en outre, il utilise son « *pouvoir* » de sanction disciplinaire ou pédagogique sans être reconnu dans sa légitimité de « *chef de meute* », il menace la survie du groupe et déclenche une réaction en chaîne :

Par rapport aux règles du jeu de la meute, la plupart des élèves sont dans le rituel, la plupart des enseignants sont dans la survie : les règles ne sont pas les mêmes ⇒

l'enseignant est EFFET de la situation ⇒ il a peur ⇒ la peur provoque une réaction de survie : « combat » ou « fuite ». Dans les deux cas, l'enseignant est perdant : s'il recourt à une force extérieure, il rompt les règles du rituel = un « coup bas » interdit pas le rituel ; s'il fuit, il perd tout crédit = « c'est un faible ». Les élèves risquent dès lors de basculer à leur tour dans la survie, induite par la rupture des règles : il n'y a plus de règles ⇒ débordements et leurs conséquences. C'est une relation perdant/perdant.

A partir de l'expérience des arts martiaux, la formation propose de s'exercer à transposer dans ces situations de crise une *stratégie de combat*, dont les étapes successives sont :

marquer son territoire
esquiver – prendre du recul
parer – méta-communiquer
contre-attaquer – rétablir l'équilibre

Reste à gérer les émotions qui contrarient l'application de ces principes en situation de crise. Là également sont proposés trois outils de gestion mentale inspirés des arts martiaux :

DIVISER POUR MIEUX REGNER – morceler la difficulté
STRATEGIE DU « TANT PIS » - assumer le risque
PRO-ACTIVITE – appliquer une méthode et s'y tenir
 (p.ex. développer des comportements de complémentarité)

En résumé :

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 un outil pour apprendre à gérer la communication de crise.

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 culture

Les objectifs généraux du Décret Missions (Article 6) demandent 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 », et également « d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ». Mais l'expression de ces finalités généreuses ne suffit évidemment pas à diminuer les inégalités existantes, ni à légitimer la quête identitaire des générations concernées par l'immigration.

Le système culturel dominant éprouve de grandes difficultés à reconnaître les inégalités spécifiques dont souffrent les élèves issus de cultures familiales éloignées de celles de l'école.

Certaines thèses affirment que les problèmes rencontrés par les enfants de familles populaires immigrées sont semblables aux problèmes des enfants de milieux défavorisés autochtones. Or, s'il est vrai que le statut socio-économique des familles est un facteur plus déterminant pour la réussite scolaire que son origine ethnique ou culturelle, il n'en demeure pas moins que les élèves d'origine ethno-culturelle différente de la norme autochtone rencontrent des difficultés spécifiques à l'école.

Toute la question est de savoir quelle place il faut accorder à cette spécificité dans la lutte contre l'échec scolaire et, pour ce qui nous occupe, dans la prévention de la violence symbolique. Or, pour une série de raisons historiques et culturelles, le modèle dominant de l'école défend une position très universaliste, qui a tendance à nier la problématique spécifique des enfants d'immigrés et, de façon plus spécifique, à évacuer la question de la *culture*.

Nos références francophones sont en effet largement inspirées du modèle républicain français, d'orientation beaucoup plus universaliste que les systèmes anglo-saxons, par exemple. Les « zones sensibles » principales qui sont en jeu dans les débats sur la place de la culture touchent à des archaïsmes et des contentieux historiques non encore résolus dans notre société, d'autant que l'héritage de la guerre scolaire laisse des traces importantes dans les mentalités et dans les comportements. Le spectre d'un culturalisme qui ramènerait la société au *tribalisme*, à la régression des valeurs démocratiques et du statut de la femme, au fanatisme religieux... s'alimente en outre à toutes sortes de sources médiatiques qui renforcent une perception de la question culturelle comme une menace pour le modèle humaniste.

Le modèle 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 cultive les amalgames. Au lieu d’intégrer la diversité culturelle comme une ressource de civilisation(s), il a tendance à lui dénier toute valeur, toute légitimité - voire même toute existence. Par cette attitude, il montre les limites de sa propre vision culturelle du monde, et surtout des signes de sa propre vulnérabilité.

Sur le terrain des idées, le débat reste ouvert. Néanmoins, sur le terrain de l’école en discrimination positive, il paraît incontournable d’assumer les conséquences d’une telle négation : le déni culturel est une des sources les plus importantes de violence symbolique à l’œuvre dans ces écoles.

Notre cadre de référence n’est pas culturaliste au sens strict.⁸ Il affirme néanmoins l’absolue nécessité de travailler la question identitaire et culturelle, tant avec les élèves qu’avec les enseignants des écoles multiculturelles.

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 des enseignants, afin d’opérationnaliser l’intention du Décret Missions dans son Article 6. L’ouverture à la question culturelle touche à des compétences transversales indispensables pour construire une citoyenneté et un rapport au savoir crédibles dans une société mondialisée complexe et pluricentrique. Elle touche également à la crédibilité de l’école par rapport à des publics spécifiques, tels que ceux rencontrés dans les écoles en discrimination positive. Cet enjeu concerne tant les jeunes que les enseignants.

La prévention de la violence symbolique implique un travail sur les pratiques éducatives ainsi qu’un changement de regard sur soi et sur l’autre différent. Elle implique donc un travail sur les représentations des enseignants concernant la question culturelle et la « *menace* » qu’elle représente.

⁸ A cet égard, on peut renvoyer dos à dos les deux « -ismes », qui alimentent l’essentiel des débats de fond sur la question culturelle. Le *culturalisme* accorde à la culture une valeur excessive et a tendance à justifier tous les comportements au non du droit à la différence culturelle. L’*universalisme* évacue de manière excessive la question culturelle qu’il considère comme négligeable, ce qui a notamment pour conséquence d’ignorer les implicites culturels qui fondent son propre modèle dominant.

La communication interculturelle

COHEN-EMERIQUE (1994) propose un modèle de la communication interculturelle destiné aux professionnels du champ éducatif au sens large, c'est-à-dire aux agents de socialisation, aux professionnels chargés d'éduquer, de rééduquer, d'enseigner, d'intégrer et de former. Elle aborde les situations où un professionnel, porteur d'une identité, rencontre une personne, une famille ou un groupe, porteur d'une identité très différente de la sienne : c'est sur l'interaction entre ces identités que porte la méthode.

L'identité est une structure, un système de représentations et de valeurs qui nous permet d'affronter les différentes situations auxquelles nous devons faire face dans la vie quotidienne. Ce n'est pas une somme de traits juxtaposés, mais une structure qui peut se modifier, notamment dans le rencontre avec l'autre et selon le contexte dans lequel se produit cette rencontre. L'identité de chacun est le résultat, la synthèse de ces appartenances multiples : nationale, religieuse, sociale, sexuelle, professionnelle... Chacun, selon sa trajectoire de vie et selon sa personnalité, intègre des éléments de ces cultures et sous-cultures. L'étranger y ajoute son statut de migrant ou de réfugié politique, ainsi que les processus d'acculturation⁹ qu'il a vécu dans le pays d'accueil : ces expériences ont modulé, transformé dans une certaine mesure, son identité et ses valeurs.

La rencontre entre des identités culturelles distantes n'est pas facile. Le cadre de référence de chacun crée des filtres, des écrans, des distorsions, qui sont causes de malentendus et d'incompréhension, entraînant des jugements de valeur et développant très souvent une image irréaliste, fantasmatique, voire dévalorisante de l'autre. A cette difficulté (comprendre le cadre de référence de l'autre) vient s'ajouter le fait que la relation se passe entre des personnes de statuts différents, ceux-ci étant définis par le contexte social, économique, politique et historique. Les rapports humains et culturels sont en effet toujours hiérarchisés : une culture est plus ou moins valorisée, il y a un dominant/un dominé, un majoritaire/un minoritaire, un développé/un sous-développé, un ex-colonisateur/un ex-colonisé, un blanc/un noir...

Ces rapports, produits de la relation historique entre les peuples, s'actualisent dans la relation interculturelle sous forme de « contentieux » qu'il s'agit de chercher à identifier.

La démarche proposée par COHEN-EMERIQUE comprend trois étapes.

La décentration.

Elle consiste en une prise de distance par rapport à soi-même : il s'agit de réfléchir sur soi, de se regarder comme sujet porteur d'une culture et de sous-cultures auxquelles s'intègrent des modèles professionnels et des normes institutionnelles, le tout replacé dans une trajectoire personnelle.

⁹ Voir C. CAMILLERI

Cette connaissance de soi amène le professionnel à relativiser son point de vue et à apprivoiser ses « zones sensibles », celles qui sont « mises en danger » par la différence de l'autre.

L'analyse des chocs culturels vécus en situation professionnelle va permettre le processus de décentration et une série de comportements de prévention :

- se méfier de ses premières impressions, les considérer comme provisoires, surtout si l'écart culturel est grand ;
- faire émerger ses « images-guides », c'est-à-dire être attentif aux valeurs implicites à travers lesquelles sont décodées et évaluées nos situations professionnelles, par exemple les rôles hommes/femmes, l'éducation des enfants, le statut du religieux, la conception du temps... ;
- réfléchir aux présupposés et remettre en cause ses évidences, ne pas les considérer trop rapidement comme des données scientifiques ou universelles ;
- cerner ses propres idéologies et les situer dans leur contexte culturel et historique.

La compréhension du système de l'autre.

Cette démarche a pour but de découvrir quelques lignes de force et quelques références fondamentales d'une autre culture, tout en sachant que chaque personne les a intégrées de façon unique.

La culture est ici saisie dans ses changements, c'est-à-dire en tenant compte du processus d'acculturation de l'individu (moment de l'immigration, première ou deuxième génération, contexte d'ici et de là-bas...). Il s'agit de dessiner les nouvelles identités qui se construisent et d'essayer de comprendre les différentes stratégies d'adaptation développées par les individus.

Dans les écoles en discrimination positive, il est particulièrement important d'analyser les difficultés spécifiques rencontrées historiquement par les familles immigrées et de les situer dans le projet migratoire et le processus d'acculturation.

La négociation et la médiation.

Avec les enseignants, il est très important d'explorer les limites du processus. Jusqu'où valoriser les différences sans menacer sa propre identité ? Jusqu'où le respect de l'un est-il possible sans porter atteinte au respect de l'autre ? Quelles sont les valeurs et les règles non négociables ?

Souvent, un processus de négociation/médiation – même minimal – entre les systèmes s'avère extrêmement utile en terme de prévention : il s'agit d'aboutir à un compromis acceptable par les différentes parties, à un champ commun balisé, qui permette d'éviter ou de diminuer fortement la part de violence symbolique. Il y a violence symbolique lorsqu'un des protagonistes impose son code à l'autre : c'est le cas de l'assimilation, qui nie l'autre dans ce qu'il est (« *vous êtes en Belgique, devenez comme nous* »), ou celui de l'indifférence qui, sous couvert du respect de la

différence, revient également à nier l'autre (« *restez ce que vous êtes, nous sommes ce que nous sommes* »).

Trouver ce compromis, cet espace commun, est un processus complexe, car il s'agit de cerner les limites au-delà desquelles chacun des protagonistes ne peut aller, soit parce qu'il perd son identité, soit parce qu'il se marginalise par rapport à son groupe d'appartenance, soit encore parce qu'il se met en défaut par rapport à sa mission professionnelle. Il est donc fondamental de travailler ce processus en équipe et de ne pas simplement renvoyer chaque enseignant à sa compétence individuelle.

Trois comportements sont induits par la démarche :

- en cas de choc culturel, reconnaître qu'a priori on a affaire à un conflit de valeurs entre la famille migrante et la société d'accueil, et non à des comportements anormaux, aberrants, à modifier ou à inhiber ;
- considérer l'autre, le migrant, sa famille, comme un partenaire acteur de sa propre vie, sans lequel aucune solution satisfaisante ne peut être trouvée ;
- admettre que le rapprochement ne peut se faire que dans les deux sens et constitue souvent le point de départ d'un changement des deux côtés.

Les « zones sensibles »

Les réactions des uns et des autres sont fortement fonction de leur sentiment de sécurité/insécurité intérieure. Une part importante des enjeux de la violence symbolique va se jouer autour de ce que COHEN-EMERIQUE appelle les « zones sensibles ».

Il est par exemple indéniable que dans la plupart des lieux où l'école officielle accueille des élèves musulmans, des zones sensibles très importantes vont cristalliser les débats autour du statut du religieux et du statut de la femme.

Dans les deux cas, **l'Islam est perçu comme une menace** directe pesant sur les élèves en particulier et sur la société en général. Les représentations négatives des enseignants vis-à-vis des parents de leurs élèves tournent autour de stéréotypes aussi violents que puissants, faisant écho à un climat général où s'expriment tous les fantasmes : l'Islam n'est quasiment perçu que comme intégriste, les femmes sont séquestrées et mariées de force, les jeunes filles sont obligées de porter le foulard, la délinquance est renforcée par les discours tenus dans les mosquées, il faut sauver les jeunes du péril islamique...

La perception des langues et des cultures d'origine est à peu près aussi tranchée : la pratique des langues d'origine est un frein aux performances scolaires et à l'intégration, il faut sauver les enfants de leur milieu, de leurs parents, de leur nostalgie, de leur pauvreté, des antennes paraboliques qui les branchent sur le pays d'origine...

Dans l'équipe éducative, les échanges entre enseignants autochtones et enseignants d'origine étrangère portent rarement sur ces sujets « tabous » et il faut commencer par mettre en évidence et en contexte le sens de ce silence.

L'engrenage du déni circulaire, l'accumulation des tensions et des négations peuvent provoquer des dégâts à long terme dans la construction identitaire des jeunes, mais aussi dans l'identité professionnelle des enseignants.

Un exemple.

Dans l'école B, le diagnostic systémique met en évidence la nécessité de travailler autour de la construction identitaire et de la communication interculturelle, faisant écho aux silences de plusieurs enseignants eux-mêmes issus de l'immigration, ainsi qu'au « bruit » des adolescents, issus en général de milieu populaire et d'origine étrangère, à grande majorité maghrébine.

L'école est vécue par les profs comme un sanctuaire (« *il faut que ça reste une école* », pour protéger certaines valeurs), mais par les élèves comme une prison : c'est une forteresse qui protège/enferme et qui impose la cohabitation dans ses murs. Le quartier a mauvaise réputation : certaines écoles ont fait la une des journaux ; l'insécurité est une réalité quotidienne, dont on doit se protéger. L'école se protège des menaces extérieures par une logique sécuritaire forte (grillages, barbelés, caméras de surveillance...).

Les élèves expriment plutôt une identité de quartier, mais « *on est quand même des étrangers* » (entre identité marocaine idéalisée et identité belge « sur papier »). Ils revendiquent une « culture jeune » et une « culture urbaine », avec son langage et ses comportements d'initiés, dont les adultes (en particulier autochtones) sont a priori exclus : « *de toute façon, vous ne pouvez pas comprendre* ». La tension est perceptible, certains diront « *on est dans les tranchées* » : les stéréotypes réciproques sont puissants (caricatures du Belge, du Marocain, du prof, du flic...). Beaucoup d'élèves – et beaucoup d'enseignants – se sentent victimes d'un système qui les nie ou les exclut.

« *Les conneries, ça fait partie du business . C'est pas comme ailleurs, c'est un système organisé pour faire du pognon. Si t'as pas d'argent, t'es rien...* »

« *Aller contre les règles, ce n'est pas mal, tant qu'on ne le voit pas. Ce qui est mauvais, c'est que ça se voie et que ça ait des répercussions sur la famille... Les grands frères le font. C'est OK parce que c'est discret et que ça n'a pas de conséquences.* » « *Ce qui est négatif, c'est quand on se fait prendre.* » « *Je fais ce que je veux, parce que je suis jeune.* »

Selon les élèves : « *UN ELEVE = UN JOURNAL DE CLASSE* ». « *Nous sommes des journaux de classe.* » « *Si t'as pas ton journal de classe, t'existes pas.* » « *Ils parlent au journal de classe.* »

Dans l'exercice du regard croisé profs/élèves :

<u>Les profs sont :</u>	<u>Ils pensent de nous :</u>
<p>hypocrites, racistes « sales putes », « bonnes » « dès qu'on a le dos tourné, mettent des notes » vaches, méchants ne nous comprennent pas ont une tenue incorrecte « nous provoquent, on est obligé de riposter » mauvais exemples il y a des clans, des conflits entre profs ils ont peur de nous, ils sont méfiants ils se vengent au moment des examens ils frappent « au plus faible »</p> <p>Il y en a des sympas, mais ce n'est pas la majorité. C'est une personne comme les autres. Ils enseignent, donnent cours. Ils ont de l'autorité.</p>	<p>fous, pas calmes, petits gamins ils m'énervent, emmerdeurs paresseux, fainéants curieux des Momos, des Rachid double face, à deux têtes, hypocrites on n'a pas de conseils à leur donner on vient juste pour les allocations animaux, enragés touristes voyous futurs chômeurs pas bien élevés certains nous voient comme des moins que rien obligés de venir par nos parents « Vous ne foutez rien » « Retournez dans votre pays » « Tu te crois à la gare du Nord ? » Positif ? « Bien joué, t'as nettoyé la table... »</p> <p>Ca dépend des profs. Certains voient qu'il y a de l'espoir de l'effort de l'envie de travailler des élèves ordinaires.</p>

« *Ce n'est pas parce qu'on aime bien quelqu'un qu'on ne va pas lui lancer des vanes.* » ON TESTE et on attend la réaction. Côté prof : « *quand on essaie de faire autre chose, c'est encore pire... !* »

Les relations école/famille se limitent en général à des communications administratives ou disciplinaires. La plupart des jeunes vivent entre deux systèmes en conflit de valeurs. Une majorité de profs ont une perception négative des parents (« mauvais parents », parents démissionnaires...). Les élèves stigmatisent la responsabilité des parents dans la dérive de leurs enfants, mais aussi des profs, qui ne les comprennent pas et sont « injustes pour faire respecter la loi » : la disqualification des adultes est largement perceptible.

Des conflits de valeurs... ?

FAMILLES	ECOLE	« CULTURE JEUNE » ?
Valeurs différentes, p.ex. celles de l'Islam.	Valeurs humanistes et normes « universelles » Ethnocentrisme. Malaise par rapport aux phénomènes de déhiérarchisation et d'estompement de la norme.	Références à l'argent le « business » la télé, Internet, USA (« remplace nos parents ») « être dans le move » RAP et RAI valeur en soi de la transgression/provocation CFP « niquer le système » ? les « grands frères »
Langage respectueux vis-à-vis des adultes.	Langage « normalisé ». Vocabulaire permis/pas permis pour tous.	Banalisation de l'insulte, mais uniquement dans la bouche des jeunes. Humour « sur la corde » est codé. « Culture de la négation », même en flagrant délit (à prendre au 2d degré).
Temps polychrone.	Temps linéaire et fragmenté.	Temps de l'immédiat, tout tout de suite, zapping.
Education des filles / éducation des garçons. « Si la fille fait une connerie, c'est très grave. Si c'est un garçon, ça lui passera avec l'âge. »	Egalité hommes/femmes.	Revendication forte du statut d'ados vivants : « on est jeunes, on est beaux, on est vivants » ; « on ne sera jamais comme nos parents ».
Donnent du crédit à l'école = instrument de mobilité sociale (sauf pour les retards : l'école exagère...).	Codes et procédures = prérequis pour les élèves comme pour les parents : sens des tâches, différer le sens, avoir son matériel, silence, ponctualité, garder ses distances, vocabulaire, limites...	Ignorance ou contestation des « évidences » : bavarder = normal retard = normal matériel = question d'argent... pas les mêmes limites que les profs pour la proximité physique Beaucoup de questions sur le sens/l'utilité de l'école.
Mais ne connaissent pas les codes. ECOLE = boîte noire.	Famille doit « obéir » aux lois de l'école.	Cloisonnement des aires d'éducation : les parents éduquent, l'école instruit. Les élèves disent qu'ils ne veulent pas que l'école se mêle de leur vie privée. « Comme si nos parents n'étaient pas capables de nous éduquer ! »

L'agressivité entre élèves est également perceptible : cris, insultes, moqueries, menaces, bagarres... On affiche son appartenance à des sous-groupes différents par l'habillement, le langage, le drapeau,... On constate une pression forte des « perturbateurs » pour faire taire ceux qui veulent travailler (« sales lèche-bottes »).

Une majorité d'élèves est « prise en otage » entre des meneurs et des boucs émissaires, ce qui accentue la disqualification des adultes : « à quoi ça sert, on est là pour rien, on en a marre de trouver des excuses pour ceux qui foutent le bordel; ils savent ce qu'ils font et ils en profitent ». Globalement, l'énergie du système est consacrée massivement au contrôle des perturbations, mais de façon relativement inefficace puisque les perturbateurs continuent de mener le jeu : ils affichent clairement leur objectif = « niquer le système ».

Dans le travail avec les enseignants, la formation essaie de mettre en évidence comment une partie des élèves se retrouve en situation de *survie identitaire* et comment la non prise en compte du contentieux historique de l'immigration, ainsi que le déni et/ou la dévalorisation plus ou moins inconsciente des cultures d'origine a des effets désastreux.

REMACLE (1997) montre notamment comment les modèles éducationnels de la famille et de l'école peuvent entrer en dissonance et se télescoper à des moments charnières pour la socialisation de l'enfant et son adhésion aux normes comportementales.

Le film de Yamina BENGUIGUI, *Mémoires d'immigrés. L'héritage maghrébin* (1998) permet également de mieux comprendre et de concrétiser le concept de *violence symbolique*. Il permet surtout d'explicitier de façon sensible et efficace une série de non-dits très violents qui empoisonnent le climat social et scolaire autour de l'immigration.

Les implicites culturels : représentations du temps et de l'espace

Deux domaines particuliers des représentations culturelles semblent particulièrement intéressants à explorer dans ce contexte, tant avec les élèves qu'avec les enseignants : en effet, d'importants messages non verbaux sont véhiculés par les normes culturelles inconscientes qui codifient la gestion du temps et de l'espace.

Un exemple.

Dans l'école B, se pose de façon aiguë dans une classe la question des insultes à caractère sexuel proférées à l'encontre des professeurs féminins. Nous décidons d'aborder la question de front lors d'une animation.

Pour donner corps à ce que signifie des représentations différentes d'une même réalité, nous utilisons tout d'abord ce célèbre dessin de la Gestalt.

Cette femme est-elle vieille ou jeune ?



Très vite, le débat s'engage dans la classe, les uns traitant les autres d'idiots, l'évidence des uns se heurtant à l'évidence des autres... On demande dès lors aux élèves de montrer à quoi ils reconnaissent que cette femme est vieille ou jeune. Pendant qu'on s'explique, certains commencent à percevoir les deux représentations, et le débat repart de plus belle. Petit à petit, chacun va percevoir les deux femmes, avec plus ou moins de difficultés.

Il nous reste dès lors à utiliser cette expérience (« qui les branche ! ») pour expliquer notre travail : « disons que les profs voient la vieille et que les élèves voient la jeune ; nous essayons de voir les deux, puis de montrer aux profs ce que voient les élèves et aux élèves ce que voient les profs... ». Ensuite, on peut élargir le propos à la thématique interculturelle, quelque chose comme : « disons que ton père, Marocain « *au carré* », voit la vieille, et que ton prof, Belge « *au carré* », voit la jeune ; toi, tu es entre les deux et tu vois les deux ; tu es donc le mieux placé pour montrer à ton père ce que voit ton prof et à ton prof ce que voit ton père... ». Et voilà une clé de compréhension qui ouvre des portes... La classe est en ébullition, mais cette fois très productive : les élèves veulent des photocopies de l'image, se lancent dans des tas d'exemples, que nous complétons par nos propres expériences.

Nous proposons alors aux élèves une grille de lecture d'un point critique stigmatisé dans les relations entre profs féminins et adolescents maghrébins : les insultes du type « sale pute », « nique ta mère », « t'es bonne »... Question provocante : comment se fait-il, d'après vous, que les élèves marocains soient en première ligne sur ce genre d'insultes ? On rit, on gigote, on se regarde. On se rassied. Qu'est-ce que ces gens vont bien pouvoir nous dire sur un sujet aussi bateau ?

Au-delà du côté « second degré » et du langage d'initiés dont ce vocabulaire peut faire partie, il paraît évident à tout le monde qu'à certains moments « on le dit pour de bon » et qu'on sait que « ça fait mal »... Selon le même principe que « la vieille et la jeune », nous proposons une lecture du phénomène à travers la gestion des interdits sexuels côté « *Maroc au carré* » et côté « *Belgique au carré* ». Les quelques rires du début sont vite neutralisés par le groupe, en particulier par les jeunes filles, qui sentent que quelque chose de fondamental les concerne dans cette explication.

La grille est présentée à la page suivante. Elle est expliquée avec nuances, comme une caricature de deux systèmes, entre lesquels ces jeunes de 2^e et 3^e générations doivent trouver leurs propres points de repères.

Nous proposons prudemment une lecture culturelle et historique des insultes à caractère sexuel. Quelque chose comme : « nos père, Marocains au carré, ont vécu une forme de violence symbolique très importante, qu'il n'ont jamais pu exprimer ; les silences de nos pères sont devenus bruyants dans le cœur de leurs fils qui expriment, la plupart du temps sans le savoir, ces violences non-dites... » (cfr le film de Y. BENGUIGUI). Cette recherche des silences qui se transforment en cris, des peurs qui deviennent de la haine, des dénis qui entraînent des dénis... permet de repositionner les jeunes comme des personnes-ressources aux compétences très spéciales, qui par leur expérience particulière de l' « entre-deux », peuvent aider les uns et les autres à percevoir les multiples facettes de la réalité.

Proposition d'une grille de lecture contrastive de la dimension culturelle de l'espace.

