

PeerThink

>> Manuel

Ce manuel est un produit du projet Daphne II
« PEERTHINK – OUTILS ET RESSOURCES POUR UNE PRÉVENTION
INTERSECTIONNELLE DE LA VIOLENCE ENTRE PAIRS ».

Collaborateurs :

Christian Scambor
Elli Scambor
Fritz Reinbacher
Ingo Stöckel
Majda Hrzenjak
Marie Wittamer
Marion Fischer
Mart Busche
Olaf Stuve
Ralf Puchert
Timothy Pape
Ziva Humer

Bearbeitung:

Mart Busche
March 2009, Berlin

Layout:

Laura Maikowski
Susanne Beer
www.bildargumente.de

www.peerthink.eu

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION	5
2. EXEMPLES DE BONNES PRATIQUES	11
2.1 Ateliers de prévention de la violence (Slovénie)	11
2.2 Ce.S.I.E. (Centro Studi ed Iniziative Europee) (Italy)	12
2.3 Respect (Germany)	13
2.4 Prévention des Conduites à Risque, PCR Prevention of risk-taking behavior (France)	15
2.5 M.I.K.E – Migration.Interculture.Empowerment (Austria)	15
3. SELF LEARN TOOLS	18
3.1 Session 1: Violence et prévention de la violence	18
3.2 Session deux : ethnicité_ "Race" _culture	32
3.3 Session trois : Genre	42
3.4 Session quatre : Intersectionnalité	51
4. MÉTHODES	57
4.1 Introduction: La classification des méthodes	57
5. CONSEILS POUR UNE PRÉVENTION	77
5.1 Check-list	78
5.2 Guide – Analyse de documents	88
5.3 Interview semi-structuré	93
5.4 Guides pour l'observation de situations	97
6. IMPLÉMENTATION	102
6.1 L'intégration intersectionnelle	102
7. LE GLOSSAIRE PEERTHINK	124



>> Introduction

1. INTRODUCTION

Ce manuel PeerThink sur la prévention intersectionnelle de la violence entre pairs a été développé pour être utilisé par des praticiens, éducateurs ou pédagogues, qui travaillent avec les jeunes ainsi que par les consultants et formateurs de ces praticiens.

La caractéristique spécifique de ce manuel PeerThink réside dans le fait de considérer différentes catégories sociales. Différents genres, différentes sexualités, l'affiliation aux groupes majoritaire ou minoritaires, p.ex. l'appartenance à des minorités ethniques, et la question de **classe** sociale – tout ceci (et bien d'autres choses encore) a une influence sur l'expérience de la violence au quotidien. En d'autres termes, les catégories ont une influence sur la violence et la prévention de celle-ci parce qu'elles affectent la vie des gens. Notre compréhension de la violence recouvre toutes les formes de discrimination due au genre, à la sexualité, à l'ethnicité, à la classe sociale ou à d'autres causes de différence sociale.

C'est pour cette raison que nous utilisons le terme d'**intersectionnalité** dans le cadre du projet PeerThink. Ce concept doit nous permettre de couvrir la réalité complexe des jeunes au sein d'une société dans laquelle un jeune est affecté par de nombreuses différenciations sociales. Notre propos est de poser la question ce que signifie pour les jeunes lorsqu'ils sont affectés par différentes catégories sociales à la fois. Quels sont les problèmes que nous pouvons analyser, mais aussi quels sont les possibilités qui apparaissent si l'on considère ces différentes affiliations des jeunes dans différents contextes comme des ressources des jeunes ? Un regard intersectionnel sur les réalités des jeunes est une approche analytique pour expliquer la violence, mais également pour identifier des ressources pour un comportement non-violent.

QU'OFFRE LE MANUEL ?

Ce manuel donne une large palette de méthodes pratiques pour différents champs de travail. Il recouvre aussi des modules d'auto-apprentissage pour permettre aux éducateurs travaillant avec des jeunes dans leur contexte social de prendre conscience de ces problématiques. L'aspect le plus important dans le travail social avec les jeunes et l'éducation est l'attitude sur laquelle repose la méthode pédagogique. Ainsi, ce n'est pas la méthode qui fait la différence en matière de lutte contre les stéréotypes ou d'autonomisation de la prévention de la violence, mais l'analyse et le concept de la personne qui se sert de la méthode. Ceci signifie que la perspective du travailleur social / de l'éducateur sur la question de savoir pourquoi les jeunes deviennent-ils violents ou d'autres questions ne signifie pas poser les questions suivantes :

Qu'est-ce qu'ont avoir les hiérarchies sociales d'une société avec des actes violents de certains individus ?

Comment est-ce que je vois et juge les différences en tant qu'acteur dans le domaine de l'éducation ?

>> Classe

Selon l'approche Marxiste, la classe (sociale) évoque d'une part les propriétaires des moyens de production et d'autre part la main-d'œuvre. L'une des conséquences de « l'après Ford » et du développement néolibéral a été l'accélération des inégalités sociales et économiques, les classes sociales sont aujourd'hui largement défini par leur métier, l'éducation, les qualifications, les revenus (personnel, par foyer et par personne), la richesse, mais également la valeur nette (incluant la propriété de la terre, les biens et les moyens de production etc.). Généralement, les classes sociales qui détiennent le plus de pouvoir, subordonnent les classes qui en ont moins, alors que celles-ci essaient d'obtenir plus de pouvoir dans la société. Les classes sociales qui ont un large pouvoir sont perçues comme l'élite, ou du moins au sein de leur propre société. Il y a une étroite corrélation entre l'ethnie, le genre, la classe sociale et l'orientation sexuelle, qui sera déterminante pour le destin d'une personne et son statut économique. Les classes elles même, peuvent avoir une signification différente de cette notion, par exemple dans les régions urbaines et rurales, selon les personnes, le degré d'importance de la classe sociale sera différent.

Les catégories sociales (comme le genre ou le handicap) ne sont pas essentielles mais construites socialement. Ceci signifie qu'elles n'ont pas de signification en tant que telles mais sont faites de symboles, de langage et de pratiques sociales (p.ex. : les symboles sur les toilettes qui définissent que les personnes en fauteuil roulant sont soit des femmes soit un genre à part).



Les structures de domination sont toujours enchevêtrées dans ces processus de catégorisation.

La violence doit être considérée comme reposant sur ces structures de dominance ; ainsi la prévention de la violence doit les refléter comme autant de bases fondamentales.

Le manuel contient des modules d'auto-apprentissage sur le thème de la violence, les relations de genres et d'ethnicité qui aident à réfléchir sur sa propre perspective pour développer une attitude au-delà d'une méthode pratique recommandée.

Nous présentons quelques **méthodes** dont nous pensons que ce sont de bons exemples d'une approche intersectionnelle.

Afin de comprendre un bon exemple, il est nécessaire de connaître les conditions sociales spécifiques: Pour développer une approche intersectionnelle bien ajustée pour un groupe cible en particulier, il est nécessaire de considérer le contexte spécifique au groupe. Ainsi, nous présentons différents exemples de bonnes pratiques dans leurs contextes locaux au chapitre suivant.

QUE SIGNIFIE LA PRÉVENTION INTERSECTIONNELLE DE LA VIOLENCE ENTRE PAIRS ?

Dans ce manuel, nous utilisons un concept de la prévention de la violence qui n'inclut pas seulement la violence physique mais également les attaques verbales entre jeunes. Par ailleurs, les conditions sociales de vie ainsi que les hiérarchies structurelles sont considérées comme une base qui force les jeunes à un comportement violent. Nous nous sommes surtout intéressés aux relations entre les genres, à la classe sociale et au racisme comme facteurs de violence entre jeunes. La violence est manifestement liée au genre. Empiriquement, il a été démontré que les jeunes hommes sont plus enclins à avoir des comportements violents comparés aux jeunes filles, néanmoins, les deux peuvent avoir un comportement violent et devenir des victimes de violence. Les efforts pour interpréter ce biais lié au genre nécessitent une analyse des attentes sociales et de la structure du pouvoir dans cette structure dichotomique des genres. Certaines formes de comportement violent sont plus fréquentes chez les hommes

>> Prévention de la violence

La prévention de la violence comprend des actions qui devraient aider à réduire ou écarter de violents conflits entre des personnes et des groupes. D'après notre expérience, il y a des actions qui ont pour but de faire changer une personne, la communication et/ou un comportement interactif avant que la violence ne se produise dans le but d'être capable de résoudre des conflits sans faire appel à la violence ou pour renforcer l'estime de soi. D'autres actions agissent au contraire sur des (groupe de) auteurs particuliers ou de victimes afin de prévenir les situations de violence futures.

que chez les femmes. La classe sociale engendre des différences entre les individus au regard des comportements violents, et c'est là un facteur important qui explique que les jeunes qui vivent dans de mauvaises conditions sont plus concernés par la violence.

La catégorie sociale de **l'ethnicité** est pour nous importante, pour aborder le problème de la violence motivée par le racisme, du racisme quotidien et des processus sociaux consistant à focaliser l'approche des conflits sous un angle ethnique.

Concernant l'approche de la prévention de la violence, ceci implique toujours une double perspective dans l'appréhension de la violence :

- Comprendre que la masculinité et la féminité sont construites sur une dichotomie des genres et une certaine relation de violence. Cela signifie, par exemple qu'un comportement individuel violent est plus adapté aux hommes qu'aux femmes. Ainsi, s'il est nécessaire de travailler sur le fait que les hommes sont plus violents que les femmes, il ne faut pas cependant se limiter à la simple division avec d'un côté (exclusivement) les auteurs de la violence et de l'autre côté (exclusivement) les victimes.
- Percevoir les comportements individuels violents de la vie de tous les jours comme étant des faits communs et réel qui prennent place dans certaines conditions sociales, mais de noter aussi les ressources dont disposent les personnes pour agir de manière non violente dans ces mêmes conditions.
- Percevoir certaines normes et valeurs (culturelles) à l'origine de la violence (par exemple, les normes de masculinité qui légitiment la violence) mais ne jamais expliquer un comportement individuel violent par telle ou telle culture ou ethnie.

>> L'ethnicité

L'ethnicité repose sur un mythe d'ascendance collective qui véhicule habituellement des caractéristiques que l'on considère comme innées.

COMMENT UTILISER CE MANUEL ?

Ce manuel est constitué de trois parties : l'introduction, une partie pratique et une partie théorique. Toutes les parties sont reliées entre elles et vous pouvez commencer où bon vous semble. L'introduction de ce manuel traite de la philosophie et de l'ambiance du projet, de ces concepts clés et vous y trouverez également quelques recommandations sur la compréhension et l'usage de ce manuel.

La partie qui traite de **la pratique** est en grande partie une trousse à outils qui décrit des méthodes simples (fiches de méthodes) et des conditions spécifiques globales des projets de bonnes pratiques dans chaque pays (good practice).

Les modules d'auto-apprentissage font à la fois partie de la pratique et de la théorie. Dans la pratique vous pouvez l'utiliser pour avoir une première réflexion sur le sujet et pour préparer votre travail quotidien avec les jeunes. C'est en quelque sorte un travail de prise de conscience personnelle sur les problématiques du **genre** et du racisme. Les modules d'auto apprentissage mettent l'accent sur une réflexion personnelle de la part des enseignants, des travailleurs sociaux et des facilitateurs. Ainsi, la réflexion personnelle est un concept central pour une attitude intersectionnelle sous-tendant le travail pédagogique. Vous

>> Genre

En ce qui nous concerne, le genre est la construction / le développement social et culturel de l'identité sexuelle. Dans une culture où la dualité du genre existe, on parle de femmes et d'hommes, même s'il existe d'autres genres (hermaphrodites, transsexuelles, etc.). L'identité du genre est propre à chaque individu, femmes et hommes (ou n'importe quels autres genres), mais peut aussi être utilisé pour évoquer un genre que les autres attribuent à l'individu, qui repose souvent sur l'apparence physique, le processus de socialisation et les valeurs culturelles. Pour plus d'informations veuillez vous rendre sur notre site Peerthink www.peerthink.eu.

pouvez lire les modules d'auto-apprentissage en guise de préparation pour les fiches de méthodes

La théorie : Sur un plan théorique les modules d'auto-apprentissage fournissent une introduction à l'histoire et aux formes de racismes et d'hétéro-sexisme. Le glossaire contient une définition des termes essentiels employés dans le projet. De plus, vous y trouverez des articles traitant des interrogations principales du projet, tel que l'intersectionnalité dans l'éducation extracurriculaire ou encore des stratégies de mise en application.

Les parties traitant de la pratique et de la théorie sont exposées de manières égales. Vous pouvez ainsi commencer avec soit l'une soit l'autre, mais nous vous conseillons d'utiliser les deux.

COMMENT UTILISER LE MANUEL D'UNE MANIÈRE INTERSECTIONNELLE ?

L'intersectionnalité est une approche paradigmatique des sciences sociales et du travail social. L'intersectionnalité véhicule l'idée que les formes d'oppression au sein de la société, tel que celles fondées sur la race/ethnie, le genre, la religion, la sexualité, la classe sociale, le handicap et les autres marqueurs de différences, sont étroitement liées et affectent la vie des personnes.

Dans le cadre du projet Peerthink, nous définissons la prévention intersectionnelle de la violence entre pairs comme étant :

1. La prévention de la violence
2. Plus d'une catégorie sociale est concernée
3. L'inter connexion des catégories sociales est identifiable
4. Il y a une contribution à la réduction des relations de pouvoir par le biais de la déconstruction.

Ces différentes méthodes que nous présentons ne sont pas intersectionnelles en tant que tel. Mais vous pouvez en utiliser plus d'une dans un esprit intersectionnel, en vous référant aux quatre points mentionnés ci-dessus. Vous trouverez également dans les fiches de méthodes une description du contexte, à côté des instructions et de nombreuses allusions à la façon d'utiliser cette méthode d'une manière intersectionnelle. Il sera parfois nécessaire de modifier votre introduction pour les participants, d'autres fois vous voudrez apporter des aspects supplémentaires. Le plus important est de prendre en compte la vraie vie et dans ce contexte, les comportements des jeunes gens. Les modules d'auto-apprentissage peuvent être utiles pour l'auto-évaluation.

Même s'il n'existe pas de méthodes intersectionnelles, nous pouvons esquisser quelques approches qui donnent un sens intersectionnel à l'éducation et au travail social :

- L'orientation vers les expériences personnelles et l'environnement.
- L'orientation vers la subjectivité
- Une approche d'autonomisation au bénéfice des groupes non dominants.
- Améliorer l'estime de soi
- Construire des structures communautaires non violentes.



EN D'AUTRES TERMES :

PeerThink est un projet innovant financé par le programme européen Daphne II. Le projet a été mené de mai 2007 à mai 2009. A l'issue de cette phase principale, le projet se poursuivra sur un site Internet sous la forme d'un manuel en ligne et d'un réseau de compétences. Vous pourrez découvrir dans ce manuel les opportunités et les avantages qu'offre ce nouveau concept de l'intersectionnalité en matière de prévention de la violence entre pairs.

Le groupe PeerThink qui à crée le manuel est constitué de 5 organisations : Peace Institute (Ljubljana, Slovenia), Männer Beratung Graz (Graz, Austria), bbjshare.it (Palermo, Italy), Eurocircle (Marseille, France) and Dissens (Berlin, Germany). En plus de ces partenaires du projet, des collègues spécialisés dans un des projets de bonne pratique ont donnés leurs points de vue sur ces concepts et ont fait partager leurs expériences. Sans avoir la possibilité d'avoir un aperçu de leur travail par une évaluation, et sans leurs contributions à notre séminaire commun (en juin 2008) où nous avons pu discuter des questions théoriques et pratiques, ce manuel n'aurait jamais pu voir le jour. Par conséquent, nous tenons à REMERCIER ici nos projets de bonne pratique pour toutes leurs contributions.

2.

>> Exemples de bonnes pratiques

2. EXEMPLES DE BONNES PRATIQUES

Dans le cadre du projet PeerThink, nous avons cherché des projets éducatifs ou sociaux satisfaisant nos critères en matière de prévention intersectionnelle de la violence. Ces critères étaient :

- Le projet devait concerner plus d'une catégorie sociale
- L'interconnexion devait être visible
- Diminution des relations de pouvoir (par la déconstruction)
- Le projet devait traiter de la prévention de la violence

Dans la partie six du manuel, vous trouverez les méthodes que nous avons utilisé pour analyser l'ensemble des projets. Ici, nous illustrons seulement brièvement les contenus et les acteurs des projets.



