

**Consolidation et développement de la prévention
des préjugés, des discriminations et des violences
dans le cadre de l'enseignement public,
en particulier les cycles d'orientation**

RAPPORT

Février à décembre 2017

Dre Caroline Dayer

Genève, le 6 février 2018

Résumé

Ce rapport s'insère dans le mandat intitulé « Consolidation et développement de la prévention des préjugés, des discriminations et des violences dans le cadre de l'enseignement public, en particulier les cycles d'orientation ».

Ses objectifs visent à analyser la façon dont cette thématique est conçue et mise en œuvre dans les établissements, à réaliser une typologie des actions individuelles et collectives, à élaborer un concept d'intervention et des recommandations.

Les résultats mettent en évidence différentes formes de préjugé, de discrimination et de violence qui traversent le quotidien du contexte scolaire ainsi que leurs répercussions sur les processus de socialisation et les conditions d'apprentissage, sur la santé et l'accrochage scolaire, sur le sentiment d'appartenance et de sécurité à l'école, sur le développement des compétences et le vivre ensemble. Deux principales modalités se dégagent : les réactions (à chaud) suite à un incident et les actions planifiées (à froid, notamment à travers les enseignements, des activités thématiques, la charte de l'établissement, etc.). L'articulation entre prévenir, intervenir et promouvoir est ainsi approfondie, tout comme le passage du climat à la culture scolaire.

Concernant les projets d'établissement, divers freins et leviers sont identifiés, soulignant la nécessité de créer ou renforcer un groupe de référence (pôle de compétence), de construire et d'accompagner des mesures communes et adaptées aux besoins de l'école.

Afin d'incarner une dynamique cohérente et durable, les actions ponctuelles et les projets d'établissement demandent à s'inscrire dans un dispositif global qui articule les plans individuel, collectif et institutionnel.

Table des matières

1. Introduction

2. Typologie des actions

- 2.1. Conception de la thématique
- 2.2. Types de préjugé, de discrimination et de violence
- 2.3. Approche transversale et décloisonnée
- 2.4. Modalités identifiées

3. Projet d'établissement

- 3.1. Groupe de référence
- 3.2. Composantes
- 3.3. Freins
- 3.4. Leviers et durabilité

4. Concept d'intervention

- 4.1. Capitalisation d'activités
- 4.2. Jalons
- 4.3. Recommandations

Annexe

- 1. Notice épistémologique et méthodologique

1. Introduction

Ce rapport s'inscrit dans le cadre du mandat ayant pour titre « Consolidation et développement de la prévention des préjugés, des discriminations et des violences dans le cadre de l'enseignement public, en particulier les cycles d'orientation ».

Les objectifs généraux du mandat consistent à identifier et analyser les actions et les projets en lien avec cette thématique dans les établissements scolaires, à élaborer une proposition de concept d'intervention ainsi que des jalons de projets pilotes et des recommandations, dans une perspective transversale de prévention des préjugés, des discriminations et des violences. Une plateforme regroupant le BIE, le DIP (dont son unité anti-discriminations), le BPEV et une experte académique (professeure honoraire à la HETS) a initié et suivi ce mandat.

Le présent rapport conclut la première phase, qui a mis l'accent sur l'élaboration d'un concept d'intervention. Cette investigation est fondée sur un corpus de matériau qualitatif, qui est enrichi par des activités d'accompagnement à la conception et la réalisation de projets, dans une visée d'orientation de l'action publique (notamment élaboration de projets pilotes pour différents degrés scolaires, réalisation de formations continues, création ou actualisation d'outils pédagogiques, séances avec les parties prenantes dont le DIP et le BPEV, expertise pour un projet intercantonal et interdisciplinaire).

Dans le but de saisir au mieux les activités et les besoins des établissements, 50 entretiens semi-directifs ont été menés dans 9 cycles d'orientation (cf. Annexe 1 : Notice épistémologique et méthodologique). Cette analyse des actions individuelles et des projets collectifs recoupe la cartographie couvrant les 19 cycles d'orientation genevois qui a été réalisée par l'unité anti-discriminations du DIP.

Ce rapport s'articule autour d'une première partie analysant la situation actuelle du point de vue des acteurs et actrices (§ 2. Typologie des actions, § 3. Projet d'établissement) à travers un éclairage théorique. La seconde partie (§ 4) propose des jalons et recommandations pour un concept d'intervention.

2. Typologies des actions

2.1. Conception de la thématique

Le principal point qui ressort, pour les personnes interviewées (PI), à l'évocation de la prévention des préjugés, des discriminations et des violences (appelée thématique dans la suite du document) est celui du quotidien dans le contexte scolaire. Cette thématique est mise en relation avec des problématiques d'ordre sociétal telles que le « *vivre ensemble* »¹, à travers des interrogations récurrentes « *qui traversent le temps et l'espace* » sur « *comment vivre ensemble* », la « *création de l'autre* », le rapport aux « *différences* » et des « *phénomènes de malaise* » à traiter.

Les termes de préjugé, discrimination et violence sont utilisés par les PI soit comme faisant partie d'un même ensemble, soit en étant nuancés. Par contre, lorsqu'il s'agit de développer des pistes d'action et des moyens de prévention, des distinctions sont opérées (réagir face une violence sur le moment ne s'effectue pas de la même manière que la déconstruction d'un préjugé).

¹ Les propos des PI sont rapportés entre guillemets et en italique.

Le devoir de réagir face aux violences et de créer des conditions d'apprentissage non discriminantes est souligné : « *On est inévitablement confronté-e à ces questions car il y a des problématiques qui nous pètent à la figure avec des élèves qui sont en difficulté précisément parce qu'il y a de la discrimination, de la violence, du harcèlement et notre enseignement est mis à mal* » ; « *Il faut rendre la classe sereine pour pouvoir enseigner correctement, que ce soit pour le groupe classe ou l'individu* »).

Les PI insistent sur la nécessité de se positionner (« *On ne peut pas faire l'autruche* »), dans le contexte scolaire, sur les questions de préjugé, de discrimination et de violence « *parce que des rapports de pouvoir sont en jeu* » et parce que cet aspect fait partie de leur « *mission éducative* ». Plusieurs PI précisent qu'elles sont mandatées par le gouvernement et par la société pour enseigner et transmettre, pour accompagner le développement d'une pensée autonome et pérenniser les valeurs démocratiques, et qu'il s'agit d'un défi éducatif et social, vers davantage d'équité. Dans ce sens, l'analyse des entretiens met en exergue que les personnes inscrivent leur posture professionnelle dans un cadre plus général qui rattache la prévention² des préjugés, des violences et des discriminations³ à l'apprentissage à la citoyenneté, à la responsabilité éducative et au respect des droits humains.

2.2. Types de préjugé, de discrimination et de violence

La thématique se traduit principalement à l'école⁴ pour les PI à travers des violences verbales (injures majoritairement), des violences physiques (coups, bagarres), des stéréotypes (idées préconçues, généralisation abusive) et des préjugés (attitudes négatives).

Les violences verbales les plus fréquemment entendues par les PI sont à caractère sexiste (« *Pute* »), homophobe (« *Pédé* »), xénophobe (« *Salé étranger* »), raciste (« *Négro* »). Des propos injurieux portant sur la nationalité (« *T'es qu'un portos* ») peuvent être associés à des stéréotypes sur des professions (« *Vous les maçons* »). Un exemple d'amalgame constaté par les PI est celui entre l'origine (arabe) - la religion (musulmane) et le terrorisme.

La composition du contexte (homogénéité ou mixité culturelle, etc.) demande à être prise en compte (« *J'ai travaillé dans différents cycles d'orientation. Dans certains, les couleurs de peau, les ethnies et les origines sont très diversifiées et dans d'autres beaucoup moins donc ça dénote davantage* »). Le statut socio-économique se module à des degrés variables entre les établissements et au sein des établissements (« *Je travaille dans un cycle aisé donc pour les familles suisses précaires et les familles migrantes qui ont des difficultés financières, cet écart est difficile à vivre* »). Cette forme d'exclusion est rarement exprimée (« *La précarité est complexe à gérer pour les ados, c'est un sujet qui est peu mentionné car les élèves ont souvent honte* »).

L'adolescence est évoquée comme une période charnière (« *A l'adolescence, avec cette quête identitaire, les élèves se comparent et toutes les différences apparaissent. Ce sont des années particulières par rapport au regard de l'autre et à la confiance en soi* »).

² Hafen Martin. (2007). *Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis*. Heidelberg : Carl Auer.

³ Dayer Caroline. (2017). *Le pouvoir de l'injure. Guide de prévention des violences et des discriminations*. La Tour d'Aigues : Editions de l'Aube.

⁴ Ce rapport se penche sur les conduites entre élèves mais des exemples de préjugé, de violence et de discrimination d'adultes envers des élèves, entre adultes ou des comportements problématiques de la part d'élèves envers les adultes ont été relatés, tout comme des violences envers soi-même (automutilation par exemple). La violence institutionnelle a également été évoquée dans de nombreux entretiens. Plusieurs PI relèvent que la division des classes en trois regroupements en 9^e année et en trois sections pour les 10^e et 11^e année de scolarité constitue une « *forme de discrimination* », en « *reproduisant des inégalités* » et « *en formant des ghettos* ».

Les noms d'animaux sont aussi utilisés souvent par les élèves (« Chien », « Chienne », « Macaque », « Pigeon ») et l'apparence est fréquemment visée. La préoccupation par rapport à la banalisation des injures est soulignée à maintes reprises par les adultes qui pointent une diversité de sphères (scolaire, familiale, amicale, sportive, etc.) et de vecteurs (publicité, TV, internet, réseaux sociaux, etc.).

L'articulation entre sexisme et homophobie est relevée (« *Les injures les plus récurrentes sont sexistes et homophobes* » ; « *C'est le cas chez les élèves mais aussi chez les adultes, on entend par exemple 'on n'est pas des femmelettes' ou 'on n'est pas des tapettes'* »).

L'inquiétude quant aux violences sexuelles (attouchements par des garçons envers des filles par exemple) est relevée par les PI, tout comme le (cyber)harcèlement, plus particulièrement à caractère genré⁵ (« *Eviter de se faire traiter de salope* », « *Ne pas paraître homosexuel, surtout entre garçons, d'autant plus au cycle d'orientation* »).