MAGHREB « au carré »¹⁰	Belgique « au carré »
<p>maison et rue = avant tout des espaces de rencontre</p> <p>ETRE AVEC LES AUTRES</p> <p>ETRE DE COMMUNICATION mais on déteste être enfermé dans des murs</p>	<p>espace – endroit où exercer sa liberté, son autonomie, voire son individualisme</p> <p>ETRE CHEZ SOI</p> <p>ETRE DE DISTANCE ESPACE CLOISONNE</p>
<p>DENSITE, on se presse et se bouscule, éclat des couleurs, des bruits, des odeurs ⇒ détecte facilement les changements affectifs par l'odorat</p> <p>on se touche pour parler on se fixe avec intensité</p> <p>être au fond du corps ⇒ MOI à l'abri du contact corporel</p> <p>ENFOUISSEMENT DU MOI</p>	<p>on garde ses DISTANCES l'odeur corporelle incommode, la densité étouffe</p> <p>on fuit la promiscuité, qui incommode</p> <p>MOI MENACE par l'envahissement de l'autre</p>
<p>ESPACE SEXUE Espace du dehors = hommes Espace clos = femmes</p> <p>Femme en public = femme publique ?</p> <p>EXTERIORITE des règles sexuelles = ségrégation / sensualité (interdits moins intériorisés)</p>	<p>ESPACE ASEXUE SANS FRONTIERE</p> <p>INTERIORISATION forte des interdits sexuels pendant le processus de socialisation</p>
<p>SIGNE EST ESPRIT Image est matière, voire danger ⇒ la calligraphie libère l'homme de l'image</p>	<p>CULTURE DE L'IMAGE Voir notamment ce que privilégient les médias</p>

¹⁰ Expression « branchée » qui fait illustrer de manière humoristique les variantes du métissage : « Belge au carré », par exemple, signifie « dont les parents et les grands-parents sont belges ».

Un autre exemple de levier d'action pour aider à se décentrer.

L'animateur demande aux enseignants une réflexion écrite personnelle de quelques minutes sur le sujet suivant : « LE TEMPS, QU'EST-CE QUE C'EST POUR MOI ? Si je devais en donner une définition, qu'est-ce que je dirais ? A quoi est-ce que ça me fait penser ? Laissez venir les expressions et les impressions qui vous passent par la tête... »

Après quelques minutes, l'animateur prend note au tableau de tout ce que les participants livrent comme réflexions, en les regroupant par thèmes. On obtient ainsi assez naturellement un état des lieux de nos représentations culturelles du temps, qui peuvent être utilement décodées à l'aide de grilles de lecture anthropologiques.

Avec un rapide tour de la planète mettant en scène d'autres représentations culturelles du temps, on suscite une sorte de « *choc culturel* » en laboratoire qui permet d'expérimenter en direct que nous sommes agis, le plus souvent à notre insu, par des codes implicites qui conditionnent nos attitudes et nos comportements.

L'objectif est atteint : les évidences ne sont pas universelles, elles sont démasquées comme des constructions culturelles dont il faudra apprendre à décoder les valeurs et les mécanismes. On est sorti de l'ethnocentrisme sans trébucher sur le spectre de la menace islamique ; personne n'est renvoyé à des enjeux viscéraux touchant au statut du religieux ou à celui de la femme. L'émotion est perceptible (on touche aux évidences, à nos objectifs pédagogiques, au stress quotidien, à la pression de la mondialisation, au sens de nos vies...) mais supportable... Les certitudes sont ébranlées, mais sur un sujet qui peut « faire consensus »... Il n'y a plus qu'à poursuivre dans cette voie.

HALL (1984) montre « ... comment les individus sont liés les uns aux autres et pourtant isolés par d'invisibles tissus de rythmes et par des murs de temps cachés. Le temps est traité comme un langage, comme principe organisateur de toute activité, à la fois facteur de synthèse et d'intégration et moyen d'établir des priorités et d'ordonner le matériau que nous fournit l'expérience; comme mécanisme de contrôle rétroactif sur le cours des événements qui se sont produits, étalon permettant de juger la compétence, l'effort, la réussite; et enfin comme système de messages particuliers révélant la manière dont les individus se perçoivent mutuellement, indiquant s'ils peuvent s'accorder. »

« L'apprentissage culturel est d'abord celui du bébé qui commence par apprendre à synchroniser ses mouvements avec la voix de sa mère. Le langage et les relations avec les autres élaborent ensuite cette base de rythme primordiale. ... Puis, quand l'enfant entre à l'école, la culture « arrive » en force. On enseigne dans les écoles comment faire fonctionner le système culturel, et on nous inculque que nous sommes pour toujours aux mains d'administrateurs. Des sonneries indiquent à chacun quand il doit commencer à apprendre, et quand il doit arrêter. ... Les rythmes internes, la dynamique de la classe, l'efficacité de l'enseignement des connaissances et de leur assimilation par les élèves : tout cela est subordonné à l'horaire. »

«On peut maintenant affirmer que des séries complexes de rythmes entremêlés dominent le comportement des individus. Or, ces rythmes sont comparables aux thèmes de la partition d'une symphonie; ils constituent la clé de voûte des relations interpersonnelles entre époux, collègues ou organisations de types divers, aussi bien dans les limites d'une culture que dans un contexte interculturel. ... Le rythme est, bien sûr, l'essence même du temps... ». « Chaque culture... a sa propre chorégraphie, avec ses propres mesures, cadences et rythmes. »

Nous proposons dès lors de situer le comportement des élèves dans une complexe négociation entre un système de représentation du temps familial à tendance *polychrone* et un système de représentation du temps scolaire *monochrone*.

POLYCHRONIE ET MONOCHRONIE

TEMPS = POINT

plusieurs espaces/temps se superposent
plusieurs choses à la fois, p.ex.
on sert tout le monde à la fois

RELATION = « sacré »

relationnel prime ⇒
on s'isole autrement
connaissance mutuelle développée
famille et amis ont la priorité

obéit aux autres

horaire reste un outil externe
projets pour le futur ne sont pas fermes

temps a moins d'importance

perception plus globale

ECHANGES ENTRE INDIVIDUS

TEMPS = ROUTE

le temps est linéaire
une seule chose à la fois, p.ex.
chacun son tour, priorités

ORGANISATION = « sacré »

planification prime ⇒
on cloisonne la vie sociale,
professionnelle, sexuelle,
l'habitat...

obéit à l'horaire

horaire est dans le Surmoi
projets sont planifiés

temps est matériel et tangible :
gagné, perdu, passé, gaspillé,
inventé, long, on le tue, on le
passe... = réservoir vide qu'il
faut remplir

perception plus fragmentée

ORDRE - HORAIRE PROGRAMME - PROCEDURES

nécessitent un apprentissage culturel

Les modèles professionnels

La question de l'éducation à la diversité et de la prévention des violences symboliques passe aussi par la gestion de la diversité des modèles professionnels au sein d'un établissement scolaire. Ceux-ci sont contraints de cohabiter au sein d'un même espace et doivent négocier un consensus minimal pour pouvoir prétendre éduquer des jeunes à la diversité et au respect des différences.

Encore une fois, il s'agit là d'une réalité « culturelle » plutôt occultée, à tout le moins considérée comme portion négligeable dans le fonctionnement scolaire.

Par modèle professionnel, on entend les normes, les valeurs, les pratiques auxquelles l'enseignant se réfère pour prendre ses décisions, développer ses stratégies, porter ses jugements, définir ce qu'est un bon ou un mauvais enseignant.

Un modèle professionnel s'intègre à une culture, il constitue donc un trait culturel et présente les caractéristiques suivantes : il est à la fois hérité et sans cesse reconstruit par l'expérience; certains éléments sont conscients, d'autres restent inconscients ou subconscients; il s'exprime de manière singulière chez chaque individu, mais peut se définir par des tendances générales, partagées par un grand nombre de personnes.

Pour aider à identifier les modèles dominants auxquels chaque enseignant se réfère de manière plus ou moins consciente, nous proposons un tableau qui caractérise de manière caricaturale trois modèles : le modèle traditionnel, le modèle "éducation nationale" et le modèle que nous avons appelé "diversité".

	Modèle traditionnel	Modèle « Education nationale »	Modèle « diversité »
Le rapport au savoir	La vérité est révélée par les dogmes ou découverte par l'exercice de l'esprit. La vérité est au-dessus de l'homme. Recherche de l'Essentiel et des valeurs universelles	La Vérité est découverte par la science. La vérité est autour de l'homme dans le monde matériel.	La Vérité est construite par l'homme. La vérité est dans l'homme qui est lui-même dans un contexte, qui est lui-même dans une culture.
L'école pour qui ?	Pour l'élite de la société. "Schole" = loisirs en grec. L'éducation est pour ceux qui ont le temps.	Pour tous les enfants de l'Etat nation. Il faut former tous les citoyens en démocratisant l'éducation.	Pour tous les enfants du monde.
Relations avec les parents	Au service des parents de classes privilégiées.	L'école s'institue en pouvoir qui s'impose aux parents. "L'école veut « sauver » les enfants de leur famille, les sortir de leur condition".	Les parents deviennent des partenaires.

Organisation institutionnelle	Préceptorat.	L'école devient système scolaire, c'est-à-dire une bureaucratie d'état. Obligation scolaire. L'école intervient dans la construction de l'identité nationale des citoyens : lutte contre les régionalismes.	Autonomisation des écoles, décentralisation des pouvoirs de décision. Réhabilitation des régionalismes, des sous-cultures et en même temps développement d'une identité européenne.
Langue d'enseignement	Grec, latin.	Dévalorisation des dialectes, apprentissage d'une seule langue : la langue nationale.	Réhabilitation des langues minoritaires et des langues maternelles, et en même temps, valorisation de l'acquisition de plusieurs langues nationales européennes ainsi que de l'anglais comme langue internationale.
Relations avec la religion	Education proche des et même assurée par des représentants des institutions religieuses.	Séparation de l'école et des institutions religieuses. Combat pour la laïcité. Guerre scolaire.	Pluralisme et respect des croyances religieuses.
Types de pédagogie	Formalisme. Importance de la gymnastique intellectuelle. Dualisme, esprit, matière.	Réalisme. Association entre pensée et action. Sensualisme.	Constructivisme. Pédagogie par projet. Pédagogie différenciée
Contenus	Matières nobles pour le développement de l'esprit : les auteurs classiques, mathématique, logique, grammaire, ...	Matières littéraires, scientifiques, ... organisées en programmes. La leçon est la clé de voûte de l'organisation des matières.	L'accent n'est plus mis sur la connaissance mais sur l'acquisition de compétences (socles de compétences, compétences transversales, apprendre à apprendre, ...).
Incitant à l'apprentissage	L'autorité et la discipline.	La motivation.	Recherche de signification, fonctionnalité. Importance du sens.
Organisation de la classe	Un précepteur et quelques élèves.	Un enseignant(e) - une classe.	Partenariat, pluridisciplinarité, cycles, ...

Nous pensons que le modèle dominant est encore le modèle "éducation nationale", toutefois, progressivement, le modèle "diversité" prend de plus en plus de place.

Aujourd'hui, aucun de ces trois modèles n'existe de manière « pure ». Chaque enseignant a intégré des éléments des trois modèles.

L'important est de considérer cette grille comme un outil d'analyse de ses propres valeurs et de celles des autres.

Les modèles professionnels auxquels se réfèrent les enseignants d'une même équipe peuvent en effet être parfois très diversifiés ; les uns étant plus « traditionnels », les autres plus « éducation nationale » ou d'autres encore plus « diversité » ; les uns étant plus « matières », les autres plus « projets », etc.

Cette diversité entraîne souvent des problèmes au sein des équipes. Les uns dénigrant les autres, se traitant de réactionnaires ou de doux rêveurs; les adultes ayant eux-mêmes des difficultés à vivre leur propre diversité.

Il s'agira de prendre conscience que chaque système de référence a de la valeur en soi et qu'il correspond à des besoins culturels précis au moment où il s'est développé. En fait, ils sont tous basés sur le même a priori : celui du bien de l'enfant.

Chaque position est respectable et porteuse de valeurs. Il est important de la considérer dans son aspect dynamique plutôt que de la juger de manière stéréotypée à partir de ses propres convictions.

Il est dès lors proposé d'appliquer ici les principes de la communication interculturelle :

- se décentrer (Quelle est ma position en tant qu'enseignant ? Quelles sont mes résistances, mes combats ? Pourquoi suis-je porteur de ces valeurs ?) ;
- comprendre le système de l'autre (Quelles sont les positions des membres de mon équipe ? Quelles sont leurs valeurs, leurs résistances, leurs combats ?,) ;
- négocier (Vers où peut-on aller ensemble ? Comment ?).

Enfin, comme le rappelle Y. JOHANNOT (1997, p. 23) : “ **Rien n’est neutre dans la façon dont on transmet une connaissance. Ni le choix de cette connaissance, ni la place qui lui est attribuée par rapport à l’ensemble du savoir, ni la valeur symbolique qui lui est reconnue par la culture légitime. Celle-ci va déterminer l’importance que revêtira son acquisition, pour l’enseignant aussi bien que pour l’apprenant.** ”

En contexte multiculturel, l’enseignant est amené à ré-explore son rapport au savoir.

Tout d’abord, savoir, c’est croire : la croyance est en effet une condition logiquement nécessaire de la connaissance, bien qu’elle ne soit pas suffisante. De façon plus précise, savoir, c’est croire une chose vraie, bien qu’une proposition puisse être vraie de différentes manières (intuitive, empirique, théorique...). Mais de façon plus pragmatique encore, **savoir, c’est avoir de bonnes raisons de croire qu’une chose est vraie** : cette notion de justification est particulièrement sensible au contexte historique et culturel qui permet de dire qu’une raison de croire est « bonne » ou « mauvaise ».

Or, dans la plupart des situations d’apprentissage, les savoirs sont posés comme universels et imposés dans un rapport dominant/dominé. Leur justification est dès lors considérée comme une évidence implicite, une sorte de prérequis culturel, échappant le plus souvent à la conscience de l’enseignant, en tant que membre du système dominant. Or la valeur que nous accordons à nos connaissances ne dépend pas seulement du raisonnement ou de l’expérience, elle dépend aussi – et parfois surtout – de la confiance que nous mettons dans le témoignage d’autrui. Une bonne partie du problème de l’apprentissage tourne autour de sa légitimité, et notamment autour du fait de savoir s’il existe des formes de connaissances capables de transcender véritablement les différences individuelles et culturelles. C’est non seulement la question des sources du savoir qui est en jeu, mais aussi la question des rapports de domination entre des sphères culturelles, qui sont amenées à s’adapter les unes aux autres et à cohabiter.

Dans un contexte de mondialisation pluriculturelle, l’enseignant est amené à revisiter une série d’ « évidences » liées à son propre système de croyances et de valeurs.

Par exemple :

Savoirs et Vérité.

Toute démarche interculturelle pose la question de l’attitude de l’enseignant par rapport à la « Vérité ». On peut dire que la vérité entretient avec le savoir (les savoirs) des rapports complexes. Le sens commun admet qu’une connaissance fautive n’est pas un savoir, mais beaucoup de savoirs peuvent n’être ni vrais ni faux. Dans ce domaine, une conception « réaliste » de la vérité, reposant sur la consistance logique des connaissances et sur leur adéquation au réel, est forcément caduque. L’enseignant est amené à concevoir le savoir de façon plus pragmatique, comme un ensemble de connaissances dont la légitimité ne repose pas forcément sur l’adéquation au réel, mais dont l’acquisition est jugée utile à quelque chose. Ainsi, sociologues et historiens remettent en question le statut de la Science : la valeur du savoir scientifique ne repose pas sur son adéquation au réel, mais sur l’accord plus ou moins librement consenti qui se dégage à son sujet à l’intérieur d’un groupe social, d’une société, voire d’une culture.

Savoirs et croyances.

Croyance et savoir ne sont plus en concurrence à partir du moment où on admet que tout savoir est englobé dans un système de croyances. Le savoir serait ainsi considéré comme une variété particulière de croyance, que l'on juge vraie sur base de procédures de vérification explicites (critères de légitimité qui reposent sur des consensus culturels). Même les positivistes ont renoncé à établir une méthode qui permette de distinguer empiriquement les assertions qui sont vérifiables de celles qui ne le sont pas : ils ont fini par admettre qu'une proposition était surtout une affaire d'accord entre les hommes.

La notion de savoir ne délimite donc pas un ensemble de contenus (de pensées, de représentations...) aux frontières bien tracées, isolant ce qui est su de ce qui serait seulement cru. Les objets culturels ont seulement des statuts cognitifs plus ou moins assurés selon qu'ils font ou non partie des « noyaux durs » du savoir, c.à.d. selon la valeur qui est attribuée aux procédures de contrôle auxquelles ils sont soumis. Il se peut que, dans bien des cas, la question de leur vérité ne soit tout simplement pas pertinente...

Savoirs et tradition.

Un savoir traditionnel se transmet de génération en génération et repose sur un respect littéral de formes ou d'idées figées. En cela, il s'oppose apparemment à ce que notre culture dominante considère comme une propriété essentielle du savoir moderne : sa capacité à produire de nouvelles connaissances et à se développer de manière cumulative dans le sens du progrès. Or, le changement est aussi à l'œuvre dans les pratiques traditionnelles, même s'il est difficile à mesurer, et le poids de la tradition pèse également sur les sciences modernes. Le simple fait de poser l'évolution du savoir sur une ligne du temps orientée vers le progrès s'inscrit dans un système de croyances culturellement marqué.

Savoirs et culture.

On peut considérer que le savoir correspond à la partie la plus « objective » des connaissances présentes dans une culture (objet d'étude des ethnosciences), mais on peut aussi prendre en compte le fait que chaque culture dispose différemment ses certitudes. Chaque culture peut ainsi prétendre à une définition et à une histoire particulière du champ du savoir, dont la légitimité repose non pas sur son illusion d'universalité mais bien sur sa validité dans un contexte donné.

Pourtant, les cultures humaines ne produisent pas des savoirs totalement étrangers les uns aux autres : un fonds commun de procédures de contrôle permet aux hommes de départager dans ce qui leur est connu, le vrai du probable et de l'incroyable. Toutes les cultures sont contraintes par une forme d'adéquation à la réalité : elles ont toutes prouvé que leur construction, en partie arbitraire, est néanmoins compatible avec la réalité matérielle du monde dans lequel elles se développent. Un grand nombre des procédures de contrôle qui conduisent les humains à décider que, de leur point de vue, une croyance est ou non « bien fondée », est commun à de nombreuses cultures ; certaines de ces procédures sont sans doute universelles.

L'essentiel des savoirs est implicite.

Les savoirs explicites sont organisés consciemment et volontairement : ils peuvent être décrits verbalement, soumis à débat, transformés en objets d'apprentissage. Cependant, ces savoirs explicites sont ancrés dans ce que HALL appelle une « grammaire culturelle cachée », de nature implicite et pour une large part inconsciente. La plupart des difficultés rencontrées dans la communication et les apprentissages relèvent de ces implicites, qui constituent à notre sens l'enjeu majeur des recherches sur la compétence pédagogique en contexte populaire et multiculturel : comment faire pour expliciter la part des implicites culturels et linguistiques nécessaires à l'apprentissage, dans une optique qui valorise et légitime la diversité des codes culturels tout en permettant l'accès aux normes du système dominant ? C'est là le cœur de l'apprentissage transculturel et de l'interaction entre les cultures. Tout un programme !

En résumé :

La violence symbolique confronte les écoles en discrimination positive 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.

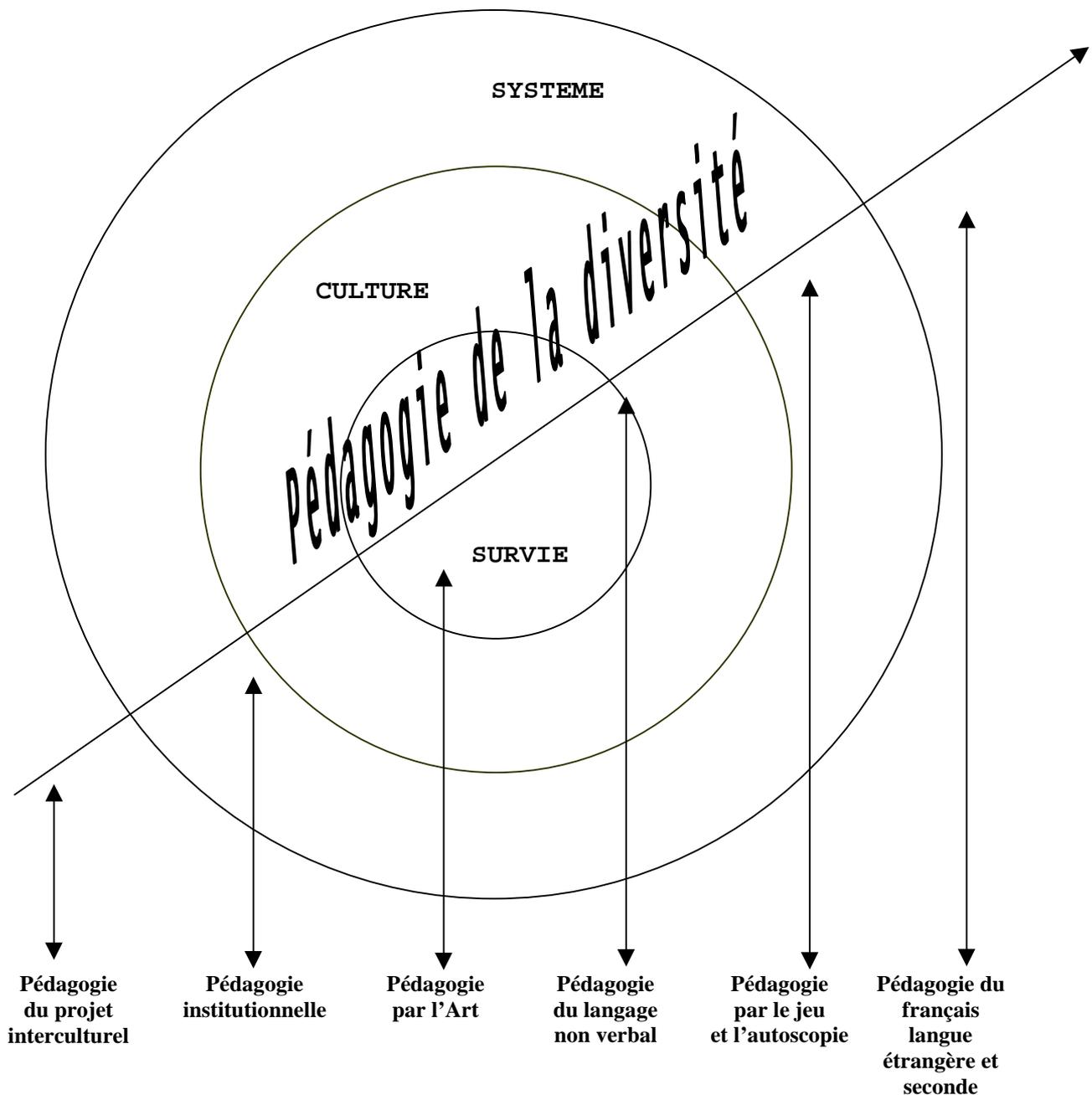
Il s'agit de :

- décoder les illusions d'universalité et d'explicitier 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).

Un cadre de référence pédagogique.

La **PEDAGOGIE DE LA DIVERSITE** se pose ici en alternative au modèle dominant qui demeure dans son ensemble massivement frontal, linéaire 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.

Sans prétention exhaustive, nous proposons ci-après six pistes pédagogiques qui ont été explorées dans les projets pour orienter les pratiques vers la prévention des violences symboliques :



PEDAGOGIE DU PROJET INTERCULTUREL

Dans l'école B, le projet d'éducation à la diversité sur le thème du Voyage s'est référé aux finalités suivantes :

Promouvoir la capacité de :

- Regarder l'être humain, pas seulement dans ses caractéristiques superficielles, mais dans son sens le plus profond, commun à tous les êtres humains.
- S'enrichir de la diversité : connaître et reconnaître l'autre, interagir avec lui.
- Passer d'une vision ethnocentrique du monde à une vision pluricentrique.
- Se confronter avec le « conflit » : le reconnaître, ne pas en avoir peur, l'explicitier, être disponible à le résoudre.
- Imaginer d'autres scénarios possibles : transmettre à chaque élève un scénario de vie et de futur différent de ceux qui sont prévus et fournis par les modèles dominants.

Objectifs.

- Découvrir comment, au-delà des différences, les différentes cultures ont des racines et des connotations originaires communes.
- Etre conscient de la complexité et de l'interdépendance des phénomènes.
- Se rendre compte que la réalité est le résultat de la transformation de la société et des différences historiques, géographiques et culturelles.

Les objectifs spécifiques du projet se sont articulés autour d'un noyau thématique à travailler en clé interculturelle : le thème du Voyage, sensé emmener les élèves dans un voyage initiatique à la rencontre d'eux-mêmes :

- Explorer les multiples facettes du voyage et les enjeux liés aux déplacements dans l'espace et dans le temps.
- Promouvoir la curiosité, l'ouverture, le rapprochement entre diverses visions du monde.
- Sortir de la victimisation en se réappropriant sa propre histoire : s'explorer soi-même en recherchant ses origines et en apprenant à connaître sa propre identité.
- Savoir défendre son point de vue, même seul contre tous, mais savoir aussi reconnaître ses torts.
- Susciter le goût de la découverte et du voyage.

Le groupe de projet, constitué de quatre enseignants et trois éducateurs a ciblé quatre classes de 4^e années techniques et professionnelles. Pour ce faire, l'équipe devait disposer d'une heure de fourche en commun pour la coordination interdisciplinaire du projet et s'assurer d'avoir des heures de cours dans les quatre classes concernées.