ATELIERS DE PREVENTION DE LA VIOLENCE (SLOVÉNIE)

Association contre la communication violente - DNK

L'Association contre la communication violente (DNK) constitue le background conceptuel de leurs ateliers de prévention de la violence menés dans les écoles primaires et secondaires sur la définition structurelle de la violence comme quelque chose que nous apprenons dans nos sociétés et qui est reliée aux relations de pouvoir établies au sein de nos sociétés. La violence est pointée comme une conséquence des différences dans le pouvoir social. Les Femmes, les minorités ethniques, les lesbiennes et les gays, les bisexuels, les transsexuels, et les handicapés sont clairement identifiés comme des groupes sociaux ayant moins de pouvoir social et donc comme des groupes sociaux plus exposés et plus vulnérables faces à la violence.

Le groupe cible de la méthode est l'ensemble de la population de scolaires en Slovénie. La méthode est fondée sur le concept de la tolérance zéro envers la violence, ce qui signifie que tout sorte de violence ou de comportements violents de pairs sont considérés comme inacceptables sans exceptions. Dans les ateliers, l'accent est mis sur le comportement des auteurs, des victimes et des observateurs de violence. Le point de vue de l'association DNK est que les observateurs sont également les victimes de la violence.

La performance actuelle en matière d'intersectionnalité dépend entièrement des attentes des participants. Si les participants expriment un intérêt pour l'in-

terdépendance de catégories sociales comme l'ethnicité, le genre ou tout autre catégorie reliée à des phénomènes d'inégalité, l'animateur de l'atelier devrait reprendre cette thématique pour travailler dessus. On peut dire que la méthode est flexible au regard des catégories sociales comme principe structurel des inégalités en ne s'y focalisant pas exclusivement. La méthode permet plutôt de travailler sur les intérêts des participants et est à cet égard universelle.

La structure de l'atelier offre de nombreux points où l'on peut introduire, aborder et approfondir des thèmes intersectionnels. Par exemple, dans l'introduction du concept de « l'image de soi », il y a un espace pour discuter des **identités en terme d'ethnicité** et de genre et leurs représentations, les stéréotypes et les rôles ; dans les discussions sur un conflit comme l'expression de notre diversité, la diversité peut être traitée pas seulement en termes psychologiques mais également en termes structurels ; une discussion sur l'influence du message et des images culturels de notre image de soi est encore une opportunité pour lancer un débat sur les stéréotypes sociaux et culturels en termes de genre et d'ethnicité ; et le travail en petits groupes avec pour objectif de reconnaître les occurrences de violence, les exemples peuvent être liés au genre, à l'appartenance ethnique, à la race et la classe.

>> L'identité Ethnique

L'identité ethnique en tant que catégorie est un sous ensemble des catégories d'identité dont l'admissibilité est créée par une descendance fondée sur des caractéristiques.

CE.S.I.E. (CENTRO STUDI ED INIZIATIVE EUROPEE) (ITALY)

Ce.S.I.E. est une organisation à but non lucratif travaillant sur le dialogue interculturel et qui lutte contre la discrimination, qui se bat pour la paix et la non-violence et qui s'intéresse aux problématiques de genre. Le centre de développement créatif « Danilo Dolci » promeut la travail et la méthode de Danilo Dolci à Palerme au travers du projet « Inventing the Future –Reciprocal meiotic Approach in Conflict Transformation » (Imaginer l'avenir- Une approche réciproque maïeutique de la transformation des conflits). Il s'agit d'un projet international co-financé par la Commission européenne, et qui est mis en œuvre par sept pays différents. A Palerme, le sujet principal est le manque de communication entre les autochtones et la population immigrée. Ainsi, les initiatives « Danilo Dolci » essaient de créer des ponts de communication entre ces communautés. Des groupes de jeunes de 18 à 25 ans et issus de différents contextes culturels participent aux activités. Les activités sont proposées par les jeunes eux-mêmes aussi bien que par les volontaires de Ce.S.I.E. Ces activités suivent la méthodologie maïeutique (cf. boîte ci-dessous).

La possibilité de participer à ces activités est un moyen de casser les préjugés, en apportant aussi de nouvelles attitudes à la famille et à l'entourage. De cette manière l'impact local s'avère être plus fort et le projet s'adresse alors non seulement aux jeunes participants, mais aussi à d'autres jeunes et adultes de la ville de Palerme.

L'objectif principal des groupes maïeutiques est d'enseigner/d'apprendre comment réduire et résoudre les conflits de pouvoir et d'inégalités entre les individus et les groupes de différentes catégories tel que : les jeunes –souvent défavorisés-, les immigrés ayant différentes origines, aussi bien que les filles et les femmes. Les problématiques de genre sont traitées dans tous les groupes.

L'ensemble de ces activités offre aussi de nouvelles opportunités aux jeunes : Voyager à l'étranger afin de vivre des expériences interculturelles, qui apporteront une nouvelle perspective de la citoyenneté active, en vivant et en pratiquant activement l'idée même de non-violence.

Le projet « Inventing the Future – Reciprocal Meiotic Approach in Conflict Transformation » en quelques points phares :

- 1) Les participants vont acquérir des connaissances et des compétences dans la pratique de la maïeutique en tant qu'approche relationnelle ;
- 2) Apprendre à analyser et à réfléchir sur les causes et les effets du multiculturalisme, sur les conflits multiethniques et religieux –en utilisant la méthode maïeutique- ;
- 3) Apprendre à analyser les conflits et à développer des stratégies afin de les surmonter en partie, mais pas exclusivement ;
- 4) Aider les jeunes à développer des aptitudes et des compétences pour surmonter les conflits de leurs contextes multiculturels, multiethniques, et multi religieux de manière non-violente ;
- 5) Rechercher et activer les connaissances des actuelles ressources des jeunes participants ;
- 6) Développer des activités éducatives sur la parité dans le domaine de la prévention des conflits de manière non-violente et dans le respect de la diversité ;
- 7) Développer une citoyenneté active au sein des jeunes et renforcer le rôle des jeunes dans le processus de changement de la société ;
- 8) Développer des activités sur le concept de l'éducation informelle et de la maïeutique en tant qu'approche relationnelle aussi bien que la mobilité comme moyen non-violent de résoudre les conflits ;
- 9) Contribuer à une exprimer une attitude de respect et de paix envers la diversité et aider les jeunes à développer un projet d'avenir et contribuer à leur développement ;
- 10) Réfléchir sur les droits de l'Homme et lutter pour leur maintien.

RESPECT (GERMANY)

Le projet respect s'articule de deux sous-projets :

respect – respect – « antiracist and gender reflected work against violence and exclusion » (2003 – 2006) (travail sur l'anti-racisme, le genre et contre la violence et l'exclusion) et respect – come together (2007).

Les groupes cibles sont des élèves de collège et lycées âgés de 14 à 17 ans dont les écoles sont situées dans les quartiers socialement défavorisés de Brême.

Le point thématique de départ du projet respect est la critique des structures patriarcales et racistes de la société, ainsi que les actions individuelles et les conditions sociales qui sont très liées les unes aux autres. L'image des structures sociales, avec un intérêt particulier sur la subjectivité, ce qui est pertinent

pour l'expérience concrète des jeunes, devrait déboucher sur des irritations productives en rapport avec **l'ethnicisation**, le genre, l'hétérocentrisme, mais aussi concernant les concepts de vie ne se pliant pas aux normes. Les irritations productives pourraient par exemple apparaître lorsqu'on se demande pour combien de temps encore (et jusqu'à quelle génération) l'on souhaite utiliser la notion de « issus de la diversité », quand les expériences des personnes qui ne se considèrent ni du sexe masculin ni du sexe féminin sont montrés avec emphase ou quand les familles d'homosexuels sont traitées comme des problèmes par l'équipe.

Les thèmes généraux traitent des expériences de discrimination (en tant que victime mais aussi du point de vue de ceux qui perpétuent la violence), de racisme quotidien, du sexisme, des conflits violents et des solutions non-violentes.

respect fonctionne avec des équipes transculturelles (des personnes issues de la population majoritaire en Allemagne avec celles issues de l'immigration, des hétérosexuels avec des homosexuels, et avec des équipes de travail mixtes).

La violence est décrite comme une expérience de la vie quotidienne des jeunes. *Respect* se concentre plus particulièrement sur les expériences quotidiennes de violence et sur les discriminations raciales. L'équipe de *respect* travaille sur la conceptualisation de la violence, qui est elle-même enracinée dans la compréhension structurelle de la violence comme le racisme, le patriarcat et le capitalisme. Les élèves entrent en contact avec les conditions structurelles de leur environnement, réfléchissent sur leur propre comportement et sur leur degré de participation actif à la violence quotidienne, par exemples à l'école. En dehors de la compréhension rationnelle des relations de pouvoir et des conditions de violence structurelles, les participants se concentrent sur les responsabilités individuelles et les opportunités de développement d'actions pour un comportement non-violent « respectueux ».

Ce concept recouvre différentes stratégies afin de réduire les relations de pouvoir : *respect* travaille sur une critique pratique des dichotomies de la masculinité et de la féminité, par exemple ou entre les cultures allemandes/européennes et les cultures non-allemandes/non-européennes.

respect a un concept d'autonomisation des groupes de culture non dominante. Après avoir analysé la structure de la dominance, les groupes/ou personnes de culture non-dominante peuvent être s'autonomiser par eux même. Les groupes minoritaires sont encouragés à prendre la parole, à parler de leurs expériences et à se battre pour faire respecter leurs droits.

respect se concentre sur les perspectives multiples : Divers exercices ont pour but de s'entraîner à l'adoption des différentes positions sociales et de développer une opinion personnelle sur les structures de dominances sociales.

>> Ethnicisation

L'ethnicisation est un processus par lequel une personne ou un groupe de personnes fait partie d'un groupe qui semble être homogène. Cela est possible à cause de l'apparence ou de certaines habitudes qui sont liées au lieu de naissance, à la religion, ou encore aux pratiques religieuses. Dans la plupart des cas l'ethnicisation est faite par la majorité sociale sur les minorités.



PRÉVENTION DES CONDUITES À RISQUE, PCR PREVENTION OF RISK-TAKING BEHAVIOR (FRANCE)

Prévention des comportements à risque (PCR) est un projet français développé par des organisations de travailleurs sociaux et d'éducateurs de rue. Leur approche principale se fonde sur le concept de la prévention spécialisée qui se base sur l'éducation de rue par une présence et des actions proposées dans un contexte urbain avec un choix de libre adhésion et le respect de l'anonymat et où la violence est considérée comme un phénomène courant du quotidien. Le groupe cible principal du projet sont les jeunes âgés de 12 à 22 ans vivant dans des zones urbaines défavorisées et qui sont confrontés à des difficultés (éducatives, sociales, économiques, etc.). Les conditions sociales sont prises en compte et entrent en considération pour les suivis éducatifs individuels.

L'objectif du projet est d'atteindre et d'inclure dans certaines actions les pairs ayant plus de risques d'agir violemment et de devenir des cibles de la violence autant que ceux qui présentent déjà un comportement violent se reflétant sur les relations de pouvoir entre pairs et au sein des institutions. Des stratégies sont mises en œuvre afin de réduire les relations de pouvoir sur une base individuelle et structurelle, ce qui est essentiel afin de commencer le travail sur d'autres aspects comme ceux des zones urbaines où la hiérarchie des pairs est codifiée et souvent liée à la violence.

Les catégories sociales comme la classe, les origines ethniques et le genre sont particulièrement traitées et interconnectées dans le projet. Les relations entre ces catégories sont analysées dans un quartier spécifique faisant partie du tissu urbain. Le projet travaille sur le genre et sur la classe, en développant des activités faites pour les filles ou les garçons, avec des méthodes pour les rendre plus autonomes et pour les aider à construire leur avenir en dehors des conflits identitaires entremêlés entre le modèle du rôle français, perçu comme le groupe majoritaire de haute classe sociale, et leur contexte ethnique souvent perçu comme celui des basses classes et des minorités par exemple.

La prévention de la violence est traitée aux trois niveaux de la méthodologie globale mais le projet se focalise plus particulièrement sur le premier et sur le deuxième niveau.

M.IK.E – MIGRATION.INTERCULTURE.EMPOWERMENT (AUSTRIA)

M.IK.E – (en Français : Migration, inter-culture et renforcement de l'autonomisation) est un projet autrichien développé par des personnes issues de l'immigration d'Afrique de l'Ouest. Le projet se concentre sur l'autonomisation en tant qu'approche principale dans le domaine du travail avec les jeunes migrants ayant besoin de soutien afin de développer leurs perspectives d'avenir.

Les pairs à risques qui agissent de manière violente ou qui sont sujets à être des cibles de violation sont identifiés parmi les adolescents non protégés et/ou parmi les demandeurs d'asile n'ayant pas de statut légal clair et n'ayant que peu ou pas de formation et pas d'emploi. Puisque la conceptualisation

de la violence prend racine au sein des structures sociétales et des inégalités sociales, le travail sur la violence et sur la prévention de la violence se calque sur une vaste approche qui se concentre sur différents systèmes sociétaux (comme l'école, la famille, les centres de jeunesse). C'est d'après le stade dans lequel la violence est adressée que le projet M.IK.E intervient, et agit pleinement dans des situations où la violence pourrait s'installer (en amont) tout autant que dans les situations où la violence est déjà présente (en aval). La prévention primaire est donc traitée en un sens très vaste.

L'objectif principal de du projet M.IK.E se concentre sur « les migrations d'un pays à l'autre ». En ce qui concerne l'intégration de groupe, la population non migrante est perçue comme le « groupe-in » ou le groupe intégré. Les migrants issus de pays non européens sont perçus comme le « groupe-out » ou rejeté (et spécialement pour la deuxième et la troisième génération!). La relation entre ces groupes est d'une importance capitale. Les contenus des projets se réfèrent beaucoup au contexte sociétal et structurel des catégories intersectionnelles suivantes : « culture », « génération », « position sociale / marginalisation ». Migration et déclassement/marginalisation sont liés.

Les changements de rôles de genre entre les cultures sont perçus comme des défis importants au sein du processus de migration, ayant notablement un impact sur les phénomènes de violence.

Afin de fournir un rôle modèle pour la masculinité, M.IK.E traite différentes attentes sur la masculinité hégémonique en fonction des différentes cultures. Travailler avec des garçons dans ce contexte signifie qu'il faille insister sur la reconnaissance des conventions et des traditions des cultures patriarcales de manière critique. Les modèles classiques et forts de l'homme gagne-pain au sein de la famille et l'attente d'obéissance de la part des femmes et des enfants sont représentés de manière critique. Différentes masculinités sont traitées dans un large spectre. Les membres du projet portent une attention particulière à des sujets comme la répression des femmes dans les relations du pouvoir patriarcal tout comme aux rôles de genre dans les relations humaines, au marché du travail et dans les familles.

3.

>> Self Learn Tools

3. SELF LEARN TOOLS

3.1 SESSION 1: VIOLENCE ET PRÉVENTION DE LA VIOLENCE

Cette session proposera des informations sur la violence et la prévention de la violence, d'un point de vue théorique mais aussi en vous demandant ce que vous pensez à propos de ces sujets. Désolé, mais nous ne pouvons pas fournir de réponses adéquates car le sujet de la violence est un sujet bien trop complexe pour que nous puissions proposer des réponses avec une session aussi courte. Tout du moins, nous pouvons proposer un résumé des différentes approches à différents niveaux qui sont nécessaires à la compréhension et à l'analyse de la violence.

Finalement, nous essayerons de traiter de la violence par la perspective intersectionnelle comme cela a été développé dans le projet PeerThink et nous pencher ici sur l'exemple des classes en tant que forme structurelle de violence, qui peut entraîner de lourdes conséquences sur les plus jeunes au moins en terme de *violence entre pairs*.

Car nous apprécions l'esprit critique, nous aborderons aussi la notion de prévention de la violence d'un point de vue critique. Ainsi cette session se concentrera sur des approches théoriques afin d'analyser la violence, ses causes et ses raisons et tâchera de savoir pourquoi il est essentiel d'analyser la prévention de la violence de manière critique. De notre point de vue, cette discussion théorique est utile à l'amélioration du travail pratique sur la prévention de la violence. Vous trouverez à la fin des conseils au travail pratique ainsi que des liens sur des supports de travail plus concrets.