Autant les enquêtes canadiennes⁶ qu'européennes⁷ mettent en exergue la prégnance des violences basées sur l'orientation affective et sexuelle (supposée ou avérée) et l'identité de genre dans le contexte scolaire⁸. Par exemple, l'homophobie touche plus du tiers des élèves qui se considèrent comme hétérosexuel-le-s et 90% des personnes lesbiennes, gays, bissexuelles et trans* (LGBT⁹) en France, en Italie et en Allemagne disent avoir entendu ou observé pendant leur scolarité des remarques dégradantes ou des conduites négatives envers un-e élève perçu-e comme LGBT. Concernant la Suisse et le cycle d'orientation, les recherches récentes soulignent que les élèves en fin de scolarité obligatoire dont l'orientation affective et sexuelle n'est pas exclusivement hétérosexuelle constituent une population en situation de vulnérabilité, étant davantage confrontée à différentes formes de violence et de harcèlement¹⁰. Les violences, le rejet et la dévalorisation peuvent se coupler au manque de soutien (notamment des facteurs de protection tels que la famille), de ressources et de supports d'identification. Ces composantes participent aux multiples facteurs entraînant un taux de tentatives de suicide 2 à 5 fois plus élevé chez ces jeunes (qui ont lieu principalement avant 20 ans) que chez leurs camarades¹¹.

Sexisme, homophobie et transphobie vont de pair et s'articulent à d'autres discriminations dont le racisme et l'antisémitisme¹². Dans ce sens, ce ne sont pas le sexe, le genre, l'orientation affective et sexuelle, l'origine, etc. qui sont problématiques mais les mécanismes discriminatoires et leurs conséquences.

2.3. Approche transversale et décloisonnée

En termes de démarche et d'action, l'accent est d'ailleurs porté par les PI sur la pertinence de faire des liens entre différentes discriminations (« *Il ne faut pas hésiter à parler de toutes les discriminations* »), de montrer leurs convergences et divergences, tout en faisant des

⁵ Couchot-Schiex Sigolène (dir.), Moignard Benjamin (dir.) & Richard Gabrielle. (2016). *Cybersexisme : une étude sociologique dans des établissements scolaires franciliens*. Observatoire Universitaire International d'Education et Prévention et Université Paris Est Créteil.

⁶ Chamberland Line, Richard Gabrielle & Bernier Michaël. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches et Educations*, 8, 99-114.

⁷ FRA. (2013). *Enquête sur les personnes LGBT dans l'UE*.

⁸ Dayer Caroline. (2013). De la cour à la classe. Les violences de la matrice hétérosexiste. *Recherches et Educations*, 8, 115-130.

⁹ L'acronyme LGBTIQ renvoie aux personnes lesbiennes, gays, bissexuelles, trans*, intersexes, queer et questioning.

¹⁰ Lucia Sonia, Stadelmann Sophie, Amiguet Michaël, Ribeaud Denis & Bize Raphaël. (2017). Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans les cantons de Vaud et Zurich. Les jeunes non exclusivement hétérosexuel-le-s : populations davantage exposées ? Lausanne : Institut universitaire de médecine sociale et préventive.

¹¹ Se référer notamment aux études menées par l'Université de Zürich et l'association genevoise Dialogai (2002, 2007, 2011).

¹² Eckmann Monique, Sebeledi Daniela, Bouhadouza Von Lanthen Véronique & Wicht Laurent. (2009). *L'incident raciste au quotidien. Représentations, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*. Genève : IES.

focus à certains moments. Pour elles, il ne s'agit pas d'addition ni d'opposition mais de réfléchir sur les rapports de pouvoir, de déconstruire les mécanismes qui régissent les discriminations et parallèlement de relever « *ce qui rassemble* ». Différentes modalités sont développées ultérieurement, que ce soit à travers l'utilisation de l'actualité ou par le biais des enseignements.

L'enjeu consiste à mettre en œuvre une démarche relationnelle et coalitionnelle¹³, à travailler les liens entre les mécanismes transversaux des discriminations et la spécificité des vécus afin de les traiter et de les prévenir¹⁴, de saisir leur imbrication¹⁵ et leur manière de créer des différenciations¹⁶.

Une différence de traitement et une hiérarchisation entre les discriminations par des collègues sont constatées (« *Tant qu'il s'agit de racisme, ça va. Sinon, c'est comme s'il ne fallait pas trop y toucher* », « *Il est mieux vu d'aborder ce qui concerne les propos racistes ou le rejet des différences culturelles ou physiques plutôt que ce qui est en lien avec l'orientation affective et sexuelle ou l'identité de genre* »). La nécessité d'intervenir face à toute forme de violence - quel que soit son caractère - ressort spontanément des entretiens et se traduit à travers différentes modalités.

2.4. Modalités identifiées

Deux principales modalités ressortent : les réactions (à chaud) suite à un incident et les actions planifiées (à froid).

Réactions suite à un incident

Les PI soulignent l'importance de réagir sur le moment face aux propos injurieux - très présents et souvent banalisés - que s'adressent les élèves. Plusieurs d'entre elles disent qu'elles ne veulent « *pas les laisser passer* » mais qu'elles se sentent parfois démunies dans leurs pratiques quotidiennes et usées si leurs collègues donnent des messages contradictoires et ne réagissent pas. L'attention est aussi portée sur des propos (ou des gestes) qui, sans être des injures en tant que telles, sont dénigrants et ne visent pas forcément une personne mais sont énoncés en termes généraux.

Les réactions face aux violences physiques sont également relevées, en précisant que davantage d'adultes interviennent en comparaison aux violences verbales et qu'il n'est pas toujours évident de désamorcer les bagarres (« *qui peuvent éclater plus tard, dans les couloirs ou dans la cour* »), de faire la différence entre provocation et conviction et qu'il est compliqué de « *tout gérer en même temps* ». Par conséquent, les questions suivantes se montrent pertinentes : Quel est le temps à disposition ? Quel est le lieu de l'incident ? Qui sont les protagonistes (élèves connu-e-s ou non, présence d'autres adultes ou non, etc.) ?

Quelle que soit la fonction au sein de l'établissement, le souci d'intervenir de façon adéquate face aux violences est partagé par les PI. L'intervention des adultes face aux violences est perçue comme un devoir et une responsabilité, qui s'insèrent dans un rappel du cadre et dans les règles de vie en classe et de l'établissement. Une diversité de manières de réagir à chaud a émergé, que ce soit par l'interrogation, la reformulation ou l'humour mais la

¹³ Butler Judith. (2016). *Rassemblement. Pluralité, performativité et politique*. Paris : Fayard.

¹⁴ Beelmann Andreas, Heinemann Kim S. & Saur Michael. (2009). Interventionen zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung. In Andreas Beelmann & Kai J. Jonas (hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen Anwendungsperspektiven* (pp. 435-461). Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.

¹⁵ Galerland Elsa & Kergoat Danièle. (2014). Consubstantialité vs intersectionnalité ? A propos de l'imbrication des rapports sociaux. *Nouvelles pratiques sociales*, 2(26), 44-61.

¹⁶ West Candace & Fenstermaker Sarah. (2006). « Faire » la différence. *Terrains & travaux*, 1(10), 103-136.

complexité de certaines situations, leur répétition ainsi que le manque de cohérence collective sont relatées.

L'importance de traiter et de suivre les situations problématiques est soulignée. La prise en charge (effectuée en fonction de l'urgence, de la gravité et de la complexité par les enseignant-e-s, les maîtres-ses de classe, l'équipe de direction, l'équipe médico-psychosociale) met en évidence la nécessité de pouvoir se référer à un cadre commun, de croiser les regards et de soigner la communication. Les interrogations portant sur les types de sanction, leur adéquation et leur efficacité sont récurrentes, avec des questions telles que « *Comment ne pas créer d'injustice ? Comment appréhender les effets de groupe ? Comment traiter ce qu'on ne voit pas ? Comme apprendre à voir ?* ».

Les doyen-ne-s, les conseillers et conseillères sociales, les infirmières, les psychologues notamment précisent que les entretiens individuels constituent des moments privilégiés pour faire le point avec les élèves hors des dynamiques de groupe et du regard d'autrui (« *En individuel, il est plus simple de travailler sur l'émotionnel* »). Les élèves peuvent réfléchir plus calmement et parler de leur ressenti pour voir s'il n'y a pas d'autres manières plus sereines de s'exprimer.

Le fait d'intervenir face à une situation, de la traiter et de la suivre se distingue d'actions qui sont planifiées. Les PI, identifiées comme actives par leur direction, sont particulièrement attachées à la nécessité d'intervenir face aux incidents (à savoir de réagir face à l'imprévu dans le cadre de l'enseignement lorsque le processus d'apprentissage est interrompu ou dans des lieux tels que les couloirs ou la cour de récréation). Plusieurs d'entre elles abordent la thématique dans leurs pratiques ordinaires.

Actions planifiées

Différents angles permettant de prévenir les préjugés, les discriminations et les violences (et de travailler leur articulation) dans le quotidien de la classe ressortent des entretiens.

Un des principaux vecteurs énoncés consiste à traiter ces questions dans les enseignements, avec la possibilité de le faire dans l'ensemble des domaines disciplinaires du plan d'études romand (PER), à plus forte raison que le cycle d'orientation est considéré comme « *un tournant, un passage de l'enfance à l'adolescence, avec des élèves qui ne continueront pas forcément des études* ». Il s'agit donc pour les PI de transmettre un maximum de connaissances et de favoriser le vivre ensemble. Certaines personnes soulignent le fait que, dans toute relation pédagogique et chaque séquence didactique (par exemple à travers le choix des exemples et la formulation des consignes), il est faisable de mettre l'accent sur les valeurs du respect et de la construction citoyenne, de faire en sorte que les liens s'intègrent et se développent au fil du temps dans la suite du cursus.

Certaines disciplines se prêtant particulièrement bien à ce type de démarche sont identifiées. Par exemple, le français à travers le vocabulaire, la lecture de textes, la production écrite sur une thématique, l'organisation de débats sur un sujet permet de travailler des questions de fond ainsi que la réflexivité et les compétences orales et écrites. Les langues étrangères sont également citées, comme moyen de découvrir différentes façons de parler et de vivre. Les enseignements d'histoire et d'éducation citoyenne se trouvent « *au cœur de ces thématiques et prennent tout leur sens* ». Par exemple, l'esclavage, le nazisme, l'Inquisition et la chasse aux sorcières renvoient au fait de « *bannir des êtres humains de la société* » et à des thématiques générales telles que le rejet de l'inconnu, la ségrégation, l'inclusion. Les enseignements sur la démocratie grecque et ses limites ne se contentent pas d'amener des apports historiques et civiques mais permettent de « *générer du vivre ensemble le plus agréable possible* ». De telles sessions didactiques sont présentées comme facilitatrices pour comprendre le passé et l'actualité. L'éthique, l'éducation aux médias, les activités artistiques et le développement durable sont également mentionnés.