Dans le courant du mois d'octobre, les quatre classes ont visionné le film de Yamina BENGUIGUI, « Mémoires d'immigrés ». Chaque partie du reportage dure environ 50' et a été suivie d'un premier échange de points de vue.

3 X 2 heures ont été ainsi co-animées par deux enseignants pour visionner le reportage en 3 temps :

- les pères (le silence des pères) ;
- les mères (la tristesse/le combat des mères) ;
- les jeunes (la révolte des jeunes).

Objectif de cette première phase : chercher ensemble à comprendre la victimisation d'une génération et sortir de l'agacement réciproque ; reconnaître un point de départ historique pour se réapproprier sa propre histoire.

Deux heures de cours ont été ensuite utilisées dans chaque classe pour analyser le contenu du reportage, dégager des perspectives et se fixer des objectifs. Il faut noter que, dans l'horaire provisoire, les enseignants n'ont pas pu disposer d'une heure de fourche en commun, ce qui a dès l'abord provoqué une réelle difficulté de coordination, notamment pour assurer la jonction avec les éducateurs. Ceux-ci se sont progressivement distanciés du projet.

Après cette première phase, il s'est avéré que les deux classes de professionnelle n'étaient pas du tout motivées par les objectifs du projet. Les deux classes de technique étaient, quant à elles, intéressées. La 4^e Tbu était cependant considérée par l'ensemble des professeurs comme une classe particulièrement difficile à gérer, raison pour laquelle elle fut dédoublée lors de l'horaire définitif. Malheureusement, dans l'horaire définitif, un seul enseignant du groupe de projet avait encore cours avec une demi-classe de 4^e Tbu. Le projet s'est donc développé en 4^e Tsciences.

Deuxième phase : dans le cadre des cours de français, d'histoire, de sciences et de néerlandais, les élèves vont approfondir leur sujet de différentes manières :

- élocutions sur l'histoire de l'immigration de différentes communautés présentes à Bruxelles ;
- analyse du tract « Bienvenue en Belgique » et de différents articles de presse proposant divers points de vue sur l'immigration ;
- comparaison de l'école « là-bas » et l'école « ici », notamment à travers l'expérience d'un élève de la classe arrivé en Belgique en 1998 ;
- réalisation d'un album photos confrontant des photos de personnes immigrées et des photos de personnes restées au pays, des photos de contextes ruraux d'origine et des contextes urbains d'adoption, des photos des années 50' et 60' et des photos actuelles ; préparation d'une exposition photos ;
- écriture de poèmes sur le thème de la violence à l'école et de textes illustrant les photos, à publier dans le journal de l'école ;
- préparation d'un questionnaire d'interviews pour interroger des témoins de diverses facettes de l'immigration (élèves de la classe, membres de la famille, professeurs, personnel de l'école...) ;
- interview d'une personne néerlandophone.

Après ce premier brassage, les élèves s'orientent vers la réalisation d'un film mettant en scène le message suivant :

« On est tous égaux ». Montrer la « vraie » image des immigrés à des Belges qui les voient la plupart du temps comme « inférieurs à eux ». Montrer une manière différente de voir les choses.

Mais le projet patine : est-ce bien l'objectif des élèves ou celui des professeurs ? Les élèves ont peur de se montrer dans un film ; comment se donner les moyens de faire ça bien ? Comment trouver du matériel adéquat pour réaliser un vrai film ? De plus, dans la classe, les professeurs décrivent une dynamique tendue entre des profils d'élèves très différents : difficile de se mobiliser dans un objectif commun.

Pour soutenir le projet, l'équipe de recherche propose deux demi-journées d'animation pour aider les élèves à construire leur message et à définir une stratégie de communication.

Objectif de cette troisième phase : se créer un langage commun et souder le groupe autour d'un message fort.

La première demi-journée a permis de travailler sur la dynamique de la classe et d'aborder le langage sous deux aspects : pour que le message passe, il faut utiliser un langage compréhensible par tous, tant d'un point de vue verbal que non verbal. Après cette demi-journée de formation centrée essentiellement sur les messages non verbaux, les élèves ont réexaminé toutes leurs productions sous l'angle de l'efficacité de la communication (photos, interviews, textes...).

Quel message veut-on faire passer ?

Quels sont les signaux forts et les signaux faibles que nous envoyons ?

Quel langage allons-nous utiliser pour être compris de tous ?

De quels moyens techniques avons-nous besoin ?

La production du groupe se concentre sur la formulation d'un nouveau message :

TITRE **Avec nos différences, pour faire la différence...**
SOUS-TITRE **« Une boîte de lait raconte une classe d'immigrés... »**

La symbolique du café va servir de fil conducteur à un scénario mettant en valeur des particularités culturelles (de préparation, de rituels, de récipients...) et des similitudes universelles (c'est bien du café qu'il y a dans les tasses), tandis que la boîte de lait (qui trônait par hasard ce jour-là au milieu de la table) symbolisera simplement qu'on peut en mettre ou non dans son café (c'est une question de goût individuel).

Objectif : Montrer que nous sommes un nouveau groupe, avec son propre rituel et son langage commun. Avec nos différences, nous pouvons démontrer que nous formons un groupe mobilisé autour d'un objectif et que nous « faisons la différence »...

Le projet doit alors être finalisé pour être présenté à un journaliste de Télé-Bruxelles et à un journaliste de Sindbad. Il va cependant achopper sur un piège classique de la pédagogie par projet : la planification tardive de sa concrétisation va être rattrapée par le calendrier scolaire et la période de révisions va mettre un terme à l'aventure.

Dans l'évaluation réalisée par les élèves et par les enseignants, on note bien sûr la déception de ne pas avoir réalisé le film. L'évaluation doit cependant être nuancée :

- Les enseignants ont construit un parcours didactique intégrant plusieurs disciplines (cours de français, cours d'histoire, cours de sciences et cours de néerlandais). ses dimensions interculturelles et interdisciplinaires le rendaient à la fois particulièrement intéressant et difficile. Les exigences du projet avaient été balisées :
 - élaborer le projet autour du noyau thématique sans présumer de ses étapes et de son résultat final ;
 - le réaliser dans un temps défini ;
 - partir de l'expérience des élèves et tenir compte de leurs besoins et de leurs capacités.
- Les enseignants, peu familiers de la pédagogie par projets, ont dû s'adapter à une démarche de recherche en commun avec les élèves et aux orientations et questions développées par eux. La gestion du projet nécessitait une heure de coordination, qui n'a pas pu être intégrée dans l'horaire de septembre, ce qui a eu pour conséquence de démobiliser les éducateurs.
- Les première et troisième phases se sont bien déroulées. Les élèves ont été très touchés par le film de Y. BENGUIGUI et très motivés par la thématique. Ils n'ont cependant pas forcément emprunté les sentiers imaginés par le groupe de projet dans sa phase exploratoire. La deuxième phase a pris du temps et a dilué quelque peu les énergies. Les élèves ont été particulièrement intéressés par le décodage de leurs messages non verbaux et ont commencé à développer une vraie créativité dans la troisième phase, mais trop tard pour concrétiser le résultat final.
- On doit bien sûr regretter ce manque de concrétisation et en tirer les leçons mais il faut souligner que le projet a été l'occasion de multiples expériences et apprentissages (dont les évaluations montrent l'impact et dont les élèves continuent à être demandeurs). Enfin, lors de l'évaluation, la classe a été mise devant ses responsabilités (tergiversations de la deuxième phase, tensions dans le groupe), tout en rappelant qu'elle a montré sa capacité à être créative.
- La qualité principale de ce projet est d'avoir confirmé l'écho immédiat donné par les élèves au travail sur les implicites culturels et sur le langage non verbal. Leurs évaluations montrent qu'ils considèrent ces moments privilégiés comme un véritable « luxe ».

Rappelons qu'un des principes fondamentaux de la pédagogie par projet est justement d'en assumer l'incertitude. L'échec éventuel de l'entreprise doit être accepté et visualisé par l'enseignant comme un risque à prendre, voire comme une source potentielle d'apprentissage. Si nécessaire, on laissera les élèves échouer dans leur entreprise, plutôt que de résoudre les problèmes à leur place : c'est sans doute pour les enseignants l'aspect du projet le plus difficile à évaluer selon les critères scolaires.

PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

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** (OFSP, 1998).

Il s'agit de préoccupations que l'on retrouve dans le courant de la pédagogie institutionnelle, mais aussi dans l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie.

Le défi pour l'institution "école" est de taille, car il ne va pas sans paradoxe :

1. D'une part, l'école est un des espaces de la société globale. Donc la loi « républicaine » y est d'application, entièrement, sans nuance ni tergiversation. C'est d'ailleurs l'intérêt de la brochure *Prévention des violences en milieu scolaire* (qui ne parle guère de prévention, mais plutôt de gestion des manifestations de violence), distribuée en 1999 par le Ministre de l'Enseignement secondaire. Elle rappelle la qualification pénale d'une série de conduites susceptibles de se passer à l'école et invite à y réagir fermement.
2. D'autre part, l'école est de plus en plus explicitement sollicitée pour prendre en charge la réalisation d'apprentissages qui ne faisaient traditionnellement pas partie de ses objectifs et qui relèvent de l'éducation citoyenne. L'école doit devenir un lieu d'apprentissage de la loi, de son fondement, non pas (en tout cas pas seulement) en enseignant le texte de la loi existante, mais en offrant aux jeunes un terrain d'expérience : celle d'y apprendre à fonder, à instituer la loi, UNE loi, comme moyen de vivre ensemble. Voilà donc l'école face à son miroir : quelle expérience d'instituer la loi offre-t-elle à ses membres ?

Et c'est évidemment ici que l'ampleur - sinon l'incohérence - du défi apparaît. Car ces objectifs ne sont pas neufs. Ils ont été mis en œuvre depuis longtemps par certains courants pédagogiques, comme la pédagogie institutionnelle ou la pédagogie Freinet.

Si ces courants n'ont pas connu davantage de diffusion, est-ce par manque de publicité ? Ou plutôt parce que les valeurs humaines et sociales qui les supportent restent en fait largement minoritaires, et qu'une évolution dans ce sens ne réclame pas seulement l'adoption d'une nouvelle technique didactique, mais un changement de mentalité plus profond et une révision de l'image qu'on se fait du jeune et du rôle de l'éducateur ?

Dans le cas contraire, on peut même craindre que l'usage de certaines techniques n'obtiennent des effets contraires à ceux souhaités. A propos du conseil de classe, DEBARBIEUX *et al.* (1999) montrent comment un conseil qui n'est pas intégré

comme un lieu de démocratie réelle, peut devenir un outil de manipulation, d'autant plus pervers qu'il est présenté comme un lieu de dialogue et d'écoute réciproque.

A ce propos, dans les écoles de notre recherche, la possibilité de mettre en place ce genre d'outils a été évoquée, au moins pendant la période de formation. Dans chacune des écoles, des expériences avaient déjà été faites, mais aucune n'avait duré.

Deux cas de figure semblent s'être présentés :

- Dans un cas, des conseils avaient été organisés au moment où des problèmes avaient surgi ou de manière très épisodique. Sans rien de mieux institué et régulier, cela avait servi de soupape, de lieu de défolement. Dépités, les adultes avaient renoncé.
- Dans l'autre cas, les enseignants amenés à animer des conseils s'étaient rendu compte d'un manque de compétences spécifiques, pour gérer des dialogues souvent désordonnés, pour gérer des limites nouvelles. Là aussi, ils avaient renoncé.

Dans les deux cas, les quelques conseils organisés n'avaient pas eu le temps de devenir des lieux d'apprentissage, des lieux sécurisants par leur permanence, leur régularité, l'assurance d'y trouver la possibilité de dire et d'être entendu.

Par ailleurs, le conseil est d'abord un lieu de gestion de la vie du groupe et des projets de la classe. Si des problèmes surgissent, on les y résout aussi, en tant qu'obstacles à la bonne marche des projets (POCHET et OURY, 1979). Même dans les meilleurs cas, on constate que la résolution des conflits interpersonnels prend à elle seule énormément de temps (DEBARBIEUX, 1999). Alors, ne faire du conseil que le tribunal des conflits (tribunal souvent bien peu démocratique et donc mauvais apprentissage), c'est en pervertir l'objectif même : « Le conseil n'est ni la parole pour la parole, ni la loi pour la loi. Il est parole pour produire, loi de régulation dans la réalisation des projets » (DEBARBIEUX, 1999).

Cet exemple du conseil nous amène à être prudents dans la diffusion d'innovations pédagogiques qui ne sont pas innocentes et qui supposent une adhésion, au-delà des aspects techniques, à un projet de construction citoyenne de la vie scolaire. Il ne sert à rien, bien au contraire, de forcer les gens à rentrer dans des pratiques dont ils ne partagent pas les valeurs sous-jacentes et les objectifs à long terme.

Pour la construction de la loi à l'école, nous nous référons aux travaux bien connus de Bernard DEFRANCE (2000) pour qui « *les questions de la démocratie et de la formation à la citoyenneté se posent d'abord dans le quotidien de l'école, dans la classe, dans la cour de récréation, dans les abords de l'école, où se développe ce qu'on pourrait appeler toute une éducation civique cachée, qui n'est jamais explicitée, et qui contredit les valeurs essentielles qui semblent être les nôtres dans nos démocraties dites libérales...* »

Il s'agit pour lui d'apprendre à distinguer et à gérer sept niveaux de règles :

1. L'arbitraire personnel, les caractères particuliers.
2. La politesse, les coutumes, les habitudes.
3. Les rites culturels et religieux.
4. Les règles techniques de travail et de fonctionnement social.
5. Les règles du droit, civil et pénal.
6. Les règles morales, les valeurs.
7. Les principes éthiques.

Les six premiers niveaux peuvent tous être discutés démocratiquement. Les interdits du septième niveau ne sont pas négociables, car ils sont précisément ce qui permet qu'il y ait discussion.

La construction de la loi à l'école implique de la part des adultes une éthique citoyenne fondée sur huit principes :

La loi est la même pour tous.

Toute infraction entraîne punition et réparation.

Nul n'est censé ignorer la loi (entendre : dans le lieu d'apprentissage qu'est l'école, elle doit être explicitée).

Nul ne peut être mis en cause pour un comportement qui ne porte atteinte qu'à lui-même.

Nul ne peut se faire justice soi-même.

Nul ne peut être juge et partie.

Le citoyen n'est pas seulement celui qui obéit à la loi, c'est aussi celui qui la fait avec les autres citoyens.

La violence n'est légitime que dans deux cas : l'urgence (la légitime défense) et après l'épuisement de toutes les voies de droit pour rétablir l'ordre.

La Charte de vie à l'école A.

Dans l'école A, un groupe de professeurs volontaires s'est constitué pour développer un projet centré sur la dimension « établissement », en relançant une réflexion et une action sur les règles de vie à l'école et sur le règlement d'ordre intérieur. Des démarches avaient déjà été réalisées dans un passé proche : enquête auprès des élèves sur le climat de vie à l'école, travail sur le règlement d'ordre intérieur, mise en place de conseils communautaires,... Cependant, ces démarches s'étaient quelque peu éteintes.

Parallèlement, l'école avait introduit un dossier de « Discrimination positive ». L'acceptation de ce projet a amené des ressources qui ont permis de constituer une équipe de travail « discrimination positive », appelée GMS+. Plusieurs personnes de cette équipe étaient également membres du groupe de travail *Charte de Vie*. Assez naturellement, le travail *Charte de Vie* a été articulé au fonctionnement de l'équipe GMS+, complétée pour ces occasions par d'autres volontaires. Le groupe de travail est constitué de sept enseignants, d'une éducatrice et d'un chercheur.

Objectifs

1. Objectif opérationnel (résultats concrets visés)

Rédiger, faire circuler et adopter une *Charte de Vie*, comprenant le règlement d'ordre intérieur.

2. Objectifs institutionnels (effets attendus)

Susciter une implication de tous les membres de la communauté de vie de l'école dans une réflexion sur le projet de l'école : projet de formation et projet de vie.

Encourager la communication entre les différentes catégories de personnes concernant le climat de vie dans l'établissement..

Favoriser et améliorer les sentiments d'appartenance à la communauté scolaire.

Méthode

Proposition d'un projet de Charte par le groupe de travail.

Organisation de moments de consultation et de participation à la critique du projet de Charte par les différentes catégories de personnes : élèves, parents, personnels (enseignant, éducatif, administratif et technique).

Le travail sur la Charte a atteint en partie l'objectif de sensibiliser l'équipe éducative à la problématique des violences symboliques et à l'importance d'instituer un processus permanent pour y répondre. Si l'équipe qui l'a mené jusqu'à présent le continue après le départ de l'équipe de recherche, il nous semble que la dynamique entamée a été suffisamment positive pour pouvoir continuer à faire l'objet d'un certain investissement, y compris parmi les acteurs peu impliqués jusqu'à présent. La réalisation du projet n'a pas complètement dépendu de l'équipe de recherche, mais a été prise en charge par les acteurs de l'école :

- soutien de la direction : libération d'un certain nombre d'heures pour l'équipe de projet (même si c'était moins que certains l'auraient souhaité), convocation de l'ensemble du personnel à une réunion de travail pour présenter et débattre du projet de Charte, présentation « officielle » et conviviale de la Charte, adoption de la Charte comme nouveau « règlement de vie » de l'école.
- équipe éducative : dans l'ensemble, le projet de Charte a été plutôt bien accepté par une majorité d'enseignants présents lors de la réunion de consultation, alors même que son contenu formulait clairement des exigences (droits et devoirs) autant vis-à-vis des adultes que des élèves

(c'est d'ailleurs ce qui a suscité quelques moments de débat assez intenses). Cependant, très peu d'enseignants ont réalisé un travail pédagogique en classe, comme cela avait été souhaité par l'équipe de projet.

- élèves : malgré quelques tentatives de les impliquer dans une discussion du projet de Charte, les élèves n'ont pas vraiment participé à son élaboration. Ils ont eu des occasions de participer, de réagir, mais seuls quelques rares volontaires ou quelques délégués – qualifiés d'un peu « coincés » - se sont retrouvés autour de la table. Les autres élèves ont surtout exprimé des revendications.

En fait, jusqu'à présent, ce projet de Charte a été essentiellement un projet d'adultes par et pour les adultes : il a été l'occasion de réfléchir entre eux au contenu d'un règlement, aux valeurs qu'il exprime, à la responsabilité de l'adulte dans le processus, mais cela n'a pas (encore ?) été un moyen éducatif d'impliquer les élèves dans la construction de la loi. Cela aurait demandé, au niveau de l'équipe éducative, une appropriation plus large d'un pareil projet d'éducation à la citoyenneté. Cela aurait exigé une volonté plus largement partagée d'instituer une dynamique de dialogue.

Le projet de Charte a cependant été mené à son terme et l'équipe de travail est restée fixée sur les résultats attendus. Le document qui en résulte présente un certain nombre de qualités¹¹ :

- il est assez cohérent,
- il reflète et intègre des apports en provenance des différents groupes d'acteurs (surtout des enseignants),
- il exprime des liens concrets entre des intentions éducatives et morales (droits, devoirs, conséquences) et des règles de vie concrètes en vigueur à l'école,
- la participation a été assez importante et les échanges constructifs avec le personnel éducatif (enseignants et éducateurs) : lecture préalable par beaucoup, notes et suggestions, débat de fond intéressant. Les moments de débat fort animé ont montré, nous semble-t-il, l'intérêt d'un grand nombre de personnes pour ces questions. Cela a surtout été la première occasion significative de situer le projet dans une dimension plus globale.

La reconnaissance dans cette école d'une équipe d'animation de projets dans le cadre de la Discrimination positive, avec des ressources de temps, a permis de mener le projet de travail sur le règlement d'ordre intérieur, qui est devenu un projet de réalisation d'une Charte de vie à l'école. Cette équipe a fourni une permanence de base pour le travail, auquel sont venues s'adjoindre d'autres personnes, intéressées, mais avec moins de disponibilités. Relayé par une autre structure permanente de l'école – le Cercle de la Réussite, qui associe des parents, des élèves, des enseignants et des éducateurs – le processus a des chances de devenir récurrent. Il est fortement soutenu par la Direction, qui en souligne le caractère innovant.

¹¹ Voir annexe1.

PEDAGOGIE PAR L'ART

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.

Dans le cadre de cette recherche-action, le Simili-Théâtre d'Ottignies 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.

Le Simili-Théâtre favorise le développement de démarches artistiques qui prennent en compte les situations, les contextes comme éléments constitutifs de la production. Dans le cadre de son intervention dans les écoles secondaires le Simili-Théâtre a mis en place un dispositif d'initiation à une pratique artistique apte à procurer une transformation dans la perception et la production du réel.

Les objectifs de ce dispositif sont :

1. Initier à l'art contemporain.
 2. Amener les élèves à une pratique artistique collective.
 3. Permettre une réappropriation du territoire grâce à une modification des perceptions de certains lieux.
- Pourquoi une initiation à l'art contemporain ?

Si nous abordons l'art contemporain d'un point de vue général ou d'une façon imparfaite, nous souscrivons à la définition suivante : l'art contemporain est l'art d'aujourd'hui. Faisant suite à l'art moderne, on peut dire qu'il rassemble les œuvres produites entre les années 50 jusqu'à aujourd'hui matin. On peut ainsi dégager à l'intérieur de ce laps de temps plusieurs courants, comme : l'hyperréalisme, le pop art, la figuration libre, le minimalisme, le land art, l'art conceptuel.

L'art contemporain comme art d'aujourd'hui est donc un moyen efficace pour comprendre le monde actuel et donner aux jeunes l'envie de le comprendre aussi.

L'art contemporain pose les questions d'aujourd'hui aux problèmes d'aujourd'hui.

« Pour un grand nombre de jeunes, Picasso est le seul peintre du 20^e siècle qu'ils connaissent. Face à cette situation, il est nécessaire de trouver des moyens pour que le plus grand nombre possible de jeunes accède à l'art de leur époque. Il n'est pas question de convaincre, ni de faire aimer, mais bien de réduire le fossé entre ce qu'ils connaissent, reconnaissent comme étant de l'art et ce qui constitue une part significative de la production artistique qui leur est contemporaine »¹²

¹² Cellule pédagogique de l'International Yehudi Menuhin Foundation, Genève.

L'art contemporain se distingue par sa volonté de quitter les périodes de représentation pour entrer dans une logique de questionnement, donnant ainsi des 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 pensées différentes.

L'art contemporain intègre des outils d'aujourd'hui : la vidéo, les nouvelles technologies, le multimédia. Les nouvelles disciplines comme l'installation, la performance, la création de sons et d'images sont intégrées aux expériences.

- Pourquoi une pratique artistique collective ?

L'appartenance à un groupe de création donne de la puissance aux individus. Le travail se fait ensemble, on va, on revient par essais et erreurs, confrontations, débats et choix collectif.

Sans expert, ni maître, la pratique et l'expérience sont au centre du processus. Le modèle pyramidal du pouvoir se déplace géographiquement vers un modèle de partage des qualités de chacun. Ce qui permet de donner une voix, une parole, des univers... à l'ensemble de l'école, la direction, les enseignants, les jeunes et les autres travailleurs.

- Comment ce dispositif permet-il la réappropriation des territoires ?

Les participants se posent 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 reconsidérées avec un nouveau regard.

LA METHODE

Première phase : la préparation

Dans un premier temps, les artistes et les chercheurs ont pris connaissance des cadres de référence des uns et des autres afin d'envisager la mise en place du dispositif en partant de bases communes. Ensuite les artistes ont élaboré leur dispositif d'intervention et l'ont présenté aux élèves et professeurs ainsi qu'aux directeurs des écoles avec qui ils ont décidé des modalités d'organisation dans l'école.

Deuxième phase : l'intervention

L'intervention du Simili-Théâtre dans les deux écoles s'est organisée sur des modalités différentes :

- Dans l'ECOLE A, une trentaine d'élèves volontaires de 5^e, 6^e et 7^e années ont participé à l'expérience pendant deux jours.
- Dans l'école B, 120 élèves de 4^e, 5^e, 6^e et 7^e années ont participé à l'expérience. Ces élèves devaient y participer obligatoirement. Vu le grand nombre d'élèves, ils ont été scindés en deux groupes, ce qui a impliqué la mise en place du dispositif deux fois consécutivement.

Un chercheur de la Cellule d'Education Interculturelle a participé à l'expérience dans les deux écoles, en tant qu'observatrice, et a également filmé le processus et les installations réalisées par les élèves. Quelques-unes des pistes pour l'observation du processus étaient :

- la démarche que proposent les artistes pour introduire l'art contemporain ;
- les interactions entre les élèves ;
- les interactions entre les élèves et les artistes ;
- l'expression d'émotions (verbale et non verbale) ;
- la démarche suivie pour créer une dynamique de création collective ;
- la façon dont les élèves appréhendent les lieux pour les transformer : motivation du choix, lieu chargé de sens, symbolique...
- les lieux choisis ;
- le contenu des réalisations : quelles images, quels sons ; motivation du choix des images et des sons;
- ...

Les artistes ont proposé aux étudiants d'expérimenter la transformation de lieux au sein de l'école par la réalisation d'installations artistiques. Les élèves ont délimité un espace dans lequel ils ont introduit un élément (image ou son), dans un travail de mise en relation à l'espace. Les installations ont été visitées par tous les participants et par les acteurs éducatifs des écoles.

L'intervention du Simili-Théâtre a consisté en la mise en place de quatre ateliers auxquels les élèves ont participé en faisant des tournantes. Ces quatre ateliers étaient :

- atelier de capture d'images ;
- atelier de traitement d'images préenregistrées ;
- atelier de capture de sons ;
- atelier de traitement de sons préenregistrés.