Mais peut être que la violence entre pairs au sein des jeunes est un problème dans votre école, à votre centre pour jeunes ou dans votre entourage ? Nous essayons d'aider à analyser les formes particulières de violence directe, mais nous aimerions aussi diriger votre attention sur les structures qui peuvent reposer derrière de telles violences et pourraient l'affecter comme la pauvreté, l'exclusion ou **les relations de dominance**. Relier ainsi tout cela rend la chose bien compliquée...et c'est bien dommage qu'il n'y ait pas de solutions de facilité qui se résumerait à « faites ceci et la violence cessera »

Néanmoins commençons par une simple partie d'approche générale.

PRÉVENTION DE LA VIOLENCE

La prévention de la violence est un concept à dimensions multiples.

La « prévention » peut-être divisée en trois niveaux: primaire, secondaire et tertiaire (selon Caplan, 1964) :

- 1) La prévention primaire essaie de prévoir la violence **avant** que quelque chose de violent ne se produise. Elle tente de changer les circonstances qui alimentent la violence et aide les acteurs à y faire face afin de l'éviter.
- 2) La prévention secondaire traite de la prévention de la violence avec des personnes qui ont **déjà** agis de manière violente. Elle essaye d'amoinrir

>> Violence entre pairs

La violence entre pairs est la violence exercée par les enfants et les jeunes envers d'autres enfants et d'autres jeunes et qui ont souvent le même âge (groupe de pairs)

>> Les relations de dominance

La dominance - capacité à exercer le pouvoir et influencer des personnes - est la trame sous-jacente commune à toutes les catégories sociales. Chacun est influencé par la culture qui l'entoure. Nous apprenons des choses sur les catégories sociales de manière directe et indirecte et nous emmagasignons ces messages et ces expériences comme des valeurs supposées être partagées et donc comme des stéréotypes. Nombreux de ces stéréotypes sont reconnus comme étant des normes et tous les autres se définissent dans les relations à ces normes (pas seulement par les membres dominant du groupe). Cette dominance internalisée, hypothèse fait par ceux qui détiennent le pouvoir, prévoit que tout le monde partage leur réalité; et ils agissent comme si cette perspective était universelle.

les dégâts et d'améliorer les compétences des personnes, leur contexte social et les institutions qui les entourent.

- 3) 1. La prévention tertiaire est utilisée **envers** les personnes qui sont devenues violentes et essaye de les aider en le re-sociabilisant afin d'éviter toute rechute.

Nous nous concentrerons ici principalement sur les connaissances de base utiles à la prévention primaire et secondaire, et insisterons plus lourdement sur la signification de la violence structurelle dans les concepts de prévention de la violence.

Selon les contextes des projets éducatifs ou sociaux, la prévention de la violence a pour objectifs de changer les schémas de communication, les comportements personnels et/ou interactifs des personnes concernées. Ceci peut-être fait en se calquant sur les comportements des personnes, en renforçant leur amour-propre, en affûtant la conscience sociale, en améliorant leur capacité à gérer les conflits, en contrôlant leur comportement et en développant l'apprentissage des compétences sociales. La plupart des projets de prévention de la violence se concentrent sur les comportements individuels. Ils ne se rapportent que rarement à la culture et aux situations concrètes de la vie des jeunes ou aux formes de violences structurelles. Les normes des sexes sont, elles aussi, bien peu prises en considération.

Enfin, continuons :

DÉFINITION DE LA VIOLENCE :

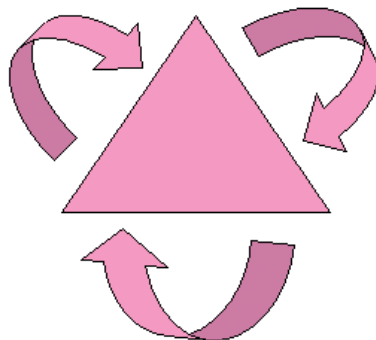
Johann Galtung (1998), chercheur pour la paix et titulaire du prix Nobel alternatif, définit trois types de violence : personnelle, culturelle et structurelle.

Direct personal violence

(physical, verbal, psychological, e.g. a man hits a woman)

Structural violence

(embedded in social structures, e.g. gender discrimination, femicide)



Cultural violence

(used to justify direct or structural violence, e.g. 'victim blaming' in the case of rape)

Image at <http://www.engender.org.za/publications/engenderingsecurity.html>

Il est important ici de remarquer que chaque forme peut être combinée avec les autres et qu'elles sont interdépendantes. On utilise le terme de **violence culturelle** lorsque les normes et valeurs culturelles sont utilisées afin de légitimer des formes de violence structurelles ou (inter)culturelles. Le fondement des inégalités s'appuie souvent sur des raisons propres aux violences culturelles, comme par exemple lorsque les fossés salariaux entre les hommes et les femmes se justifient par l'infériorité des femmes.

La violence personnelle est produite par un acteur alors que la violence sans acteur concret est appelée **violence structurelle**. La violence structurelle prend sa source dans le système d'une société et se manifeste au travers les inégalités des relations de pouvoir. Ses mécanismes ne sont pas faciles à identifier et c'est pour cela qu'il est difficile pour les groupes désavantagés de lutter contre ces derniers comme par exemple lorsque des enfants ont des difficultés à évoluer dans le système scolaire parce qu'ils sont issus d'un milieu de classe sociale ouvrière.

Nous essayerons donc de garder à l'esprit les connections entre ces trois formes de violence lorsque nous pensons à certains jeunes et incidents violents.

JUGEZ-VOUS : EST-CE DE LA VIOLENCE OU NON ?

- 1) Un élève de CM2 fait une présentation sur la danse classique pendant sa classe de sport. Après quoi, certains de ses camarades de classe, garçons et filles, se moquent de lui et le traitent de mauviette.

OUI | NON

- 2) En Allemagne, un élève possédant un passeport Turc aura beaucoup de chance d'être envoyé dans une école où il lui sera difficile -voir impossible- de passer son Baccalauréat à causes des appréciations et recommandations que les professeurs de l'école lui auront étiquetées alors qu'une personne ayant un passeport allemand n'aura pas ce genre d'annotations, ce qui lui permettra d'atteindre le supérieure.

OUI | NON

- 3) Une école maternelle veut organiser un week-end de camping pour les pères. Les pères et leurs enfants vont tous passer un week-end ensemble.

OUI | NON

- 4) Dans une certaine société on parle beaucoup de l'intégration des gens issus de l'immigration. L'intégration devrait se réaliser principalement par le groupe de personne cible qui devrait s'intégrer de lui-même en s'adaptant aux valeurs de la majorité et à ses modes de vie.

OUI | NON

- 1) Oui, c'est effectivement un mélange de violence physique (être humilié par quelqu'un qu'on aime) et de violence culturelle à cause des normes sociales qui définissent la danse classique pour les hommes comme étant un pour les gays ou les filles et en dévalue les attributs, ce qui aussi empêche les gens d'intervenir dans ce genre de situation car eux-même pensent que le garçon ferait mieux de faire du foot.

- 2) Là, on entre dans la violence structurelle. L'étudiant au passeport turc ne remarquera sûrement même pas qu'il a été étiqueté comme peu probable qu'il puisse réussir son éducation et qu'il est désavantagé pour des raisons structurelles plutôt que par manque de talent ou d'intérêt comme lui ferait souvent remarquer son entourage social. Dans cette affaire des chercheurs ont découvert que les personnes issues de l'immigration ayant un passeport allemand sont jugés comme « voulant s'intégrer » alors que les autres ne le sont pas. Mais il existe de nombreuses raisons pour ne pas avoir de passeport allemand et nous ne savons rien de raisons particulières de la personne en question. C'est ici une affaire de préjugé

- 3) C'est n'est absolument pas un exemple de violence directe, mais, à un niveau symbolique, les enfants de parents lesbiennes et de mères seules seront exclus.

- 4) Essayons une brève expérience de réflexion : Vous emménager dans un nouvel endroit et vos habitudes ainsi que votre apparence extérieure diffèrent de celles de la majorité des citoyens. Les gens vous trouvent bizarre et même dangereux. Cela vous met mal à l'aise et vous ne savez pas comment expliquez votre mode vie ni comment vous faire écouter. On parle beaucoup de comment vous intégrer et de votre motivation à vous intégrer.

Personne ne vous demande ce que vous pensez de toutes ces rumeurs et vous n'êtes plus trop sûre de savoir si vous tenez encore à vous intégrer tout court. Et bien, où se situe donc la violence ? Ainsi on peut trouver certains propos définissant qui appartient au groupe dominant et qui ne lui appartient pas, ce qui laisse aussi l'entière responsabilité du succès de l'intégration à ceux qui devraient être intégrés – alors que les autres se comportent comme des juges. C'est le **discours** de l'exclusion qui renforce l'ordre hégémonique d'un Etat européen aux dépens des réfugiés, des étrangers, des noirs, des musulmans, des homosexuels et de bien d'autres. Cela peut être perçu comme une forme de violence culturelle et/ou structurelle.

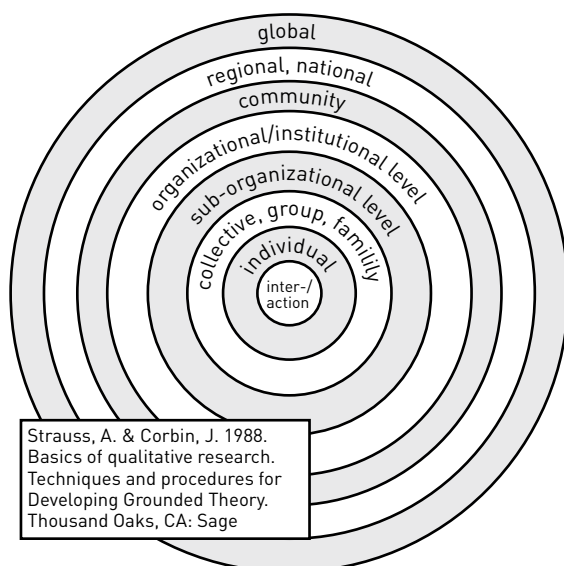
>> Discours

Le concept du discours est étroitement lié aux travaux post-structuralistes du français Michel Foucault et son idée que le langage développe et produit du sens dans des conditions matérielles et historiques spécifiques. Foucault a étudié comment, à travers l'exercice du pouvoir dans les pratiques sociales, le sens est temporairement stabilisé ou transformé en discours. Les discours s'opèrent sous une forme de connexion de langages à travers multiples cadres institutionnels, formant un ensemble qui nous permet de donner un sens au monde. Les discours nous permettent de désigner ou encore de structurer nos connaissances sur un sujet d'exercice spécifique: une formation d'idées, d'images et d'exercices, qui nous aident à parler des formes de connaissances et à les associer à des sujets précis, tel que l'activité sociale ou encore, les sites institutionnels au sein de la société.

Mais, allons un peu plus loin dans la théorie... :

LA MATRICE CONDITIONNELLE

La matrice conditionnelle est un concept issu de la Grounded Theory, une stratégie de recherche qualitative décrite par Strauss et Corbin (1998). Elle se constitue de différentes couches de généralités, allant d'un point de vue « micro », des niveaux personnels jusqu'au plus générale et diffusés niveau « macro ». L'idée fondamentale est que les phénomènes (tels que la violence) peuvent être « traçabilisés » au travers des différents niveaux afin de trouver des explications appropriées. Chaque niveau est relié à un d'autres niveaux et forme une sorte de contexte ou de conditions au regard des autres niveaux. Nous introduisons ici ce concept afin d'avoir un cadre de travail pour expliquer à quels niveaux et à quelles perspectives les différentes théories et concepts théoriques s'intègrent, et plus particulièrement afin de souligner l'objectif du projet Peerthink.



Eléments de chaque niveau (cf. Strauss & Corbin, 1998, p 136f.) :

International : Politiques et lois internationales, culture, valeurs, philosophies, économie, histoire, problème internationaux, environnement.

Régional, national : Politique et lois nationales, culture nationale, histoire, valeurs, économie, problème et sujet.

Communauté : Tous les sujets ci-dessus en relation à la communauté: spécificités démographiques qui rendent une communauté unique.

Institutionnel, organisationnel : Chacun à ses propres structures, règles, problèmes et histoires.

Niveau suborganisationnel : des organisations et des institutions: Ce niveau relève des spécificités des banlieues, de lieux géographiques spécifiques, d'une classe d'école.

Groupe, collectif, famille, individuel : Bibliographies, philosophies, connaissances et expérience des individus, des familles ou de différents groupes (comme par exemple les groupes de pairs)

Interaction : L'interaction signifie tout ce que des gens font ensemble en référence à un phénomène ou tout ce qu'ils font en se référant les uns par rapport aux autres. Les actes, conversations et cognitions qui accompagnent les actions sont inclus tout aussi bien que les réflexions personnelles et les contacts avec les autres. Les procédés interactionnels peuvent être : La négociation, la domination, la discussion, la discorde ou la réflexion...

Action : est un mode d'expression actif du soi ou de l'interaction avec les autres. L'action est générée afin de répondre à un phénomène, pour y réagir etc. L'action et l'interaction constituent en eux-même une unité de sens.

Bien qu'il ne s'agisse pas ici d'analyser les comportements violents, il est intéressant de mettre en relation certaines actions/interactions avec la « violence entre pairs » dans la matrice conditionnelle, comme par exemple « A est violent envers B », et d'essayer de relier une telle affirmation à tous les niveaux qui entourent cette interaction. Les théories de la violence (entre pairs) tentent d'expliquer les causes et les conditions d'actes violents. Ces explications renvoient à un ou plusieurs niveaux de la matrice; et certaines théories se réfèrent à plus de niveaux alors que d'autres se focalisent sur certains niveau. Normalement, aucune théorie ne peut saisir l'ensemble des niveaux et les relier entre eux de manière logique, et donc une certaine sélection et un certain ciblage sont effectués.

Voici une sélection choisie parmi de nombreux concepts théoriques afin d'expliquer les comportements violents; ce n'est pas entièrement complet mais représente simplement une liste cursive qui doit illustrer comment différentes théories peuvent se concentrer sur un niveau ou sur un autre (voir plusieurs autres) (basé sur Scmoll,¹) : *La violence vécue en tant que facteur de risque de perpétuation de la violence* : Ce concept, découvert assez tôt, dit que les hommes et jeunes hommes ayant subits des actes violents ou qui ont été témoins de la violence du père contre la mère ont une probabilité plus élevée de perpétuer eux même la violence (c'est la « la transmission intergénérationnelle du comportement violent »). Ce concept se focalise sur le niveau « Groupe, collectif, famille, individu ». Il n'est pas en contradiction avec d'autres niveaux qui se concentrent sur des niveaux macroscopiques sans pour autant explicitement les impliquer.

Apprentissage des Modèles : Les jeunes développent leur comportements en fonction de ceux des autres, et plus particulièrement ceux qu'ils évaluent positivement (par exemple les parents, éducateurs et pairs). Ce concept a des similitudes avec « la transmission intergénérationnelle » et peut expliquer les différents degrés de violence entre garçons et filles (les garçons s'identifient

1) Schmoll, D. (sans dates). Erklärungsmodelle von männlicher Gewalt in Partnerschaften. Wien: Männerberatung wien

Schmoll parle des hommes qui perpétuent la violence au sein des couple, mais beaucoup des concepts qu'il aborde peuvent aussi être appliqués à d'autres formes de violence

souvent aux modèles masculins dont le taux de violence de base est plus élevé). Encore une fois le concept prend en considération le niveau « groupe, collectif, famille, individu » mais pourrait très bien aussi intégrer le niveau mésoscopique, comme par exemple pour les « cultures » bien vues dans certains voisinages ou quartiers... L'apprentissage des modèles est une perspective constructive pour le travail éducatif car les travailleurs sociaux et les éducateurs peuvent prendre le rôle de modèles alternatifs et devenir des exemples positifs de coopération pacifique, surtout lorsqu'ils travaillent dans diverses équipes avec des groupes de jeunes.

Concepts psycho-analytiques : Les théories psychodynamiques sont aussi utilisées afin d'expliquer les comportements violents, comme par exemple avec le concept « d'identification avec l'agresseur » ou de « la remise en scène d'une expérience traumatique » avec un résultat-triomphe (c.a.d agir violemment afin de régler une expérience traumatique). Encore une fois le niveau « groupe, collectif, famille, individu » est central.