En plus du contenu, le développement d'aptitudes lectrices et rédactionnelles, d'outils de réflexion et d'une capacité à réfléchir qui servira toute la vie est mis en évidence. La décentration et la compréhension, la connaissance de soi-même, de son histoire et l'ouverture à d'autres cultures sont perçues comme des moyens pour lever les confusions et contrecarrer les stéréotypes et les préjugés (« *Un esprit ne peut pas être vif, indépendant et ouvert sans avoir une grande palette d'outils* »).

En classe, les liens entre différentes discriminations sont donc tissés par le biais des enseignements, à travers des séquences didactiques et des activités dont les objectifs s'inscrivent dans les trois entrées du PER : 1) Domaines disciplinaires : Langues, Mathématiques et Sciences de la nature, Sciences humaines et sociales, Arts, Corps et mouvement. 2) Formation générale : MITIC, Santé et bien-être, Choix et projets personnels, Vivre ensemble et exercice de la démocratie, Interdépendances (sociales, économiques et environnementales). 3) Capacités transversales : Collaboration, Communication, Stratégies d'apprentissage, Pensée créatrice, Démarche réflexive.

Les cours d'éducation sexuelle et affective - rattachés au Service de santé de l'enfance et de la jeunesse (SSEJ) de l'Office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ) - sont aussi considérés comme un « *bon tremplin* » pour travailler sur les stéréotypes, apporter des connaissances et nouer le dialogue, à plus forte raison que des propos particulièrement virulents peuvent apparaître dans ce cadre. Il ressort des entretiens la nécessité d'articuler davantage la maîtrise et la mise à jour des connaissances d'une part et les compétences pédagogiques et relationnelles d'autre part.

La thématique est également abordée en résonance avec l'actualité ou en rebondissant sur les apports spontanés des élèves. Par exemple, suite aux attentats à Paris en janvier 2015, les cours d'histoire et d'éducation citoyenne ont été utilisés afin de déconstruire des amalgames liés au terrorisme en clarifiant la multitude d'informations que « *les élèves lisent sans trop savoir quoi en faire* », qui peuvent les effrayer et générer des tensions (davantage de mépris envers ce qui est jugé comme « *autre* »). Différents exemples d'embrigadement au cours de l'histoire ont permis de « *décrypter des rouages d'enrôlement des jeunes* » et de « *parler des moyens de se prémunir pour ne pas se faire embarquer* ».

Dès l'automne 2017, les questions des élèves tournant autour du harcèlement sexuel se sont intensifiées en écho avec l'actualité internationale, nationale et cantonale. Les interrogations peuvent aussi être locales, comme l'ont relevé les entretiens qui ont évoqué les coming out d'élèves relatifs à leur orientation affective et sexuelle ou leur identité de genre.

Si les adultes guident la réflexion et donnent des outils, les mises en perspective se font aussi spontanément par les élèves, en lien avec des savoirs, des expériences, des préoccupations et l'actualité. La thématique peut également émerger de manière spontanée de la part des élèves à travers des exercices. Par exemple, lors de productions écrites portant sur l'école, des élèves parlent de ce sujet.

Dans ce sens, partir de ce qui est amené par les élèves et rebondir sur leurs apports permet d'ancrer les processus d'apprentissage¹⁷, de partir du vécu et de tisser des liens, de mettre en œuvre une approche pédagogique¹⁸ via la réflexivité et l'interactivité.

¹⁷ Dayer Caroline. (2016). Socialisation en négatif : des situations de vulnérabilité aux conditions d'apprentissage. *Tréma - Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, 46, 51-61.

¹⁸ Eckmann Monique & Eser Davolio Miryam. (2002). *Pédagogie de l'antiracisme. Aspects théoriques et supports pratiques*. Genève : IES éditions.

Circularité : entre individuel et collectif

Que ce soit dans le contexte de la classe, dans les couloirs, la cour ou en entretien individuel, le cadre institutionnel rappelle qu'il faut agir en tant qu'adulte face aux débordements, en rappelant les règles et en se positionnant fermement. Un travail sur la charte et son incarnation est évoqué à plusieurs reprises.

Une conseillère sociale précise qu'elle travaille à différents niveaux auprès des élèves. En individuel dans son bureau et en collectif à travers des interventions ponctuelles qu'elle fait en classe (qu'elle souhaiterait plus nombreuses).

L'exemple de l'accueil libre dans un local est cité comme outil éducatif particulièrement intéressant car il s'agit d'un travail en informel au sein de l'école, qui peut regrouper une diversité de professionnel-le-s (conseiller ou conseillère sociale, animateur ou animatrice, psychologue, etc.) dans des moments hors des cours.

Lorsque les élèves sont à vif (« *Ça part et ça touche comme des flèches* »), il est nécessaire de revenir (à froid) sur la situation en analysant les enjeux du groupe (cibles, personnes qui font taire la parole, témoins). Selon le contexte, le suivi peut se réaliser de manière individuelle (entretien personnel) et/ou collective (en classe, en groupe). Quelles que soient les modalités, l'importance de « *mettre des mots et de formuler* » est soulignée, à plus forte raison pendant l'adolescence et en amont. Il ne s'agit en effet pas uniquement d'intervenir face aux incidents mais aussi de les traiter et de les prévenir. Par conséquent, les réactions à chaud sont d'autant plus efficaces si elles peuvent faire référence à un cadre commun qui a été partagé en amont dans le calme et qui est réactivé (à travers la charte lors de la rentrée scolaire, les enseignements, des activités thématiques, etc.).

La prévention est considérée comme « *une action proactive, c'est-à-dire qu'on n'attend pas qu'il y ait un accident mais on fait quelque chose en amont* ». Elle est estimée comme indispensable afin de pouvoir discuter avec les élèves en profondeur et en continu (lors d'une intervention dans un couloir, il est fréquent que les élèves répondent que « *c'est pour rire* » mais ensuite « *ça explose* » dans la classe ou ailleurs). La nécessité de parler davantage de ces questions au cycle d'orientation est relevée (« *les occasions de le faire sont trop rares* ») car c'est à la fois « *une lessiveuse* » et « *un âge magnifique* », « *un laboratoire relationnel avec une diversité d'élèves* », notamment par rapport aux origines sociales.

Prévenir-Intervenir-Promouvoir

L'articulation entre prévention, intervention et promotion permet de mettre en œuvre une approche holistique. La prévention vise à empêcher l'apparition des violences en réduisant les facteurs de risque et en consolidant les facteurs de protection. Par contre, l'intervention apparaît quand les problèmes se sont réalisés et son objectif consiste à éviter qu'ils se reproduisent. Quant à la promotion, elle vise à favoriser une approche respectueuse et inclusive.

Les personnes qui travaillent finement cette thématique à travers leur enseignement et/ou à travers des actions ponctuelles soulignent que leur démarche aurait plus de sens et serait plus porteuse en étant davantage partagée. Les projets d'établissement constituent une autre manière - plus collective et avec une visée de durabilité - de prévenir les préjugés, les discriminations et les violences.

3. Projet d'établissement

3.1. Groupe de référence

Les entretiens ont permis de constater que certains cycles d'orientation ont réalisé des projets d'établissement sur cette thématique. D'autres n'en ont pas fait mais désirent réaliser une action à une grande échelle. Parfois, ce sont uniquement les adultes qui y participent (soit via un noyau, soit via des formations continues internes qui sont obligatoires ou non). Parfois, les élèves sont impliqué-e-s, notamment à travers des activités ou de la prévention par les pairs. Des questions se posent sur comment toucher davantage d'élèves (par degrés ou l'ensemble de l'établissement par étapes) et pas uniquement quelques classes de façon ponctuelle.

Dans certains établissements, des groupes (santé, mieux vivre ensemble, etc.) existent et sont actifs mais peuvent avoir tendance à s'essouffler. D'autres établissements n'ont pas une logique de projet. Dans certains cycles d'orientation, des groupes de discipline ou des groupes de travail ad hoc ont travaillé sur des séquences didactiques permettant de déconstruire les stéréotypes et de travailler sur les discriminations.

Les modalités d'émergence d'un projet d'établissement réfèrent à la constitution d'un groupe ou au renforcement d'une cellule existante, à une proposition ou une imposition de la direction, par le biais d'un forum ouvert ou de formations internes à l'établissement (collectives) ou externes (personnelles). Une action ponctuelle peut se transformer en projet d'établissement, par exemple à travers une formation interne « discriminations ».

La création ou la consolidation d'un pôle de compétence se montre primordiale car plus il y a de travail en équipe au sein des établissements, moins les violences se déploient ou se répètent¹⁹. La perception du climat scolaire est fortement reliée à l'entente et à la cohérence entre les adultes. Il est nécessaire autant pour les élèves que pour les adultes de savoir à qui se référer sur ces questions.

Les principales composantes d'un projet d'établissement qui sont ressorties des entretiens sont les suivantes.

3.2. Composantes

Certains établissements ont revu leur charte, mettent des flyers à disposition, exposent des œuvres réalisées par des élèves et « *dans certains cycles, il y a des petites citations qui sont contre les murs, à tous les étages, ça a l'air de rien mais ce sont des marqueurs* ».

Différentes actions ont été menées avec des élèves. Par exemple, des slogans, des slams, des poèmes ou des affiches ont été créés ; une pièce de théâtre a été montée ; des ateliers autour de vidéos ont été réalisés ; de la prévention par les pairs via la médiation a été organisée ; des sessions de dialogue philosophique ont été mises en œuvre ; différents outils pédagogiques sur ces questions ont été utilisés, en relevant le fait que certains comportaient trop de sessions et que d'autres demandaient à être maîtrisés pour que ce ne soit pas « *explosif* » et que « *ça ne risque pas de dérailler* ».

Des ressources externes ont également été sollicitées, notamment pour animer des ateliers ou accompagner une exposition au sein de l'établissement. Différentes pistes ont été mises en évidence :

¹⁹ Bello Jean-Pierre & Gardette Bertrand. (2016). *Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible. La méthode Pikas, une technique éprouvée*. Paris : ESF.