La démarche suivie dans chacun de ces ateliers était identique, à savoir :

1. Chercher et choisir un lieu d'installation.
2. Produire trois séquences : rechercher, sélectionner et traiter des images ou des sons.
3. Essayer l'installation des trois séquences dans le lieu choisi.
4. Echanger des avis avec le Simili.
5. Choisir une des trois séquences.
6. Retravailler la séquence choisie.
7. Installer la séquence dans le lieu choisi.

Le matériel mis à disposition des étudiants montre l'ampleur du dispositif mis en place par le Simili théâtre :

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • 40 casques/écouteurs • 8 éclateurs pour 5 entrées casques • 8 mini baffles pc • 9 mini-disk • 4 micros mini-disk • 1 rack d'effets • 5 tables de mixage • 1 micro "shure" + 1 pied • 4 platines • 4 lecteurs de CD • 6 magnétoscopes VHS • 9 moniteurs • 8 projecteurs vidéo • 5 caméras digitales (mini DV) • 4 pieds (compatibles pour mini VD) | <ul style="list-style-type: none"> • 1 écran de projection • 4 rétroprojecteurs • 1 ordinateur pour le montage digital • 1 ordinateur pour le montage analogique • 1 ordinateur avec traitement de texte + imprimante • 1 photocopieuse • cassettes VHS vierges • cassettes VHS avec différents types d'images : documentaires, films, émissions TV... • CD avec différents types de sons : musique, bruitages, contes, ... • magazines • transparents |
|---|---|

LES RESULTATS

Les résultats de ce processus de création artistique sont les installations réalisées par les élèves.

Ces installations ont été analysées qualitativement et quantitativement, en observant les thèmes qui ressortaient plus ou moins explicitement de chacune des installations, et en quantifiant le nombre de fois qu'un lieu était investi par les élèves pour être modifié.

Les résultats de ces analyses sont repris dans les tableaux que nous présentons ci-après. La liste exhaustive des installations réalisées dans chacune des écoles se trouve en annexe.

Analyse des installations réalisées par les élèves de l'ECOLE B

Nombre d'installations : 91

- Thèmes traités dans les installations

Thèmes traités	Nombres
Les problèmes politiques et sociaux : la Palestine, l'émancipation des Noirs, la paix dans le monde, les guerres, l'exil, la violence, ...	15
La nature (les fleurs, le ciel, la mer, les animaux)	11
Les émotions positives (rire, amour, joie, ...)	10
L'expression artistique (la poésie, la danse, le chant)	8
Les émotions négatives (angoisse, peurs, pleurs)	6
La discipline dans l'école	6
La sexualité	3
La publicité	3
Les retards dans l'école	3
L'encombrement de certains lieux de l'école	3
Les filles et leur identité	2
La liberté	2
La cigarette et ses nuisances	2
La science fiction	2
La rencontre, l'accueil dans l'école	1
L'enfance (le regret)	1
L'humilité	1
Le plaisir de crier	1
Le voyage/l'évasion	1
Le niveau exigeant de l'école	1
Les sentiments vis-à-vis des professeurs	1
La multiculturalité	1
Divers (sens confus)	5

On peut constater que les jeunes ont surtout exprimé leurs préoccupations politiques et sociales, leur besoin de nature et leur joie de vivre.

L'art, le chant, la danse, la culture sont également présents, plus que l'expression des peurs et des angoisses.

La critique de l'école arrive loin derrière : elle concerne essentiellement la rigueur de la discipline, le traitement des retards et l'encombrement de certains lieux de passage.

- Les lieux investis par les élèves

Si l'on fait une analyse quantitative des lieux les plus investis par les étudiants, on constate que ce sont les lieux de passage fréquent (entrée de l'école, couloirs, escaliers, passage entre les deux bâtiments,...) qui ont été « modifiés » le plus souvent par les installations; ensuite les lieux des élèves (cours de récréation, coin fumeurs, réfectoire, toilettes); puis quelques lieux des adultes (couloir du bureau du Préfet, réfectoire et toilettes des professeurs) et finalement les lieux considérés comme communs aux élèves et aux professeurs n'ont presque pas été investis (classes, gymnases).

Lieux	N° d'installations
Lieux de passage : <ul style="list-style-type: none"> - passage entre les deux bâtiments : 15 - mur parlant à l'usage de tous : 11 - escaliers : 11 - hall d'entrée : 10 - entrée de l'école : 6 - couloirs : 5 	58
Lieux des élèves : <ul style="list-style-type: none"> - cour : 9 - coin fumeurs : 7 - toilettes : 5 - réfectoire : 1 	22
Lieux des adultes : <ul style="list-style-type: none"> - bureau de M. le Préfet : 4 - réfectoire profs : 3 - toilettes profs : 1 	8
Lieux communs : <ul style="list-style-type: none"> - classes : 2 - locaux d'éducation physique : 2 	4
TOTAL	92

On peut penser que l'objectif principal des étudiants était de toucher le plus de monde possible en utilisant les lieux de passage fréquent. On peut aussi faire le lien avec l'occupation des lieux de passage dans la cité, souvent identifiés comme « territoires des jeunes ».

Par ailleurs, les étudiants ont surtout occupé leurs territoires et pas tellement ceux des adultes. Les lieux « pédagogiques » n'ont pratiquement pas été touchés par l'expérience.

Analyse des installations réalisées par les élèves de l'ECOLE A

Nombre d'installations : 16

- Thèmes traités dans les installations

Nous avons regroupé les installations dans deux catégories : celles qui expriment le bien-être des élèves et celles qui expriment le malaise des élèves, reprises dans le tableau ci-dessous.

Thèmes traités	Nombre d'installations
Expression du bien-être des élèves <ul style="list-style-type: none"> • La nature (les animaux, le ciel) • Les émotions positives (la détente, les rires, l'humour) • Faire entrer l'extérieur de l'école dans l'école 	6
Expression du malaise des élèves <ul style="list-style-type: none"> • Le fonctionnement de l'école (éducatrices, manque de communication, ascenseurs/escaliers, manque de disponibilité de la direction,) • Les émotions négatives (pleurs, cris) • La nature (la foudre, le vent, le volcan) 	8
Divers (sens confus)	2

On constate que les installations qui prennent le plus de place sont celles exprimant un malaise par rapport au fonctionnement de l'école, surtout lié aux problèmes de communication entre les élèves et les adultes de l'école.

- Les lieux investis par les élèves

Après l'analyse quantitative des lieux les plus investis par les étudiants, on constate que l'ordre de fréquence des lieux investis correspond à celui de l'école B.

A nouveau, c'est la visibilité des installations qui prime. En effet, les lieux de passage fréquent (entrée de l'école, couloirs, escaliers, ...) sont aussi les plus investis dans l'école A, suivis des lieux des élèves (local rétho, toilettes, réfectoire) et des lieux des adultes (couloir vers le bureau de la Directrice, salle des profs). Les lieux communs aux élèves et aux professeurs sont également les moins investis (classes, local GMS+).

Lieux	N° d'installations
Lieux de passage : - entrée de l'école (préau) : 2 - hall d'entrée : 1 - porte d'ascenseur : 1 - escaliers : 1 - couloirs : 1	6
Lieux des élèves : - local rétho : 2 - toilettes : 2 - réfectoire : 1	5
Lieux des adultes : - couloir vers bureau de la Direction : 1 - salle d'attente à côté du bureau de la Direction : 1 - salle des profs : 1	3
Lieux communs : - classes : 1 - GMS+ (toilettes) : 1	2
TOTAL	16

L'EVALUATION

Une évaluation a été menée entre les artistes, les chercheurs et les directions des établissements.

• Objectif 1 : Initier à l'art contemporain

Cet objectif a été atteint de manière très satisfaisante. Beaucoup d'installations artistiques ont été jugées très abouties par les artistes. Certaines étaient de très haute qualité, malgré des durées de travail inhabituelles dans la création artistique (six heures de travail pour une installation); les conditions de travail ne permettaient pas, en effet, d'accorder beaucoup de temps à l'affinage du montage.

Néanmoins, l'intérêt des élèves pour les activités a permis une qualité de réalisation remarquable pour ces adolescents qui, pour la plupart, n'avaient jamais manipulé les technologies qui leur étaient proposées.

L'évaluation a cependant fait apparaître des différences entre les groupes d'élèves selon leur type de formation. Les élèves de l'enseignement technique et professionnel, plus mûrs et plus âgés, se sont investis plus rapidement dans l'action et semblaient également avoir plus de messages à exprimer. Les élèves de l'enseignement général, plus jeunes, ont été plus lents à entrer dans l'action. Ils semblaient freinés par une idée préconçue selon laquelle l'art fait partie des loisirs, ils étaient là pour s'amuser en opposition au sérieux des cours. Ils ont eu, dès lors, plus de mal à associer création artistique et réflexion.

Enfin, il faut souligner que les artistes ont pris conscience, lors de cette évaluation, qu'ils étaient porteurs de certains stéréotypes vis-à-vis des élèves, stéréotypes qui ont été remis en cause par les productions : les artistes s'attendaient à plus de revendications de la part de ces jeunes dits « difficiles », et spécialement de la part des garçons.

L'analyse des installations a montré que leurs préoccupations étaient davantage d'ordre politique et social que critiques vis-à-vis de l'école. De même, ils ont pu constater que « même » les garçons avaient le désir d'amener poésie et nature dans leur lieu de vie.

- **Objectif 2 : Amener les élèves à une pratique artistique collective**

A la toute grande surprise des adultes de l'école, la participation des élèves a été presque totale durant toute l'expérience.

Au départ, plusieurs d'entre eux ont manifesté des craintes de se voir imposer leur groupe de travail. Lorsqu'ils ont compris qu'ils pouvaient choisir leur partenaires, ces craintes se sont envolées et ils ont ensuite fait preuve d'un très grand sens des responsabilités. Il faut souligner qu'aucun matériel n'a été dégradé et rien n'a disparu malgré la valeur et la qualité de la technologie amenée dans l'école.

Là aussi, une différence est apparue entre les élèves du technique/professionnel et les élèves de l'enseignement général. Les premiers ont eu beaucoup plus de facilité à travailler collectivement, les seconds ont eu un fonctionnement beaucoup plus centré sur des individus leaders qui décidaient pour les autres. Dans ces groupes, la régulation des artistes devait donc être plus importante et ils ont eu le sentiment de devoir accompagner davantage les élèves (« les prendre par la main »).

- **Objectif 3 : Permettre une réappropriation du territoire grâce à une modification des perceptions de certains lieux.**

Etant donné la démarche de re-travail permettant à chaque groupe de ne pas se contenter de l'évidence, beaucoup d'installations présentaient un rapport fond/forme qui modifiait considérablement la perception des lieux dans lesquels elles se situaient.

Par exemple :

- Installation visuelle, réalisée par des élèves africains, au-dessus de la porte du bureau du directeur : une image en pause de Mohamed Ali, avec le sous-titre : « Y a pas de quoi avoir peur ».

Cette installation renvoyait à un questionnement sur une double peur vécue régulièrement dans ce couloir : la peur des élèves vis-à-vis du directeur et la peur des adultes vis-à-vis des élèves africains.

- Installation sonore à l'extérieur, juste derrière la porte de l'école donnant sur la cour de récréation (environnement en béton) : chant de cigales.

En une fraction de seconde, cet univers sonore permettait une projection immédiate de la nature sauvage au cœur de la ville.

Ces installations étant basées essentiellement sur les perceptions visuelles et auditives, nous ne pouvons rendre ici l'impact réel de ce travail, c'est pourquoi, nous renvoyons le lecteur au CD-ROM réalisé à partir des installations filmées.

La plupart du temps, les autres élèves de l'école se montraient curieux et attentifs aux créations de leurs condisciples.

Par contre, beaucoup d'enseignants ne manifestaient que de l'indifférence ou exprimaient des réactions négatives, voire du déni et de l'incompréhension, avec des commentaires tels que: « c'est de l'art ça ! ». D'autres ont eu beaucoup de mal à vivre la désorganisation de l'école ainsi que l'impression d'indiscipline qui en résultait.

Les adultes des écoles se sont sentis plutôt agressés par les images et surtout par les sons. Certaines installations étaient jugées insupportables par certains, comme par exemple un rire, des pleurs ou des sons intergalactiques...

Ces dernières observations nous montrent à quel point il est nécessaire de respecter un des principes du projet MUS-E®, qui souligne l'importance de la participation des enseignants aux activités artistiques.

Si ce dispositif a permis une réappropriation du territoire-école par les élèves, il a parfois renforcé le climat de tension qui existait déjà entre les élèves et les enseignants. Mal informés, exclus du dispositif, envahis dans leur territoire par des professionnels étrangers, certains enseignants et éducateurs ont été malmenés et ont donc réagi de manière agressive.

En conclusion, si l'on veut rendre ce dispositif vraiment efficace, il doit mieux intégrer dans une production collective tous les acteurs de l'école. L'objectif ne doit plus être de vouloir toucher le plus d'élèves possibles, mais plutôt de travailler avec des groupes équilibrés d'adultes et de jeunes qui collaborent pour s'approprier ensemble un territoire commun.

PEDAGOGIE DU LANGAGE NON VERBAL

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 sur 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 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.

Des outils inspirés par l'analyse systémique, l'éthologie et les arts martiaux.

La gestion de la violence (symbolique ou non) passe à la fois par le verbal et le non verbal – là où l'art martial peut intervenir comme mode de communication. Par métaphores, il s'agit de transposer l'expérience physique des arts martiaux en une stratégie globale de prévention :

- comprendre ce qui s'exprime par le langage de la violence, lui donner corps par des métaphores physiques ;
- par des métaphores verbales, mettre des mots là où il n'y en avait pas et transposer la solution dans la vie de tous les jours.

Il s'agit :

1. d'explicitier les règles implicites mises en jeu dans les rituels qui fondent les leaderships dans les classes ;
2. former les enseignants et les élèves pour développer un langage commun autour des expressions du langage analogique ;
3. apprendre à réagir en situation de crise ;
4. mobiliser l'énergie habituellement dépensée dans la confrontation interne vers un objectif « externe », c.à.d. renforcer l'identité de l'école et son image de marque.

Deux fois deux journées de formation ont été organisées pour les classes de 4^e, 5^e et 6^e années, sur le thème « Marquer son territoire à l'école ».

Quels sont les rapports de force, les codes implicites, les rituels, les mécanismes de défense ? Quels types de groupes sont en présence ? Quelles sont leurs stratégies ? Comment marquent-ils leur territoire ? A partir de quand se bat-on ? La culture d'école est-elle offensive ou défensive ?

Professeurs et élèves se construisent progressivement un langage commun et convergent vers un objectif : développer au mieux les profils performants en situation de crise.

Dans l'école C, la métaphore éthologique utilisée a été LA MEUTE.

Première piste : Dans une dynamique de classe organisée en « meute », la plupart des enseignants sont réactifs et très vite placés en situation de survie. Les enseignants manquent d'outils pour interpréter les règles du rituel dans lequel évoluent les élèves.

Deuxième piste : Les enseignants ne reconnaissent pas le rituel qui permet aux leaders de la classe de marquer leur territoire. Ils ont des difficultés à marquer leur territoire et se positionnent en symétrie par rapport aux leaders élèves (combat de « coqs »). Les uns et les autres se sentent menacés dans leur identité et ne comprennent pas la réaction qu'ils provoquent. On tombe rapidement dans le conflit, puis à long terme dans le déni circulaire (chacun dénie à l'autre...) : dans ces conditions, tout contenu (notamment scolaire) est subi ou saboté.

Les élèves verbalisent : « Les profs, ils veulent nous écraser. Ils nous méprisent. Ils ne sont jamais contents. Ils ont un complexe de supériorité. Ils ne nous respectent pas. » Les enseignants verbalisent : « Quoi qu'on fasse, rien ne les intéresse. Ils se foutent de tout. »

Des stratégies sont travaillées en formation pour apprendre à mieux gérer les situations de crise, toujours en développant un vocabulaire commun aux enseignants et aux élèves.

Les élèves et les enseignants expriment par ailleurs spontanément d'importantes carences de l'estime de soi et de son école. Mobiliser l'énergie de la confrontation interne vers un objectif commun signifie ici en priorité renforcer l'identité et l'image de marque de l'école. Collectivement, l'école a besoin de marquer son territoire et d'affirmer sa spécificité.

Beaucoup d'enseignants expriment de façon analogique et verbale une perception dévalorisée de leur travail (« diplômés à bon marché, ce sont des graves, j'ai eu l'impression d'atterrir dans une poubelle... »). Beaucoup d'élèves expriment de façon analogique et verbale une image de soi dévalorisée (« on est des cas, ici c'est soudure de m..., ici c'est ma dernière chance... »). Les élèves ont besoin de se donner des signes d'appartenance à un profil « qui gagne ». Pour ce faire, l'école peut s'appuyer sur ses ressources symboliques, notamment la persistance chez les élèves d'une identité historique prestigieuse. (« Ici, c'est les XXX. On a nos règles. Faut pas qu'ils viennent nous imposer les leurs... »).

Troisième piste : Aux yeux des élèves et de la plupart des enseignants, l'implantation industrielle a gardé une identité spécifique liée à son histoire. Cette identité forte est une ressource symbolique : elle peut servir de tremplin à un renforcement de l'image de marque de l'école et de l'estime de soi. La discrimination positive peut être ici construite sur l'affirmation au sein d'une communauté plus large (l'ensemble des trois implantations) d'une spécificité valorisante (reconnaissance d'une identité spécifique répondant au besoin d'appartenance des élèves). La stratégie proposée est :

- renforcer un maillon (implantation industrielle) pour renforcer la chaîne (l'unité des trois implantations) ;
- augmenter la compétence de l'implantation « la plus faible », c'est augmenter la compétence de l'ensemble et garantir la performance du groupe ;
- la force de l'identité du groupe est égale à la somme des renforcements identitaires de ses unités.

Dans un second temps, il s'agit d'intégrer le projet de l'école C dans une stratégie globale pour les trois implantations, l'implantation industrielle a priori dévalorisée passant ainsi d'une image « handicap » à une image « ressource ».

Un changement de cap.

A ce stade, il était prévu qu'une équipe de professeurs volontaires reçoive mandat de l'école pour construire un projet pédagogique adapté à la situation de crise (développement d'outils de communication, développement d'une culture d'école, développement de la performance pédagogique, développement d'une image de marque).

Dans la dynamique du projet, les enseignants du degré supérieur souhaitent, avant d'aller plus loin, poursuivre la formation et l'ouvrir aux collègues du degré inférieur. Par ailleurs, il s'avère que ce sont les élèves qui sont les plus demandeurs d'un projet de changement de l'image de marque de l'école.

Chaque classe est donc invitée à désigner les leaders en qui elle a confiance pour mener le projet.

En février, deux demi-journées de formation supplémentaires sont organisées à la demande des enseignants (20 participants), degrés inférieur et supérieur regroupés. Deux objectifs sont poursuivis : répondre au besoin des enseignants de mettre en pratique ce qu'ils ont abordé en formation (mises en situation, exercices, travail corporel...) ; clarifier la stratégie d'action proposée pour la suite (apprendre à déléguer et laisser l'initiative aux élèves).

Une demi-journée de travail avec le groupe de leaders désignés par les classes permet de définir une stratégie d'action et de choisir les enseignants en qui les leaders ont confiance et avec lesquels ils sont prêts à travailler.

En mars, une réunion de feed-back est organisée pour toute l'équipe éducative, suivie d'une séance de travail avec le groupe de leaders qui portent le projet.

A partir d'ici, les élèves et les enseignants se donnent les moyens d'agir. L'équipe de recherche intervient à la demande pour coacher le processus et garantir son bon fonctionnement.

Le projet des élèves.

CHANGER L'IMAGE DE L'ÉCOLE : DONNER UNE IMAGE QUI GAGNE.

« On n'est pas des déchets. Pas question d'être une école-poubelle. On va leur prouver qu'on peut le faire. »

1. Organiser un tournoi de mini-foot.
 - Organisation d'un tournoi interne entre classes.
 - Organisation d'un tournoi inter-écoles.

Le projet est autogéré par les élèves, avec répartition des tâches et des responsabilités :

- logistique et coordination (2 élèves + 1 éducateur) ;
- constitution d'une équipe « qui gagne » (2 élèves + 1 éducateurs) ;
- constitution d'une équipe de profs (4 profs de gym) ;
- coaching du fan-club et gestion de la sécurité (3 élèves + 1 enseignant du 1^{er} degré) ;
- intendance (1 élèves + 3 enseignants) ;
- relations publiques (2 élèves + 2 enseignants).

Le tournoi a lieu à Liège le 26 mai.

2. Changer le logo de l'école (une image qui nous représente et qu'on a envie de porter).

Trois élèves contactent des tagueurs « pros » et leurs demandent un projet de logo qui contienne : ECOLE – ISMI

performance, gagnant
des professionnels
intelligents
couleurs chaudes et vives.

Un élève centralise. Le projet retenu est soumis au chef d'établissement, aux enseignants et aux éducateurs. Le projet évolue. Un élève conçoit le logo et le fait réaliser par un dessinateur de BD. Il est soumis aux profs et à toutes les classes, puis à la Direction, qui souhaite intégrer le logo dans un projet commun à l'ensemble des implantations. Le logo est retravaillé par une graphiste, puis soumis au groupe de projet, qui donne son accord. Le logo est finalement accepté par les trois implantations et figurera sur tous les documents officiels de l'école, sur des enseignes lumineuses à l'entrée de l'école et sur des T-shirts à distribuer aux élèves.

3. Des sweat-shirts brodés et des T-shirts.

- Organisation d'une soirée « couscous » lors de la Journée portes ouvertes du mois de mai, pour financer la production des sweat-shirts brodés et des t-shirts. (2 élèves + 3 enseignants)
- Afin d'attirer du public, les élèves organisent également un match de mini-foot profs/élèves et une démonstration d'arts martiaux (karaté, capoeira, kick boxing).
- Recherche de sponsors et étude de marché pour faire broder les sweat-shirts. (1 élève, avec l'aide de l'animateur du groupe).

Les rentrées financières de la Journée Portes ouvertes ont doublé. En conséquence, l'école offre aux élèves du groupe de projet des sweat-shirts brodés et à tous les élèves de l'école des t-shirts arborant le nouveau logo.

4. Le groupe de leaders est explicitement reconnu comme interlocuteur par le chef d'établissement :

- le groupe est consulté pour l'aménagement des horaires de l'an prochain ;
- le groupe est consulté et sollicité pour modifier le système du tituliariat : au lieu d'un titulaire par classe, il est proposé de diviser le nombre d'élèves (environ 200) par le nombre de professeurs (environ 40) et de transformer le tituliariat administratif par un coaching ou un parrainage (un prof pour cinq élèves) ; ce sont les élèves qui choisiront leur prof-parrain, celui-ci sera déchargé du rôle administratif des bulletins (pris en charge par une équipe de trois professeurs volontaires) et le rôle disciplinaire sera assumé par les éducateurs et le chef d'établissement ; les parrains peuvent ainsi se concentrer sur leur rôle d'accompagnement de l'élève ;
- le nouveau logo sera reproduit sur tous les documents officiels de l'école (journal de classe, papier à entête...) ;
- plusieurs élèves de ce groupe sont devenus des personnes de références pour des élèves plus jeunes.

Dans l'école C, la Direction est particulièrement impliquée dans le projet. C'est sans aucun doute un facteur très important du succès du projet. L'objectif est atteint :

- les évaluations des élèves montrent qu'à leurs yeux, l'image de l'école a changé de façon significative entre janvier et juin ;
- les élèves de 4^e et 5^e années sont demandeurs de continuer l'expérience ;
- les autres implantations adoptent le projet de logo et sont demandeuses d'une formation pour l'an prochain : l'implantation industrielle passe d'une image de maillon faible à une image de porteuse d'innovation.

Ce qu'on a appris : se serrer les coudes pour former une équipe ;
 l'union fait la force ;
 respecter l'école et les autres ;
 que si on travaille en groupe, ça va tout seul ;
 à se maîtriser ;
 ne jamais reporter à demain ;
 à fonctionner avec les profs ;
 que si on est solidaires et qu'on s'y met ensemble, on peut
 réaliser beaucoup de choses.

« L'année prochaine, ça va changer beaucoup : récréés, horaire, logo, peut-être des femmes... Ca, c'est le fruit de ce qu'on a fait. »

« Réussir, c'est pas un sacrifice, souffrir, se casser le c... On peut réussir sans se casser. »

« C'est dans le mental qu'on décide que ça va réussir. »

« Le changement, ça va pas venir des autres, ça vient de nous. »

PEDAGOGIE PAR LE JEU ET L'AUTOSCOPIE

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 analysées en termes d'émotions et de dynamique de groupe.

Le projet « Et le respect dans tout ça ?! » à l'école A.

En juin 2000, un groupe de quatre personnes (deux professeurs de français, un professeur de coiffure, une assistante sociale et une éducatrice) s'est défini un projet permettant d'expérimenter des activités destinées à poursuivre des objectifs d'éducation de l'intelligence émotionnelle, avec des élèves de 3^{ème} professionnelle.

Différentes phases étaient prévues et une négociation a eu lieu avec la Direction pour permettre à cette équipe de travailler en commun, c'est-à-dire que :

- les deux professeurs impliqués donnent cours dans deux classes de 3^{ème} professionnelle,
- les deux horaires de ces professeurs comportent une même heure de fourche (le jeudi A.M.) pour pouvoir se concerter.

Malheureusement, à cause de très nombreuses difficultés d'organisation et d'élaboration des horaires définitifs, le projet n'a pas pu se dérouler tel qu'il était prévu. Finalement aucune des deux demandes n'a été octroyée : les deux enseignantes n'ont ni classe commune ni heure de fourche commune. Dans ce climat très difficile de début d'année, le groupe a perdu une partie de son enthousiasme car les participants avaient le sentiment que le système générait surtout des obstacles plutôt que des encouragements.