Théories sociales du contrôle : La violence est vue comme un élément fondamental du comportement humain et comme un moyen de gagner du pouvoir et du contrôle sur les autres personnes. Les gens ne retiennent leur violence que grâce aux normes et aux sanctions. Les réseaux sociaux et les sociétés dans leurs ensembles attisent actuellement les comportements violents s'ils ne réagissent pas en conséquence et par de lourdes sanctions à l'encontre de la violence. Dans le cas d'absence de sanction, les gens sont alors renforcés dans leur comportement violent; l'apprentissage des modèles, l'attente du succès dans la recherche et l'atteinte des buts personnels par des moyens violents sont combinés dans cette approche. (D'un autre côté, si les réseaux sociaux renforcent les comportements non-violents et la communication, un développement constructif est alors possible.) Cette approche prend en compte plusieurs systèmes qui peuvent renforcer ou sanctionner certains comportements : Ecoles, quartiers, institutions, système législatif (et son exécutif). Ainsi le champ est bien plus large que pour ceux mentionnés précédemment (les niveaux « organisationnels, institutionnels, nationales et de la communauté » et même d'autres niveaux sont en question)

La violence en tant qu'effet des structures patriarcales : Ce concept essaie d'expliquer la violence entre les hommes et femmes. Il se focalise sur le niveau social et insiste sur la dominance des hommes et le rôle plus passif des femmes. La violence assure et maintient cette dominance masculine sur les femmes. Dans beaucoup de cas il n'est pas nécessaire d'utiliser la violence afin de passer les échelons de l'organisation hiérarchique et sexuée de la société, mais la relation de dominance entre les hommes et les femmes est institutionnalisée et intériorisée, ce qui finalement aboutit sur une structure hégémonique. Ce concept est très valable pour intégrer des niveaux plus élevés de la Matrice Conditionnelle (perspective économique, histoire), mais il est restreint aux hommes qui perpétuent la violence. Si le travail pratique, avec des groupes ou des individus doit être développé, le concept doit être pris en considération, mais il n'est pas suffisant, et doit être enrichi par des concepts qui s'intéressent à des niveaux

plus bas de la matrice, comme par exemple par les concepts d'« imbrication de la culture » : Plus une société accepte et encourage la violence en tant que moyen afin d'atteindre des buts attractifs dans certains domaines (par exemple pour les interventions militaires ou la connotation positive de la violence dans les media), plus la probabilité de transmission de cette attitude positive envers la violence vers d'autres domaines (comme dans la vie réelle des individus) sera élevée.

La violence en tant que moyen compensateur de sentiments et de statuts d'infériorité : La violence est perçue comme un moyen de compenser tout type de sentiments en relation avec l'amour propre : sentiment d'infériorité, de frustration ou simplement péjoratif. Cette idée est similaire à la théorie symbolique de « l'auto réalisation » (self-completion) : Puisque les gens n'arrivent pas à correspondre à leurs idéaux, ils se cherchent et utilisent des symboles compensant cette divergence. Plus particulièrement chez les hommes mais notamment aussi chez certaines femmes, la violence peut être interprétée comme un symbole et un moyen de cacher une autre faiblesse subjective. Les comportements hyper-masculins et leurs interactions sont des armes pour compenser l'insécurité. Dans ce modèle, les idéaux masculins qui sont reliés à des niveaux plutôt élevés de la matrice conditionnelle sont combiné avec des niveau moins élevés (groupe, individu).

Les jeunes adolescentes adoptent, elles aussi, de plus en plus ce modèle.

Les approches écologiques ou intégratives ont essayé de mettre en relation les différents systèmes qui entourent la personne violente, et par exemple :

- Le micro-système : Famille, lieu de travail, quartier; ce système regroupe les significations subjectives de ces systèmes en rapport à l'individu.
- Le meso-système : on y trouve les connections entre les micro-systèmes, mais aussi entre les institutions (et toujours pour les significations subjectives).
- L'exo-système : Comporte les éléments qui influencent l'individu sans être en contact direct avec ce dernier (comme les lois par exemple)
- Le macro-système : facteurs culturels et sociétales, groupe ethnique, milieu social (et significations subjectives)

Cette approche ressemble beaucoup au concept de la matrice conditionnelle ; il reste cependant des différences (comme pour l'approche écologique où la personne violente est centrale alors que dans la matrice conditionnelle c'est sur l'action/interaction que l'approche est centrée)

Et bien, voilà pour les différentes approches ...Nous espérons ne pas vous en avoir trop promis en vous disant que se serait plus complexe pour moins de réponses....

Mais finalement, nous souhaitons développer notre point de vue sur l'approche et la position théorique du projet Peerthink, principalement selon les termes de la matrice conditionnelle.

Dans le cas du projet Peerthink, une approche basique peut ainsi s'aborder :

- Les actions et interactions qui nous intéressent concernent les formes physiques et psychologiques de la violence autant que la discrimination. Cela comprend toute forme de discrimination relevant des sexes, de la sexualité, de l'ethnicité, de classe sociale ou d'autres différences sociales. L'interaction de référence est prise au sens de discrimination active à l'encontre de quelqu'un ou de réaction à la discrimination. Comme on peut le voir dans cet exemple, il est souvent possible de différencier la victime du pourvoyeur pour certaines séquences de violence, mais il y a aussi bon nombre de situations où cette différenciation n'est pas facile, comme par exemple pour diverses formes de querelles entre pairs où lorsqu'on est dans une situation où une personne réagit à une violence structurelle par de la violence directe.
- Diverses catégories sociales sont envisagées dans l'approche intersectionnelle du projet Peerthink. Ces catégories (par exemple les sexes, la sexualité, l'affiliation à des groupes majoritaires ou minoritaires c.a.d les minorités ethniques et milieux sociaux) influencent et façonnent les expériences de la violence du quotidien des jeunes. Cette orientation de base envers l'intersectionnalité est très proche de l'idée de la matrice conditionnelle qui tisse des liens entre les différents niveaux et prend en considération les interactions qui régissent les divers niveaux.
- Les jeunes sont touchés par de nombreuses différenciations sociales. Qu'est-ce que cela signifie pour eux d'être touchés par de multiples catégories sociales ? Quels problèmes cela soulève-t-il, mais aussi quels sont les moyens et les possibilités qui peuvent être exploités suivant les différents contextes dans lesquels les jeunes se situent ? Un point de vue intersectionnel sur la réalité des jeunes est une approche analytique qui explique la violence, mais est aussi un vecteur d'identification des moyens qui pourraient être mis à profits pour développer des comportements non-violents. Au début il faut toujours « suivre » les actions, interactions, cognitions, émotions, comportements et affiliations de la personne concernée et de leurs relations avec la matrice conditionnelle. De même, divers moyens peuvent être tirés des différentes affiliations de la personne (ou de ses positionnements par rapport aux différents niveaux), leur être proposés, et ainsi clarifier les choses.

Dans le cas du projet Peerthink le sujet théorique peut s'expliquer ainsi :

- La violence, en y incluant toutes formes de discrimination, est une chose que les jeunes subissent ou commettent, et qui parfois se cumulent. Diverses formes d'action ou d'interaction sont probables, et chacune a son propre « suivi » en relation avec les différents niveaux de la matrice conditionnelle. (action/niveau d'interaction)
- D'un autre côté, on trouve des ressemblances dans bien des cas. Par exemple beaucoup de personnes appartenant à des minorités (c'est à dire reconnue comme une minorité par les autres) sont confrontées à la discrimination parce qu'elles appartiennent à un groupe que les autres considèrent comme inférieur ou hostile (par exemple les groupes ethniques non-

dominants ou qui ont des orientations non hétérosexuelles]. Des interventions peuvent être adressées aux personnes qui discriminent ou à ceux qui reçoivent cette discrimination ou même aux deux, si la discrimination et la dévaluation à leur encontre continue de s'aggraver. Ici c'est le niveau des groupes qu'il faut cerner. Evidemment, ces groupes se situent dans certaines conditions et dans un certain entourage : Une banlieue avec son histoire et ses conditions structurelles (niveau suborganisationnel) ; une ville ou région (niveau régional) avec leurs situations économiques spécifiques et leurs effets différentiels sur certains segments de la société influent sur les ressources des gens ; la situation économique générale d'un pays à un moment donné (par exemple une récession économique ; = niveau national et international) pourraient avoir des effets bien différents sur certaines sous-populations (par exemple des immigrants ou des gens ayant une moindre éducation) etc. De tels « macro systèmes » influencent tous les processus des niveaux macro et mésoscopique. La pression économique des foyers à faibles revenus et de moindre éducation, par exemple, dans une banlieue ayant des difficultés économiques peut entraîner une plus forte propension à la discrimination à l'encontre des minorités des populations avoisinantes. Ainsi les niveaux macroscopiques peuvent être reliés aux niveaux microscopiques, comme par exemple pour les individus et la famille, qui peuvent alors devenir une source ou un facteur engendrant la violence de l'exemple ci-dessus.

- Ainsi, le point de vue de l'éducateur/travailleur social sur la question de savoir pourquoi certains jeunes deviennent violents et d'autres non, se conçoit par les questions suivantes : Quel est le rapport entre les hiérarchies structurelles d'une société et les actions individuelles de violence ? Comment est-ce que, moi, en tant que personne du domaine éducatif, je perçois et juge les différences ? Cela mène le travailleur social et l'éducateur à une approche réflexive avec les jeunes, et ce, précisément sur les divers niveaux et les connections qui les relient, sur comment les éléments personnels (comme les attitudes et les comportements discriminants ; ou les expériences) sont reliés aux éléments des niveaux mésoscopiques (comme le taux de chômage et l'opinion publique/la réaction dans l'entourage) et aux systèmes du niveau macroscopique (comme la crise financière internationale).
- En d'autres termes, l'approche théorique du projet Peerthink est assez complète en le sens où elle tente de faire le lien entre les systèmes du niveau méso- et macroscopiques avec le niveau microscopique. D'un point de vue pratique, il est nécessaire de prendre conscience de ces interconnections et de les révéler aux moyens de travaux de groupe avec les jeunes, en communauté, et aux moyens d'autres travaux similaires.

UN EXEMPLE DE VIOLENCE STRUCTURELLE : LES CLASSES

En suivant un concept d'intersectionnalité, c'est à dire en prenant en considération les affiliations sociales d'une personne ainsi que les relations de pouvoir qui la concernent, nous voulons porter au débat de la prévention de la violence une attention particulière sur une catégorie qui semble un petit peu désuète : les

classes. Cela signifie prendre en compte les cadres de chacun concernant les distributions (structurelles) des ressources financières, les origines culturelles et éducatives, qui peuvent émerger de chacun (comme par exemple de la profession des parents, du corps des habitudes (habitus), de la forme de langage utilisée et même du développement des goûts musicaux etc.). Mais il faut aussi alors analyser les relations d'une société de production. On demande à chaque école, chaque institution éducative de « produire » des ressources humaines afin de les déployer sur le marché. On pratique aussi un certain alignement, et souvent, la ponctualité et l'apprentissage du jargon professionnel/du vocabulaire du business est mieux valorisé que la créativité ou le questionnement critique.² Les enfants qui ne s'adaptent pas à la logique économique du marché sont éjectés au plus tôt, et se retrouvent souvent laissés pour compte sans qu'ils n'aient eu le temps de développer de réelles perspectives d'avenir. Les endroits où les enfants peuvent s'épanouir sans compétition et sans exigence d'efficacité deviennent de plus en plus rares. Les notions de morale et de succès (économique) semblent être incompatibles aujourd'hui ; il est maintenant quasiment impossible de réussir en se comportant bien moralement. C'est encore plus évident lorsque l'on considère l'étroitesse des marchés de l'emploi. La pédagogue Marianne Gronemeyer a décrit le lien qui unit la compétition et la violence directe en accusant les écoles d'enseigner aux enfants la logique de rivalité, où tout le monde est en concurrence avec tout le monde et où les comportements amicaux envers les autres deviennent presque un désavantage (Gronemeyer 1996). Elle décrit l'école comme une institution violente en elle-même, car l'éducation est devenue une denrée rare en cette époque d'égalité des chances qui n'est pourtant pas offerte à tous et, où les écoles ont le devoir de mettre les étudiants face à leurs « destin » de privilégiés ou non (<http://www.efeu.or.at/seiten/download/fachreader.pdf>, page 22, accès du 19.8.2008).

Les enseignants et les pédagogues font eux-même partis du jeu de pouvoir en portant des préjugés sur les élèves par certains marqueurs sociaux (comme les classes, les sexes et l'ethnicité) en fonction des stratifications hiérarchiques socio-économiques d'une société. Ils ont aussi la possibilité d'interrompre le maintien de ce schéma de discrimination structurel et personnel, puisqu'ils reflètent leurs propres concepts de « normalité » et « d'évaluation des performances ». Dans le contexte des écoles allemandes, Weber montre que la signification d'une classe s'efface devant l'importance du privilège de certains groupes ethniques et de sexe (Weber 2003). Les vues post-modernes des formes de machisme sont souvent exacerbées par les enseignants parfois membre du groupe ethnique et du sexe majoritaire dans des processus « ethnicisants » (comme par exemple lorsque l'on voit le port du voile comme de la passivité et une habilité restreinte à réfléchir de manière indépendante). C'est notamment les jeunes musulmans qu'on dit vivre dans des structures familiales patriarcales et pré-modernes, chose qui n'est qu'un stéréotype confortant les sociétés chrétiennes occidentales dans leur image de sociétés hautement développées, gardiennes de l'égalité des sexes. Avec de tels points de vues simplistes sur les sexes et l'ethnicité, les inégalités face au pouvoir et la distribution des richesses sont déjà hors de propos. Concrètement, à l'école, les jeunes des ethnies minoritaires sont bien plus mal évalués que les jeunes allemands issus de la même classe à compétences égales. Ces jugements ne se fondent que sur des attentes irrationnelles qui découlent des constructions quotidiennes des normes sociales. Nous voici déjà dans l'analyse intersectionnelle. En essayant de découvrir de quelles ca-

2] Concernant la ponctualité, la capacité à être à l'heure est un pré-requis indispensable pour assister aux cours dans un collège allemand : les portes des corridors se ferment automatiquement 5 minutes après le début des cours et se ré-ouvrent en fin de classe, ainsi les élèves en retard sont forcés d'attendre dans le hall, en dehors de la salle de cours.

tégories il est question, comment elles s'influencent mutuellement et comment certaines pourraient être instrumentalisées afin de réduire l'influence des autres, on effectue un travail qui relève déjà de l'analyse intersectionnelle. Les enfants qui ne s'adaptent pas à la logique économique du marché sont évacués au plus tôt, et se retrouvent souvent laissés pour compte sans qu'ils n'aient eu le temps de développer de réelles perspectives d'avenir. Les endroits où les enfants peuvent s'épanouir sans compétition et sans exigence d'efficacité deviennent de plus en plus rares. En tant qu'acteurs de la sphère éducative nous devons tenter de savoir où et comment fournir des endroits où les enfants et les jeunes peuvent apprendre sans qu'ils aient à s'adapter à la pression qu'on leur impose, où ils peuvent s'épanouir dans la dignité, sans déchéance, où ils peuvent remettre en question les normes, tester de nouvelles compétences et de nouvelles réalisations. Comme cela a été dit dans différentes approches de la violence, l'isolation sociale et le sentiment d'infériorité peuvent conduire au développement de comportements violents, surtout dans un milieu de compétition. Ces enfants ont besoin de soutien mais ils ont aussi besoin de personnes plus privilégiées, qui leurs manifestent leurs attentions. Pour ce qui est de la prévention de la violence entre pairs, l'enseignement de l'empathie au regard des sous-priviliégiés est encore une mission qui n'a pas été remplie. C'est pourquoi la justice sociale et le respect mutuel sont des valeurs essentielles pour une vie paisible dans une société hétérogène.

REFLECTION :

Martina Weber raconte qu'une fille portant le voile est décrite par un enseignant comme « non communicative », « inhibée » et passive et qu'elle éprouve un certain conflit intérieur avec des réflexions universelles issues de son accoutumance à la pensée musulmane préfabriquée (2008, 51f.). Ni l'adaptation sociale de la fille aux standards hégémoniques, ni l'histoire de l'universalisme en tant que lutte bourgeoise pour le pouvoir, qui n'était pourtant pas libre de l'emprise religieuse, ne sont perçues. Connaissez-vous d'autres exemples de tels raisonnements hégémoniques, qui entravent la perception réelle et individuelle de la personnalité de quelqu'un ?