Activité auprès des élèves

- Faire venir une exposition ou une infrastructure qui met en lien différents types de discrimination et la faire accompagner.
- Collaborer davantage avec les associations extérieures, ce qui signifie avoir des informations sur les différentes activités existantes et les modalités d'intervention ; organiser des tables rondes avec des acteurs et actrices de ces projets, avec des associations liées à ces questions, des organisations non gouvernementales (ONG), des associations d'étudiant-e-s comme le parlement des jeunes par exemple.
- Travailler autour de témoignages de jeunes sur cette thématique, faire intervenir des adolescent-e-s plus âgé-e-s d'autres établissements ou de l'établissement, des étudiant-e-s qui racontent leur parcours avec une personne qui modère l'activité.
- Faire des jeux de rôle.
- Utiliser davantage l'actualité, décrypter les stéréotypes dans les journaux et les médias, organiser différents débats autour de films.

Participation des élèves

- Faire participer les élèves aux projets, soit en organisant une activité pour faire émerger leurs idées ; soit en partant d'un point de départ, de quelque chose de déjà construit et ensuite les élèves participent ; soit en valorisant le travail des élèves en l'exposant ; soit en créant des slogans (en réalisant un travail de vocabulaire et de définition pour que l'élève puisse comprendre et intégrer certains termes et faire des recherches).

Travail collectif et dimension institutionnelle

- Traiter les injures de manière plus concertée.
- S'outiller davantage et se former.
- Organiser des sessions décloisonnées.

Décloisonnement

Ces sessions décloisonnées ne visent pas uniquement à « *mixer les élèves des regroupements et des sections du cycle d'orientation* » mais aussi à « *mélanger tout le monde* ». La nécessité de fédérer est relevée (« *Je pense que dans la vie de l'école, c'est important de fédérer parce qu'en lien avec les discriminations, il y a aussi les classes d'accueil. J'en ai trois et c'est assez spécial car on leur demande de s'intégrer point barre* »)²⁰. Les classes d'accueil et d'alphabétisation permettent de créer « *un cocon* » afin que les élèves puissent « *se sentir en sécurité pour apprendre* ». La formule des « *stages en classe ordinaire* » est considérée comme pertinente (« *Je trouve que les élèves des classes d'accueil arrivent bien à s'intégrer dans l'établissement et dans les classes à travers les stages par exemple. J'ai un élève de classe d'accueil qui est en stage dans ma classe et vraiment il a créé des relations, il a énormément progressé. Je pense que ce sont des élèves qui posent généralement peu de problèmes au niveau de la discipline parce qu'il y a une avidité de savoir et de liens qui est très importante* »).

Des tensions éventuelles sont plutôt constatées au sein de la classe d'accueil (« *J'ai davantage eu de soucis par rapport aux tensions entre élèves au sein de la classe d'accueil, surtout quand les élèves proviennent de pays où il y a des courants extrémistes ou lorsqu'il s'agit d'ethnies qui sont en guerre. Ces élèves sont en recherche d'identité et peuvent être*

²⁰ Armagnague-Roucher Maïtena & Bruneaud Jean-François (dir.). (2016). Ecole, migrations, discriminations. *Les cahiers de la lutte contre les discriminations*, 2.

en prise avec une loyauté familiale. Nous sommes dans un lieu qui est censé être neutre, on ne demande pas aux élèves d'être forcément des ami-e-s mais d'avoir un respect mutuel »). Du côté des adultes, « *lors du passage en classe ordinaire* », il est essentiel que « *les profs n'oublient pas qu'il n'y a pas encore la maîtrise du français. De toute manière, ce n'est pas évident d'accompagner, que chaque élève trouve sa place mais c'est vraiment l'occasion de faire avancer tout le monde* ».

Plusieurs PI indiquent que ces élèves participent au quotidien de l'école (récréation, pause de midi, etc.) mais soulignent que les activités en commun sont particulièrement enrichissantes (« *Avant, on faisait des trucs avec les classes d'accueil et ça marchait très bien puis il y a un grand coup de balai, c'est vraiment dommage* » ; « *Faire des camps et des sorties scolaires est un facteur d'intégration incroyable et ça permet d'apprendre le français* »).

Dans ce sens, par rapport à la classe atelier, « *qui regroupe des élèves de 11^e qui sont en grande difficulté au niveau scolaire et/ou comportemental et qui est souvent mal perçue par les élèves et les parents* », le camp de dépassement de soi en début d'année ou le voyage d'études avec une autre classe constituent des exemples qui portent leurs fruits en termes relationnels et formateurs (« *Ces élèves ont souvent leur estime au ras des chaussettes et le défi consiste à trouver une manière d'accrocher les élèves et d'unifier le groupe jusqu'à la fin de l'année car on constate souvent un absentéisme massif et du décrochage vers février car les élèves se rendent compte que ce n'est pas facile de trouver un apprentissage, que ce n'est pas facile non plus pour leurs camarades des autres classes* »).

Des activités régulières au sein de l'école sont également organisées afin de relever ce défi de l'accrochage et permettent de « *changer l'image de la classe* », « *d'inverser la vapeur* » et de « *donner une visibilité positive* ». Les visites de la classe atelier par les élèves et par les parents « *permettent de casser les préjugés et de dédramatiser* ».

Par rapport à la classe intégrée, sa présentation en début d'année dans toutes les classes de 9^e se passe « *la plupart du temps très bien* », avec « *peu de moqueries ou de difficultés de compréhension* ». Des tensions peuvent émerger à l'intérieur de la classe et leur traitement se montre constructif (« *A l'intérieur des classes intégrées, c'est souvent assez compliqué, ça se tire dans les pattes parce qu'il y a une hétérogénéité énorme et quand tu es ado et que tu as envie d'avoir des relations sociales, c'est complexe à gérer. Le plus d'attaques qu'on a par rapport aux différences, c'est généralement à l'intérieur de la classe, c'est là qu'on a le plus gros du travail, ça nous prend beaucoup de temps mais on parvient souvent à avoir une acceptation des difficultés des autres et ça nous permet de mieux travailler* »).

Ces élèves partagent également le quotidien de l'école et des événements tels que la fête de l'escalade, la journée sportive, le concours de talents, la boum de fin d'année sont par exemple cités comme des activités communes. La lecture d'un livre avec une autre classe, la collaboration avec des enseignant-e-s qui viennent donner certaines leçons ou les cours facultatifs constituent aussi des moyens de créer « *d'avantage de liens mais il faudrait que ce soit moins ponctuel, aller voir comment ça se passe dans son établissement ou dans un autre établissement est toujours très instructif mais se fait très peu hélas* »).

Le co-enseignement est considéré comme trop rare avec les élèves à besoins éducatifs particuliers, tout en soulignant « *les difficultés rencontrées quant au manque de moyens et à l'organisation qui est tributaire de l'aménagement de la classe et de l'établissement* ». Le besoin d'une réflexion transversale sur « *la souplesse des objectifs* » et sur « *les outils facilitateurs* » est soulevé, d'autant plus que « *le gain serait global* » (« *Maintenant, ces élèves se sentent moins isolé-e-s, c'est dit et compris, c'est rentré dans les mœurs. Lorsqu'un ordinateur est nécessaire, il suffit d'expliquer qu'il n'est pas possible de tricher car l'écran est filmé pendant les épreuves. Ce qui passe bien, c'est quand l'élève qui a un aménagement en fait profiter aux autres. Il est possible de mettre son outil au service des autres par exemple en envoyant ses notes de cours lorsqu'un-e camarade est malade. Il y a une réelle réciprocité qui se crée* »).

L'importance d'une perspective de décroisement plus ancrée est relevée, tout en insistant sur le fait qu'il ne s'agit « *surtout pas de rassembler classe d'accueil, classe atelier, classe intégrée mais de mélanger l'ensemble des élèves, y compris entre regroupements et sections* ». Les classes humanitaires mixtes, le samedi du partage ou des dispositifs interactifs sur l'orientation scolaire et professionnelle se montrent porteurs. Des collaborations avec des travailleurs et travailleuses sociales hors murs (TSHM), la maison de quartier, l'établissement médico-social ont donné lieu à des projets locaux valorisant la participation des élèves et renforçant la cohésion sociale.

Les activités extra-scolaires jouent également un rôle dans les processus d'apprentissage et de socialisation. En regard des écarts constatés entre classes sociales, des solutions pour davantage de « *justice sociale* »²¹ sont créées (« *Une association a été montée pour avoir un fonds social afin que les élèves dont la famille est en difficulté financière puissent aussi faire des activités extra-scolaires. Beaucoup de profs y cotisent et ça marche très bien* »).

En définitive, « *travailler par projet donne du sens pour les adultes et pour les élèves, pour les apprentissages et les liens, c'est bénéfique pour tout le monde* ». Toutefois, différents obstacles peuvent se dresser face à la réalisation d'un projet.

3.3. Freins

Différents freins à la conception et la mise en œuvre d'un projet ont été identifiés par les PI. Le principal registre qui ressort est d'ordre organisationnel dont le temps (« *Le programme est déjà très chargé donc il est nécessaire de faciliter la réalisation de projets* » ; « *Le temps de l'école est très morcelé. Une intervention de 45 minutes en classe est trop courte, ce n'est pas suffisant pour accueillir une parole qui parfois peut être confrontante* » ; « *Une réunion de 45 minutes chrono, montre en main, est trop brève pour réfléchir en profondeur* » ; « *Certaines choses ont dû se faire à l'arrache* »). Un certain essoufflement voire une usure est ressentie lorsque ce sont toujours les mêmes personnes qui s'investissent.

Un autre obstacle relevé renvoie aux relations interpersonnelles. Par exemple, des « *scissions* » au sein de certains établissements sont évoquées, entre des personnes « *progressistes* » et motivées qui ont des envies pédagogiques (innover, expérimenter, collaborer) et des personnes « *autoritaires* » ou « *qui ne lèvent pas le petit doigt* ». Même si la mission éducative est soulignée comme faisant partie du métier et qu'elle se trouve dans le PER, des crispations sur le rôle de l'école sont pointées ainsi que des résistances chez certain-e-s enseignant-e-s. Ces résistances sont interprétées non seulement par rapport à des divergences sur la posture professionnelle mais aussi comme une « *peur de ne pas maîtriser* ». De plus, des propos discriminatoires de la part d'adultes lors de séances ou dans les salles des maîtres et maîtresses ont été identifiés comme étant un facteur de tensions.