Après plusieurs tentatives pour trouver une date de rencontre avec l'équipe de recherche, le groupe se réunit fin novembre pour décider si oui ou non le projet va être mené. Les deux enseignantes souhaitent continuer, contrairement aux deux autres personnes qui se désistent. Par contre, une éducatrice nouvellement arrivée dans l'école rejoint le groupe.

Etant donné les nouvelles conditions, quelques changements sont nécessaires dans le planning et l'organisation du projet puisque chaque enseignante doit travailler seule dans sa classe. Les classes concernées sont deux classes de 3^{ème} professionnelles coiffure.

Les étapes suivies ont été les suivantes :

- Présentation du projet aux élèves.
- Jeux de compétition entre les deux classes dans le gymnase (activité filmée).

- Analyse de la vidéo.
 - Activités théâtrales pour mieux connaître ses émotions.
 - Activités de jeux de coopération.
 - Evaluation de l'ensemble des activités.
 - Construction d'un jeu de coopération pour les classes de 1^{re} année.
1. La présentation du projet a été menée par chaque enseignante dans sa classe, de manière assez brève et en la reliant aux activités menées l'année précédente par l'équipe de recherche. Selon les professeurs, les réactions des élèves ont été « normales » pour ces classes, c'est-à-dire sans manifestation particulière d'intérêt ou de désintérêt, plutôt du type : « on attend de voir ! »
 2. Les jeux de compétition : le principe était de faire jouer les deux classes l'une contre l'autre. Divers jeux ont été proposés : course relais avec une pomme de terre dans une cuillère, jeu du foulard derrière le dos, jeu du foulard à terre à ramener dans son camp, course relais avec une balle entre les jambes,...

Après un moment d'hésitation et de gêne liée à la présence de la caméra, les deux classes se sont lancées dans les activités.

Dès le départ cependant, sont apparues deux dynamiques de classe très différentes.

La 31 A s'est très vite scindée en deux groupes : un groupe de sept élèves accepte de jouer, les autres se positionnent en supporters.

Les élèves de cette classe sont ensemble depuis trois ans, ils se connaissent et le groupe classe est bien soudé. L'enseignante prend vite un rôle de coach, elle motive son groupe.

Les élèves de la 31 B acceptent tous de jouer, mais l'autre équipe ne présente que sept joueurs, certains se démobilisent et s'installent sur les bancs comme spectateurs, mais non comme supporters. Ce groupe classe n'existe que depuis le début de l'année. Les élèves ne se connaissent pas très bien. L'enseignante s'est positionnée dans le rôle d'organisatrice des jeux. Elle fait respecter les règles et la discipline, elle ne soutient pas du tout son équipe. Elle est aussi affectée par la démobilisation de certains élèves. Elle s'est sentie « abandonnée » par ses élèves.

Progressivement, les élèves s'impliquent dans les jeux avec des manifestations émotionnelles verbales et non verbales, positives et négatives, des interactions verbales, positives et négatives, entre les élèves et entre les élèves et les enseignantes.

Au terme de cette activité, le groupe de travail s'est réuni pour analyser ensemble ce qui s'est passé. Avec les enseignantes, les discussions sont surtout centrées sur leur propre rôle, et sur la dynamique des classes :

- Qui sont les leaders ?
- Quels sont les clans ?
- Qui sont les boucs émissaires ?
- Qui s'automarginalise ?

3. L'analyse de la vidéo : le lendemain, chaque classe a visionné quelques extraits significatifs de l'enregistrement vidéo de l'activité. Les élèves devaient surtout observer :

- les comportements non verbaux (les gestes, les mimiques des élèves et des professeurs)
- les expressions des émotions (joie, colère, tristesse,...)
- les situations d'agressivité entre les élèves.

Cette séance était animée par deux chercheurs de l'équipe, les enseignantes ayant préféré observer ce type d'animation, toute nouvelle pour elles. Cette séance a d'abord permis aux élèves un travail sur l'image d'eux-mêmes : se voir à la TV, n'est pas toujours facile. Ensuite, la discussion a permis de :

- mettre des mots sur leurs émotions,
- expliquer pourquoi l'agressivité se développe plus dans certaines situations que dans d'autres,
- réfléchir sur la dynamique de sa classe :
 - . Sommes-nous soudés entre nous ?
 - . Qui manque de respect à qui ?
 - . Qui réagit quand on a manqué de respect à quelqu'un du groupe ?
 - . Qui s'est déjà senti exclu(e) par le groupe et pourquoi ?
 - . Qui préfère rester en dehors du groupe et pourquoi ?
- réfléchir aux rôles du professeur dans certaines situation.

4. Atelier théâtral : cette activité a été menée par un metteur en scène habitué à travailler avec des adolescents. Les professeurs ont participé activement à l'atelier. Il a été décidé que les chercheurs ne seraient pas présentes, pour ne pas multiplier le nombre de personnes et pour permettre plus de confiance entre les élèves et l'enseignante.

Les objectifs et la méthodologie de cette activité par l'animateur sont les suivants :

Objectifs :

- proposer à deux classes d'enseignement secondaire technique et professionnel des situations d'échauffement et de jeux théâtraux dans une perspective d'éveil, de reconnaissance et de communication des émotions ;

- sensibiliser les enseignants des classes concernées aux possibilités qu'offre l'outil d'expression théâtral ;
- créer au sein des groupes d'élèves des situations d'écoute, d'échange, de solidarité et de tolérance (valeurs inhérentes à l'animation théâtrale centrée sur le développement des personnes) ;
- proposer aux élèves un autre canal d'affirmation de soi et de reconnaissance de sa valeur et de celle des autres ;
- permettre aux enseignants concernés de « prendre du recul » par rapport aux représentations qu'ils se font de leurs élèves ;
- permettre aux élèves concernés de « prendre du recul » par rapport aux représentations qu'ils se font de leurs enseignants ;
- participer modestement à la réflexion concernant les stratégies et les conditions de développement de l'intelligence émotionnelle.

Méthodologie :

En fonction des objectifs précités, le cadre méthodologique s'est construit de la façon suivante :

- préoccupation d'insister, tout au long de la séance, sur l'aspect ludique de l'animation (« nous sommes là, non pas pour faire du théâtre, mais pour s'amuser avec le théâtre ») ;
- présentation dès le début de l'animation des cinq « règles et des valeurs » du jeu ; à savoir : le non jugement (ne pas juger de la qualité de la prestation d'un tiers ; ne pas se moquer) , la confiance (se faire confiance et avoir confiance), le respect et la tolérance (se respecter et respecter les autres, l'implication (s'impliquer dans les exercices ; « l'animation sera ce que vous en ferez ») et le plaisir ;
- échauffement initial à la fois corporel et vocal ;
- exercices de « confiance » et d'occupation de l'espace ; l'enjeu est d'amener chaque jeune à considérer d'abord qu'il a une sorte d'espace « vital » et qu'il jouer avec celui-ci (à partir de quel moment, quel geste, quel son,...je me sens bien...je me sens mal) ;
- alternance de situations impliquantes sur le plan émotionnel (travail sur les souvenirs d'enfants, sur les rêves, sur les projections d'avenir..) et des activités plus « légères », plus anecdotiques, plus simples ;
- alternance de moments parlés et d'exercices où le corps est l'outil d'expression privilégié (l'enjeu est d'amener les jeunes à prendre conscience qu'ils ont des capacités insoupçonnées d'expression et de communication avec leur corps) ;
- exercices d'imagination et de créativité : l'enjeu est de permettre, à partir d'exercices simples (ex. le jeu de créativité avec un bâton ou un foulard), de permettre aux jeunes de « multiplier et de différencier » leurs angles de vue ; changer de « lunettes » pour voir le monde et se voir dans ce monde contribue à prendre différentes places dans l'espace, donc à imaginer d'autres possibles par rapport aux objets, aux personnes, aux situations... L'enjeu : amener les jeunes à imaginer des scénarii différents et possibles face à une situation conflictuelle et/ou angoissantes ;
- proposition de situations qui favorisent la distanciation et l'alternance émotionnelles ; en d'autres mots, amener les jeunes à changer de rôles (et

donc d'émotions) dans une situation donnée ; par ex. A veut quelque chose de B, que ce dernier n'est pas prêt à lui céder, d'où réactions, actions, dénouement... ; ensuite, on demande aux mêmes personnes (ensuite à d'autres) de changer de rôles, soit en respectant exactement ce que l'autre a proposé et donc d' « imiter » l'autre, soit de créer une nouvelle manière d'agir et de réagir.

5. Les jeux de coopération : cette séance (de 2 x 50') a été animée par l'ASBL « De bouche à oreille », spécialisée dans les jeux de coopération et dont la finalité est l'éducation à la Paix. Les chercheurs ont observé l'activité. L'animatrice a proposé plusieurs jeux, chaque classe était divisée en sous-groupes (constitués sur base volontaire). Les enseignantes ont également décidé de participer comme membre d'un groupe.

Dans les deux classes, les élèves s'amuse, ils rient mais sont très calmes, écoutent attentivement les consignes et la plupart se respectent mutuellement. Dans une des classes, tous les élèves ont participé, même ceux qui généralement ne font rien en classe. Quelques élèves ont prévenu au début de la séance qu'elles partiraient à la deuxième heure si elles s'ennuyaient. Elles sont restées jusqu'à la fin, en participant activement. Dans l'autre classe, une seule élève a refusé de participer. Cette élève pose de gros problème à l'enseignante car elle dit systématiquement « non » à toute activité, quelle qu'elle soit ? Aucune aide (assistante sociale, psychologue) extérieure n'a été jusqu'à ce jour efficace. Les chercheurs décident d'approfondir l'analyse de ce comportement avec les enseignantes dans les semaines qui suivent.

Les observations ont permis de constater qu'en quelques secondes le climat de la classe s'est détendu, dès que les élèves se sont regroupés autour des jeux. Les leaders, qui dans les jeux de compétition montraient des comportements agressifs, se révélaient au contraire très pro-sociaux, donnaient des explications, et aidaient les autres membres du groupe.

Dans une des classes, un des élèves qui habituellement s'auto-marginalise, s'est bien intégré dans un groupe. Il s'implique beaucoup et construit de bonnes relations avec les autres. Dans l'autre classe, un phénomène d'exclusion progressive de deux élèves s'est produit dans un groupe. Cette exclusion s'est déroulée en silence et en douceur. Il s'agissait en fait de deux élèves qui habituellement étaient plus reliées avec des élèves d'un autre groupe mais avec lesquelles elles étaient en dispute ce jour là. Ni l'animatrice, ni l'enseignante n'ont « traité » cette situation.

A la fin de la séance, l'animatrice s'est repositionnée devant le tableau, en situation frontale, pour tenter une synthèse de l'activité. En quelques secondes également, le ton et la tension de la classe se sont élevés. Les élèves ont coupé la parole à l'animatrice, ils se sont coupés la parole, ils ont bousculé bruyamment les tables et les chaises. L'enseignante a repris instantanément son rôle disciplinaire. Le scénario « cours » était « replanté » tant pour les adultes que pour les élèves et avec lui, l'incommunicabilité voire l'impossibilité pour l'animatrice de conclure.

6. Bilan avec les enseignantes et les élèves.

- L'éducation de l'intelligence émotionnelle est une dimension tout à fait nouvelle et pour laquelle les enseignants ne se sentent pas du tout préparés.
- Les phénomènes de dynamique de classe (leader, clans, rôle et place de l'enseignant) sont très rarement abordés avec les élèves.
- Le scénario « cours frontal » peut en quelques secondes réveiller les comportements « négatifs », tant chez les professeurs que chez les élèves.
- Beaucoup d'enseignants ont des difficultés à gérer les leaderships et les phénomènes d'exclusion dans la classe.
- Les enseignantes ont pris conscience du caractère stéréotypés de leurs propres comportements dans certaines situations (par exemple : systématiquement un rôle de maman ou un rôle de gendarme).
- Plusieurs observations ont montré que subsistent des comportements stéréotypés face aux filles et aux garçons. Par exemple, une fille leader sera plutôt ridiculisée tandis qu'un garçon leader sera « maté » par la discipline.
- Ce type de projet remet en cause profondément les modèles professionnels de l'enseignement centré sur la transmission des savoirs.
- Le travail en groupe reste une méthodologie assez rarement utilisée dans cette école.

Suite à ce projet, le groupe a élaboré un curriculum pour l'éducation de l'intelligence émotionnelle à l'école A.

I. LA PREVENTION

Il s'agit de travailler régulièrement les savoir-être en organisant des activités permettant :

- au groupe de vivre des situations positives et affectivement reliantes;
- à chaque élève ainsi qu'au professeur de connaître, réfléchir et mieux maîtriser ses comportements émotionnels.

Les objectifs éducatifs à poursuivre sont :

1. Se connaître soi-même :

- Prendre conscience des composantes de la personne humaine :
 - un corps en mouvement,
 - un cœur, une vie affective et émotionnelle,
 - une pensée rationnelle,
 - une vie sociale.
- Prendre conscience de la globalité d'une personne et de l'interconnexion des quatre composantes.
- Connaître son corps, le mettre en mouvement avec aisance, avec plaisir, le situer dans l'espace, prendre son espace,... (Voir objectifs de la psychomotricité.)
- Connaître les émotions.
- Reconnaître ses émotions et leurs manifestations physiques sur la peau, le cœur, la respiration.

- Les associer à des situations.
- Parler de, exprimer ses émotions et ses sentiments positifs et négatifs.
- Réfléchir sur sa vie et se projeter dans l'avenir.

Exemples d'activités pour atteindre ces objectifs

- 1° La découverte des sensations et des émotions par le toucher, l'odorat, l'écoute. Les yeux bandés, les élèves doivent reconnaître des objets, des odeurs, des bruits qui provoquent des sensations et des émotions. Cet exercice permet :
 - d'identifier les émotions positives et négatives;
 - de les associer à des sensations physiques;
 - de les associer avec des souvenirs de faits vécus.
 - 2° L'expression de soi et du groupe par l'image. Photolangages ; partir de photos, faire choisir des photos pour exprimer ce que je suis, ce que je veux être plus tard, ce que je ressens face à l'image, ce que je suis dans le groupe.
 - 3° Activités sur le corps, la respiration, la voix, l'espace,... : psychomotricité, théâtre, chant, danse, musique.
 - 4° Aller voir des spectacles de théâtre, parler avec les comédiens, faire exprimer ensuite les ressentis de chacun.
 - 5° Activités avec et sur le maquillage, la coiffure, les déguisements, les masques. Utiliser ces moyens pour faire exprimer et susciter des émotions, des sentiments, faire raconter des histoires oralement et/ou par écrit.
 - 6° Activités à partir de textes, de poésies, d'histoires.
 - 7° Activités permettant de comprendre d'où on vient : l'histoire de la famille, arbre généalogique, les voyages de la famille, l'immigration, etc.
2. Etablir et entretenir de bonnes relations avec les autres.
Exercices de dynamique de groupe réalisés lors des journées d'accueil.
3. Travailler ensemble/coopérer :
- S'impliquer personnellement.
 - Permettre aux autres de s'exprimer.
 - Ecouter les autres.
 - Se concentrer sur la tâche.

Exemples d'activités pour atteindre ces objectifs

- 1° Jeux de coopération. Exemple : réaliser un puzzle à partir de consignes orales données par un(e) autre élève.
- 2° Jeux de rôles simulant des situations professionnelles dans lesquelles il faut résoudre un problème.

4. Lutter contre les préjugés, le racisme, la violence :

- Activités « Tous égaux, tous différents ».
- Programme "A CLASSROOM OF DIFFERENCE".
- Création d'un laboratoire interculturel dans l'école.

II. L'INTERVENTION

Il s'agit de développer des stratégies de résolution des problèmes qui existent ou qui surviennent brutalement.

Les objectifs sont :

1. Résoudre les problèmes latents :

- Identifier les malaises existants.
- Accepter d'en parler à une personne de confiance.
- Parler des problèmes existant dans le groupe.
- Chercher des solutions.
- ...

2. Résoudre des conflits explosifs :

- Apprendre à se calmer.
- Ne pas « mettre de l'huile sur le feu ».
- Attendre de sortir de la réaction émotionnelle pour résoudre le conflit.

Le rôle des éducatrices est fondamental dans l'école, car celles-ci peuvent être :

- un soutien important pour les élèves en détresse physique ou affective;
- une aide précieuse pour les enseignants en cas de débordement.

Les qualités nécessaires ici, sont :

- l'amour pour les élèves;
- l'écoute active;
- l'empathie;
- l'autorité naturelle.

En cas de bagarre, la stratégie la plus efficace est la suivante :

- ne pas vouloir séparer physiquement ;
- utiliser la voix et le rappel du règlement, en précisant que les bagarres sont interdites ;
- ne pas laisser les deux élèves dans le même espace ; emmener l'un en prévenant l'autre qu'il doit attendre d'être appelé dans le bureau ;
- dans le bureau, avec chacun :

- calmer l'élève avec des paroles apaisantes,
- rappeler calmement que dans l'école, on ne tolère pas de bagarre et qu'il y aura une sanction ;

mais avant la sanction :

- faire expliquer le problème,
- chercher avec lui/elle comment le résoudre autrement que par la violence ;
- faire exprimer comment il se sent après la conversation.

en présence des deux ensuite :

- chercher la solution,
- préciser la sanction actuelle et la suivante, plus grave si cela se reproduit.

Il est très important que l'adulte contrôle sa propre émotion et reste au niveau des *faits*, tout en respectant les émotions des élèves. En agissant ainsi, l'intervention devient de la prévention.

Les adultes doivent apprendre à bien distinguer :

- les faits;
- les ressentis;
- les valeurs.

Par exemple, il existe dans l'école, des élèves « vedettes » qui provoquent des perturbations dans les classes et dans l'école. Ces élèves provoquent ainsi des ressentis négatifs chez les enseignants et les éducatrices :

- « *Elle m'énerve* »;
- « *Elle empoisonne la vie* »;
- « *Il me met en colère* »;
- « *Je me sens méprisée quand il me regarde* »;
- « *Je préférerais la grossièreté plutôt que le mépris* ».

Tant que les adultes restent dans leurs ressentis, ils perdent une partie de leurs moyens pour identifier le problème chez l'adolescent(e). Par exemple, les sanctions pour un même fait peuvent varier avec l'humeur des adultes concernés; « *le lundi , ça passe, le vendredi après-midi, c'est deux heures de retenue* ». Si les adultes sont capables de mieux maîtriser leur propre émotion, il est plus facile d'intervenir.

Première phase : identifier les élèves « à problème ».

Deuxième phase : analyser les causes de leurs perturbations :

- besoin de reconnaissance;
- ennui au cours;
- rejet de la classe;
- problèmes familiaux;
- ...

Troisième phase : définir une démarche de prévention spécifique autre qu'uniquement la sanction. Par exemple : que faire quand un élève sort systématiquement d'un cours quand il s'ennuie ?

Il est important de souligner que cette démarche ne signifie pas qu'il faut supprimer la sanction, au contraire. Toutefois, la sanction seule et incohérente n'arrange rien ; à l'inverse, elle ne fait qu'aggraver la situation.

Cette politique implique que les éducatrices puissent réellement être disponibles pour ce rôle très important dans l'école. Cette fonction devrait donc être redéfinie, de même que la gestion de leur temps et aussi de leur espace. Actuellement, il n'existe pas « d'espace intime », de « lieu d'écoute » dans l'école. Les éducatrices sont elles-mêmes gênées dans leur travail par l'organisation actuelle de l'espace.

Cette redéfinition du rôle de suivi psychologique des élèves perturbateurs par les éducatrices, l'assistant social et les enseignants, de même que l'espace et le temps consacrés à cette fonction dans l'école pourraient constituer un des objectifs du projet de changement dans le courant de l'année scolaire prochaine.

PEDAGOGIE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ET SECONDE

Le travail sur la langue est un outil privilégié de décentration et de développement de compétences transversales.

Pour T. NATHAN (1993, p. 17): “ La langue est le bien le plus spécifique d’un groupe social et contient son âme, sa dynamique, sa créativité. De la même manière, pour un individu, sa langue maternelle est le lieu d’où diffuse continuellement son sentiment d’identité. ”

En contexte multiculturel, l’enseignement et l’apprentissage de la langue sont des « parcours initiatiques » qui aident à construire des modèles pluricentriques et à sortir des illusions d’universalité propres à chaque culture.

L’enjeu des formations dépasse largement le côté fonctionnel de la langue et l’adaptation des individus au système culturel dominant. L’interculturel implique une vision du monde qui inclut le formateur dans une forme d’apprentissage et d’adaptation réciproques.

La langue est ainsi un outil particulièrement intéressant pour aborder cette nouvelle vision du monde et de l’apprentissage, parce qu’elle permet de mettre en jeu les systèmes de représentation mentale et les implicites culturels sans provoquer d’emblée l’affrontement des systèmes de valeurs. L’enseignement et l’apprentissage d’une langue sont des leviers de relativisation culturelle qui agissent à la fois en profondeur et en douceur : une sorte d’accouchement « sans douleurs », ou du moins aux douleurs très atténuées... Nous utilisons la langue non seulement pour développer des compétences linguistiques, mais aussi et surtout pour travailler des thématiques plus globales : identité, stéréotypes, communication interculturelle...

D’un point de vue linguistique, ce processus s’appuie notamment sur la pragmatique de la langue. En effet, il ne suffit pas de connaître le vocabulaire et la syntaxe d’une langue pour pouvoir s’en servir. Nous nous servons de savoirs implicites pour interpréter les discours de l’autre et pour nous exprimer : ces implicites sont des contenus tacites, le plus souvent inconscients pour les natifs, mais dont l’explicitation est nécessaire pour les personnes dont ce n’est pas la langue maternelle. L’explicitation de ces implicites débouche souvent, tant pour le formateur que pour l’apprenant, sur une déconstruction des évidences culturelles, sur une transformation de la perception de la réalité et sur un questionnement des valeurs. Aussi avons-nous tous besoin d’outils pour travailler ces dimensions implicites, qui donnent le « mode d’emploi » de la communication dans une langue et une culture données. Il s’agit de :

- donner du sens aux difficultés linguistiques, mais aussi aux conflits de valeurs, aux obstacles et aux ressources de la diversité, de l’ « étrangeté » ;
- par un travail sur et autour de la langue, apprendre à porter différentes « paires de lunettes » pour regarder le monde.

Ce travail sur la langue devient dès lors un outil privilégié de décentration et de prévention des violences symboliques, notamment lorsqu'il débusque les dissonances cognitives en jeu dans les rapports complexes entre langue d'enseignement et langues d'origine.¹³

Cette dernière piste n'a pas été développée sous la forme d'un projet spécifique. Dans les écoles A et B, elle a été proposée en formation pour être utilisée par les enseignants dans le cadre du cours de français et de l'accueil des primo-arrivants.

¹³ 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.

III. Des recommandations pour prévenir la violence symbolique dans les écoles en discrimination positive

A l'intention des décideurs

- La perception de la question culturelle comme une menace pour le modèle humaniste universaliste de l'école 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 en discrimination positive. (Voir le cadre de référence CULTURE, pp. 53 à 73).

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 continuée 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 à des compétences transversales indispensables pour construire une citoyenneté et un rapport au savoir crédibles dans une société mondialisée complexe et pluricentrique. Ce défi concerne tant les jeunes que les enseignants : il doit être porté par une vision politique à long terme des enjeux éducatifs.

- A court terme et tenant compte des moyens limités de l'institution, c'est la **formation à la communication de crise** qui semble le mieux répondre aux besoins locaux immédiats des écoles en matière de prévention des violences : la pédagogie du langage non verbal est une piste intéressante pour construire la prévention, en amont des ressources habituellement mobilisées par la culture scolaire. (Voir le cadre de référence SURVIE, pp. 34 à 52).

- La « **sacralisation des procédures** », décrite par l'anthropologue E.T. HALL, est une tendance culturelle lourde du système scolaire, qui affecte profondément le rapport des jeunes à la loi et le sens des tâches scolaires. C'est une violence symbolique structurelle qui interpelle au quotidien le fonctionnement institutionnel et 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, de façon générale, trop lent.

L'école étouffe dans ses procédures : la gestion du NTPP et les grilles horaires/locaux (des horaires définitifs opérationnels entre la mi-octobre et la mi-novembre) priment sur le sens et les contenus des apprentissages. Les cadenas organisationnels sont tels que l'ensemble du système est en permanence au bord de la rupture : le modèle de gestion est la logique d'urgence. **Une logique de prévention en discrimination positive exige une simplification des procédures et une marge de manœuvre réelle pour planifier des projets à moyen terme.**

- La grille de lecture « *TERRITOIRE* », développée dans ce rapport nous amène à rappeler deux facteurs déterminants pour la prévention : la taille des établissements et l'identité collective. On ne peut que répéter que, plus la taille de l'école augmente, plus les tensions liées aux territoires sont difficiles à ritualiser. En outre, l'homogénéisation forcée induite par les mouvements de fusion d'écoles de ces dernières années appelle des mesures de gestion de l'identité collective. **La discrimination positive, en particulier, devrait investir dans la « discrimination » identitaire, l'image de marque, le projet novateur qui distingue...**
- Ne pas sous-estimer l'ampleur des besoins. L'approche préventive est encore possible, mais certains contextes nécessitent déjà d'autres approches. **Des moyens et des mesures structurelles sont indispensables en priorité dans ces contextes.**

L'école secondaire hérite évidemment de situations dégradées dans les cycles de scolarité antérieurs. La prévention doit être planifiée dès la maternelle, là où elle a le plus de chances d'avoir des effets immédiats et durables.