TRAVAIL SUR EXPÉRIENCES ET HISTOIRES NON DITES :

Beaucoup d'adolescents ne sont pas trop sûrs de savoir si la société dans laquelle ils vivent va leur offrir endroit où travailler, se sentir utile, gagner de l'importance, et que tout cela puisse faire sens dans leur avenir. Ils savent qu'en quittant leur entourage social pour aller travailler ailleurs, ce n'est pas parce que c'est de quelqu'un dont on a besoin mais parce qu'on a besoin d'eux. C'est pourtant encore vrai de dire que plus on a un niveau d'éducation élevé, plus on des chances de pouvoir choisir son travail. Mais beaucoup d'étudiants européens grandissent avec l'idée qu'ils seront vite évacués du système. Ils cherchent les moyens de vivre et d'être reconnus (en dealant, en se faisant proxénètes, en se prostituant, en volant de l'argent etc.). Parfois, en venir à la violence semble être

un moyen de surmonter ses présumées faiblesses – tout du moins pendant un moment –, et parfois la violence est fortement liée aux sexes (masculin pour la plupart) et/ou aux groupes ethniques. Pour les garçons de groupes de pairs, la violence semble être un phénomène quotidien, utilisée par exemple pour se prouver sa virilité et détruire – par révérence à la culture homophobe – toutes images représentant leur douceur ou leur vulnérabilité (Seidler 2006. 126). Les filles sont souvent plus douées que les garçons pour contrôler les groupes ou leurs relations par la violence physique en usant du chantage, de l'intimidation ou du contrôle social. Pourtant elles n'utilisent la violence physique que dans certaines situations, soutiennent ou même délèguent certaines formes de violence masculine. Les raisons d'usage de la violence sont complexes (combien de fois avons-nous déjà dit ça ?), mais voir la violence comme une source de pouvoir, est le point de vue que soutient notre société en diffusant certaines représentations positives de la violence. Les politiciens ont des stratégies virulentes et usent d'agressivité pour résoudre les problèmes et s'en trouvent glorifiés. Les stars du cinéma, les chanteurs de hip-hop et les héros du sports usent de la violence et s'en trouvent récompensés par le pouvoir, un statut, de l'argent (et plus -si homme- avec une femme). Dans tout les cas, les répercussions de la violence sont rarement dévoilées. S'il est raisonnable de parler du poids de la violence pour les enfants et pour les jeunes, mais il est aussi raisonnable de leur demander quelles-sont leurs expériences et pourquoi ils usent de la violence. Il peut s'avérer utile de trouver un endroit calme et de créer une atmosphère où les jeunes peuvent s'exprimer et raconter leurs histoires de privation, de honte, de détresse, de perte de contrôle aussi bien que la perte de ses forces ou des ses responsabilités.³

3) Ceci ne convient pas vraiment aux enseignants devant donner des notes aux étudiants.

RÉFLEXIONS BIBLIOGRAPHIQUES :

Dans votre adolescence, avez-vous utilisé la violence contre les autres ? A l'encontre de qui et dans quel type de situation(s) ? Qu'avez-vous ressenti ? Etait-ce un comportement auquel vous vous attendiez ? Pourquoi/pourquoi pas ? Avec qui en avez-vous parlé après coup ?

Des personnes ont-elles usé de violence à votre rencontre ? Comment vous êtes-vous senti ? Comment avez-vous réagi ? Vous attendiez-vous à cette réaction ? Pourquoi/pourquoi pas ? Avec qui en avez-vous parlé après coup ? Avez-vous été témoin de violence durant votre adolescence ? A l'encontre de qui et dans quel type de situation(s) ? Comment avez-vous réagi ? Qu'avez-vous ressenti ?

Qu'en est-il de la violence psychique (harcèlement, chantage, intimidation etc.) ? (repensez-y avec les questions précédentes)

Concernant vos conditions (structurelles comme l'argent, la position sociale de votre famille, votre apparence extérieure, vos compétences, etc.), étiez-vous plutôt dans une situation de force ou de faiblesses à l'école, dans votre quartier, votre famille, votre club de sport ou votre groupe religieux ?

Quels sentiments ces expériences de violences structurelles ont-elles déclenchés en vous ? Au cas-où elles vous aient frustré, ennuyé, rendu agressif, mis en détresse etc., qu'avez-vous fait de ces sentiments ? Y a-t-il

un lien entre ces sentiments, vous-même et avec d'autres personnes par rapport à des actes violents qui vous entouraient sur un niveau physique ou psychologique (intimidation, exclusion ou harcèlement) ?

Y a-t-il une relation entre des incidents violents concrets et ces conditions structurelles ?

Qu'est-ce qui est différent pour les enfants aujourd'hui ? Que font les enfants que vous connaissez ? (pensez aussi à la violence virtuelle et à la violence relative aux téléphones portables...)

CRITIQUE :

Après avoir lu ces idées concernant les conditions individuelles et structurelles, revenons-en à notre introduction initiale sur les différentes formes de violence et de prévention. Savez-vous pourquoi la prévention de la violence est aussi quelque chose qui a été critiqué ? Ce n'est pas bien de faire de la prévention de la violence, de toute façon la violence c'est mal, mal, mal... ??? ;-)

Voilà qui nous permet de critiquer...

- La PERSPECTIVE : Quelle forme de violence est donc attaquée? Les projets de prévention se concentrent souvent sur la violence interpersonnelle et légitiment de plus la violence structurelle en tant que source de comportement violent.
- Le BUT : Quel est le but de la prévention de la violence? L'abstinence totale de violence envers et de tous est plutôt utopique...Et au passage : Comment traite-t-on la violence de l'Etat ? N'est-ce pas un peu hypocrite d'interdire de petits actes violents entre enfants au nom d'une vie de paix et d'harmonie et d'accepter d'assassiner des attaques militaires, elles aussi au nom de la paix ?
- L'ETIQUETTE : Les enfants à qui on devrait apporter notre soutien sont souvent ceux stigmatisés et qui se retrouvent avec l'étiquette « groupe à risque » collé sur la tête.
- Les RESULTATS : Les mesures de prévention de la violence sont rarement évaluées, il n'y a que trop peu d'échange et de bonne pratique. (Venez donner votre avis sur le forum !)
- LA PLUS MAUVAISE APPROCHE : Celle où les expériences des jeunes ne sont pas prises en compte.

Comment pourriez-vous travailler sur la prévention de la violence en prenant compte des perspectives des enfants ? Par exemple par la participation, des représentations d'intérêts, en discutant des sentiments d'impuissance, de l'efficacité...sans parler ici des approches classiques travaillant sur l'empathie etc., qui ne doivent pas être discréditées pour autant mais complétées...

- Il existe des méthodes dans ce manuel Peerthink qui vous offre quelques exemples concrets pour des actions pédagogiques.
- Il y a plus de sessions autodidactes sur le racisme et les sexes.
- Il y a plus de théorie sur l'intersectionnalité.

3.2 SESSION DEUX : ETHNICITÉ_"RACE"_CULTURE

Cette session s'adresse aux personnes travaillant dans l'éducation et qui s'intéressent à la justice sociale et à la réflexion sur le racisme.

Conçu pour les personnes souhaitant s'engager dans la lutte contre le racisme, cette session peut également intéresser ceux qui, par exemple en raison de leur couleur de peau blanche, disposent de la nationalité du pays dans lesquels ils résident ainsi que d'autres privilèges. Nous ne souhaitons bien sûr exclure personne, mais il s'agit néanmoins de notre groupe cible prioritaire.

Pourquoi avoir choisi ce groupe cible ?

Parce que les personnes qui disposent de certains privilèges ont plus facilement accès au pouvoir et aux ressources que ceux qui ne sont pas privilégiés. Les normes et les standards d'une société contribuent à la détermination du positionnement social et ceux qui en profitent contribuent souvent à la reproduction du status quo. Par ailleurs, les personnes bénéficiant de certains privilèges ne connaissent souvent que peu de choses sur les stratégies de l'exclusion qui touchent les personnes non privilégiées. Il est important de combler ces lacunes, d'en discuter et de conduire une réflexion à ce sujet.

Dans ce chapitre, nous aborderons le racisme sous différents angles tout en donnant quelques pistes de réflexion. Le sujet est certainement très sérieux, nous n'avons cependant pas l'intention de suivre ici un style académique très sérieux, mais plutôt de travailler sur l'ironie et la provocation, et nous souhaitons vous inciter à bien observer vos émotions : êtes-vous irrités ? Vous êtes fâché ? Voulez-vous vous disputer à ce sujet ? Y a-t-il des surprises ? C'est là que les choses deviennent intéressantes.

Le racisme est un sujet difficile, mais pas plus que d'autres. Le sujet peut faire peur, car on peut découvrir des choses désagréables, pas seulement sur une société raciste, mais très probablement aussi sur soi-même. En partant de l'hypothèse que vous n'êtes pas une personne méchante, nous pensons que vous aimeriez volontiers changer certaines choses si vous le pouviez. Soyez rassuré, vous pouvez.

SESSION SAVOIRS :

Qu'est ce que l'ethnicité ?

- 1) Un terme scientifique pour un groupe d'humains appartenant à un même groupe.
- 2) Un mythe d'une origine collective à laquelle on associe normalement certaines caractéristiques en terme de personnalité dont on suppose quelles sont innées.

OUI | NON

- 3) L'ethnicité est quelque chose que ne possèdent que les autres.

OUI | NON

- 1) Non, ceci est faux. L'ethnicité n'a rien avoir avec l'ADN, avec des similitudes dans apparences extérieure, des affinités ou la filiation. Il est même dangereux d'attribuer aux humains des

caractéristiques reposant sur des explications naturelles. Un exemple : Il est naturel qu'un homme batte sa femme, car cela est dans ses gènes et ses hormones.

Ceci est faux, car la majorité des hommes ne bat pas leurs femmes, il s'agit plutôt d'une certaine image de la masculinité qui rend la violence plus acceptable pour les hommes que pour les femmes. Les hommes cherchent donc à correspondre à cette image. Mais cette image est construite socialement et est désignée comme une « naturalisation » (explication de faits sociaux par la nature).

- 2) Oui, il s'agit là d'une explication possible, même si celle-ci est un peu simplifiée, car elle omet de dire que « l'ethnicité » est avant tout utilisée pour décrire un rapport entre deux ou plusieurs groupes en mettant l'accent sur leurs différences culturelles.

Ce processus est appelé « ethnicisation » et comporte certains dangers. Car c'est souvent un groupe de personnes socialement privilégiés qui ethnicise des groupes non privilégiés en s'appuyant sur des préjugés et des stéréotypes et qui attribuent ces appartenances et les caractéristiques et les comportements qui en résultent à un lieu de naissance, une religion ou un background culturel. Ainsi : Il convient de toujours prendre en compte celui qui s'exprime.

L'ethnicisation est ni culture ni nation. Elle peut être considérée comme faisant partie d'un certain concept relativement compliqué de la culture qui repose sur la production de l'autre pour sa propre création. La nation est une communauté politique possédant une assise territoriale. L'ethnicité s'étend au-delà des limites nationales ou territoriales.

- 3) Ceci est faux sur le fond, mais cette conception est souvent mobilisée de cette manière. Ainsi, une personne peut se rendre invisible en parlant de la singularité/étrangeté des autres. Dans ce cas, seul les autres possèdent des particularités, gommant ainsi totalement leurs différences à l'intérieur du groupe décrit. Ce processus est également appelé « othering ».

Parfois les groupes marginalisés « ethnicisent » eux-même. Ce processus est d'abord aussi un moyen de s'autoarticuler et comportant des composants d'autonomisation. Dans ce cas, l'hétérogénéité du groupe est rendu invisible pour des raisons stratégiques afin de s'affirmer dans le débat public à partir d'une position marginalisée. Gayatri Spivak, une théoricienne post-coloniale, appelle cela « l'essentialisme stratégique ». Ceci signifie que l'on se réfère à une catégorie essentielle (comme les « femmes »), afin d'expliquer une position normalement marginalisée (politiquement).

« Race »

... est une notion que nous n'utilisons que pour les chiens.

Des idées du pourquoi ?

- **Non.**

Aucun problème, votre curiosité peut avoir été attisée et vous souhaitez éventuellement poursuivre la lecture...

- **Oui, parce que la science le définit ainsi.**

Oui, il existe des études scientifiques (auxquelles se réfère par exemple la déclaration de l'UNESCO contre le racisme), qui prouvent que l'idée de « différentes races humaines » est dépassée, car la diversité biologique de l'humanité ne justifie pas cette hypothèse supposant qu'il y a des différences biologiques fondamentales : Même si les différences physiques

paraissent évidentes au niveau de la planète, ceci ne vaut pas pour les particularités génétiques. (http://www.unesco.org/general/eng/infoserv/archives/files_online/32312A1020644451.pdf). Le concept de « race » est considéré comme une approche tronquée qui favorise de manière totalement arbitraire et erronée certaines positions sociales en supposant certaines inégalités biologiques et certaines différences de valeurs (racisme). Selon cette conception, « l'essence » d'un humain et sa personnalité découleraient de son apparence physique

Attention : Il existe certainement de nombreuses études qui affirment le contraire de ce que défend par exemple l'Unesco ; La recherche n'est jamais exempte d'idéologie et il est ainsi important de questionner les catégories et leur signification sur lesquelles s'appuient une théorie.

- **Oui, parce qu'il n'y a qu'une race humaine : Homo sapiens.**

Oui, et l'homme n'est même pas très sapiens (qui signifie sage, intelligent), lorsqu'il essaye de s'accrocher à la croyance de différences générales (déterminée génétiquement). Aujourd'hui on substitue souvent à la notion de « race » celle de « culture ». Lorsque cette notion est utilisée dans un contexte dans lequel on décrit des « différences culturelles » et qu'on considère la culture comme statique et immuable, biologiquement héréditaire et non pas comme le résultat d'activités humaines prenant place dans certaines conditions politiques, sociales et historiques, il s'agit d'un cas de « racisme sans race » (cf. IDA 2004).

Culture

- **ne signifie pas pays.**

Oui, la culture est plus qu'un passeport ou une nationalité. Elle fait partie de la nationalité et la dépasse (p.ex. culture DJ_ane, culture des mariages).

- **n'est pas ethnicité.**

Oui, la culture est autre chose. Alors qu'on utilise souvent l'ethnicité pour se référer aux origines d'une personne (sur la base de raccourcis, cf. en haut), la culture combine les idées d'origines, de coutumes, de pratiques, de langue, de traditions etc. d'un certain groupe et est utilisé pour différencier un groupe d'un autre.

- **n'est pas identité.**

Oui, mais la notion de culture est souvent utilisée pour abrégé l'identité pour la décrire de manière simple. La notion de culture amène les mêmes problèmes que la notion d'ethnicité : des stéréotypes peuvent être reproduits, les personnes ne sont pas perçues en vertu de leurs caractéristiques individuelles, mais par les caractéristiques d'un groupe auquel ils appartiennent.

- **est une pratique sociale.**

Oui, la notion se réfère à la tenue vestimentaire, aux pratiques culinaires, à la télé, au cinéma, à la mobilité, à la religion, la musique, les sentiments, les croyances, la communication et bien d'autres choses encore qui se passent lorsque les hommes se rencontrent.

- **est dans mon yoghourt.**

Oui. Est là elle est relativement anodine.

- **est un système complexe composé de différents signes.**

Oui, on peut considérer la culture comme un système d'orientation qui comporte des normes, des esthétiques, des symboles ou des pratiques ou alors tout à la fois. Parfois il est difficile de comprendre les signes, p. ex. un foulard sur la tête peut être lié à la religion, au temps qu'il fait, à l'apparence ou à l'environnement (rouler en cabriolet).

SESSION DE RÉFLEXION :

L'ethnicité, la « race » et la culture sont donc trois choses très différentes que l'on utilise souvent de manière non différenciée et qui servent à se désigner soi-même et « les autres », sachant qu'on mobilise largement des stéréotypes et des raccourcis. Les discours sur l'ethnicité, la « race »⁴ ou la culture reposent la plupart du temps sur un « nous » (souvent la position du locuteur) et la notion des « autres » (généralement ceux dont on parle voire à qui on parle).⁵

Ainsi, il convient d'envisager deux questions importantes, avant de regarder de plus près les pratiques pédagogiques :

- **Quelle est la perspective à partir de laquelle je parle ? (Et quelle en est la signification ?)**
- **A qui est-ce que je parle et comment ?**

Quelle est la perspective à partir de laquelle je parle ?