Des difficultés peuvent également émaner des dynamiques de groupe. Des formes de cloisonnement sont constatées, telles que l'opacité des critères pour participer à un groupe ou une commission, le fait de ne pas être sollicité-e alors que l'intérêt est présent, le manque d'articulation entre les différent-e-s professionnel-le-s de l'école.

Des enjeux de territoires sont aussi mis en évidence, notamment au sein de l'établissement entre les différents corps de métier, entre les personnes rattachées à l'école ou non.

Par exemple, tout en travaillant dans l'établissement, le fait de ne plus avoir accès à la classe (« *comme si pour certains profs, la classe n'appartient qu'aux profs* ») suite à une intervention et de ne pas pouvoir faire de suivi peut être une source de conflit. Un manque de clarification des rôles et de communication est souligné.

²¹ Fraser Nancy. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 23, 152-164.

Ces enjeux de territoires sont également mis en exergue par rapport à des entités telles que l'Office médico-pédagogique (OMP) ou le SSEJ.

Spontanément, le plan anti-harcèlement est cité par plusieurs PI comme un exemple problématique dans le sens où il est imposé de manière « top-down », sans consultation ni adéquation avec les besoins du terrain alors que cette thématique est considérée comme pertinente.

D'autres freins sont rapprochés de décisions politiques, telles que les nouvelles contraintes concernant la formation continue notamment.

D'un point de vue pratique, le fait de ne pas savoir à qui s'adresser au sein du DIP concernant cette thématique est également mentionné comme un frein, tout comme le manque d'information sur les ressources existantes, sur les modalités et les financements possibles, principalement concernant des interventions externes qui s'adressent aux adultes ou aux élèves. Finalement, une préoccupation partagée est celle de pérenniser la dynamique suite à la réalisation d'un projet.

3.4. Leviers et durabilité

Les leviers de conception, de mise en œuvre et de durabilité des projets sont perçus à différents niveaux. La mission éducative pour l'ensemble des adultes est à nouveau soulignée (« *Continuer à affirmer la dimension éducative, dans le sens où chaque adulte a son mot à dire, sa responsabilité* »), allant de pair avec un travail de cohérence entre adultes (« *Ces histoires de discriminations, ça demande de tirer à la même corde* », « *Il y a trop de profs dans les corridors qui passent et qui ne réagissent pas, il y a vraiment quelque chose qui devrait être affirmé plus fort de la part de la direction* »). Un lien est effectué avec le fait d'entendre souvent que les parents sont démissionnaires mais l'importance de ne pas démissionner pour les adultes de l'école est relevée (« *Ne pas se dire que ces questions c'est pour l'autre, que tout repose sur le prof qui a la classe et l'heure de maîtrise* », « *Chaque personne à son niveau peut faire quelque chose* » ; « *Ça commence déjà par sa façon d'être et son propre langage* »).

Pour que cette démarche porte ses fruits, un discours clair et fort de la direction est jugé comme nécessaire (« *Le feu vert et l'appui de la direction ont été indispensables pour mener notre projet* » ; « *Quand la direction fait confiance, ça change tout* »). La clarification des rôles, la question des décharges et une meilleure identification des personnes ressources demandent à être travaillées (pôle de compétence). Il s'agit d'incarner une trame commune qui se fonde sur les besoins de l'établissement, tout en laissant de la flexibilité (prenant en compte de manière ajustée l'équipe de direction, le corps enseignant, les professionnel-le-s de l'éducation, de la santé et du social, le personnel administratif et technique, la conciergerie, etc.).

L'angle des compétences sociales est mis en avant, que ce soit leur renforcement pour les adultes à travers la formation et leur développement pour les élèves à travers des activités appropriées. L'utilisation d'outils réflexifs et interactifs est mise en exergue (« *afin de pouvoir penser, déconstruire, dénouer, lier* »). La posture enseignante constitue un ressort, d'autant plus lorsqu'il est possible de surprendre les élèves ou d'utiliser l'humour.

Les objectifs des projets demandent à être incarnés également en classe (« *Etre une classe, la faire vivre* »), en travaillant sur la dynamique de groupe, la dimension collective, le vivre ensemble (« *La réussite individuelle des élèves est d'autant meilleure que l'ambiance est bonne* »). L'heure de maîtrise est conçue comme un maillon essentiel en tant qu'espace de régulation. Si elle est passablement chargée d'aspects administratifs, elle est souvent investie pour aborder cette thématique de façon directe ou indirecte.

Les configurations dans lesquelles les élèves peuvent s'exprimer et les instances participatives (qui visent à favoriser la concertation entre l'école, les familles, les collectivités locales et les autres partenaires) sont identifiées comme un levier, « à condition qu'il y ait de la réciprocité et qu'elles ne fonctionnent pas en circuit fermé ».

La dimension structurelle et environnementale est également à prendre en compte, notamment à travers l'aménagement des lieux (local d'accueil, restaurant scolaire, etc.) et des espaces de décompression, « d'autant plus que l'accueil continu s'insère dans le PER ».

En définitive, pour les PI, il s'agit de faire résonner les enseignements et les projets par une dynamique constante, des événements phares, une diversité d'activités, des moments ludiques, des espaces de rencontre, des mises en lien, des rappels (« Vous vous souvenez l'autre jour »), des réactivations (« Ce qui est dit peut être réactivé à un moment ou un autre, comme les règles de vie en classe ») ainsi que par la création et l'accompagnement de mesures communes. De façon générale, le fait de travailler davantage avec le réseau extérieur est souligné, tout comme la nécessité d'identifier des « personnes porteuses » à l'interne et à l'externe, et de cultiver le collectif (« Ce n'est pas toujours évident de motiver les profs, tout le monde mais des idées, on en a plein, elles sont inépuisables et les projets sont fédérateurs, ils sont vraiment importants, c'est ce qui réunit »).

Une approche globale se montre pertinente non seulement pour les projets d'établissement mais aussi dans la façon d'appréhender le système d'éducation et de formation²², et de travailler l'orientation scolaire et professionnelle de façon non stéréotypée. L'apport de spécialistes externes est recommandé pour concevoir, mettre en œuvre et surtout accompagner et évaluer un projet²³. L'adhésion effective de la direction et la mobilisation collective des équipes permettent de réaliser et réussir un projet. Il ne s'agit pas d'ajouter des charges supplémentaires dans le travail d'enseignement et d'éducation mais de concevoir la promotion comme une partie intégrante de celui-ci, s'insérant dans le fonctionnement ordinaire. L'intervention proactive (autant à travers la posture enseignante que des activités construites) met en exergue que l'encadrement éducatif lui-même constitue un vecteur de sentiment d'appartenance et de prévention au quotidien, un cadre d'apprentissage et de développement. C'est l'amélioration de la qualité du vivre ensemble qui se montre déterminante²⁴. Ces différents facteurs constituent la base du concept d'intervention.

²² Fassa Farinaz. (2016). *Filles et garçons face à la formation. Les défis de l'égalité*. Lausanne : PPUR.

²³ Averdijk Margit & Eisner Manuel. (2015). *Prévention de la violence. Etat actuel du savoir sur l'efficacité des approches*. Berne : Office fédéral des assurances sociales.

²⁴ Debarbieux Eric. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'Ecole*. Rapport au ministre de l'Education nationale de la jeunesse et de la Vie associative. Observatoire International de la Violence à l'Ecole, Université Bordeaux Segalen.

4. Concept d'intervention

Le concept d'intervention se fonde non seulement sur les entretiens effectués dans les cycles d'orientation et les éclairages scientifiques amenés mais également sur des activités qui se sont déroulées avant le mandat - couvrant l'ensemble des degrés (primaire, secondaire I, secondaire II) - et dans le cadre du mandat.

4.1. Capitalisation d'activités d'accompagnement à la conception et à la réalisation de projets

D'un degré à l'autre

Les expériences d'accompagnement à la conception et à la réalisation de projets (notamment de projets pilotes) dans différents établissements de la formation gymnasiale, de la formation de culture générale et de la formation professionnelle réalisées avant le mandat ont permis de mettre en évidence une autre modalité d'émergence des projets : l'impulsion d'élèves qui ont envie de s'investir sur cette thématique. Dans certains collèges, des groupes d'élèves se sont constitués. Soit le groupe a déposé une demande directement auprès d'une personne de la direction, soit le groupe s'est entouré d'enseignant-e-s et parfois de conseillers ou conseillères sociales et de bibliothécaires. Une autre variante a été observée, notamment dans des établissements de culture générale, à travers laquelle des groupes d'adultes incluent des élèves dans la dynamique, en prenant en compte leurs idées et en les impliquant dans des processus de création.

Dans d'autres projets qui n'ont pas été initiés par les élèves, leur implication a été encouragée dès la phase de conception, par exemple dans une école professionnelle à travers les cours d'arts visuels en créant les affiches des événements prévus pour les adultes et pour les élèves. De façon générale, l'art (chanson, vidéo, théâtre, ciné club, etc.) est utilisé comme support d'échanges.

Un autre vecteur mobilisé par les élèves au secondaire II concernant cette thématique est le choix du sujet de leur travail de diplôme ou de leur projet à mener dans le cadre des cours d'éducation à la citoyenneté, dans le cadre duquel il s'agit de solliciter des personnes ou associations ressources hors de l'établissement afin de créer des liens avec la cité. De manière récurrente, les élèves du secondaire II - via des questionnaires suite à des ateliers - relèvent qu'il est nécessaire de commencer à parler de ces questions beaucoup plus tôt.

Par rapport au primaire, les projets d'établissement sont fréquemment rattachés à des formations internes et les coordinateurs et coordinatrices pédagogiques permettent d'effectuer des propositions et un suivi. La question de la sensibilisation et de la formation des adultes constitue une ligne commune à l'ensemble des degrés.

Afin de mettre en perspective les spécificités du cycle d'orientation avec d'autres degrés, des projets d'établissement sur la thématique sont en cours d'accompagnement. Un projet dans une école de commerce porte sur la prévention des violences et des discriminations de manière transversale. Il est composé d'une sensibilisation auprès des adultes occupant différentes fonctions (corps enseignant, doyenne, référente égalité, conseillère sociale, assistant social, infirmière), d'un atelier sur les discriminations auprès de l'ensemble des élèves de première année puis d'un bilan afin de planifier les actions à venir.