- Le territoire de l'enseignant est toujours celui de la classe et le modèle structurant de la profession reste un prof/une classe/une heure de cours. La gestion du projet pédagogique de l'école est vécue par l'enseignant comme un investissement sur son temps personnel, et donc comme du bénévolat. Le territoire de l'enseignant doit s'étendre à l'école. Pour ce faire, il faut des lieux et des temps structurels pour **inclure cette gestion dans le temps professionnel des enseignants.**

- La fonction de chef d'établissement dans un contexte de discrimination positive nécessite une capacité d'action/réaction rapide dans les situations de crise. Le **profil « capitaine de bateau »** est à privilégier par rapport au profil «directeur administratif ». L'ensemble des chefs d'établissement en discrimination positive pourrait tirer profit des résultats de cette recherche et d'une sensibilisation aux stratégies de prévention.

- Le système de formation continuée ne permet pas d'assurer un volume de formation suffisant sur les thématiques « chaudes ». Le catalogue de formation fonctionne à la demande et non au besoin. Dans le cadre de la discrimination positive, les formations restent trop individuelles, ne sont pas assez structurelles ni assez intégrées dans les projets d'établissement. Elles nécessitent une politique plus volontariste du Cabinet ministériel pour imposer un minimum de **formation continuée** à l'ensemble des personnels pédagogiques.

- Les besoins de l'école en discrimination positive étant très importants et les moyens de l'institution très limités, il faut développer davantage les **partenariats locaux avec les ressources externes**, en particulier pour les jeunes qui nécessitent un accompagnement plus individuel : partenariats de quartier, système du parcours d'insertion en Région wallonne...

A l'intention des écoles

La première prévention, c'est la performance pédagogique et une image de marque à laquelle les jeunes puissent s'identifier : l'estime de soi se construit dans le croisement des regards mutuels, tant pour les jeunes que pour les enseignants.

- Travailler le langage analogique de l'établissement : image de marque et performance pédagogique, **discrimination positive qui passe d'une perception compensatoire de handicaps à une perception valorisant des ressources.**

Travailler les « murs » de l'école : que dit l'école à ses élèves et à ses enseignants quand ils franchissent sa porte ? les élèves peuvent-ils se reconnaître dans ces murs ? la diversité y est-elle valorisée ? quels sont les signaux (forts et faibles), les messages non verbaux exprimés en amont de tout discours ?

- Développer une stratégie de communication paradoxale : discriminer-différencier pour unifier-rallier.

Le modèle dominant demeure celui de l'homogénéisation et du déni des différences. En discrimination positive, la prévention de la violence symbolique implique tout le contraire : discriminer, c'est différencier, reconnaître et renforcer l'identité.

- Intégrer la stratégie de prévention des violences symboliques dans le projet d'établissement : reconnaissance identitaire, traitement des victimisations, travail sur l'image de marque, éducation de l'intelligence émotionnelle, éducation à la diversité.

Pour ce faire, augmenter au maximum le nombre de jours de stabilité organisationnelle : avancer au maximum l'entrée en vigueur de l'horaire définitif, planifier dès le mois de juin la gestion collective du projet pédagogique de l'année suivante, anticiper une stratégie globale de prévention. Baliser le calendrier pour prendre le temps de sortir des inévitables logiques d'urgence et de **construire la prévention à moyen terme.**

- Utiliser toutes les marges de manœuvre disponibles pour « désacraliser » les procédures et travailler le *fond* plutôt que la *forme*. **Donner du sens, simplifier ET faire respecter les procédures.**

Examiner toutes les possibilités offertes par le Décret missions et le Décret discrimination positive pour augmenter la flexibilité structurelle et ouvrir des pistes créatives pour des stratégies de prévention : organisation du temps scolaire, réforme de la structure classe, pédagogie différenciée, contrats pédagogiques... MARQUER LE TERRITOIRE DE L'ECOLE.

- En cas de nécessité, travailler avec l'ensemble de l'équipe éducative les compétences en communication de crise.
- Développer des partenariats avec l'environnement immédiat de l'école, en particulier pour la gestion individuelle des situations de crise, qui ne sont pas toujours du ressort de l'école.

A l'intention des formateurs d'enseignants

Les besoins de formation en discrimination positive touche des terrains sensibles pour la culture professionnelle enseignante : communication interculturelle, éducation de l'intelligence émotionnelle, éducation à la diversité, communication de crise et compétence analogique.

Pour atteindre l'objectif de transformer les besoins de prévention identifiés en discrimination positive en demandes explicites des établissements scolaires et des enseignants, nous suggérons aux formateurs d'enseignants d'adopter les attitudes et comportements suivants :

- Analyser son propre fonctionnement :
 - modèle professionnel ;
 - capacité de gestion non verbale des territoires ;
 - capacité de gestion émotionnelle en situation de crise : qu'est-ce qui est vécu comme dangereux ?

- Oser la diversité des contenus et des méthodes :

mettre en œuvre des partenariats pour introduire de nouveaux cadres de référence dans l'école (des artistes, des experts en communication, des maîtres d'arts martiaux,...).

- Entrer dans la thématique par des « portes secondaires ». Ne pas aborder de front la thématique culturelle, qui génère beaucoup de résistances. Nous proposons comme porte d'entrée pour la formation la notion de TERRITOIRE, qui semble faire l'unanimité. Voir le cadre de référence, pp. 33 à 73.

- Dans les situations de crise, ne pas entrer dans la thématique par la souffrance des élèves, mais par celle des enseignants.

- Articuler théorie/pratique ; « se mouiller » et travailler avec les élèves. Dans le cadre organisationnel actuel de l'école, selon les résultats de cette recherche-action, une stratégie globale semble plus facile à enclencher à partir d'initiatives d'élèves qu'à partir d'initiatives d'enseignants.

- Aborder les dimensions ESPACE/TEMPS de l'école et la « sacralisation » des procédures, qui constituent les résistances au changement les plus importantes du système. Ne pas attendre cependant que toutes ces questions soient réglées pour agir, sous peine de ne pas agir du tout !

- Marquer le territoire de la formation, qui a un rôle précis à jouer dans une stratégie globale, à négocier avec les hiérarchies concernées.

Références bibliographiques

- ABDALLAH PRETCEILLE M *Vers une pédagogie interculturelle*. Publication de la Sorbonne, Institut National de la Recherche Pédagogique, Paris, 1986.
- ABDALLAH PRETCEILLE M., *Pédagogie interculturelle. Bilan et perspective. L'interculturel en éducation et sciences humaines*. Publications Université Toulouse Le Mirail, Toulouse, 1983.
- AMIEL M., PAON A. et PRESSE M.-C. (eds), Face à la violence, *Les Cahiers pédagogiques*, Dossier spécial, n° 375, 1999.
- ARGYRIS C., *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, InterEditions, Paris, 1995.
- ASENSIO, J.-M., *Biología y educación*, Ariel Educacion, Barcelona, 1997.
- AUDIGIER, F. et LAGELEE, G., *Education civique et initiation juridique*. Paris : INRP, 1996.
- BASTENIER A., DASSETO F., *Immigrations et nouveaux pluralismes*. De Boeck, Bruxelles, 1990.
- BAYADA B. et al., *Pour une éducation non violente, Enjeux pédagogiques et sociaux*, Non-Violence Actualité, Dossier V, Montargis, 1988.
- BLAISE P., *La Belgique et ses immigrés. 20 ans d'incohérence politique*. De Boeck, coll. POL-HIS, Bruxelles, mars 1997.
- 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.
- BORN M. & GAVRAY C., *Violence des jeunes, à l'école et ailleurs ?*, in « L'Observatoire », n°6, 1993.
- BOUMARD P., *L'école, les jeunes, la déviance*, in « Education et formation », Paris, PUF, 1999.
- BOUMARD P. et MARCHAT J.-F. F., *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Collection Formation des enseignants/Enseigner - Editions Armand Colin, Paris, 1993
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, Paris, 1970, 1993.
- BRAMI E. (dir.), La jeune violence / La violence à l'école, *Revue Lire & Savoir*, Oct. 1995, n° 1, Paris, Gallimard.
- BROCH, M.-H., *Travailler en équipe à un projet pédagogique*. Chronique sociale, Lyon, 1996.
- 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.
- CARRE, C., *Guide de communication à l'usage des enseignants*. Grenoble : C.R.D.P. de l'Académie de Grenoble, 1998.
- CARROLL G.B., et al., Youth Action Strategies in Violence prevention, *Journal of Adolescent Health*, vol. 25, n° 1, Juillet 1999.
- CHALVIN, Mar.- J. . *Prévenir conflits et violence* . Nathan-pédagogie , Paris, 1994.
- CHARLOT, B. & EMIN, J.-C., *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Armand Colin, Paris , 1997.
- CHEBEL M., *L'imaginaire arabo-musulman*. PUF, Paris, 1993.
- CHOUFFAN A. et PERETIE O, Violence : après les ados, les enfants. La haine à douze ans, in « *Le Nouvel Observateur* », n°1597, juin 1995.
- CIPANI E., *Les comportements perturbateurs, Trois techniques à utiliser dans ma classe*, Traduction française Isabelle TREMBLAY et adaptation Egide ROYER, Lévis, La Corporation Ecole et Comportement, Québec, 1995.
- CLEMENT M. et LORCA P., *Violence scolaire et enseignement*, in « EPS », n° 267, septembre-octobre 1997, pp.59-62.
- 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.
- COLLES L., *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1994.
- COLOMBIER C., MANGEL G., PERDIAULT M., *Collèges : faire face à la violence*, Syros, Paris, 1984.
- CREMIEUX C., *La citoyenneté à l'école*, Syros, Paris, 1998.
- CRUTZEN D., « Enseignement du français langue seconde aux élèves d'origine arabe et turque : propositions pédagogiques destinées à la formation des enseignants. », rapport de recherche, Ministère de la Communauté Wallonie-Bruxelles, AGERS, 1999.
- 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.
- CRUTZEN D., Cacophonie et violence symbolique : la crise identitaire de l'école, in *Education formation*, Décembre 1998.
- CRUTZEN D., *Objectif lecture. Lire, découvrir, s'exprimer en classe multiculturelle. (avec guide méthodologique)*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 1998.
- CYRULNIK B. (dir.), *Si les lions pouvaient parler. Essais sur la condition animale*, Gallimard, Paris, 1998.
- DAHOUN-ZERDALIA, K., *Les couleurs du silence, le mutisme des enfants de migrants*, Calmann Levy, Paris, 1995.
- DAMASIO A., *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*, Odile Jacob, Paris, 1995.
- De la violence et des violences à l'école, in *Les Cahiers pédagogiques* (Dossier "Face à la violence"), n° 375, juin 1999.
- DE PERRETTI A., *Quelques réflexions sur la violence*, in « Education-formation », décembre 1998, pp. 57-60.
- DEBARDIEUX E. et BLAYA C. (éd.), *La violence en milieu scolaire, 3-Dix approches en Europe*, ESF Editeur, Paris, 2001.
- DEBARDIEUX E., GARNIER A., MONTOYA Y., TICHIT L., *La violence en milieu scolaire, 2-Le désordre des choses*, ESF Editeur, Paris, 1999.
- DEBARDIEUX E., *La violence dans la classe*, ESF, Paris, 1990.
- DEBARDIEUX E., *La violence en milieu scolaire, 1-Etat des lieux*, ESF Editeur, Paris, 1996.
- DEFRANCE B *Le droit dans l'école, ou les principes du droit appliqués à l'institution scolaire*, Bruxelles, Labor; Castells, Paris, 2000.
- DEFRANCE B *Sanctions et discipline à l'école*, Syros, Paris, 1993 (rééd. 2001).
- DEFRANCE B. (éd.), *Violences à l'école, Cahiers pédagogiques*, n° 287, Octobre 1990.
- DEFRANCE B. *La planète lycéenne, des lycéens se racontent*, Syros, Paris, 1996.
- DEFRANCE B. *La violence à l'école*, Syros, Paris, 1988 (rééd. 2000).
- DEFRANCE B., *Les parents, les profs et l'école*, Syros Paris, 1990, rééd. 1998.
- DEFRANCE B., VIVET Pascal, *Violences scolaires, les enfants victimes de violence à l'école*, Syros, Paris, 2000.
- DEMAILLY L., DEUBEL P., GADREY N. et VERDIERE J., *Evaluer les établissements scolaires. Enjeux, expériences, débats*, L'Harmattan, Paris, 1998.
- DEMORGON J., LIPIANSKY E.M., et al. , *Guide de l'interculturel en formation*, Ed. Retz, Paris, 1999.
- DÉPELTEAU L., La prévention de la toxicomanie et de la délinquance des jeunes : vers une intégration des modèles, *Revue canadienne de psycho-éducation*, 22/2, 1993.
- DESPREST V., *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie de l'authenticité*. Editions Institut Synthélabo - PUF, Le Plessis-Robinson, 1999.
- DIAZ, B. & LIATARD-DULAC, B., *Contre violence et mal-être. La médiation par les élèves*, Nathan, Paris, 1998.
- DOLTO C., *Chanter pour mieux vivre ensemble*, texte écrit pour MUS-E, 2000.
- DONALDSON, G.A. & SANDERSON, D.R., *Working together in schools. A guide for educators*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 1996.
- DOUDIN P.-A. et ERKOHEN-MARKUS M. (eds), *Violences à l'école : fatalité ou défi ?*, De Boeck, Bruxelles, 2000.
- DUMAY, J.-M., *L'école agressée : réponses à la violence*. Belfond, Paris, 1994.

- FEINSON R., *A quel animal ressemblez-vous ?* Editions de l'Homme, Québec, 1998
- FERREIRA- MARUM P., *L'école : mère nourricière ou machine à gaver?*, in « L'observatoire », n°6, 1993, pp.34-35.
- FEUERSTEIN et al., *Pédagogies de la médiation*, Chronique Sociale, Lyon, 1990.
- FISHER, W. & URY, W., *Comment réussir une négociation*, Seuil, Paris, 1985.
- FLANNERY D.I J., WILLIAMS L., *Effective Youth Violence Prevention*, in GULLOTTA Thomas P. et Mc ELHANEY Sandra J. (eds), *Violence in Homes and Communities*, chap. 8, Thousand Oaks CA, Sage, 1999.
- FLORO M., *Questions de violence à l'école*, Eres, Ramonville Saint-Agne, 1996.
- FOHR A., *Comment en sortir ?*, in « Le Nouvel Observateur », n°1631, juin 1996.
- FOHR A., *La Haine à l'école*, in « Le Nouvel Observateur », n° 1784, janvier 1999.
- FORTIN, J. et FOTINOS, G., *Une école sans violences ? De l'urgence à la maîtrise*, Hachette, Paris, 2000.
- FOURNIER J.Y., *Gérer les rapports de force par l'analyse transactionnelle*, Editions d'Organisation, Paris, 1994.
- FREIBERG H. J. (ed.), *School Climate – Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, Falmer Press, London, 1999.
- FUMAT Y., *Contraintes, conflits, violence à l'école*, in « Revue française de pédagogie », janvier 1997, n°118.
- GABLE, R., A., LAYCOCK, V. K., MARONEY, S. A. et SMITH, C. R., *L'intégration des élèves en difficulté de comportement en classe ordinaire*, Traduction française Isabelle TREMBLAY et adaptation Egide ROYER, Lévis, La Corporation Ecole et Comportement, Québec, 1995.
- GANTY J., *La violence scolaire*, numéro spécial de l'Observatoire, revue d'action sociale, n°6/1993.
- GIRARD, C. et KOCH, S. J., *Conflict resolution in the schools*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1996.
- GOLDBERG J., *Les sociétés animales. Communication, hiérarchie, territoire, sexualité*, Delachaux et Niestlé, La Bibliothèque du naturaliste, Lausanne, 1998.
- GOLEMAN D., *Emotionnal Intelligence. Why it can matter more than I.Q.*, Edition Bonton, October 1995.
- GOLEMAN D., *L'intelligence émotionnelle*, Psychologie, Bien-être, J'ai lu, Ed. Laffont, 1997.
- GOOTMAN, M.E., *The caring teacher's guide to discipline*. Corwin Press, London , 1997.
- GOYETTE G. & LESSARD-HEBERT M., *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Les Presses de l'Université du Québec à Montréal, Montréal, 1985.
- GRAHAM H.D. & GURR T.R., *The History of Violence in America*, New York, Bantam Books, 1969, Introd. p. XXX.
- GREENSPAN S., *Enfant difficile, enfant prometteur : comment l'aimer, le comprendre, et réussir son éducation*, Odile Jacob, Paris, 1998
- GUIDRE M., *Construire l'autorité*, in « Le monde de l'éducation », février 1999.
- GUILAS M. et LAVRILLEUX G., *Face à la violence dans l'école, innover ?* in « Cahiers pédagogiques », n° 350/351, janvier/février 1997, pp. 23-24.
- GUILLOTTE A., *Violence et éducation*, in « Education et formation », PUF, Paris, 1999.
- HACKER F., *Agression, violence dans le monde moderne*, Calman-Lévy, Zurich, 1992.
- 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.
- HARDY P. et FRANSSSEN A., *Eduquer face à la violence : l'école du "coup de boule" au projet*, Ed. EVO, Bruxelles, 2000.
- HAZETTE M.P. (Cabinet de), *Prévention des violences en milieu scolaire*, Ministère de la Communauté Wallonie-Bruxelles de l'Enseignement secondaire, des Arts et des Lettres, Bruxelles, 1999.
- HEBERT J., *La violence à l'école, Guide de prévention et de techniques d'intervention*, Editions logiques, Montréal, 1991.
- HELLBRUNN R., PAIN J., *Intégrer la violence*, Editions Matrice, Vigneux, 1990
- HÉVELINE E., ROBBES B., *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*, Hatier, Questions d'école, Paris, 2000
- HORIN M., *L'intelligence émotionnelle au service d'un meilleur apprentissage en éducation physique et d'une meilleure qualité de vie*, in « Education – formation », septembre 1996, pp. 13-28.
- HOWARD K., A., FLORA J., GRIFFIN M., *Violence-prevention programs in schools : State of the science and implications for future research*, *Applied & Preventive Psychology*, 1999, n°8, p. 197-215.
- HUBERMAN, A.M. et MILES, M.B., *Innovation up close: How school improvement works*. New York, Plenum Press, 1984.
- IMBERT F., *La parole : alternative à la violence*, in « EPS 1 », n°75, novembre-décembre 1995, pp.5-9.
- IMBERT F. (éd.), *Médiations, institutions et loi dans la classe : pratique de la Pédagogie Institutionnelle*, ESF, Paris, 1994.

- JACKSON C., FOSHEE V. A., Violence-Related Behaviors of Adolescents : Relations with Responsive and Demanding Parenting, *Journal of Adolescent Research*, vol. 13, n° 3, Juillet 1998, p. 343-359.
- JOHANNOT Y. , “ *La représentation de l’écrit dans notre culture*”, in C. BARRE-DE MINIAC – B. LETE, *L’illettrisme*. Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1997.
- JONLET D., LANNOYE C. (eds), *Apprendre la démocratie et la vivre à l’école*, Ouvrage collectif de la CGE, Editions Labor - Vidéo, CGE/CVB - 1995
- JOYEUX Y., *L’éducation face à la violence : vers une éthique de la gestion de la classe*, ESF, Paris, 1996.
- KAEPPELIN, P., *L’écoute. Mieux écouter pour mieux communiquer*. ESF, Paris, 1991.
- KHADER B., ROOSENS C., *La Belgique et le monde arabe*. Academia, Louvain-la-Neuve, 1990.
- LA BARS S., *La mobilisation contre la violence*, in « Le monde de l’éducation », mai 1995.
- LABORIT H., *Eloge de la fuite*, Gallimard, Paris, 1984.
- LADMIRAL J.R., LIPIANSKY E., *La communication interculturelle*. Armand Colin, Paris, 1991.
- LAFITTE R., *Une journée dans une classe coopérative*, Syros, Paris, 1985
- LANTIERI, L. et PATTI, J., *Waging peace in our schools*. Boston : Beacon Press, 1996.
- LAPASSADE G., *Guerre et paix dans la classe... La déviance scolaire*, Collection Formation des enseignants/Enseigner, Armand Colin, Paris, 1993.
- LAWRENCE , J. et al., *Disruptive children: disruptive schools?* London: Croom Helm, 1984.
- LE BRETON R., *Anthropologie du corps et modernité*. PUF, Paris, 1990.
- LEBLANC M., *Le cycle de la violence physique, trajectoire sociale et cheminement personnel de la violence individuelle et de groupe*, in « Criminologies », XXIII, 1990, p.42.
- LEE, J.L., PULVINO, C.J. et PERRONE, P.A., *Restoring harmony. A guide for managing conflicts in schools*. London : Prentice-Hall, 1998.
- LEMAN J., Moedertaalonderwijs bij allochtonen. J. LEMAN, red. (P. HERMANS, D. CRUTZEN et A. MANCO, L. MARCHIEN, A. MASTELLONE, K. DELNE, K. HILLEWAERE, H. DE SMEDT, F. SNYTSERS, M.J. DE BONDT, J. LEMAN, M. SWYNGEDOUW, L. DE RYCKE) Uitgeverij Acco-Leuven, 1999.
- LEMIEUX, *Les coalitions. Liens, transactions et contrôles*, PUF, Paris, 1998.
- LEWIS, T., J. HEFLIN, J. et DIGANGI S. A., *Les troubles du comportement : des réponses à vos questions*, Traduction française Isabelle TREMBLAY et Mario CAMMARANO, adaptation Egide ROYER, Lévis , La Corporation Ecole et Comportement, Québec, 1995.
- LIAUZU C., Race et civilisation : l’autre dans la culture occidentale, anthologie critique. Syrios, Paris, 1992.
- LIAUZU C., La société française face au racisme, Complexe, Paris, 1999.
- LIONS-QUEST, *Clefs pour l’Adolescence, Guide méthodologique*, Vevey, QUEST International, 1988.
- LOBROT M., *A quoi sert l’école ?* Armand Colin, Paris, 1992.
- MAGRON C., *Savoir prendre des risques*, in « Le monde de l’éducation », février 1999.
- MANCO A. et U., *Intégration et identités. Vers une théorie constructiviste des stratégies et positions des jeunes issus de l’immigration*, De Boeck, collection « L’Homme/L’Etranger », Bruxelles, 1999.
- MANCO A. et U., *Turcs de Belgique. Identités et trajectoires d’une minorité*. Info-Türk, Bruxelles, 1992.
- MARCHAND F., *Violences à l’école ou violences de l’école*, in « Le Journal des Psychologues », n°136, avril 1996, pp.15-18.
- MARTIN C., *Rétablir un cadre de vie*, in « Le monde de l’éducation », février 1999.
- MASHEDER M., *Jeux Coopératifs pour bâtir la paix, tomes 1 et 2*, Université de Paix, Namur, 1989 et 1993.
- MEIRIEU P., *La violence à l’école et le déni de pédagogie*, in « Cahiers pédagogiques », n° 350/351, janvier/février 1997, pp.67-68.
- MEIRIEU P., GUIRAUD M., *L’école ou la guerre civile*, Plon, Paris, 1997.
- MENUHIN Y., *L’art : espoir pour l’humanité*, Edition Buchet/Chastel, Paris, 1987.
- MORELLI A., *Histoire des étrangers et de l’immigration en Belgique, de la préhistoire à nos jours*. Editions VO, Bruxelles, 1992.
- MORSE, P.S. et IVEY, A.E., *Face to face : communication and conflict resolution in the schools*. London : Corwin Press, 1996.
- MUCCHIELLI A., *Approche systémique et communicationnelle des organisations*, Armand Colin, Paris, 1998.
- NATHAN T., A qui appartiennent les enfants de migrants ?, in Nouvelle Revue d’Ethnopsychiatrie, n°21, Editions la Pensée Sauvage, Grenoble, 1993, pp. 13-22.
- NATHAN T., Le métissage culturel : un mythe à la peau dure..., in *Hommes et Migrations*, n°1161, janvier 1993.
- NATHAN T., Tous égaux, tous différents, in *L’autre Journal*, n°28, octobre 1992.
- NIZET J. & HUYBRECHTS C., *Interventions systémiques dans les organisations*, De Boeck Université, Bruxelles, 1998.
- NIZET J., HIERNAUX J-P., *Violence et ennui*, PUF, Paris, 1984.