Exemple : J'écris ce texte à partir d'une perspective de blanc : ma peau est blanche, je suis né en Allemagne, j'ai un passeport allemand, la plupart de mes amis sont blancs. Ceci signifie que je ne suis pas victime du racisme dont font l'objet les personnes noires de peau dans notre société majoritairement blanche. Je n'ai pas non plus fait l'expérience d'une discrimination ou de formes de racismes en raison de mon appartenance à un groupe minoritaire ethnicisé.⁶

Ceci signifie que j'appartiens à un groupe hégémonique qui bénéficie largement de certains privilèges. Je peux par exemple voyager dans la plupart des pays sans aucun problème. Je ne suis pas traité comme un criminel lors d'un contrôle routier, parce que je ne suis pas la cible des stratégies policières de « profilage racial »⁷. Je suis généralement compris facilement, car je parle la langue hégémonique, et personne ne me demande : « Ou est-ce que vous avez appris à parler si bien l'Allemand ? ». Même si j'ai l'air pauvre, même si je suis une femme, une lesbienne et/ou un handicapé – ce qui signifie sans aucun doute que je dois affronter de nombreuses difficultés –, il apparaît toujours évident que je ne fais pas l'objet de ce genre d'exclusion en tant que personne de peau blanche. Il peut y avoir des similitudes entre mon expérience et celles d'une personne de peau noire⁸ mais ces similitudes ne sont pas systématiques. Pour un homme blanc il n'est pas plus possible de ressentir les effets d'un sexisme auquel est exposé

8) Dans ce texte, le mot « Noir » est écrit avec un S majuscule, car le terme se réfère aussi bien à une catégorie politique et à une réalité sociale qu'à une pratique de résistance. Par ailleurs, il s'agit d'un terme que les Noires ont choisi elles-mêmes pour se désigner. Le Noir n'est pas biologique. Tout comme le blanc n'est pas non plus biologique, il s'agit également d'une construction sociale, mais comme elle projette le concept hégémonique, blanc est écrit en minuscules.

4) Dans certains pays, on utilise souvent la notion de « race » dans un sens un peu différent de celui qu'on connaît par exemple en Allemagne, où cette notion est marquée par son utilisation pendant la période nazie, raison pour laquelle cette notion disparaîtra, du moins on l'espère, partout.

5) Je me réfère ici à la critique qu'adressent les femmes marginalisées au mouvement féministe de la classe moyenne blanche que l'on entend depuis au moins les années 1970. Le « nous » féministe a été remis en cause, des différences entre les groupes et les expériences ont été décrites et les représentations générales ainsi que les positions des locutrices ont été questionnées (cf. p. ex. les œuvres de Bell Hooks)

6) J'ai utilisé le mot « ethnicisé » plutôt que ethnique, car il décrit le processus qui produit un groupe ou une catégorie, plutôt que de supposer leur existence comme acquise voire naturelle.

7) Certains pays ont abandonné la pratique du « profilage racial » (contrôles de polices sans incident particuliers). En Allemagne ce type de contrôles demeure quotidiens, et comme les forces de l'ordre contrôlent d'avantage les personnes ethnicisées, ils trouvent plus de délinquants ethnicisés.

une femme blanche. Et – pour aller au bout de cette différenciation – vu de l'extérieur, nous ne pouvons pas dire qu'une femme blanche hétérosexuelle fait la même expérience du sexisme qu'une autre femme blanche hétérosexuelle. Pour répondre à cette question, nous devons approfondir.

Quel est le résultat de cette réflexion ? (« Quel en est la signification ? »)

- Nous ne savons pas grand chose sur les autres.
- Nous vivons dans une société dans laquelle les personnes sont traitées en fonction de leurs différences visibles et/ou supposées. Ces différences et les définitions qu'elle contient concernant la norme et l'écart de cette norme sont produites dans les suppositions et les actes au quotidien. Nous devrions avoir conscience, dans quelle mesure nous sommes nous même privilégié par des structures sociales ou contribuons à leur reproduction.

Réflexion éthique : Avoir certains privilèges comme être blanc, masculin, hétérosexuel ou plus ou moins en bonne santé, appartenant à la religion dominante etc. signifie donc que la société accorde à ses personnes plus de libertés et de marges de manoeuvre qu'à d'autres, construits comme appartenant à un groupe marginal.

(Si vous êtes d'accord) pensez-vous personnellement que cette conclusion implique une responsabilité ?

- De quels privilèges bénéficiez vous ? Quels sont les privilèges structurels, quels sont les privilèges liés à certaines situations ? Où est-ce que vous êtes au milieu, où est-ce que vous nourrissez des sentiments partagés ? (Exemple : Vous êtes issu de la classe ouvrière, mais vous avez réussi à faire une carrière académique. Maintenant vous vous sentez parfois apatride, parce que vous n'avez pas le sentiment d'appartenir à l'une de ces sphères.)
- Nous pouvons supposer qu'il existe des expériences similaires chez les personnes de la même catégorie sociale (p. ex. homosexuels et masculin). Ces expériences sont essentiellement liées aux valeurs soit hégémonique soit marginales d'une société. Mais nous ne pouvons jamais être sûrs, que tous font les mêmes expériences. Nous ne pouvons jamais vraiment savoir, comment les catégorisations se conjuguent.

De qui est-ce que je parle et comment ?

Après cette réflexion sur l'importance de sa propre couleur de peau, sa nationalité etc. par rapport aux privilèges et la position du locuteur, nous pouvons aborder la question de la représentation.

Comment certaines personnes (marginalisées) sont-elles représentées dans le monde ? Est-ce que par exemple vos ami(e)s Noir(e)s ou homosexuel(le)s ou votre meilleur(e) ami(e) considéré(e) comme handicapé(e) s'identifient aux images que véhiculent la télévision ou les journaux des Noirs, des homosexuels ou des personnes désignées comme handicapées ?

Lorsque les médias parlent des jeunes, on assiste souvent à un discours sur l'éducation, sur le handicap ou la thématisation d'actes de violence ou de délinquance. On utilise souvent l'étiquette du « groupe à risque », par lequel on identifie les facteurs d'handicap qui font du groupe concerné un cas problématique. L'un des « groupes à risque » très populaire est constitué de jeunes hommes

issus de la diversité, présentant des déficits en terme d'intégration sociale, ou les jeunes qui consomment certaines substances.

Une perspective qui met en avant les déficits telle que celle que véhicule la description de tels groupes à risque, n'est pas suffisante et donc peu pertinente.

Ainsi, les explications qui identifient les jeunes issus de la diversité p. ex. comme « étant pris entre deux cultures » en y voyant les raisons des problèmes des individus concernés ne reposent sur rien. Les jeunes n'appartiennent pas à l'une ou l'autre des cultures ou sont pris entre celles-ci, mais se créent en permanence leurs propres « cultures » dans la gestion des problèmes quotidiens. Pourtant, il est rare qu'une personne puisse décider librement des aspects « culturel » qu'il adopte. L'offre, la situation, le background, le groupe de pairs et d'autres facteurs ont un impact sur la question de savoir quels aspects sont utiles. Ce qui est important, c'est que cette quête d'une voie propre soit reconnue comme contradictoire et toujours mouvement et comme une compétence et une ressource pour les jeunes.

Ainsi, une identité est constituée de nombreux composants, de préférences, de façons de s'habiller, d'habitudes, de comportements etc. Indépendamment du fait qu'une personne soit issue de la diversité ou non, ces composants se modifient beaucoup et entrent plus facilement en conflit les uns les autres chez les jeunes qu'à l'âge adulte (Weber 2006). Il est donc particulièrement important de reconnaître en tant que pédagogue adulte que les jeunes négocient au quotidien dans un champs délimité par des besoins internes et externes complexes.

Lorsque les jeunes (marginalisés) manquent de reconnaissance dans les situations qu'ils doivent négocier au quotidien, ils ont du mal à tirer profit de cette expérience et la considérer comme une ressource. On peut citer l'exemple la façon dont on aborde la maîtrise des langues dans les écoles allemandes. En règle générale, les connaissances linguistiques des jeunes issus de familles bilingues sont dévaluées comme n'étant pas parfaites (« tu ne maîtrises ni bien allemand, ni bien le turc »), plutôt que de considérer comme positif le fait qu'ils parlent deux langues. Cette réalité multilingue a été ignorée dans de nombreux établissements scolaires.

Il est donc important de voir que c'est toujours la « culture » hégémonique qui définit quels sont les compétences, les langues et les savoirs qui sont valorisés.

L'homme dépend des communautés sociales pour devenir ce qu'il est, pour pouvoir développer et maintenir ses préférences, ses valeurs et ses compétences, si tel est son souhait. Ce processus est marqué par différents conflits. Pour comprendre un conflit, il peut être utile de connaître les appartenances « culturelles », lorsqu'on peut présumer que celles-ci ont une certaine importance. Dans de telles situations, il est nécessaire que les pédagogues s'approprient des connaissances concrètes sur les systèmes de repères importants des jeunes. Pour ce faire, il est conseillé d'apprendre par tâtonnements, p. ex. à travers une approche en finesse et un dialogue dans les deux sens.

Dans ce contexte, un dialogue en finesse implique de ne pas utiliser de nom hégémonique pour désigner des groupes marginalisés comme p. ex. « basané » pour désigner un Noir, un attribut utilisé par des hommes blancs. « Personnes de couleur » ou Noir sont plus appropriés, mais le facteur le plus déterminant est de savoir comment les personnes souhaitent être désignés. Plutôt que de chercher à désigner de manière appropriée une certaine couleur de peau, il est

>> **ethnisation**

Ethnisation is the process in which a person or a group of persons is attributed to a group which appears as homogeneous. This happens mostly because of outer appearance or certain habits, which are connected to place of birth, religion or cultural practices. In the majority of cases, ethnisation is done by a social majority concerning minorities.

plus simple d'utiliser le nom de la personne.

Avez-vous déjà

- **Rit d'une blague raciste ?**
Pensé que l'histoire coloniale de votre pays est barbante ?
- **Désigné l'Afrique comme un « pays » ?**
- **Trouvé normal qu'un parle d'un footballeur Noir comme ayant un talent naturel, alors que le footballeur blanc a dû durement s'entraîner ?**
- **Trouvé normal de ne pas avoir d'amis issus de l'immigration ?**
- **Parlé d'une perspective de blanc de vos propres expériences du racisme en présence d'un Noir qui aborde ce sujet ?**
- **Entendu parlé d'études sur la blanchité critique et pensé que vous saviez déjà tout sur le racisme ?**

Non ? Bien, car il s'agit là de schémas de pensées racistes que l'on rencontre tous les jours. Dans ce cas, la pédagogie antiraciste ne devrait pas vous poser de problèmes, car vous avez compris que le problème principal réside dans les différences vis-à-vis des privilèges.

Considérons maintenant vos propres **pratiques pédagogiques et ses supports**, p.ex. :

- Lorsque vous utilisez des livres, des films ou des images : Les groupes marginalisés (comme les Noirs, les lesbiennes, les parents isolés, les personnes considérées comme handicapées, les homosexuels, les personnes âgées, les femmes migrantes, les migrants etc.) sont-ils représentés de manière adéquate ?
 - iEn nombre (ce qui ne signifie pas qu'ils doivent être représenté au prorata de leur nombre dans la société, mais en nombre plus important pour être visible) ?
 - De façon adéquate (en évitant les stéréotypes, la culturalisation, l'ethnisation) ?
 - Y a-t-il une réflexion sur l'histoire de la colonisation et comment sont formulées les descriptions ; voyez vous des dualismes comme « l'occident et le reste du monde », civilisation et barbarie, démocratie et cultures primitives ?
- Regardez vous les textes, le site web, les flyers et les autres documents de votre organisation :
 - Vérifiez s'il n'y a pas des personnes ou des groupes qui y sont dévalués, en en classant parmi les « autres », donc en pratiquant ce qu'on appelle le « othering ».
 - Essayez de lire le texte à partir de la perspective d'une personne migrante (éventuellement d'une femme). Est-ce que le texte fait toujours

9) Cette question ne s'adresse pas seulement aux Allemands, Néerlandais, Britanniques, Français, Portugais, Espagnols, Belges, Russes, Japonais, Italiens, Danois, Autrichiens, Hongrois, Turcs, Suédois, Norvégiens, Chinois ou Américains.

>> La blanchité critique

Selon l'approche de la « blanchité critique », être blanc n'est pas une couleur mais un concept. De nombreux privilèges sont attachés à la peau blanche, ceci peut s'expliquer par l'expansion européenne, le colonialisme, l'esclavage et enfin le fascisme. Du point de vue de « Peerthink », l'approche de la blanchité critique souhaite sensibiliser à l'affiliation à la majorité blanche dominante, la construction de la blanchité comme étant une norme et normale, il vise également à dévoiler les privilèges des blancs.

sens, ou y a-t-il des parties qui vous énervent ou par lesquelles vous vous sentez exclu ?

A l'issue de la session :

Réflexion de la réflexion :

Réfléchissez 10 minutes pour récapituler ce que vous avez appris de nouveau.

Nouveaux savoirs :

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)
- 9)
- 10)
- 11)
- 12)
- 13)
- 14)
- 15)
- 16)

(C'est une blague. Si vous réussissez à remplir ne serait-ce qu'une ligne, nous sommes satisfaits. Et vous? Envoyez vos commentaires sur www.peerthink.eu.)

Y a-t-il des choses qui...

- ... ne sont pas claires ?
- ... sont énervantes ?
- ... sont fausses ?

Peut-être que vous aimeriez faire part de vos remarques dans le forum (en anglais) ? Veuillez consulter le site web.

Sauriez vous dire ce que vous aimeriez changer à l'avenir ?

Demandez à un ami de vous rappeler ces petites choses de temps en temps.

.....
.....

Merci beaucoup.

Ce texte repose sur de nombreuses expériences de personnes non blanches

acquises au cours de leurs recherches et de luttes qu'ils ont relatés et consignés par écrit. Vous trouverez quelques ouvrages qui peuvent être intéressants, à la fin de cet article. Merci à ces personnes et à vous.

Une sélection d'ouvrages proposés (en allemand et en anglais) :

livres

- ADB Köln /CyberNomads (Eds.): TheBlackBook. Deutschlands Häutungen.(2004)
- bell hooks, Christopher Raschka: Skin Again (2004)
- bell hooks: Ain't I a Woman: Black Women and Feminism (1981)
- bell hooks: Feminist Theory from Margin to Center (1984)
- bell hooks: Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black (1989)
- bell hooks: Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom (1994)
- bell hooks: The Will to Change: Men, Masculinity, and Love (2004)
- bell hooks: We Real Cool: Black Men and Masculinity (2004)
- Gloria T. Hull et al. (Eds.): But Some of Us Are Brave. Black Women's Studies. (1992)
- Hans-Jürgen Massaquoi: Destined to Witness (1999)
[in German: Neger, Neger, Schornsteinfeger! Meine Kindheit in Deutschland. (1999)]
- Liz Fekeke: The Deportation Machine: Europe, Asylum and Human Rights (available from <http://www.irr.org.uk>, 10 € (plus 1.50 € for postage and packing)
- Maisha Maureen Eggers et. al.(Eds.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland (2005)
- Markus R. Marrus: Die Unerwünschten - The Unwanted (1999)
- Noah Sow: Deutschland Schwarz Weiss (2008)
- Patricia Hill Collins: Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment (2000)

films

- L.A. Crash
- La haine
- American History X
- Blue eyed
- Bread and roses
- It's a free world

**Si vous souhaitez avoir plus de tuyau sur le sujet,
prenez contact avec votre initiative antiraciste sur place !**

lien

- <http://mayayimaward.wordpress.com>
- <http://www.lesindivisibles.fr>
- <http://no-racism.net>
- <http://www.ida-nrw.de/>
(dans Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung NRW)
- <http://www.irr.org.uk/> (Institute of race relations)
- <http://www.csworkshop.org/> (challenging white supremacy)
- [http://www.unesco.de/suche.html?tx_indexedsearch\[sword\]=rasse](http://www.unesco.de/suche.html?tx_indexedsearch[sword]=rasse)
(explications concernant les races et les préjugés raciaux de l'UNESCO e de 1978)
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001282/128291eo.pdf> (Declaration on Race 1950)

Littérature :

- Weber Martina: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Leske + Budrich, Opladen 2003
- UNESCO-Workshop: Stellungnahme zur Rassenfrage. In: Biologen in unserer Zeit, Nr. 5/1996, 71-72
- IDA (2004) (Hg.): Was heisst eigentlich ... Rassismus? http://www.idaev.de/antiras-sismus_publikationen.htm?http://www.idaev.de/html/MPubTextFlyer.htm#Flyer_Rassismus-mainFrame (access on 28.8.2008)

Le chapitre suivant est consacré au genre ...