Deux autres projets dans le cadre de l'école primaire sont en cours. Le premier utilise l'angle des injures afin de travailler sur les différents types de propos et de violences (verbales, physiques, etc.) et de mettre en œuvre des actions de prévention auprès des élèves. Ce projet débute par une formation interne à l'établissement auprès de l'ensemble des adultes, y compris le parascolaire. Le deuxième porte sur la prévention des violences et le renforcement du bien-vivre ensemble en contexte scolaire.

Divers projets abordant différentes discriminations vont prendre forme, notamment dans une école professionnelle, dans le cadre du centre de la transition professionnelle et dans des collèges.

La préparation de tels projets met en exergue le travail effectué par les personnes pour choisir un angle et un titre de projet qui correspondent à leur établissement et au degré scolaire concerné. L'entrée peut être celle des discriminations, des violences, du (cyber)harcèlement, des stéréotypes, des injures, du vivre ensemble, etc. Chaque année, un nouveau prisme peut être exploré en fonction des besoins et du calendrier de l'établissement, et les liens entre différentes thématiques gagnent à être soulignés.

D'une discipline à l'interdisciplinarité

L'accompagnement, dans le cadre du mandat, de différents projets (qui ne sont pas reliés spécifiquement à un établissement mais dont les établissements peuvent se saisir) concernant le cycle d'orientation et portant sur la thématique débouchent sur des pistes concrètes et offrent la possibilité d'insuffler une dynamique intra-cycle d'orientation et inter-cycles d'orientation. Deux exemples significatifs ont été sélectionnés.

Le premier exemple - transversal à l'ensemble des discriminations - renvoie à la conception et à la réalisation d'une formation continue pour le catalogue du personnel enseignant du DIP. Suite à l'accompagnement d'un projet d'établissement sur les discriminations dans un cycle d'orientation, une demande de formation continue a émané de la part des président-e-s du groupe (PG, qui chapeaute l'ensemble des représentant-e-s de discipline (RD) de chaque cycle d'orientation) de français. Une proposition a donc été élaborée de manière collaborative puis validée par le DIP. La formation intitulée « En quoi la littérature permet-elle de prévenir les discriminations et de favoriser un climat scolaire respectueux ? » a donc été inscrite au catalogue de formation continue pour la rentrée 2017 et aura lieu en 2018.

Ses objectifs sont les suivants : Travailler différentes formes de discrimination au travers des textes littéraires abordés avec les élèves de 9^e-10^e-11^e ; Explorer et décrypter les stéréotypes véhiculés en fonction du contexte social, culturel, historique ; Mettre en œuvre une démarche réflexive ; Comprendre les expériences des personnes et/ou des groupes qui sont la cible de rejet et de violence ainsi que leurs répercussions ; Mobiliser des séquences didactiques en français comme vecteur de prévention des discriminations et de promotion de l'égalité, comme terreau de création d'un climat scolaire respectueux et propice à l'apprentissage ; Constituer un recueil de textes, évolutif et diversifié ; Partant d'un domaine disciplinaire, ces objectifs s'inscrivent également dans la formation générale et les capacités transversales du PER.

Cette nouvelle formation a la particularité de traiter des discriminations et de leurs articulations au sein des enseignements, tout en clarifiant les concepts de discrimination, violence et préjugé. Elle permet de réaliser des échanges et des analyses de pratiques entre différents cycles d'orientation, d'étoffer les ressources didactiques et de travailler les mises en lien entre différentes discriminations.

En retour, la participation à la formation continue peut déboucher sur l'émergence d'un projet au sein d'un établissement. Ancrée dans le français, son modèle est susceptible d'inspirer d'autres domaines disciplinaires.

Le deuxième exemple, interdisciplinaire, articule les préjugés, discriminations et violences basées sur le sexe, le genre ou l'orientation affective et sexuelle.

En mars 2017 a eu lieu la première séance de collaboration avec le projet « Sciences, sexes, identités » impulsé par le Bioscope de l'Université de Genève et rassemblant différent-e-s partenaires. Ce projet vise à déconstruire les idées reçues et les méconnaissances sur les questions de sexe, de genre ou d'orientation affective et sexuelle chez les élèves du cycle d'orientation, les adultes les encadrant et le grand public. Cette perspective - articulant biologie, médecine et sciences sociales - permet de prévenir les discriminations et les violences sexistes, homophobes et transphobes, et de travailler leurs liens.

La centration s'effectue sur le cycle d'orientation car il n'existe pas de tel projet pour ce degré alors que l'offre est plus étendue pour le secondaire II. Les objectifs consistent à

partager les résultats des dernières recherches scientifiques sur le sujet, à transmettre des connaissances correctes et égalitaires, à faire pratiquer aux élèves la démarche scientifique. Le cycle d'orientation est directement concerné à travers l'élaboration d'activités en biologie pour les élèves de 10^e et 11^e au Bioscope ; de séquences pédagogiques de biologie en classe ; d'un kit pédagogique et d'une brochure ; de conférences auprès d'élèves d'une part et de parents d'autre part. Une formation continue est également en cours de création. L'accompagnement d'un tel processus souligne la pertinence d'une approche interdisciplinaire concernant la prévention des préjugés, des discriminations et des violences ainsi que la diversité des publics qui gravitent au sein et autour du cycle d'orientation.

Du cantonal au national et à l'international

Sur le plan romand et d'un point de vue institutionnel, l'expertise apportée - pour le cadrage théorique et le groupe de travail du cycle d'orientation - à l'actualisation de l'outil pédagogique « L'école de l'égalité »²⁵ donne l'opportunité de participer à une dynamique intercantonale et interdisciplinaire. Si les entrées du PER constituent des vecteurs à mobiliser et plusieurs de ses objectifs²⁶ traitent explicitement de la prévention des préjugés, des discriminations et des violences, l'enjeu consiste à les opérationnaliser, notamment à travers des moyens d'enseignement romands (MER). Dans ce sens, ces activités didactiques clés en main et sans surcharge du programme couvrent l'ensemble de la scolarité obligatoire et des disciplines (à plus forte raison que les enseignant-e-s du cycle d'orientation ne sont pas des généralistes mais des spécialistes).

Dans le cadre du mandat, des séances avec une diversité d'acteurs et d'actrices du cycle d'orientation se sont déroulées principalement au DIP et au BPEV. Elles ont notamment débouché sur la nécessité de visibiliser davantage les projets réalisés et de travailler leur mise en lien, de rendre plus lisibles les ressources externes aux établissements et de créer un réseau identifiable, de savoir comment rediriger et centraliser les demandes (autant celles qui proviennent d'un-e enseignant-e pour une classe ou d'une direction pour un établissement), de faire en sorte que les actions ne soient pas isolées uniquement dans certaines écoles.

Sur les plans nationaux et internationaux, les interventions dans des colloques scientifiques permettent de participer à l'actualité de la recherche et à l'échange de pratiques, à rencontrer une diversité de partenaires, à renforcer ou créer des synergies :

- Colloque à Bruxelles, du 9 au 11 octobre 2017 :
« Pour une communauté éducative durable ». Autour de trois thématiques : Favoriser l'accrochage scolaire ; Favoriser l'inclusion sociale ; Favoriser le mieux-vivre ensemble - prévenir les violences visibles et invisibles.
- Colloque à Berne, le 3 novembre 2017 :
« La recherche interdisciplinaire sur les discriminations en Suisse : pourquoi et comment ? ».

²⁵ Cet outil émane de egalite.ch qui rassemble les bureaux de l'égalité romands et est validé par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).

²⁶ Par exemple, FG 35 - Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social : en recherchant les raisons des différences et des ressemblances entre les diverses cultures ; en exerçant une attitude d'ouverture qui tend à exclure les généralisations abusives et toute forme de discrimination ; en acquérant une habileté à débattre. FG 38 - Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues : en analysant les effets de diverses influences (modes, pairs, médias, publicité, etc.) et en prenant un recul critique ; en identifiant ses stratégies d'apprentissage et en enrichissant son répertoire ; en analysant de manière critique les préjugés, les stéréotypes et leurs origines ; en cernant ses préférences, ses valeurs, ses idées, en les confrontant et en acceptant celles des autres ; en situant sa place au sein du groupe classe, de l'établissement et des autres groupes d'appartenance.

L'ensemble de ces éléments alimente l'architecture du concept d'intervention ainsi que l'élaboration de jalons et de recommandations.

4.2. Jalons

Il est tout d'abord nécessaire de distinguer les projets d'établissement (qui s'inscrivent dans une dynamique collective, une certaine durée et un filage d'activités) et les actions ponctuelles (qui sont portées individuellement et fonctionnent de manière isolée). Afin qu'un projet d'établissement puisse s'inscrire dans une dynamique cohérente et pérenne, il demande à s'ancrer dans un dispositif articulant trois plans.

Dispositif

- Plan individuel

La posture enseignante peut se travailler notamment à travers la formation afin de déconstruire ses propres stéréotypes et préjugés ; de prévenir les discriminations en comprenant leur fonctionnement, leur articulation et leurs effets, plus précisément dans le contexte scolaire ; de réagir de façon adéquate et efficace face aux violences et de repérer leurs facettes ; d'intégrer ces questions dans les enseignements et de faire des liens avec le PER, d'y porter attention dans les entretiens individuels ; d'utiliser un langage inclusif.

- Plan collectif

Afin de renforcer ou de créer un pôle de compétence au sein de l'établissement, il est nécessaire qu'une cellule soit identifiée et identifiable, par les collègues, par les élèves et par les parents. Il s'agit de partir de l'existant, des besoins spécifiques et de la temporalité de l'établissement. Si un groupe existe déjà (groupe santé, groupe vivre ensemble, groupe égalité, etc.), il s'agit de le renforcer, de le compléter ou de le réactiver. Sinon, l'équipe de direction, l'équipe médico-psycho-sociale, des groupes de disciplines peuvent constituer des relais pour créer un groupe de référence. Plus il est interdisciplinaire, plus il permet le croisement des regards et une prévention efficace. Une clarification des rôles est indispensable afin que les collaborations fonctionnent et la durabilité se doit d'être pensée dès le début du processus. La communication avec les autres adultes de l'établissement demande à être soignée, tout comme les échanges sur des initiatives personnelles concernant la thématique. Répertoire et visibilité des actions individuelles et collectives au sein du cycle d'orientation et entre cycles d'orientation permet de ne pas réinventer la roue, tout en laissant des marges d'adaptation ou de création. La coordination pédagogique joue ainsi un rôle considérable.