- NON VIOLENCE ACTUALITÉ, *Jeux coopératifs, Jouons ensemble, 40 jeux de groupe, Pour les 6-12 ans ... et les autres*, NVA, Montargis, 1993.
- OBIN, J.-P. et CROS, F., *Le projet d'établissement*, Hachette, Paris, 1991.
- OFSP, *Principes fondateurs utiles pour la constitution d'une charte de la médiation scolaire en Suisse romande et au Tessin*. Office Fédéral de la Santé Publique, Berne, 1998.
- OLIVIER C., *L'ogre intérieur : de la violence personnelle et familiale*, Fayard, Paris, 1999.
- ORBAN M., SPRUMONT A. & AMERLINCK K., *Prévenir la violence. Pistes de travail pour l'école primaire.*, CERES, Université de Liège, 1995.
- OUELLET F., *Pluralisme et école : jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 1988.
- OURY F., VASQUEZ A., *De la classe coopérative à la Pédagogie Institutionnelle*, Maspero, 1971. Nouvelle édition CEPI/Matrice, 2000
- PAIN J., *Ecoles : Violence ou pédagogie ?*, Matrice, Vigneux, 1992.
- PAIN J., *Pédagogie institutionnelle et formation*, MICROPOLIS, 1982
- PALOMARES U., LALANNE J., et LOGAN B., PRODAS, *Guide de l'animateur, Prévention et résolution des conflits*, Actualisation, Montréal, 1987.
- PATER R., *Les Arts martiaux et l'art du management. Stratégies de créativité, de pouvoir et de contrôle*. Albin Michel, Paris, 1990.
- PAUL-CAVALLIER F., *Jouons, La pédagogie des jeux de coopération*, Jouvence, Genève, 1993.
- PEYRONNE B., *Des prothèses éducatives*, in « Le monde de l'éducation », février 1999.
- PILOZ L., *Maîtriser la violence à l'école : prévention et traitement de la violence en milieu scolaire*, De Boeck & Belin, Paris - Bruxelles, 1999
- POCHET C., OURY F., *Qui c'est l'conseil ?*, Maspero, Paris, 1979.
- POIRIER J., *Histoire des moeurs*. Tome I : Les coordonnées de l'homme et la culture matérielle : le temps, l'espace, les rythmes. Tome II : Modes et modèles : l'homme, la parole et le geste. Tome III : Thèmes et systèmes culturels, Gallimard, La Pléiade, Paris, 1990-92.
- POLSGROVE, L., *Comment diminuer la fréquence des comportements inacceptables*, Traduction française Isabelle TREMBLAY et adaptation Egide ROYER, Lévis, La Corporation Ecole et Comportement, Québec, 1996.
- REMACLE X., *Comprendre la culture arabo-musulmane*. CBAI, EVO, Bruxelles - Chronique sociale, Lyon, 1997.
- RETSCHITZKY J. et al., *La recherche interculturelle*. L'Harmattan, coll. Espaces interculturels, Paris, 1989.
- ROBERT P., *Les chercheurs face aux politiques de prévention, rapport scientifique général*, in *Les politiques de prévention de la délinquance à l'aube de la recherche*, L'Harmattan, Paris, 1991.
- ROCHE, G., *Quelle école pour quelle citoyenneté ?*, E.S.F, Paris, 1998.
- ROMANO J.L., *Guidelines for School Project Development*, Department of Educational Psychology, University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota, 1994.
- ROMANO, C. et SALZER, J., *Enseigner, c'est aussi savoir communiquer*, Les Ed. d'Organisation, Paris, 1990.
- RONDAL J.A., *Le langage de l'animal aux origines du langage humain*, Mardaga, Sprimont, 2000.
- ROOSEN A., *Un spécial « Violence »*, in « Education – formation », décembre 1998, pp.3-20.
- ROSENBERG M. B., *Les mots sont des fenêtres (ou des murs) : introduction à la communication non-violente*, Ed. Jouvence, Berne-Genève, 1999
- ROY J. et BOIVIN G., *Prévenir et contrer la violence à l'école, Document d'information*, Ministère de l'Éducation du Québec, 1993.
- RUEFF-ESCOUBES C., MOREAU J.-F., *La démocratie à l'école*, Syros, Paris, 1987
- SALOME, J., *Charte de vie relationnelle à l'école (Pour mieux communiquer entre enseignants et enseignés)*, Albin Michel, Paris, 1995.
- SALOME, J., DELADRIERE, M., VANAISE, I., ZRIHEN, M.-F. BONICEL, et al., *Apprenons-nous mutuellement à communiquer, La relation Parents-Enseignants-Enfants*, Film (deux vidéocassettes) et cahier "mode d'emploi", La Louvière, D.G.A.C. Province du Hainaut, 1999.
- SAMI-ALI, *Le corps, l'espace et le temps*. Dunod, Paris, 1990.
- SENSI D., *Evaluer des projets d'innovation en Education*, Editions Labor, Bruxelles, 1990.
- SENSI D., *La multiculturalità nelle scuole di base, e la formazione continua degli insegnanti e dei direttori*, in *Educare nella differenza - Paradigmi scelte e strategie in mutamento*, a cura di G. Ianni, Commissione comunità, IRRSAE, Ministero Pubblica Istruzione, Florence, 2001.
- SENSI D., *Du multicultural à l'interculturel dans les écoles*; la formation initiale des enseignants et des éducateurs/éducatrices, Dossier pédagogique, 1999.
- SILBERFELD V., *Le droit à la rébellion*, in « Le monde de l'éducation », février 1999.
- ST.-ARNAUD Y., *Connaître par l'action*, Les Presses Universitaires de Montréal, Montréal, 1992.

- TAGUIEFF P.-A., *La force du préjugé : essai sur le racisme et ses doubles*. Editions La Découverte, Paris, 1988 (republié chez Gallimard, 1990).
- TAGUIEFF P.-A., *Le racisme*. Collection Dominos, Flammarion, Paris, 1997.
- TAPERNOUX P., *Les enseignants face aux racismes*, Anthropos, Paris, 1997.
- TARQUIS N., *L'école face à la souffrance de l'enfant*, in « Le Journal des Psychologues », n°150, septembre 1997, pp.14-17.
- THIRION J.-F., *Faire face à l'agressivité en milieu scolaire. Les guides du métier d'enseignant*, Les éditions d'organisation, Paris, 1992.
- TODD E., *Le destin des immigrés : assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*, Seuil, Paris, 1994.
- TRAUBE P., *Propos sur la violence*, in « Education – formation », n°242, juin 1996, pp. 49-62.
- TRAUBE P., *Violence : courte folie !*, in *Education formation*, Décembre 1998.
- UNIVERSITE DE PAIX, *Graines de médiateurs et Les jeunes médiateurs* (vidéos), *Graines de médiateurs... Médiateurs en herbe* (livre), Programme de formation à la médiation et à la gestion de conflits, Namur, Université de Paix.
- VAILLANT M., *Violences et écoles*, in « Journal du droit des jeunes », n°155, mai 1996.
- VIAL J., *Pédagogie du projet*, INRP, non daté.
- VILLEPONTOUX L., *La pédagogie du projet*, Voies-Livres, Lyon, 1993.
- WALKER J., *Violence et résolution des conflits à l'école*, Communauté européenne, Strasbourg, 1990.
- 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., WALKER, J. E., *L'Indiscipline en classe, Une approche positive pour les enseignants*, Traduction et adaptation française Egide ROYER, Lévis, La Corporation Ecole et Comportement, Québec, 1994.
- 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.
- WARNER B. S., WEIST M. D., KRULAK A., *Risk factors for school violence*, in *Urban Education*, Vol. 34, n° 1, March 1999, 52-58.
- WATZLAWICK P., WEAKLAND J., FISH R., *Changements, paradoxe et psychothérapie*, Seuil, Paris, 1975.
- WHITFIELD G. W., *Validating School Social Work : An Evaluation of a Cognitive-Behavioral Approach to Reduce School Violence*, *Research on Social Work Practice*, vol. 9, n° 4, Juillet 1999, p. 399-426.
- WIEVIORKA M., *Le racisme, une introduction*, La Découverte, Paris, 1998.
- WINKIN Y., *La nouvelle communication*, Seuil, Paris, 1981.
- X., *Les enseignants se mobilisent contre la violence à l'école*, in « Le Monde », Sélection hebdomadaire, n° 2534, mai 1997.
- X., *Les violences se multiplient dans les écoles des quartiers défavorisés*, in « Le Monde », Sélection hebdomadaire, n° 2467, février 1996.
- X., *M. Bayrou engage un plan de lutte contre la violence à l'école*, in « Le Monde », Sélection hebdomadaire, n° 2472, mars 1996.
- ZIMMERMANN (D.), *La sélection non-verbale à l'école*, ESF, Paris, 1982.

ANNEXE 1

La Charte de Vie

Charte de vie de l'ECOLE A

Ce qui nous permet de vivre ensemble

Toutes les sociétés ont des lois. Quand il n'y a pas de loi bien établie, ce sont les plus forts qui s'imposent aux autres.

Toutes les écoles ont des règlements. Si chacun faisait ce qu'il voulait quand il en a envie, il n'y aurait pas de vie possible ensemble.

Dans notre institut, c'est la même chose. Nous, les adultes, nous devons faire tout notre possible pour que chaque élève apprenne autant qu'il peut. Mais un élève ne peut bien apprendre que s'il se sent bien dans son école.

C'est la raison pour laquelle nous avons écrit cette charte. Nous aimerions qu'elle aide chacun, élèves et adultes, à réfléchir à la vie à l'école et à s'y impliquer : c'est un idéal vers lequel nous voulons aller tous ensemble.

Il faut pour cela la participation et les idées de tous pour appliquer, faire appliquer et faire évoluer cette charte.

Nous espérons qu'ainsi, chacun se sente reconnu et respecté, que ce soit comme élève, comme parent, comme membre du personnel (enseignant, éducatif, administratif ou technique).

Chaque jeune a le droit d'apprendre

Dans notre pays, chaque jeune a le droit d'apprendre pour préparer son avenir.

<p><u>Nos droits en tant qu'élèves</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Acquérir des savoirs utiles pour notre avenir, apprendre un métier de notre choix. • Disposer de conditions favorables à l'apprentissage. 	<p><u>Nos droits en tant qu'adultes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Etre reconnus dans notre rôle d'éducateurs.
<p><u>Nos devoirs en tant qu'élèves</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Arriver à l'heure et être présent à chaque cours. • Ne pas perdre du temps ni en faire perdre aux autres. • Venir en classe avec son matériel. • Apprendre au mieux de ses possibilités. • Faire le travail demandé. • Respecter le matériel et les locaux prévus pour l'enseignement et le bien-être de tous. • Respecter le travail des autres. 	<p><u>Nos devoirs en tant qu'adultes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Intéresser les élèves à l'enseignement qu'on leur donne. • Faire participer les élèves à leurs apprentissages. • Faire travailler les élèves au mieux de leurs possibilités. • Accueillir les élèves à l'heure. • Ne pas accepter que les élèves perdent leur temps ou en fassent perdre aux autres. • Fournir aux élèves les livres nécessaires. • Vérifier le travail des élèves, corriger les devoirs. • Fournir des évaluations chaque trimestre. • Aider les élèves à remédier à leurs difficultés d'apprentissage.
<p><u>Ne pas remplir nos devoirs d'élèves, ce serait :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Arriver en retard, ne pas venir au cours, ne pas avoir son matériel. • Ne pas écouter le professeur, gêner le travail des autres, se faire renvoyer du cours. • Ne pas apprendre, ne pas faire de travail "dans sa tête". • S'agiter pendant les cours. • Abîmer exprès le matériel ou les locaux. • ... <p><u>Et cela aurait pour conséquence :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Le rattrapage du temps perdu • L'impossibilité d'entrer en classe en cas de retard • L'impossibilité de fréquenter la classe en cas de troubles importants. • Le remboursement des dégâts causés aux bien collectifs. • La suppression des Allocations familiales à nos parents en cas d'absences répétées. 	<p><u>Ne pas remplir nos devoirs d'adultes, ce serait :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Arriver en retard, ne pas venir au cours, ne pas avoir son matériel. • Ne pas donner cours. • Négliger, nous désintéresser des élèves. • Empêcher les élèves d'enrichir leurs savoirs. • Ne pas exploiter les ressources mises à notre disposition (matériel, locaux, formations). • ... <p><u>Et cela aurait pour conséquence :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Des critiques et des rapports négatifs de la part de nos inspecteurs. • Des remarques, des sanctions de la part de nos supérieurs (direction, Enseignement Provincial,...)

REGLES EN VIGUEUR ACTUELLEMENT SUR CES SUJETS DANS L'INSTITUT

Présence

Les élèves et les adultes doivent arriver à l'heure le matin et à chaque heure de cours.

Les élèves et les adultes doivent être présents à chaque heure de cours.

Absences

Règle générale

L'enregistrement et la justification des absences se fait par demi-journées, suivant les règles du *Règlement général des études*.

Informez le plus tôt possible

Dans la mesure du possible, l'élève absent (ou ses parents) veillera à informer l'école de son absence et de sa durée probable le jour même (téléphone : 087/32 25 25), afin de prévenir le titulaire de classe qui pourra ainsi préparer la remise à jour de l'élève.

Remise à jour

Dès sa rentrée, l'élève s'informer des travaux à réaliser et mettra à jour son journal de classe et ses cours, avec l'aide du Journal-témoin de sa classe, celle de son titulaire et de ses professeurs.

En cas d'absence de longue durée, chaque professeur veillera à faire parvenir périodiquement à l'élève absent les documents utiles pour minimiser les difficultés liées à son absence.

Information des parents

Les cartes d'absence doivent être renvoyées par retour du courrier ou remise par l'élève.

La direction informe les parents des absences non justifiées et/ou suspectes.

Horaire

8 h 20 _____ formation des rangs

8 h 25 - 10 h 05 cours

10 h 05 - 10 h 20 récréation

10 h 20 - 12 h 00 cours

12 h 00 - 12 h 50 dîner 1er service + cours

12 h 50 - 13 h 40 cours + dîner 2e service

13 h 40 - 17 h 00 cours

Intercours

Déplacements

Les élèves se rendent au local du cours suivant par le chemin le plus direct, sans perdre de temps ni en faire perdre aux autres.

Usage des toilettes

Avec l'autorisation du professeur du cours qui commence.

Retards

A la 1^{ère} heure de cours du matin ou de l'après-midi

L'élève en retard se présente au bureau des éducatrices pour faire constater par écrit son arrivée tardive.

Il présente ensuite le visa écrit au professeur avant d'être admis au cours.

En cas d'absence des éducatrices, le professeur note l'arrivée tardive dans le journal de classe de l'élève et sur la fiche de présence.

A chaque heure de cours

Le professeur note l'arrivée tardive dans le journal de classe de l'élève.

Sanctions

5 arrivées tardives → 1 heure de retenue.

Le titulaire de la classe comptabilise les arrivées tardives et applique les sanctions prévues.

Matériel scolaire

Matériel nécessaire

L'élève doit être en possession du matériel nécessaire à chaque cours.

Chaque professeur précise en début d'année la liste du matériel nécessaire pour son cours et les sanctions en cas de non-respect de cette règle.

Chaque élève veille à la bonne tenue et à la mise à jour de ses cahiers et notes.

Travaux scolaires

Les travaux à domicile font partie du travail scolaire. Ils doivent être rentrés à la date prévue.

Lors de l'absence à un contrôle (avec certificat médical), l'élève doit prendre contact avec le professeur afin de convenir de la manière de compenser son absence et de présenter le contrôle manquant.

Suivi parental

Il est important que les parents puissent suivre la progression de leur enfant, en particulier en cas de difficulté.

Les parents sont donc invités à suivre et à signer régulièrement :

- les interrogations
- les notes et communications dans le journal de classe
- le bulletin
- les autorisations parentales
- les travaux à domicile

Les parents sont invités à participer activement aux réunions de parents, et à prendre rendez-vous directement avec le professeur en cas de besoin.

Chacun a droit au respect de son identité et à la protection

Personne n'a le droit d'en mépriser ou d'en humilier un autre.

Les adultes doivent protéger les jeunes de ce qui les menace.

Les enfants ont droit au respect des adultes et doivent respecter leur autorité.

<p><u>Nos droits en tant qu'élèves</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Etre respectés en tant que personnes. • Bénéficier des mêmes aides que tout le monde, indépendamment de nos caractéristiques propres (physiques, sociales, intellectuelles,...). • Suivre les cours en toute sécurité, sans être menacés ou agressés, physiquement ou verbalement. • Demander et recevoir l'aide et la protection des autres membres de l'Institut lorsque nous sommes menacés ou agressés. 	<p><u>Nos droits en tant qu'adultes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Etre respecté en tant que personnes • Exercer notre travail d'éducation en toute sécurité, sans être menacés ou agressés, physiquement ou verbalement. • Que notre autorité de personnes responsables de l'éducation des élèves soit acceptée et respectée.
<p><u>Nos devoirs en tant qu'élèves</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Respecter chaque personne, élève ou adulte, même s'il est différent de nous (physique, aptitudes scolaires, façon de s'habiller, etc.) • Se respecter entre filles et garçons. • Considérer chacun comme on voudrait être considéré. • Parler à chacun comme on voudrait qu'on nous parle. • Etre vêtu de façon correcte. • Rester discret dans l'affichage de nos convictions pour ne pas gêner les autres. • Ecouter et respecter ceux qui ont accepté la charge de notre éducation, de notre instruction et de notre protection (nos parents et nos professeurs en particulier). • Se conformer aux règles d'hygiène et de sécurité imposées par certaines professions. 	<p><u>Nos devoirs en tant qu'adultes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Respecter chaque personne, élève ou adulte, même s'il est différent de soi (physique, aptitudes scolaires, façon de s'habiller, etc.) • Considérer chacun comme on voudrait être considéré. • Parler à chacun comme nous voudrions qu'on nous parle. • Protéger les élèves et leur venir en aide lorsqu'ils sont menacés, frappés,... • S'inquiéter de savoir si les élèves vont bien, s'ils peuvent trouver leur place dans la vie scolaire et sociale et s'ils ont besoin de soutien particulier pour apprendre. • Etre garant de la Loi : la respecter nous-mêmes et la faire respecter. • Faire respecter le matériel et les locaux prévus pour l'enseignement et le bien-être de tous.
<p><u>Ne pas remplir nos devoirs, ce serait :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Insulter un autre élève ou un professeur. • Se moquer de son nom, ou se moquer de sa famille. • Voler un autre élève ou un adulte, racketter. • Menacer un élève ou un adulte. • Défier du regard un élève ou un adulte pour l'intimider ou l'humilier. • Porter des vêtements provocants ou des T-shirts avec des inscriptions insultantes. • Refuser de donner son identité ou usurper celle d'un autre élève quand un adulte la demande (journal de classe). • Refuser l'expérience des adultes • Se considérer comme l'égal des adultes, refuser leur arbitrage. • Vouloir "avoir le dessus", vouloir avoir toujours le dernier mot dans la discussion. 	<p><u>Ne pas remplir nos devoirs, ce serait :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • accepter que certains abusent de leur pouvoir. • accepter que certains se servent des plus faibles pour prouver qu'ils sont plus forts, qu'on doit leur obéir. • accepter que certains soient obligés de vivre dans la peur. • accepter le racisme. • négliger, nous désintéresser des élèves. • nier les capacités de chacun. • ...

<ul style="list-style-type: none"> • Etre impoli avec les adultes, les tutoyer délibérément. • Inverser les rapports jeunes-adultes. • ... <p><u>Et cela aurait pour conséquence :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La nécessité de reconnaître et réparer les torts causés • Si les choses étaient très graves, le renvoi devant la Justice. • La nécessité de reconnaître, en présence de nos parents, l'autorité des adultes qui ont la charge de notre éducation et de notre instruction, pour nous préparer à notre avenir. • Le rattrapage du temps perdu. • L'impossibilité d'entrer en classe en cas de retard. 	<p><u>Et cela aurait pour conséquence :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La nécessité de reconnaître et réparer les torts causés. • De mettre en cause la confiance et le respect de l'élève vis-à-vis de l'adulte. • La nécessité d'exposer la situation devant la direction.
<p><u>REGLES EN VIGUEUR ACTUELLEMENT SUR CES SUJETS DANS L'INSTITUT ET SUR LES LIEUX DE STAGE</u></p> <p><u>Journal de classe</u></p> <p>Possession du Journal de classe L'élève doit toujours être en possession de son Journal de Classe</p> <p>Présentation du journal de classe L'élève doit présenter son journal de classe à toute demande d'un membre adulte de la communauté scolaire.</p> <p>Sanction en cas de refus de présentation 2 heures de retenue.</p> <p>Tenue à jour et contrôle L'élève doit quotidiennement tenir son journal de classe à jour. Le journal de classe doit être visé et signé :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ au moins <u>une fois par semaine</u> : <ul style="list-style-type: none"> • par le titulaire de classe (qui vérifie sa mise à jour), • par les parents. ▪ lors de toute <u>remarque</u> ou <u>communication</u>. <p><u>Sorties de l'établissement</u> Toute sortie de l'établissement doit être justifiée au journal de classe et autorisée par la signature d'une éducatrice.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Seuls les élèves des 3^e aux 7^e années peuvent quitter l'école pendant le temps de midi, sur présentation de leur carte de sortie. ○ Les élèves du 1^{er} degré (1^{ères} et 2^e années) ne peuvent pas quitter l'école pendant le temps de midi. <p>Si un élève est <u>malade</u> en cours de journée, il sera fait appel à ses parents pour venir le rechercher. Si c'est impossible, l'élève restera à l'institut jusqu'à l'heure normale de sortie, à moins qu'une dérogation écrite n'ait été signée au préalable par les parents.</p> <p><u>Tenue vestimentaire et accessoires particuliers</u> Les élèves doivent toujours avoir une tenue vestimentaire en rapport avec la vie scolaire</p> <p><u>Téléphones portables (GSM) et baladeurs</u></p>	

- Les téléphones portables sont tolérés dans l'école mais ils doivent toujours être débranchés pendant les cours.
- De même, le port (écouteurs à l'oreille) et l'usage de baladeurs est interdit pendant les cours.

Tabac

Rappel de la loi

La loi interdit la consommation de tabac dans les établissements scolaires (ainsi que dans tous les lieux où un service est rendu au public). L'école n'a donc pas le choix d'appliquer ou non cette règle. Elle s'impose à tout le monde : adultes et élèves.

Application

A l'institut, cette loi est concrétisée ainsi : il est interdit à tout le monde de fumer dans l'institut, à l'exception des lieux suivants :

- pour les élèves : à l'extérieur des bâtiments.
- pour les adultes : dans la salle des professeurs et dans les bureaux.

Dégradations

Tout dommage causé par un élève au local, au mobilier, à l'équipement, est réparé à ses frais

Surveillance

Les élèves ne peuvent séjourner dans les couloirs en dehors de la présence d'un adulte.

Entrée de personnes extérieures à l'établissement

- Il est interdit d'introduire des personnes extérieures à l'école dans les bâtiments et dans le parc, sans l'autorisation de la direction.
- Par mesure de prudence, les conducteurs déposeront élèves et personnels à l'extérieur du parc à distance respectueuse du passage pour piétons.

Chacun a le droit de faire entendre son point de vue
*L'école doit être un lieu d'apprentissage de la démocratie :
 apprentissage de la participation, expérience des droits et devoirs du citoyen.
 Apprendre à régler les problèmes par la discussion et jamais par la violence.*

<p><u>Nos droits en tant qu'élèves</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Participer au fonctionnement et à l'amélioration de la vie de l'école. • Faire des propositions pour faciliter la participation à la vie de l'école. • Pouvoir se défendre équitablement quand on nous reproche quelque chose. 	<p><u>Nos droits en tant qu'adultes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Participer au fonctionnement et à l'amélioration de la vie de l'école. • Faire des propositions pour faciliter la participation à la vie de l'école.
<p><u>Nos devoirs en tant qu'élèves</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les formes de discussion et de participation prévues. • Accepter de respecter le cadre des règles de l'institut. • Ecouter les points de vue différents et chercher à les comprendre. • Accepter de se soumettre aux règles choisies par la majorité, même si on n'est pas d'accord. 	<p><u>Nos devoirs en tant qu'adultes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre aux élèves à exprimer clairement leurs idées. • Apprendre aux élèves les codes utilisés dans notre société pour l'expression orale et écrite. • Ecouter le point de vue des élèves et chercher à les comprendre. • Accepter de se soumettre aux règles choisies par la majorité, même si on n'est pas d'accord. • Appliquer tous les mêmes règles, de manière cohérente.
<p><u>Ne pas remplir nos devoirs, ce serait :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne pas respecter les formes de discussion, refuser d'écouter. • Insulter celui qui a un point de vue différent, se moquer de lui. • Utiliser le mensonge, la menace ou la force pour faire accepter nos idées, pour régler nos désaccords. <p><u>Et cela aurait pour conséquence :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Le risque de ne pas être écouté et compris. • La nécessité de réparer par des excuses les propos blessants tenus envers qui que ce soit. • L'interdiction de participer à une discussion collective, en classe ou ailleurs. 	<p><u>Ne pas remplir nos devoirs, ce serait :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne pas respecter les formes de discussion, refuser d'écouter. • Insulter celui qui a un point de vue différent, se moquer de lui. • Utiliser le mensonge, la menace ou la force pour faire accepter nos idées, pour régler nos désaccords. • Abuser de notre autorité. <p><u>Et cela aurait pour conséquence :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Le risque de ne pas être écouté et compris. • La nécessité de réparer par des excuses les propos blessants tenus envers qui que ce soit.
<p style="text-align: center;"><u>REGLES EN VIGUEUR ACTUELLEMENT SUR CES SUJETS DANS L'INSTITUT</u></p>	
<p><u>Conseil communautaire dans les classes de 2^e année professionnelle</u></p> <p>Organisation Un statut approuvé par la Direction générale dans le cadre de la réforme de l'enseignement professionnelle règle l'organisation du conseil communautaire.</p> <p>Rôles Le <i>conseil communautaire</i> est un lieu de participation directe pour tous, de prise de parole et de résolution des problèmes. Ses responsabilités :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborer des projets de vie de classe et gérer ceux-ci. • Définir les règles de vie de la classe. 	

- Décider si un problème peut être résolu en conseil, s'il est possible d'ériger une solution en règle, s'il y a lieu de prendre l'avis ou de renvoyer le problème à l'extérieur de la classe.
- Mettre en évidence conflits et problèmes, individuels ou collectifs, que vivent enfants et /ou enseignants et tâcher de les résoudre.

Délégués de classe

Election

Dans toutes les classes, l'élection d'un délégué de classe et d'un suppléant sera organisée.

Local

Un local est mis à la disposition des délégués de classe. Ils pourront y organiser des réunions, conserver des documents, tenir une permanence,...

Missions des délégués

- Représenter les élèves de leur classe dans les relations avec le titulaire de classe, avec l'équipe éducative, avec la direction : relayer des demandes,...
- Faire retour aux élèves de sa classe des discussions et décisions en cours.

Procédures de révision du règlement

Un règlement n'a de sens et ne peut être réellement et honnêtement appliqué que s'il est perçu comme juste et utile par la majorité. Il est donc important qu'il puisse être amélioré, suite à des changements de circonstances, à des changements d'organisation. De toute manière, cela suppose une large réflexion, où tous les membres de la communauté scolaire concernés ont été consultés.