3.3 SESSION TROIS : GENRE

Vous entamez la session consacrée au genre. Cette partie vous propose des savoirs de base sur le genre, sur ses significations au quotidien en pédagogie notamment. Ce module de formation s'adresse en premier lieu aux pédagogues et naturellement à tout ceux et celles qui s'intéressent à la justice sociale et aux réflexions portant sur le genre. Cette session consacrée au genre illustre certains aspects de la violence liés à la sexualisation qui prend place dans notre système occidental marqué par la dualité des genres. Car cette session est conçue pour les personnes qui s'engagent ou souhaitent s'engager dans la lutte contre le sexisme et la violence liée à la sexualité.

Outre quelques éléments permettant d'éclairer la notion de genre et quelques concepts théoriques que nous souhaitons aborder brièvement, cette session réserve également une place à la réflexion. La réflexion est l'un des étapes importante lorsqu'il s'agira d'aborder une pédagogie circonspecte. Souvent, les pédagogues poussent les enfants et les adolescents à une identité de genre univoque. Cette session souhaite contribuer à une réflexion sur les présupposés qui alimentent les processus quotidiens de fabrication de sexualités univoques.

L'apparition de la notion de genre s'est accompagnée de nombreuses controverses. Le concept du genre dénonce avant tout l'idée, jusqu'alors dominante, de l'existence de deux sexes biologiquement distincts et diamétralement opposés que sont le masculin/féminin et dont découlent les identités sexuelles. L'idée selon laquelle nous appartenons à un genre, a été remplacée par l'idée que nous faisons notre genre et que, donc, nous le construisons au quotidien – en interaction, mais aussi au cours des siècles. Le sexe devint ainsi modifiable et moins univoque grâce à la notion de genre.

Aussi, la lutte des féministes pour « l'égalité des femmes dans la différence » renvoie à l'opposition de deux sexes, dénonçant des inégalités, profondément ancrées, entre les genres aussi bien en terme de reconnaissance qu'en matière d'accès à la sphère publique ou aux ressources sociales et qui ont dominé tout au long de l'histoire dans les différentes cultures. Dans certaines parties du monde, des droits fondamentaux existent garantissant les mêmes droits aux hommes qu'aux femmes leur permettant à participer à égalité des hommes à la sphère publique et d'occuper des emplois ou des fonctions politiques. Cependant, la sphère publique dans les démocraties continue à être structurée par la norme d'un humain universel, sans que celle-ci soit remise en question. Cette norme structurée est toujours axée sur les hommes blancs, adultes, hétérosexuels et en bonne santé, participant ainsi à la reproduction de la position hégémonique dans les rapports sociaux structurés de dominance et de soumission. Par rapport à cette position hégémonique, tous les autres ont été et sont toujours identifiés comme étant « les autres », qui doivent essayer de se conformer à la norme pour pouvoir participer aux processus sociaux. Cette « norme universelle » hégémonique ne déclassent pas seulement les femmes, mais aussi différents groupes sociaux d'hommes en les qualifiant de « déviants », en les rangeant dans des catégories qui ne leur correspondent pas par exemple par rapport à l'éthnicité, la classe sociale, l'orientation sexuelle, le genre, l'identité, leur styles de vie ou leurs pratiques etc.

Ainsi, la violence présente souvent des éléments liés au sexe, comme p. ex. des remarques désobligeantes sur le corps féminin ou les défis permanents au sein des groupes de jeunes pour éprouver leur force physique, leur courage, leur masculinité etc. Il est important de réaliser qu'un garçon n'est pas nécessairement un auteur (de violence) et que les filles ne sont pas toutes victimes ; les filles aussi bien que les garçons sont pacifiques pour la plupart et ceux qui ont été victime ou témoin d'actes de violence ont avant tout besoin de soutien. Refuser ce soutien peut engendrer ou favoriser la violence. Par exemple, lorsqu'on on qualifie le comportement d'un ou d'une jeune comme étant homosexuel, et que cette personne fait l'objet d'harcèlements en raison de cette étiquette, cette situation nécessite une intervention pédagogique prudente sur l'ensemble du groupe. Pour les pédagogues et les éducateurs il est important d'adopter et de défendre une position claire par rapport au sexisme et à la violence liée au genre. Ainsi, ce chapitre est consacré à la forme spécifique de violence liée au genre : le sexisme.

QU'EST-CE QUE LE SEXISME ?

- **Siffler après une femme qui passe (indépendamment de ton propre genre) ?**

Oui, probablement. Dans la plupart des pays occidentaux, siffler ainsi derrière une personne est compris comme une proposition sexuelle. Ne fonctionne généralement que dans le sens où les hommes/garçons sifflent derrière les femmes/filles. Généralement, on ne siffle pas de cette manière lorsqu'un homme passe. Certains personnes peuvent considérer un tel comportement comme un compliment, d'autres peuvent penser qu'il s'agit d'un signal pour un chien ... elles sont traitées comme un animal sexualisé, avant d'être considéré comme un être humain.

- **« Les femmes doivent faire du « shopping », c'est ce qu'elles savent faire. »**

Nous avons ici à faire à une réduction classique : tout un groupe de personnes, extrêmement différentes, réduit à une seule chose : la capacité d'être bon pour faire du « shopping ». Ce n'est peut être pas blessant de prime au fond, mais si l'on remplace « faire du shopping » par « faire la cuisine » ou « sucer », il apparaît clairement que nous devons avoir une conversation avec la personne qui dit de telles choses.

Sexisme... est quelque chose qu'un dictionnaire de politique définit comme « la pratique de la suprématie de l'homme ou l'oppression des femmes. Il s'agit d'une pratique, qui prend place notamment dans la socialisation dans nos rôles de genre respectifs. Ce processus de socialisation s'accompagne d'expériences au quotidien, le langage, les images dans les médias et des stéréotypes qu'elles véhiculent et qui attribuent aux femmes un rôle subordonné dans la société rendant ainsi cette idée acceptable. Ces stéréotypes s'articulent souvent autour de l'image de la maternité et de la sollicitude (caring). Les femmes ne perçoivent pas toutes le sexisme de la même manière, selon leur situation sociale et économique – dans la famille et sur leur lieu de travail. Le sexisme limitent les voies par lesquelles les femmes tentent de réaliser leur potentiel. » (Shirin Rai, <http://www.answers.com/topic/sexism>).

Aujourd'hui nous savons que les garçons et les hommes peuvent, eux aussi, être victimes de sexisme, tout comme d'autres genres ou d'autres sexualités et qui existent également. Les hommes, devenant père et qui souhaite par exemple prendre un congé de paternité, qui se met en arrêt maladie ou qui souhaite partager son congé de paternité avec sa partenaire ou encore qui décide de ne travailler plus qu'à temps partiel pour pouvoir s'occuper de son enfant, font souvent l'objet de remarques sur leur lieu de travail, p. ex. « Quel genre d'homme tu es toi ? Ta femme/partenaire ne peut-elle pas s'occuper de l'enfant ? ». Alors que certains pères doivent chercher du soutien dans leur entreprise, le faible pourcentage de pères qui prennent effectivement deux mois de congés de paternité est souvent salué dans les médias – alors que personne n'évoque les nombreuses mères qui se coltinent les enfants jour après jour. Celles-ci sont réduite à leur destin naturel d'être mère – tout va bien. Des structures sexistes existent donc aux niveaux structurel et individuel.

Aussi, lorsqu'on considère les écarts de salaire, ceux qui possèdent la majorité des biens (hommes) et qui réalise la majorité du travail (femmes), qui est l'objet de la plupart des actes de violence conjugale (femmes) et qui, parmi les minorités, n'est pas sous-représenté au gouvernement (femmes), l'influence structurel du sexisme devient un évidence.

Nous continuons avec une question simple, pour dépasser la conception dualiste des genres :

Combien de genres connaissez vous ?

- Je ne sais pas, qu'est-ce que le genre ?
Bonne question. Nous travaillons sur la réponse... peut-être que vous aimeriez poursuivre la lecture en attendant...
- Deux, femmes et hommes.
Presque. Voici surtout le concept occidental du genre, d'autres sociétés connaissent d'autres et plus de genres (cf. p. ex. Gilbert Herdt 1996).
- Je ne sais pas, j'ai arrêté de compter.
Dommage, travail très difficile. Mais compréhensible.
- Oh, je pensais qu'on avait laissé derrière nous toutes ces vieilles questions de genre...
Oui, enfin pas complètement. L'idée du genre continue d'influencer la réalité sociale de la plupart des gens. Si ce n'est pas votre cas, veuillez prendre contact avec nous le plus rapidement possible, nous aimerions vous poser quelques questions. Autrement, nous supposons que vous participez déjà à quelques groupes pour aider à surmonter l'injustice causée par l'hierarchie des genres...? Cool !

Ok, genre... (Théorie !!!)

... est généralement utilisé pour attribuer des caractéristiques masculines et féminines à un genre supposé biologiquement fondamental. Le genre biologique est généralement désigné comme le « sexe », notion qui se distingue de celle du « genre ». Même si l'on peut se poser la question de savoir si une telle base naturelle existe, force est de constater que les codes et les conventions socioculturels, les règles à travers lesquels une société fonctionne, déterminent le classement de ces caractéristiques spécifiques de personnalité en sexes biologiques.

Souvent, les parents informent la société, par exemple à travers la couleur, du sexe de l'enfant. Le rose est « réservé » aux filles alors que le bleu est destiné aux garçons, ce qui ne signifie pas que les filles préfèrent naturellement le rose et/ou que les garçons soient attirés par la couleur bleue. Une expérience a été menée dans les années 1970 quelque part aux USA en prenant un bébé de six mois et un groupe de mères. Le bébé a d'abord été habillé en bleu et on disait aux mères que le bébé était un garçon avant d'observer leur comportement vis-à-vis de ce bébé « masculin ». Les mères lui parlaient de sa force, lui disait qu'il était un petit garçon courageux et lui donnèrent des jouets pour garçons (voitures). Ensuite, le bébé a été habillé en rose pour observer la réaction des mères vis-à-vis du bébé « féminin ». Les mères réagirent alors en lui disant qu'elle était très jolie et sage et lui donnèrent des jouets pour filles (poupées). En réalité, il s'agissait du même bébé, une fois habillé en bleu et une autre fois en rose ! Vous allez peut être dire que cette expérience date des années 1970 ..., mais nous vous conseillerons alors d'aller faire un tour dans les rayons d'un grand magasin pour vêtements pour bébés de nos jours....

L'important dans l'histoire de la différence des sexes est que les différences entre les sexes sont organisées de façon hiérarchique, générant ainsi des inégalités sociales.

Ainsi, la socialisation est une phase durant laquelle les jeunes cherchent à connaître les propriétés qui s'accordent le mieux à leurs identités, propriétés qu'ils s'approprient ensuite. Les jeunes essaient d'identifier les attentes de la société en terme d'attributions de genre « acceptables » et qui sont véhiculés par les institutions comme la famille, le groupe de pairs, l'Etat et les médias. Ces images et ces normes sont souvent internalisés au cours d'un processus d'adaptation violent, car certaines mises en scène sont sanctionnées par des remarques désobligeantes ou déclarées comme « inacceptables » par d'autres techniques. Mais que ce passe-t-il lorsqu'un garçon de 14 ans préfère faire de la danse plutôt que de la boxe (cf. le film « Billy Eliott ») ?

Le genre est construit socialement. Il varie d'une société à une autre et d'une période à l'autre. Le genre est surtout construit par les répétitions dans les interactions au quotidien (Butler 1991). Ces interactions quotidiennes entre humains, au cours desquelles le genre est fabriqué, est appelé « faire genre » (West/Zimmerman 1991) par Candance West et Don Zimmermann. Chaque humain crée son genre à sa manière, indépendamment du corps dans lequel il ou elle est né(e), de comment elle ou il a été ou s'est socialisé.

La constitution d'un genre « juste » et cohérent est un processus plus ou moins violent. Le maintien du genre « juste » est assuré à la fois par les institutions sociales et les individus eux même. Ainsi, le genre ne peut pas être considéré comme un concept « neutre ». Trop de garçons et de filles, trop d'intersexuels, de personnes transgenre et d'autres genres souffrent plus des sanctions qu'ils ou elles ne profitent de la sécurité supposée résultant de la dualité attribuée des genres.

Liste de quelques genres ou de sexes possibles et impossibles :

- **Crossdresser** [Quelqu'un qui aime porter des vêtements attribués à « l'autre sexe », voire même se comporter comme « l'autre » sexe (supposé). Les frontières entre le crossdressing et la vie en tant que personne transgenre sont souvent floues. Comme de nombreuses autres représentations de genre...]
- **Intersexuel** [Une personne qui ne correspond à aucune des descriptions médicales claires concernant le « masculin » ou le « féminin », ce qui signifie qu'il ou elle combine différentes caractéristiques des deux sexes biologiques. Selon Wikipedia, une personne sur 50 ne correspond pas aux catégories définies médicalement. Intéressant, n'est-ce pas, ça pourrait être vous ! Non mais sérieusement : Lorsqu'une personne est étiquetée comme étant intersexuelle à sa naissance, cela n'a rien de drôle généralement, car l'entourage (médecins, parents, opinion publique) peut être tenté de procéder à des « corrections » (notamment par la chirurgie, les traitements hormonaux, la psychologie), car la croyance selon laquelle la vie est plus simple lorsque le corps est, de manière univoque, soit masculin soit féminin, est très forte.
- **Métrosexuel** [Il s'agit d'un homme hétérosexuel qui se comporte d'une manière considérée comme homosexuelle, p. ex. se maquille ou porte des bijoux, parle d'une façon maniérée, etc. Il y a de nombreuses autres possibilités de vivre de manière sexuée : pansexuelle, omnisexuelle, polyamoureuse, et naturellement homosexuelle, lesbienne, bisexuelle, asexuelle, autosexuelle ... mais nous n'allons pas vous rendre fou avec cette diversité incommensurable des possibilités. Cependant, il est important de comprendre que le genre et le désir sexuel se chevauchent souvent.]
- **Sissy Boy** [Une personne possédant des attributs physiques labélisés comme étant masculin et qui agit d'une manière considérée comme féminine : p. ex. il n'aime pas le sport ou se battre, mais préfère les poupées, danser ou les vêtements roses. Ces personnes sont souvent considérées comme étant homosexuelles.]
- **Tomboy** [Une personne qui, en raison de ses attributs physiques, est labélisée comme étant une fille, mais qui s'habille et/ou se comporte d'une façon qui est généralement considérée comme étant masculine, p. ex. elle porte les cheveux courts, aime grimper aux arbres, jouer au foot ou pratiquer des sports durs, ou encore qui a des amis perçus comme étant des garçons.]
- **Transsexuel** [Une personne qui modifie son sexe physiquement, i. e. passe d'un corps spécifique à un genre à un autre corps en adopte toutes les postures liées à son nouveau corps (éventuellement à l'aide d'un traitement hormonal ou la chirurgie) devenant ainsi un ou une transsexuel(le) en

passant d'un corps d'homme à un corps de femme ou vice versa. Parfois, certaines personnes découvrent qu'elles sont nées dans un corps qui ne leur correspond pas et qu'elles ne sont pas en mesure de répondre aux attentes que la société leur impose en vertu de ce corps. Dans de nombreux pays, des règles strictes existent en matière de changement de sexe et cette démarche est encore souvent considérée comme une pathologie. En Allemagne, un changement de sexe nécessite ainsi une expertise psychologique qui atteste à la personne concernée une « identité sexuelle perturbée », et cette personne doit accepter une stérilité permanente. Certains transsexuels préfèrent utiliser le mot « transgenre » pour se désigner, car le mot « sexuel » est généralement lié à des pratiques sexuelles.]