La participation des élèves constitue une composante prépondérante du sens (signification et orientation) que prend un projet d'établissement. Parmi les modalités précitées, celles qui permettent l'interactivité et la mise en situation sont recommandées. Le projet peut concerner un ou plusieurs degrés, commencer par un degré puis s'étendre aux autres.

Il s'agit de cultiver une communauté éducative en renforçant d'une part le réseau interne de l'établissement et d'autre part ses liens avec le réseau externe. Dans ce sens, un projet d'établissement offre une occasion concrète de rassembler différentes personnes autour d'objectifs communs, en intégrant aussi les parents, par exemple à travers des séances de partage, d'information ou des invitations à une exposition créée par les élèves ou via leur association. Les activités externes menées sur les

questions de préjugé, de violence et de discrimination demandent à être visibilisées et complétées.

– Plan institutionnel

Pour qu'un pôle de compétence puisse fonctionner et qu'un projet d'établissement porte ses fruits, il est essentiel qu'ils s'inscrivent dans une dynamique globale de l'établissement appuyée par la direction et intégrant l'ensemble des adultes à différents degrés. Les cadres législatifs et organisationnels tels que les règlements et les chartes constituent non seulement des cadres pour la vie au sein de l'établissement (règles et valeurs partagées, accueil des collaborateurs et collaboratrices) mais aussi des outils pédagogiques auprès des élèves (les incarner en début d'année avec des exemples concrets sur la thématique). Adapter ces documents en précisant différents types de préjugé, de discrimination et de violence permet de travailler autant leur prévention que leur traitement. Actualiser les protocoles et le memento de l'établissement donne la possibilité de trouver rapidement les informations recherchées.

L'annonce de la thématique d'un projet d'établissement en début d'année se réalise auprès des adultes puis des élèves et est rappelée à travers différentes activités en cours d'année. Les objectifs et les contours du projet doivent être clarifiés en amont (calendrier de sa conception, de sa réalisation, de son évaluation ; budget ; etc.). S'il est nécessaire que le projet s'inscrive dans la culture scolaire de l'établissement, il participe en même temps de l'incarnation et de la vivacité de cette dernière.

Ce concept d'intervention articule des critères de prévention générale (développer et incarner des valeurs prosociales, garantir la participation des personnes concernées, mettre le travail relationnel au centre, garantir le professionnalisme de la prévention, favoriser l'approche communautaire et la coopération des acteurs et des actrices) et des critères de bonnes pratiques du domaine de l'école (cultiver des valeurs communes, assurer le travail de prévention, garantir une orientation communautaire des offres de prévention, développer les compétences des enseignant-e-s, encourager un comportement prosocial chez les pairs et les témoins, élaborer et introduire des directives)²⁷.

L'approche globale qui sous-tend la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'un projet d'établissement sur la prévention des préjugés, des discriminations et des violences permet de travailler sur différents niveaux (élèves, adultes, enseignement, dynamique de groupe) ainsi que sur l'amélioration de la gestion des classes et de l'école. Elle favorise des conditions d'apprentissage et de développement sereines. Sa logique inclusive porte ses fruits au-delà de la thématique et profite à tou-te-s. La prise en compte du niveau structurel et des aspects organisationnels de l'établissement favorise la cohérence de la diversité des actions ainsi qu'un travail de fond et durable.

Actions ponctuelles

En regard de la temporalité et de la mobilisation relatives à un projet d'établissement, d'autres types d'action se déploient. Elles sont ponctuelles et concernent principalement les élèves (d'une ou plusieurs classes). Afin qu'une action ponctuelle ne soit pas contre-productive, il est nécessaire qu'elle soit correctement accompagnée.

²⁷ Fabian Carlo, Käser Nadine, Klöti Tanja & Bachmann Nicole. (2014). *Guide des critères de bonnes pratiques. Prévention de la violence juvénile dans la famille, l'école et dans l'espace social*. Berne : Office fédéral des assurances sociales.

Une activité liée à la prévention des préjugés, des discriminations et des violences peut se dérouler au sein d'une classe (enseignement, outil pédagogique spécifique, film puis discussion, jeu de rôle, témoignage, etc.). Selon ses caractéristiques et le type de compétences exigées, elle peut être menée par une (ou des) personne de l'établissement ou à travers une intervention externe. Plusieurs classes - séparées ou mélangées - peuvent également être investies dans la création de supports, telles qu'une exposition, des vidéos, une bannière pour l'école, etc.

La classe peut aussi participer à des activités au sein de l'école, telles que des ateliers, une table ronde, un spectacle, etc. La création d'une installation mobile articulant différents types de discrimination serait particulièrement pertinente. En effet, la majorité des supports existants se focalise sur un seul type de discrimination.

Une autre activité consiste à accompagner les élèves hors de l'établissement, par exemple pour expérimenter une simulation en grandeur nature, se rendre au musée, au théâtre ou au cinéma. La diversité des festivals de films à Genève offre une riche possibilité de mettre en écho différentes discriminations.

Filage

Ces différentes actions peuvent par ailleurs mener à un projet d'établissement (celui-ci étant lui-même composé d'activités ponctuelles mais dont la cohérence et la dimension collective sont travaillées). L'intégration de ces questions dans une « semaine d'ancrage » à chaque rentrée ou à travers la présentation des valeurs de l'école permet de donner des messages le plus tôt possible et de les développer par la suite. Il importe qu'un projet démarre en ayant formé au moins un groupe d'adultes et informé voire sensibilisé l'ensemble des adultes avant de déployer les activités auprès des élèves, afin de les outiller en cas de besoin et d'instaurer une dynamique partagée.

L'enjeu relatif à la mise en perspective de différentes discriminations peut être incarné à travers des actions filées qui s'adosent à des journées ou semaines internationales s'échelonnant durant l'année scolaire. Par exemple :

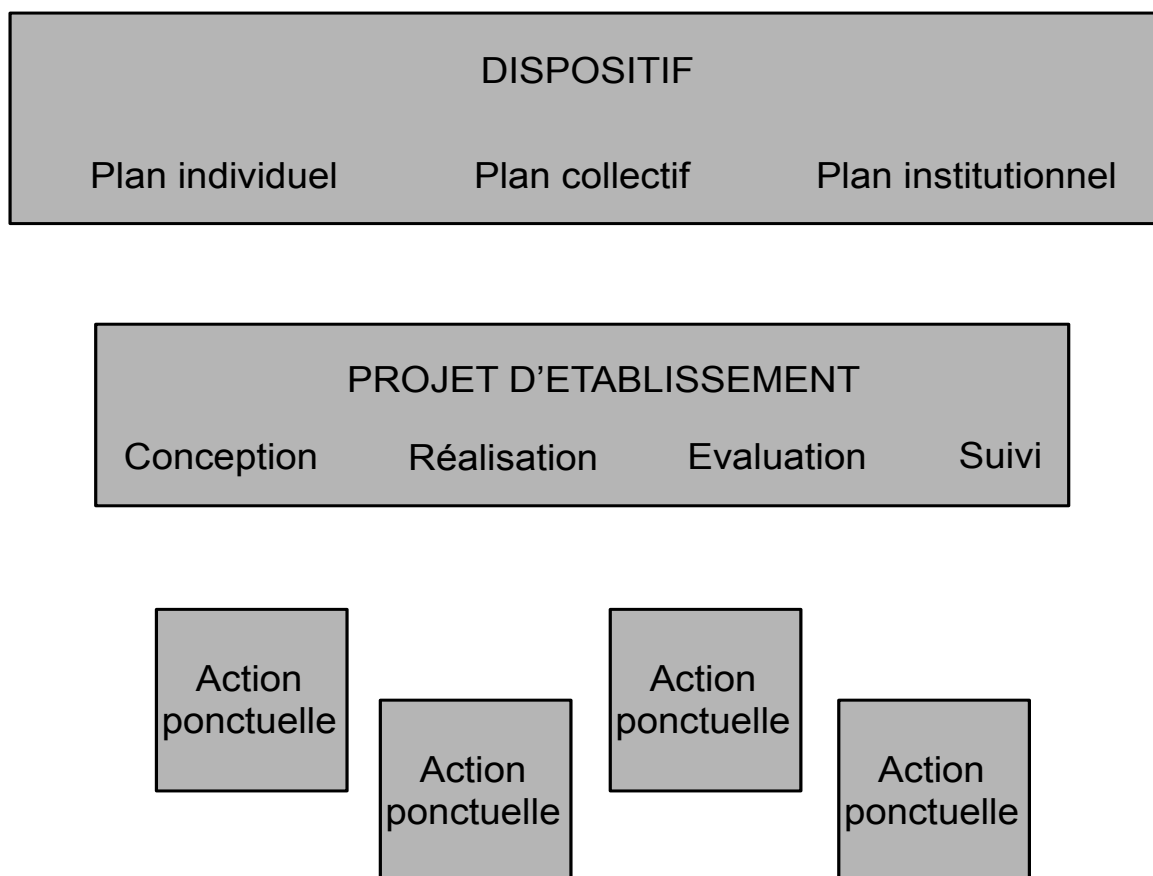
- 25 novembre : journée internationale pour l'élimination de la violence à l'égard des femmes
ou 8 mars : journée internationale des droits des femmes, semaine de l'égalité
- 3 décembre : journée internationale des personnes en situation de handicap
- 27 janvier : journée internationale de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité
- 21 mars : journée internationale pour l'élimination de la discrimination raciale, semaine contre le racisme
- 17 mai : journée internationale contre l'homophobie et la transphobie

Cette proposition présente l'avantage de faire des échos entre différentes discriminations, tout en ne gommant pas leurs particularités ; de faire un focus sur leurs spécificités, tout en soulignant la transversalité de leur mécanisme. Une seule date peut être mobilisée par année ou le filage de ces dates peut se transformer en projet d'établissement. Cette modalité laisse une grande souplesse dans la façon d'incarner ces journées (informer, souligner un aspect dans les cours, créer des affiches, organiser un film et un débat, faire venir des personnes qui témoignent, etc.). Ce format peut être repris d'année en année avec des variations, en choisissant d'autres dates, en documentant les activités, en exposant les créations à l'entrée et sur les murs de l'établissement, en faisant des présentations - par les

élèves - de ce qui a été réalisé auprès des nouvelles volées afin de favoriser un sentiment d'appartenance à l'école, etc. Cette modalité insuffle une dynamique mobilisant des niveaux locaux, nationaux et internationaux, tout en articulant la prévention des préjugés, des discriminations et des violences avec des objectifs d'apprentissage, des apports juridiques et le respect des droits humains. Elle permet aussi de rythmer la vie d'un établissement, en définissant un cadre général permettant une grande souplesse de mise en œuvre.