ANNEXE 2

Les installations d'Art contemporain

LIEUX	INSTALLATIONS	COMMENTAIRES RECUEILLIS PAR L'OBSERVATRICE DE L'ULG	ATELIER
LIEUX DE PASSAGE			
Sous le préau à l'entrée du bâtiment 1	Des professeurs de l'école en train de manger dans le réfectoire des professeurs.	Réactions des élèves : Des rires. Ils essayent de savoir qui sont les profs et disent les noms de ceux qu'ils connaissent. "oh, là, là, Maaadaaame !!!" "c'est ton prof de morale !" "ils mangent comme des sauvages" "il n'y a pas le son ?" "c'est tout ?" Des professeurs regardent, mais ne s'approchent pas, sauf une enseignante qui reste un moment avec les élèves qui ont fait l'installation.	capture d'image
Entrée du bâtiment 1, à l'extérieur.	Cris des élèves.	Elèves : "on dirait des éléphants !" Certains se retournent et regardent les haut-parleurs, ils restent un moment puis ils partent"	capture de son
sol du hall d'entrée	Ciel bleu avec un oiseau qui vole (image au ralenti). Foudre qui tombe au milieu de la campagne.	Des élèves regardent, restent un moment pour voir la séquence en entier.. Réactions : "C'est beau" "C'est quoi ?" A la fin, cinq élèves jouent à faire des ombres chinoises avec leurs mains sur la projection, ou en projetant des images avec des lampes laser. "ça fait drôle de voir le hall tout noir" Certains enseignants regardent mais ne s'arrêtent pas. Trois enseignants restent plus longtemps et veulent en savoir plus.	image préenregistrée
porte d'ascenseur du rez-de-chaussée	Image des élèves qui montent et descendent les escaliers de l'école, projetée sur la porte de l'ascenseur.	Une classe : "C'est tout ?!"	capture d'image

près du local 6		"C'est pas mal ! Une enseignante regarde l'installation avec sa classe. Le lendemain, elle dit : "on a attendu au moins 10 minutes parce que les élèves voulaient voir ce que c'était et puis c'était pour voir des élèves qui montaient et descendaient les escaliers..." "si ça c'est de l'art !..." "Dans mes cours, j'essaie de leur montrer ce qu'est l'art !"	
Cage d'escalier au 4 ^{ème} étage à côté d'un grand mur vitré.	Du vent.	Elèves : "Ils sont malades quoi ?!" "C'est quoi ça ?" "C'est bien !" Une enseignante monte les escaliers, mais ne regarde pas, ne demande rien.	son préenregistré
Palier au premier étage près du local 17, sur le plafond.	Explosion au ralenti d'un volcan.	Les élèves s'installent par terre, regardent la séquence et gardent le silence. Réactions : "c'est chouette!"	image préenregistrée
LIEUX DES ELEVES			
local "rétho"	Une voix masculine qui parle très lentement, clame, apaisante : "Voilà, vous prenez bien le temps pour vous installer confortablement, en étant sûr de ne pas être dérangé, peut-être en profitant de l'espace intime et rassurant".	Réactions Elèves : C'est super ! C'est génial ! Ils s'installent dans la salle et écoutent le message. Ils sourient.	son préenregistré
local "rétho"	Des images filmées à partir d'une voiture qui roule : les gens, rues, commerces... de Verviers.	Réactions Elèves : - "C'est qui qui a filmé ?" - "C'est moi, mais il y avait beaucoup plus que ça" - "C'est original" - "C'était 10 fois plus long que ça, avec du son, avec la musique à fond. Ils ont coupé plein. Je ne sais pas ce qu'ils font avec les cassettes. Le film est 10 fois plus long que ça, eh!" "C'est où ?" "A quelle heure ?" "Il y avait plein de monde !"	capture d'image
WC rez-de-chaussée	Pleurs d'une fille.	Réactions Elèves :	capture de son

près du local 6		<p>Ils rigolent. "Eh, il y a une fille qui pleure aux toilettes ! c'est toi ?" "ça donne bien !"</p> <p>Une enseignante qui avait cours au local à côté : "c'était comme si on était en train de tuer quelqu'un. Ça a duré pendant toute l'heure du cours. On avait interrogation. Je comprends qu'ils n'arrivaient pas à se concentrer".</p>	
WC rez-de-chaussée près du local 6	La voix d'une éducatrice qui dit : "Et alors, ici ?!, vous n'avez pas cours ?! Avez-vous vu l'heure ? On n'a pas encore sonné ! Allez ! filez !"	Réactions élèves : Eclats de rire.	capture de son
Réfectoire élèves	Des sons aigus, "de l'espace".	<p>Commentaires des professeurs : "C'est quoi ce bruit ??!" "Si c'est comme ça toute l'heure... je pète les plombs !" "C'est insupportable !" "C'est pour devenir fou !"</p> <p>"Pendant l'heure de table, on a envie d'être au calme. C'est le moment où on décompresse un peu... Avec ça !?"</p>	son préenregistré
LIEUX DES ADULTES	(3)		
Couloir vers le bureau de la Direction	Rires d'une femme.	<p>Elèves : "ça donne envie de rire"</p> <p>Profs : "c'était un rire hystérique" "c'était mon rire! Je me reconnais"</p>	capture de son
salle d'attente à côté du bureau de la Direction	Voix des élèves déformée, son grave : "Toujours disponible pour vous. Occupé. Attendre"		capture de son
salle des professeurs	Voix des élèves disant "café", les voix ont été déformées. Les voix proviennent des quatre coins de la salle en intermittence. En stéréo.	<p>Réactions des élèves : Des éclats de rires. "c'est génial !" "c'est bien fait !" "c'est moi !" Les élèves s'assoient sur le fauteuil, les chaises... ils restent</p>	capture de son

		<p>longtemps à écouter et rire.</p> <p>Réactions des profs : "C'est quoi ça ?!" "Qu'est-ce que vous foutez là ?!" (aux élèves) L'air perdu. Ils se demandent quoi. "D'où ça vient ?" "De partout !" Pas de sourires ni de rires (sauf profs qui viennent de faire la formation sur la prévention des violences symboliques).</p> <p>Deux demandent qu'on leur explique.</p> <p>Un entre, fume, boit un verre de lait, ne fait aucune réflexion et repart.</p> <p>"C'était gag! Ça tombé bien pour rappeler qu'il fallait payer le café!" "ça tombe bien parce qu'il n'y a plus de café, justement !"</p> <p>Ils essayent d'identifier les voix des élèves.</p> <p>Ça va trop fort !</p> <p>"après 5 minutes comme ça je les jette par la fenêtre !"</p> <p>"si on ne peut même plus être calme pendant la pause...!!!"</p>	
LIEUX COMMUNS	(2)		
Classe 17 (classe des élèves qui ont fait l'installation)	Des images "aquatiques" d'animaux (fourmis, poissons, colombes, raie, chiens, éléphants). Au ralenti. Images projetées sur l'évier.	<p>Réactions Elèves : Très calmes, détendus. "C'est reposant"</p>	image préenregistrée
Toilette du local GMS+	Image fixe de la machine de Coca-Cola projetée sur le miroir au-dessus de l'évier.	<p>Elèves : "ça donne bien"</p>	capture d'image

INSTALLATIONS ARTISTIQUES DES ETUDIANTS DANS L'ECOLE B

LIEUX	INSTALLATIONS	COMMENTAIRES RECUEILLIS PAR L'OBSERVATRICE DE L'ULG	ATELIER
LIEUX DE PASSAGE	(55)		
Passage entre les deux bâtiments	(15)		
Extérieur entre les bâtiments A et B, en hauteur	TV : Image en pause de deux enfants qui se tiennent par la main : "la main dans la main".	Pour montrer la gaieté, rappeler qu'on peut être de bonne humeur même le matin en arrivant à l'école. Pour provoquer une émotion positive à tous. Des élèves qui passent : Super! C'est super!	Capture d'image
Entre les deux bâtiments en hauteur	TV : des palestiniens qui dénoncent les actes des israéliens.	Parce que c'est de l'actualité et tout, pour montrer l'inhumanité des juifs par rapport aux arabes. Ils détruisent les maisons des arabes et tout.	Image préenregistrée
Arbre mort entre deux bâtiments	TV : arbre vivant sur un fond de ciel bleu.		Capture d'image
Devant l'arbre mort entre les deux bâtiments	TV : image en pause de la lune rosée et le ciel bleu avec une branche d'arbre en contre-jour.		Image préenregistrée
Poubelle avant le bâtiment C	TV : image des sacs des filles de l'école, sacs pendus aux arbres, sacs par terre, en cercle, un sac derrière des barreaux, ...		Capture d'image
Deuxième sas d'entrée entre les deux portes	TV : image en boucle de travailleurs qui sortent de l'usine.		Image préenregistrée
Deuxième sas d'entrée, entre les deux portes	Son en boucle des vagues, de la mer.	Pour se relaxer, parce que c'est un endroit où on reste souvent.	Son préenregistré
En bas de l'escalier entre les deux bâtiments	TV : des bouquets de fleurs.	Pour que ce soit plus beau.	Capture image
Distributeurs boissons	Des halètements d'une fille qui boit du coca.		Capture son
Distributeurs boissons	Musique d'un film de science fiction.		Son préenregistré
Distributeurs boissons	Son électrique qui ressemble à des mitraillettes ou à de la musique "hard".	Prof : <i>c'est la guerre ?</i> Elève : <i>c'est vrai que c'est violent.</i>	Son préenregistré

Distributeurs boissons	Bruit d'une boîte coca qui s'ouvre + cris.		Son préenregistré
Distributeurs boissons	Son en boucle de balles de ping-pong et une voix qui dit "champagne" (comique).		Capture de son
Distributeurs boissons	Son : ouvrir une boîte, boire, roter.		Capture son
Distributeurs boissons	TV : image en boucle d'une fille qui court, pliée, vers la fenêtre du fond du couloir du premier étage du bât. A et sa veste s'envole (comme un oiseau).	"L'envol" Liberté	Capture d'image
Hall d'entrée	(10)		
	Mur au-dessus de la porte d'entrée à l'intérieur, à côté de la loge d'Aziz : projection d'une image en pause d'un panneau de circulation qui indique "interdit aux ânes".	L'image de l'âne a été extraite d'un documentaire touristique sur le Maroc, elle passe à peine une seconde dans la bande originale. Pendant l'essai, quand elle passe : rires, enthousiasme de la part des élèves : <i>Ouais, elle est là!</i> Quand on met l'image sur pause : - <i>Ouais, elle donne cette image !</i> - <i>Elle donne, eh?</i> - <i>Quand tu vas voir ton père à l'entrée, dis-lui "écoute, qu'est-ce que tu fais là ?"</i> - <i>On la laisse comme ça ?</i>	Image préenregistrée
	Mur au-dessus de la porte de sortie (Aziz) : Projection en boucle des jambes des filles qui marchent dans l'école.	"Vers le bonheur" (la sortie) prof : <i>Et donc c'est toujours la même séquence qui revient? Qu'est-ce que ça représente, la sortie ou toujours revenir au même endroit ou quoi ?</i> élèves : <i>La sortie!</i> Prof : <i>Pourquoi ?</i> Elèves : <i>Parce que c'est la sortie, eh! Parce qu'elles ont acheté des nouvelles chaussures ! c'est vendredi à 16h30.</i>	Capture d'image
	TV à côté de la porte d'entrée (Aziz), à l'intérieur de l'école : image en boucle de l'horloge qui marque 12h55 (?), noir, et le Préfet qui ne laisse pas entrer un élève en retard.		Capture d'image
	TV dans la loge avant d'entrer dans l'école, image vers l'intérieur de l'école, à côté de la porte d'entrée (Aziz) : feu rouge qui passe du rouge au vert en boucle.	Pour montrer que cette école est stricte.	Capture d'image
	Hall, près de la loge des éducateurs : son en boucle, voix déformée : "bon, alors, écoute-moi!" + rire.		Capture de son

	Hall, près de la loge des éducateurs : projection d'une image en pause du Préfet qui demande à un élève de présenter la carte verte.		Capture d'image
	Hall, sur l'appui de fenêtre de la loge des éducateurs : Pleurs d'une fille, en boucle.		Capture de son
	Hall, près des toilettes des profs : des voix des filles qui disent (crient) : WASUP!!! + ouiyouyoui, en boucle.		
	Entre les deux portes vers le bâtiment B : des personnes (des réfugiés?) qui courent et montent dans des camions ou en aident d'autres à monter. (Images de guerre ?)		Image préenregistrée
Entrée / sortie de l'école	(6)		
	La loge (appelée par les élèves "la prison") avant la porte d'entrée, là où l'on attend quand on est en retard : image en boucle de fourmis qui montent et descendent une branche. Agglomération de fourmis.	Parfois on est tous serrés là-dedans et ça fourmille. <i>"Si on est en retard on ne nous laisse pas entrer et on attend ici pendant une heure comme des chiens, dans le froid".</i>	Image préenregistrée
	La loge : des soldats frappent avec des pierres et des coups de pieds sur des palestiniens + texte ajouté par les élèves : "Ne nous forcez pas à prendre les armes" Yasser Arafat (1983).		Image préenregistrée
	Entrée de l'école à l'extérieur (rue) : Extrait de musique d'un film de science fiction, en boucle.		Son préenregistré
	Extraits de musique d'un film de science fiction.		Son préenregistré

Mur parlant à l'usage de tous	(11)		
	Projection en boucle d'un extrait du combat de Mohamed Ali.		Image préenregistrée
	Projection d'une image en boucle : femme Palestinienne avec un enfant dans les bras et qui jette des pierres aux soldats. + Image en superposition d'une photocopie en noir et blanc, des paumes des mains des filles de ce groupe.	Pour montrer qu'on veut la paix.	Image préenregistrée
	Projection de photocopies en noir et blanc de portraits de jeunes et des phrases qu'ils ont dites à propos de la violence : "On a un vrai mépris pour les mecs. Ils se posent toujours en victimes. Ils disent : le système est pourri, et qu'est-ce qu'ils font ? J'entends des petits dire que c'est la gloire d'aller en prison, qu'ils auront le câble, la vidéo et tout. Je voudrais les gifler". "Les mecs qui frappent les filles sont des impuissants. Ils parlent de respect et se permettent de toucher une fille. Certains se disent caïds mais sont incapables de parler normalement avec une fille". "La jeunesse en a marre d'en prendre plein la gueule. Quoiqu'il arrive c'est toujours de notre faute. Il faudrait qu'on reste sage dans la merde et pas faire chier". Stéphane 14 ans. "L'honneur c'est de dire qu'on n'a pas peur. La violence engendre la violence. La haine amène la haine". Mohamed, 17 ans. "Les mecs croient qu'avec une arme ils sont chauds. Ils se sentent rois et veulent tout le monde à leurs pieds. Ils pourraient tuer n'importe qui. L'arme c'est la fin de tout". Fatima, 16 ans.		Image préenregistrée

	Projection d'une photocopie en noir et blanc d'une image avec une sœur avec un bâton à la main, entourée d'enfants africains, et le texte suivant : "avec son bâton cette bonne sœur désigne qui aura le droit de manger".		Image préenregistrée
	Orque dans la mer.		Image préenregistrée
	Une multitude d'oiseaux qui volent en groupe (dessins comme des nuages).	Pour montrer la liberté. Prof : tu crois qu'ils sont si libres que ça ? Elève : oui! Prof à un autre prof : oui mais enfin ils prennent ça comme liberté et je leur dis que dans le fond ils ne sont pas si libres que ça. Vous êtes plus libres qu'eux ! Elève : on n'est pas licenciés eh? Prof : ils sont obligés d'être dans le groupe (les oiseaux). Les élèves sourient et rient des réactions des profs.	Image préenregistrée
	Projection d'une photocopie en noir et blanc de jeunes de différentes nationalités.	Pour montrer que cette une école multiculturelle.	Image préenregistrée
	Projection photocopie en noir et blanc d'un garçon noir avec une jambe attachée, au niveau du genou, à un poteau.		Image préenregistrée
	Un africain parle des revendications des noirs, de ce qu'il faut changer : "on nous a calqués sur les blancs, on nous a lavé le cerveau, il faudrait nous le relaver à l'envers".		Image préenregistrée
	Projection photocopie en noir et blanc : deux plumes et au milieu : EXPRESSION		Image préenregistrée

Escaliers	(11)		
Cage d'escalier au niveau du réfectoire bât A	Gouttes d'eau.		
Cage d'escalier bât A	Deux installations de sons : Une en bas : voix grave + porte qui fait du bruit Une en haut : voix grave qui dit "viens là haut, viens jouer avec moi, viens..."		Capture son
Cage d'escalier premier étage bâtiment A	Sirène d'évacuation.		Son préenregistré
Cage d'escalier troisième étage bâtiment A	Voix d'une hôtesse de l'air : "les passagers en partance pour le Maroc sont priés de s'installer confortablement. Nous allons décoller dans quelques instants. La Royal Air Maroc vous souhaite un excellent voyage" + son d'avion qui décolle.		Son préenregistré
Cage d'escalier bâtiment A en descendant du premier étage	TV : image en boucle du couloir du bâtiment C.	"le couloir qui n'en finit jamais"	Capture d'image
Cage escalier bât A	TV : une élève danse le break-dance avec une enseignante.	on voudrait avoir une salle pour danser et des cours de danse (break-dance, ...)	Capture d'image
Cage d'escalier bâtiment B (face à l'atelier son)	Son en boucle, extrait d'une chanson d'Amina chantée par une élève : (on est bien)"peu de choses et mon amie la rose me l'a dit ce matin".		Capture de son
Cage d'escalier du bâtiment B (face à l'atelier son)	Extrait d'un chant (prière) arabe, en boucle.		Capture de son
Cage d'escalier bâtiment C	Rires + écho + mmmmm (comme quand on mange quelque chose qu'on aime bien) + rires.		Capture de son

Mur au-dessus du radiateur dans la cage d'escalier du bâtiment C (en face de l'étude)	Projection d'une image en boucle d'un poisson qui vole en avançant et puis qui recule pour avancer à nouveau, etc. (extrait du film Arizona Dream)	Pour représenter la liberté, on a envie de s'envoler. "La cage d'escalier fait penser à un aquarium et le poisson est sorti de l'eau" Des élèves qui passent : "il faut payer?" "c'est beau!" "au moins on a la chance de voir ça avant les cours!" "Bravo!" "Eh, y'a un poisson ! Eh! Y'a un poisson qui vole!"	Image préenregistrée
Mur au-dessus du radiateur de la cage d'escalier bâtiment C	Projection en boucle d'un extrait des Simpsons, le père qui sort nu du bain pour courir dans la rue.	Réaction d'un prof : "il sonne, il va ouvrir la porte. Il arrive tout nu, c'est normal tout de même! Elève (quand les profs sont partis) : mais ça va, ils ont aimé!	Image préenregistrée
Couloirs	(5)		
Au fond du couloir du premier étage du bâtiment A	Projection d'une image en boucle : un élève avance dans un couloir sombre et puis qui recule pour avancer à nouveau, et recule à nouveau.	"sortie de secours" "on a fait du bon travail"	Capture d'image
Au fond du couloir deuxième étage bât A	Projection sur grand écran d'un défilé des filles qui ont fait l'installation.	Es : c'est ridicule ! c'est n'importe quoi! Cette fille elle est folle !	Capture d'image
Au fond du couloir deuxième étage bât A, sur l'appui fenêtre	Voix déformée et en boucle : "nous n'aimons pas tous les professeurs".		Capture de son
Au fond du couloir rez-de-chaussée bâtiment B (en face du local Atelier Son)	Voix des filles qui disent : "Aujourd'hui nous allons vous soigner par le rire. ha, ha, ha... Fais-nous...! Rire. Vous soigner par le rire " en boucle.		Capture de son

LIEUX DES ELEVES	(21)		
Cours de récréation	(9)		
A la limite entre la cour des petits et la cour des grands	TV : image d'enfants qui jouent à la marelle et puis d'une des élèves qui a fait l'installation, jouant à la marelle.	Parce que c'était mieux quand on était petites, on jouait, on s'amusait... Dans la cours des grands c'est n'importe quoi.	Capture d'image
Au milieu de la cour de récréation	TV : image en boucle du père Simpson qui se casse la figure plusieurs fois.		Image préenregistrée
Au milieu de la cour qui va au réfectoire	TV : image en boucle d'un jeu des mains (noires + blanches) sur un fond graffiti.		Capture image
Cour vers le réfectoire, entre les buissons	Son : chant de cigales	C'est la nature !	Son préenregistré
Local où l'on vend des gaufres (cour récré)	Extrait d'une chanson rap (?) où on parle du fait que tout le monde est serré et se bouscule.	Parce que c'est la folie quand on vend les gaufres ici.	Son préenregistré
Local gaufres	Chants arabes (rifs?) des filles.	Pour montrer notre culture.	Capture de son
Rang des 4TBU sur la cour	Son d'un troupeau de moutons.	Parce qu'on doit se ranger comme des animaux Prof : si tu veux la semaine prochaine je viens avec un sifflet ... Si je comprends bien vous voulez des clochettes.	Son préenregistré
Terrain basket	Musique électronique réalisée à partir d'une sonnerie de GSM.		Capture de son
Terrain basket	Retransmission d'un match américain.		Son préenregistré

Coin fumeurs dans la cour	(7)		
	TV : image d'une cigarette qui est fumée par quelqu'un sur fond noir et avec une croix rouge sur l'écran.	Parce que fumer c'est pas bon pour la santé.	Capture d'image
	TV : image en boucle d'un rasta qui fume un joint et jette la fumée à l'intérieur d'un voiture.	Pour dire aux fumeurs qu'ils nous polluent.	Image préenregistrée
	Voix en boucle d'une fille du groupe qui chante un extrait d'une chanson : "Je vis chaque seconde qui s'offre à moi comme au paradis"		Capture son
	Cris + ouyouyouyou (ressemble à des cris d'éléphants).		Capture de son
	Musique relaxante.	Parce que c'est un endroit pour se détendre.	Con préenregistré
	Extrait d'une chanson où l'on entend des halètements d'une fille.		Son préenregistré
	Sons comme des ours.		Capture de son
Toilettes des filles	(5)		
Toilettes filles à côté de l'étude	Pleurs d'une fille.		Capture de son
Toilettes filles à côté de l'étude (dans un cabinet)	Voix de femme qui dit : "interdiuuuuuuuuuu" en boucle (en fait c'est la voix de Mme La Provisseur, qui avait été enregistrée pendant qu'elle rappelait les règles pour les ateliers)	Parce que les toilettes sont fermées et on doit demander la clef.	Capture son
Entrée des toilettes filles à côté de l'étude	TV : une femme africaine qui veut frapper un soldat (casque bleu?).		Image préenregistrée
Mur à côté des toilettes filles à côté de l'étude	Projection photocopie en noir et blanc des mains avec des doigts coupés.	Pour montrer qu'ailleurs c'est pire (la misère dans le monde).	Image préenregistrée
Toilettes dans la cour, près de la cour des petits	Cris et soupirs d'un garçon et une fille, "chéri", des coups...		Capture son
Réfectoire des élèves	Bruits d'un sanglier.	Parce que certains mangent comme ça ici.	Son

(1)			préenregistré
LIEUX DES ADULTES	(8)		
Bureau Préfet	(4)		
Mur au-dessus de la porte du bureau du Préfet	Projection d'une image en pause de Mohamed Ali avec le sous-titre : Y'a pas de quoi avoir peur.	Les filles qui ont fait l'installation sont restées assises dans le couloir pendant longtemps en regardant l'image.	Image préenregistrée
Sur la porte du bureau du Préfet	Les élèves qui ont fait l'installation prennent une tasse de café avec le Préfet dans son bureau.	Pour montrer l'accueil. Chaque fois qu'on va dans son bureau c'est parce qu'on a fait une bêtise et on a peur. Pour changer les rapports humains.	Capture d'image
Couloir vers bureau du Préfet	Rires des filles (en même temps que l'installation image sur la porte du bureau du Préfet "café").		Capture de son
Réfectoire profs	(3)		
Entrée du réfectoire profs, coté cour	TV : image en pause de pâtisseries.		Image préenregistrée
Réfectoire profs "humanités"	Projection sur grand écran d'une image en boucle : deux mains entrelacées qui glissent lentement sur le sable. Une main noir et l'autre blanche.	Prof : Ah! C'est ça? Elles sont lentes, très lentes. C'est vous ça? Au cours de néerlandais? Elève : Tu vois ? tu vois la première réaction ? Tu as entendu ? On va vous foutre à la porte ! Elève : vous allez prendre votre tasse de thé ? prenez-la! Ça c'est plus important que ce qu'on a fait ! Prof : et où il y a du sable comme ça ? Elève : à Ostende ! On a été jusqu'à la mer. Prof : c'est tout le temps la même chose qui recommence ? Vous auriez pu changer des mains quand même! Eh ?	Capture d'image
Entrée réfectoire profs	TV : image en boucle des télétubbies qui marchent en cercle pour se mettre en file et le premier envoie un bisou.		Image préenregistrée
Toilettes profs (1)	Halètements d'un homme.	"Il prend du plaisir".	

LIEUX COMMUNS	(3)		
CLASSES	(2)		
A l'intérieur de l'atelier capture d'image, sur l'appui fenêtre vers le couloir	TV : texte filmé en pause : Toujours Humble. T. H.		Capture d'image
Classe A 306 au 3 ^{ème} étage	Pleur d'un enfant et chanson marocaine aux airs d'une berceuse. (l'installation a tourné pendant le cours)		Son préenregistré
Locaux d'éducation physique	(2)		
Gymnase	Rires et pleurs en même temps, mais déformés.		Capture de son
Salle de ping-pong	Des cris.	Parce que quand on a envie de crier on vient ici à cause de la résonance.	Capture de son