En définitive, il s'agit de travailler les liens entre différents types de préjugé, de discrimination et de violence à travers la posture professionnelle, les enseignements, les actions ponctuelles et les projets d'établissement, sur la base d'un dispositif global et dans une perspective inclusive et émancipatrice²⁸. Dans ce sens, il ne s'agit pas uniquement d'outils pédagogiques et de projets non discriminants mais aussi de pratiques éducatives et enseignantes égalitaires (pédagogie égalitaire)²⁹.

Schéma Synoptique



²⁸ Magar-Braeune Joëlle. (2017). *Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école : actualisation, imbrication des rapports de domination et modalités d'une pédagogie émancipatrice*. Thèse de doctorat. Université du Québec et Université de Paris Vincennes Saint-Denis.

²⁹ Dayer Caroline. (2015). Agir dès le plus jeune âge : quelle posture professionnelle face aux discriminations ? *Revue [petite] enfance*, 118, 12-21.

4.2. Recommandations

- Renforcer la cohérence des établissements et les pôles de compétence

Afin de créer ou renforcer un pôle de compétence au sein de l'établissement, il importe d'identifier un groupe de référence et de clarifier les rôles respectifs, de consolider le travail effectué par les doyen-ne-s et par l'équipe médico-psycho-sociale, de nourrir l'interdisciplinarité et de mettre en place une coordination pédagogique. Une telle entité permet notamment d'accompagner des projets d'établissement en adéquation avec les besoins et la temporalité spécifiques à chaque contexte, de s'adjoindre d'expert-e-s de la question et de personnes de l'établissement motivées à s'engager dans ce processus. Dans une visée de cohérence et de durabilité, une approche globale et inclusive demande à être mise en œuvre, portée par un positionnement fort de la direction, intégrant l'ensemble de l'établissement et incarnant une perspective déontologique. Les activités dans les enseignements et inscrites dans le PER, le travail des groupes de discipline et l'heure de maîtrise de classe constituent également des pivots à mobiliser davantage. La visibilité de la thématique à travers du matériel de communication et de la documentation dans les bibliothèques donnent la possibilité de s'adresser autant aux adultes qu'aux élèves. A travers une culture éducative, la prévention des préjugés, des violences et des discriminations favorise ainsi des conditions d'apprentissage et de socialisation sereines, le sentiment d'appartenance et l'accrochage scolaire, le vivre ensemble au sein de l'établissement et la cohésion sociale.

- Coordonner les entités, faciliter l'accès aux ressources, favoriser les échanges, améliorer la communication, consolider les réseaux

La coordination entre établissements, institutions et associations ainsi que sa lisibilité demandent à être développées. La création d'une plateforme (site internet) permet de faciliter l'accès à l'information et d'avoir une vision d'ensemble des actions et projets menés sur la thématique, que ce soit à travers les enseignements (exemples de séquences didactiques), des outils pédagogiques spécifiques ou des offres d'interventions extérieures. Un tel panorama donne l'opportunité de visibiliser le travail effectué au sein des établissements ainsi que par des partenaires, des associations, des activités artistiques et culturelles. Il s'agit de synthétiser les principaux formats (objectif, public et temporalité) et de préciser les documents cadres qui les entourent. La possibilité est donc offerte de choisir l'angle d'entrée et de travailler l'articulation de différents types de préjugé, discrimination et violence. La plateforme fonctionne comme un répertoire à consulter et un moyen de s'orienter ou comme une base d'inspiration pour mener des projets. Elle facilite leur mise en œuvre à travers une feuille de route. Les ressources concernent aussi l'aspect budgétaire, en indiquant les fonds concernés et les possibilités de financement. Une telle plateforme constitue également un levier afin d'améliorer la communication intra-cycle d'orientation et inter-cycles d'orientation, de consolider les liens entre les réseaux internes et externes. La création ou l'actualisation de matériel pédagogique sur la thématique demande à être soutenue.

- Evaluer les actions et les projets menés, constituer des équipes d'intervention, centraliser et traiter les demandes, renforcer les politiques publiques

Une évaluation des actions et des projets qui prenne en compte « l'effet retardement » se montre judicieuse, tout comme une clarification d'une part des critères permettant à des personnes et des entités externes à l'établissement d'intervenir sur cette thématique et d'autre part de qui prend cette décision. Il importe de ne pas uniquement maîtriser le contenu mais aussi de faire preuve de

compétences pédagogiques. Cette démarche permet de déboucher sur la constitution d'équipes d'intervention afin de répondre notamment aux demandes d'établissements qui désirent plusieurs ateliers en même temps pour l'ensemble d'un degré ou plusieurs interventions au fil de l'année. Il s'agit donc de mettre en place un système permettant de centraliser et traiter ces demandes, en faisant en sorte que les personnes sachent à qui s'adresser et comment procéder. Par ailleurs, clarifier et resserrer les liens entre différents plans d'action cantonaux³⁰ permet de renforcer les politiques publiques et de gagner en efficacité.

– Diversifier la formation et soutenir la supervision

Intégrer davantage cette thématique dans la formation de base et la formation continue permet de développer la posture enseignante et d'outiller les personnes sur ces questions, et plus largement sur la gestion de classe, les dynamiques de groupe ainsi que les modalités de réaction à chaud et à froid. La formation continue interne fournit un moyen de travailler collectivement sur la cohésion pédagogique et les aspects organisationnels, d'ancrer un projet d'établissement et d'affiner l'articulation entre prévention, intervention et promotion. Elle permet aussi de réaliser des mises en commun et des analyses de certaines pratiques qui sont effectuées au sein de l'établissement mais qui sont souvent méconnues. La formation au catalogue donne la possibilité de nourrir les échanges entre cycles d'orientation (par exemple, une nouvelle formation dans le domaine du français sur cette thématique a été élaborée). La supervision constitue une autre modalité permettant d'offrir un espace de régulation, de gestion de situations complexes, d'accompagnement des équipes et de suivi de projets.

En termes de perspectives, deux principaux axes d'investigation se dégagent. Le premier consiste à se diriger vers des élèves, et plus largement des jeunes, à travers des focus group et/ou des entretiens individuels afin de saisir leur perception des actions et projets concernant la thématique, leurs besoins et leurs idées. Le deuxième se réfère à l'élargissement de la focale au secondaire II (en prenant en compte autant la formation gymnasiale, la formation de culture générale que la formation professionnelle) et au primaire, afin de travailler davantage les transitions du cursus scolaire et professionnel et de consolider la prévention des préjugés, des discriminations et des violences au sein du système d'éducation et de formation.

³⁰ A titre d'exemple : « Gardez le lien. Prévention des radicalisations religieuses et politiques violentes » <https://www.gardezlelien.ch>

Annexe 1 : Notice épistémologique et méthodologique

La posture de recherche adoptée s'inscrit dans les fondements épistémologiques de l'interactionnisme historico-social et du paradigme de la compréhension³¹. Dans cette perspective, la personne n'est pas uniquement appréhendée sous l'angle des contraintes qui pèsent sur l'action mais également de son pouvoir d'agir, individuel et collectif.

Afin d'opérationnaliser méthodologiquement ces ancrages épistémologiques, la technique de l'entretien de recherche semi-directif se montre la plus pertinente dans le sens où il permet de partir du point de vue des personnes interviewées et des significations qu'elles produisent quant à leurs expériences, en évitant une précatégorisation de l'objet³². Une telle approche méthodologique réfère à un dispositif interactif constituant l'occasion d'une construction de l'information, donnant la possibilité d'identifier des pistes au plus près des réalités vécues par les personnes. Une telle approche permet ainsi d'éviter les écueils d'une logique « top-down » et d'ancrer les interventions dans leur contexte³³.

Dans ce sens, la démarche analytique se fonde sur la théorie enracinée en mettant en œuvre une approche thématique et typologique. L'analyse - séquentielle et systématique - permet de saisir les aspects significatifs et les dimensions qui relèvent des mêmes phénomènes ont été regroupées pour élaborer une thématisation³⁴.

Le choix de se focaliser sur les cycles d'orientation³⁵ a été effectué par la plateforme. L'unité anti-discriminations du DIP a sélectionné 9 cycles d'orientation à travers une logique de diversification faisant varier principalement les critères suivants : rural-urbain, rive droite-rive gauche, avec des classes d'alphabétisation ou non, dans le réseau d'enseignement prioritaire ou non, niveau socio-économique³⁶.

Un courriel a été envoyé par l'unité anti-discriminations du DIP aux directions concernées. Ces dernières ont identifié les personnes actives sur la thématique au sein de leur établissement. L'ensemble de ces directeurs et directrices a été interviewé ainsi qu'une majorité d'enseignant-e-s (dont des doyen-ne-s), des conseillers et conseillères sociales, quelques personnes œuvrant dans le travail social, deux infirmières, deux psychologues, une psychologue conseillère en orientation scolaire et professionnelle, un enseignant spécialisé, une formatrice consultante en promotion et éducation pour la santé (FCPES) et une membre du personnel administratif et technique. Une cinquantaine d'entretiens anonymisés a été réalisée. Ils ont duré une heure en moyenne et se sont déroulés dans les établissements.

Une vidéo de présentation de la recherche, intitulée « La prévention des discriminations désamorce les ruptures scolaires et favorise les apprentissages », a été diffusée dans le cadre de la lettre d'information de l'école inclusive en mai 2017 :
<https://edu.ge.ch/site/archiproduct/7058-2/>

³¹ Schurmans Marie-Noëlle. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Genève : Université de Genève.

³² Dayer Caroline. (2010). *Construction et transformation d'une posture de recherche. Examen critique de la pensée classificatoire*. Saarbrücken : Editions Universitaires Européennes.

³³ Charmillot Maryvonne & Dayer Caroline. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3, 126-139.

³⁴ Strauss Anselm & Corbin Juliet. (2003). L'analyse de données selon la *grounded theory*. Procédures de codage et critère d'évaluation. In Daniel Céfai (éd.), *L'enquête de terrain* (pp. 363-379). Paris : La découverte/MAUSS.

³⁵ <https://www.ge.ch/co/welcome.asp>

³⁶ <http://www.ge.ch/statistique/tel/publications/2012/analyses/communications/an-cs-2012-42.pdf> ;
http://cati-ge.ch/files/6614/1933/6500/CATI-GE_Rapport_CohesionSociale_2014b.pdf