- **Transgenre** [Une personne qui ne se comporte pas de manière conforme aux attentes liées au genre qui lui est attribué en vertu de son apparence physique, p. ex. des personnes considérées comme étant de sexe féminin et qui portent des noms masculins ou ambivalents, des personnes ayant une pilosité faciale naturelle et qui portent des vêtements attribués aux femmes et se comportent comme des femmes. Comparé aux transsexuels, ces personnes ne changent pas le corps dans lequel elles sont nées et qui est généralement ok, mais ce sont les rôles sociaux et les attentes liées aux corps sexués qui leur posent de nombreux problèmes et les limitent. Parfois, ces personnes commencent à prendre des hormones et à économiser pour pouvoir se payer l'opération. Mais ce sont malgré tout des personnes qui se situent « entre » la masculinité et la féminité, voire au-delà, personne n'a de réponse...?]
- **Geek glamour transidentique queer** [C'est moi. Je constitue ma propre catégorie. Et je me fiche que vous me considériez comme « il » ou « elle », tant que vous restez courtois. Si vous avez des doutes, il vaut toujours mieux demander au gens comment ceux-ci souhaitent qu'on les appelle, plutôt que de parler de « lui » ou « d'elle », même si vous vous sentez capable d'interpréter son apparence physique. Comme le montre cette liste, ceci n'est pas si facile. Et il y a encore bien d'autres catégories... ;-]

Les démarches pédagogiques les plus récentes conçoivent le genre comme étant plutôt un chose au pluriel, plus qu'au singulier, et s'appuient sur les notions de « masculinités » et de « féminités », ce qui illustre le fait que le genre est traversé par de nombreuses autres catégories qui l'influencent, en fonction du contexte et de la situation : Les féminités ne se ressemblent pas et cette diversité doit être rendue visible face aux tentatives de mettre tout le monde dans le même sac. Et même si les mots importants manquent et qu'il n'est pas toujours facile de trouver le mot juste pour parler des ambiguïté de genre, il convient néanmoins de toujours avoir conscience que la féminité tout comme la masculinité n'est jamais un concept clair, mais une construction qui ne fonctionne (que) par l'exclusion de ce qui n'est pas univoque.

L'exclusion joue à ce titre un rôle important dans un concept analytique et politique important datant de la fin du siècle dernier : le concept de la matrice hétérosexuelle. Mais de quoi s'agit-il ?

Voyons ça de plus près...

BIENVENUE DANS LA



N'ayez crainte, vous n'avez pas à trouver un téléphone ou à maîtriser des techniques difficile comme Morpheus, Trinity ou Neo dans le film pour y pénétrer, car... vous y êtes déjà. Vous ne l'avez pas remarqué ? Voyons comment elle fonctionne...

La matrice hétérosexuelle ...

... est un arrangement culturel et social en trois dimensions : le corps anatomique sexué (sexe physique ; angl.: sex), la performance sociale du rôle lié au sexe (sexe social; angl.: gender) et le désir érotique.

Ces trois dimensions sont en interaction permanente les unes avec les autres, un comportement lié à un genre s'accompagne parfois d'une certain désir sexuel, un certain désir sexuel peut définir la mise en scène du genre et un tel désir résulte parfois de l'effet/l'expression d'un certain corps. La matrice hétérosexuelle organise ces trois dimensions et se charge de leur symétrie : Nous pensons généralement qu'il existe exactement deux sexes (masculin et féminin) que l'on distingue facilement. Il est facile de penser qu'il existe deux sexes physiques « symétriques » et « complémentaires », deux corps anatomiquement distincts avec des fonctions, des identités, des rôles sociaux et des désirs différents. Ce désir est hétérosexuel et se porte sur le sexe opposé. Ainsi, le sexe physique et social sont quasi systématiquement considérés comme sexués, et pour être précis : comme hétérosexué. La matrice nous dit : ceci est normal, voire même naturel. Judith Butler, une philosophe féministe qui a beaucoup réfléchi et écrit sur ces questions montre que le lien automatique entre l'apparence physique, le genre et le désir peut se résumer à la réitération symbolique et concrète permanente des mêmes normes de genre, ce qui produit un effet naturalisant masquant ainsi le caractère artificiel de ces normes. La biologie n'est pas une fatalité. En réalité nous fabriquons nous-même le genre en permanence (angl. : « doing gender »), lorsque nous rotons, lorsque nous marchons, lorsque nous embrassons, lorsque nous nous brossons les cheveux (ou pas). La matrice hétérosexuelle agit chaque fois que nous nous posons la question de savoir ce qui est approprié pour un homme ou une femme. (Butler a commencé à utiliser la notion « d'hégémonie hétérosexuelle » dans son livre « Corps de poids » (« Bodies that Matter », 1993), mais comme nous sommes de grands amateurs de science fiction, nous en restons à l'image de la matrice.)

Et il est logique que des erreurs se produisent lorsque des choses sont reproduite des milliers de fois sur une longue période (toute une époque !) de façon aussi identique que possible. La matrice a des défauts et de telles « erreurs » qui ne sont pas conformes aux normes sociales (comme par exemple une personne

>> Hégémonie

Selon Antonio Gramsci, l'hégémonie est un concept par lequel une classe ou un groupe impose ses règles aux autres, en définissant leurs propres intérêts comme étant le sens commun. Par conséquent, cette domination fonctionne souvent sans l'utilisation directe de la violence, mais par une revendication de l'autorité exécutée avec succès (la violence est bien sûr utilisée pour réaliser et consolider cela).

transgenre devenu homme avec un statut « d'homme », qui donne naissance à un enfant, ou des garçons qui portent des jupes), montrent que les arrangements de la matrice hétérosexuelle sont produits à tout moment. Il s'agit là d'une parodie de quelque chose que nous ne faisons qu'imaginer mais dont on ne connaît pas l'original. Ou savez vous me dire quel est l'original du sexe féminin ? Non, Vous ne pouvez que décrire ce qui est considéré comme normal pour le sexe féminin, mais il existe de nombreux autres sexe féminins et qui sont tout autant féminin, vous ne pensez pas ? (Comparez la joueuse de tennis Martina Navratilova, la femme politique Condoleezza Rice et la star hip hop Missy Elliott...). Et c'est à cause de ces complexités, que nous avons du mal à supporter, que nous tentons souvent d'éclipser ces erreurs qui nous laissent perplexes, ou au moins de les cacher ou de les définir comme des « anomalies ». Ainsi, l'existence des « troisièmes sexes » comme les intersexuels, les transgenre et d'autres identité de genre équivoque engendrent de nombreuses stratégies officielles de délégitimation, comme p. ex. le fait de supposer des dysfonctionnements (mentaux) ou les différences juridiques entre le mariage hétérosexuel et le mariage homosexuel.

La matrice hétérosexuelle est une limitation permanente dont nous devrions faire l'économie, car elle est source de bien des souffrances lorsque les personnes doivent essayer de se conformer à de telles idées restreintes du genre.

Pour finir, un peu d'autoréflexion :

Pour une bonne pratique pédagogique, mais aussi dans la vie en général, il peut être utile n'en savoir plus sur sa propre histoire de genre, de savoir comment on est devenu ce qu'on est (à un instant donné, car les choses changent vite), d'avoir conscience de ses attirances, de savoir ce qui nous blesse, nous fait peur etc., car ce n'est qu'à cette condition que l'on peut être conscient de ce qu'on peut offrir aux autres.

DÉCOUVREZ VOTRE GENRE :

- 1.) Avec quel genre de jouets avez vous joué lorsque vous étiez enfant ?
Quels sont les jouets avec lesquels vous n'avez pas joué, p. ex. parce que ces jouets étaient réservés à « l'autre sexe » ou parce qu'ils ne vous étaient pas accessibles, car uniquement accessible à une autre classe (p. ex. une certaine poupée qui était trop chère) ?
- 2.) Que vous ont dit les adultes ou les personnes de votre âge concernant ce que vous devez faire ou ne pas faire ?
- 3.) Quels vêtements vous ont intéressés et quels tenues vous étaient interdites ?
- 4.) Quels étaient vos idoles (sportifs, changeurs, votre grande soeur / votre grand frère, ...)?
- 5.) Quels étaient vos rapports aux autres enfants, p. ex. à l'école ? Y avait-il de la concurrence, était-ce intéressant, menaçant ou ambigu ?

Reconnaissez vous un sens au genre, à la classe sociale ou à la culture dans ses rapports ?

6.) Quelles étaient les attentes de vos parents, de votre famille, de votre groupe de pairs ?

7.) De quoi avez-vous souffert ?

8.) Avez-vous vécu des sortes de rites d'initiation ?

9.) Quand est-ce que vous vous êtes senti fort ?

10.) Quand est-ce que vous vous êtes senti faible ?

11.) Quels sont les souvenirs que vous avez refoulés en lisant ces questions ?

Il est intéressant de rechercher les éléments normatifs dans sa propre biographie de genre et d'identifier les contradictions éventuelles. Personne n'est que masculin ou que féminin, mais certains comportements sont violemment sanctionnés par les pairs, les parents, les enseignants, les collègues etc. Il s'agit là d'un élément très important lorsqu'on travaille avec des jeunes. Car ceux-ci doivent trouver leur propre voie vers une performance de genre adaptée, une orientation sexuelle, la gestion de leur propre corps tout en gérant les attentes extrêmes et les actions violentes dans une société et les interactions humaines. Parfois le fait de travailler dans des groupes homogènes en terme de genre (oui, nous avons appris que les genres ne sont jamais homogènes, mais les mots ont leurs limites et les personnes s'identifient naturellement comme « fille » ou « garçon ». Ça aide à se repérer et parfois il n'y a pas d'autres options.) peut être utile pour mener une réflexion sur le système binaire des genre, sa propre performance de genre et ses limites par rapport à la gestion de la violence – en tant que victime, auteur ou témoin.

Nous voici arrivé à la fin de notre réflexion sur le genre. Nous espérons que ce texte a été quelque peu divertissant, peut être vous a-t-il énervé ou irrité, peut être qu'il vous a incité à approfondir le sujet ?

La session suivante traite de l'intersectionnalité, le genre est – à côté d'autres catégories – également un élément important de ce concept. Nous vous souhaitons bonne lecture....

Littérature :

- Herdt, G. H. (1996): Third sex, third gender: beyond sexual dimorphism in culture and history, New York
- West, C./Zimmerman, D. H. (1991): Doing Gender, in: Lorber, J./Farrell, S. A. (Eds.): The Social Construction of Gender, Newbury Park, 13-37

3.4 SESSION QUATRE : INTERSECTIONNALITÉ

Cette petite session finale est destinée à aider à comprendre l'idée principale de l'intersectionnalité. Elle introduit brièvement certains concepts avant de vous poser quelques questions vers la fin.

Donc, allons y...

La focalisation sur les inégalités et la marginalisation au sein d'une société nécessite un concept qui dépasse les limites du genre en tant que catégorie isolée. Walgenbach et al. Présentent le « genre comme une catégorie interdépendante »¹⁰ et tentent de répondre à la question suivante : Comment pouvons nous intégrer les différentes catégories sociales comme le genre, l'ethnicité, l'orientation sexuelle, la classe sociale, l'âge, la religion et d'autres d'une manière analytique et productive ?

Dans le domaine des études de genre (Gender Studies), cette question est traitée en faisant référence au concept analytique de l'internationalisation et de l'interdépendance.¹¹

« Le concept de l'intersectionnalité a été développé pour répondre à l'incapacité des différentes analyses isolées pour expliquer les inégalités structurelles, afin d'identifier plus clairement les interactions complexes entre les différentes formes d'oppression. Un exemple : Alors que les défenseurs multiculturels de « l'égalité entre les race » peuvent ne pas reconnaître à sa juste mesure les inégalités liées au genre au sein même de leur minorité, les défenseurs de l'égalité des sexes peuvent, de la même manière, ne pas reconnaître l'impact des différents stéréotypes racistes sur les différentes expérience que font les femmes en matière d'égalité des sexes. »¹²

La notion de l'intersectionnalité a été mise en avant par la juriste Noir Kimberlé Crenshaw. Son analyse des lois de lutte contre la discrimination aux USA montrait que ces lois conduisaient à favoriser les femmes blanches et les hommes Noirs. La situation particulière des femmes Noires n'était pas prise en compte. Crenshaw utilisa une métaphore géométrique (un point d'intersection géographique) pour décrire l'influence de systèmes qui se chevauchent et les expériences intersectionnelles de personnes de sexe féminin et Noires et qui possèdent des identités multiples.¹³

10) Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (2007). Le genre comme catégorie interdépendante. Nouvelles perspectives sur l'intersectionnalité, la diversité et l'hétérogénéité. Opladen & Farmington Hills: Editeur Barbara Budrich.

11) ebda., P.7.

12) Squires, Judith (2008). Intersecting Inequalities: Reflecting on the Subjects and Objects of Equality. The Political Quarterly, Vol. 79, No. 1, S. 53 – 61.

13) Crenshaw, Kimberle (1995). Race, reform and retrenchment: Transformation and legitimation in antidiscrimination law. In: Crenshaw, Kimberle et al. (Hg.): Critical race theory. The key writings that formed the movement. New York.



http://www.heinsdorfergrund.de/assets/images/Kreuzungsbereich_Gewerbegebiet_und_Schneidenbach.jpg

Le concept de l'intersectionnalité propose un outil analytique, pour comprendre et pouvoir réagir à ces catégories que peuvent être le genre, l'ethnicité, la classe sociale et d'autres qui se chevauchent produisant ainsi différents types de discrimination. Leslie McCall a développé un outil d'analyse pour étudier la complexité, « qui apparaît lorsque le sujet d'analyse s'étend pour intégrer des dimensions multiples de la vie sociale et différentes catégories d'analyse. »¹⁴ Elle a proposé trois démarches, qui « se définissent essentiellement par la posture vis-à-vis des catégories, i. e. comment sont comprises et utilisées des catégories analytiques pour étudier la complexité de l'intersectionnalité dans la vie sociale.¹⁵ Ces approches ne sont pas antagonistes, mais peuvent être utilisées de manière complémentaires – elles ne font qu'indiquer les différentes priorités. »¹⁶

14) McCall, Leslie (2005). Managing the Complexity of Intersectionality. In: *Journal of Women in Culture and Society*. Vol. 30. No 3. 1771-1780.

15) ebd., S. 1773

16) ebd., S. 1773

L'approche anticatégorielle repose sur la déconstruction des catégories analytiques. Produire des catégories signifie produire des différences et des inégalités. La vie sociale est considérée comme trop complexe pour former des catégories fixes. Cette approche répond à une demande de complexité au sens le plus large.

L'approche **intracatégorielle** est décrite comme étant la « deuxième » approche, « en ce qu'elle se situe au confluent entre la première approche, qui réfute toute catégorie, et la troisième approche qui les utilise de manière stratégique. »¹⁷ Cette approche permet de se concentrer, aux points d'intersection, sur les groupes sociaux spécifiques laissés pour compte.

17) ebd., S. 1773

L'approche **intercatégorielle** – à la fin du spectre – nécessite le recours à des catégories sociales et analytiques existantes pour comparer et documenter les inégalités entre à la fois les groupes sociaux et les « configurations mouvantes » des inégalités..

COMMENTAIRES CRITIQUES AU SUJET DU CONCEPT D'INTERSECTIONNALITÉ

Le triptyque genre, « race » et classe sociale est largement issu des conditions politiques et sociales aux USA. Ainsi, Knapp (2006) se demande s'il existe réellement en Europe un potentiel pour développer un concept intersectionnel adapté à un contexte européen. Et : Quels sont les limites d'un transfert de cette perspective analytique ?

Knapp se réfère à l'impossibilité d'un usage du terme de « race » dans un grand nombre de pays européens dans un sens positif et descriptif. La question était de savoir dans quelle mesure les individus sont ils concernés par ces catégories et quels sont les expériences qu'ils font en tant que personnes concernées. Une définition claire des fondements structurels a longtemps fait défaut. Ainsi, Klinger et Knapp (2005) parlent de la « vacuité des discours », qui ne manque pas d'apparaître lorsque l'on discute des interdépendances et des catégories. Et il ne suffit pas simplement de décroiser les choses (Klinger & Knapp, 2005).



L'implémentation du processus « Mainstreaming intersectionnel » requiert une définition claire des objectifs principaux qui ont été concrétisés pour un certain champs d'investigation. Les partenaires du projet PeerThink, un projet Daphne II (2007 – 2009), ont développé les objectifs principaux suivants dans le travail de prévention de la violence chez les jeunes :

PeerThink vise à constituer une base pour la prévention de la violence chez les jeunes qui reflète de manière systématique les enchevêtrements de catégories comme le genre, l'ethnicité, le background éducatif et d'autres structures sociales. Pour pouvoir mener à bien un travail de prévention de la violence qui soit efficace, il convient de prendre en compte de façon systématique les relations entre les multiples dimensions sociales : la prévention de la violence devient alors « intersectionnelle ». Cette nouvelle approche a été testée et évaluées durant ce projet pendant deux ans ¹⁸ www.peerthink.eu

18) <http://www.peerthink.eu/peerthink/content/view/12/30/lang,en/>



Jeunes à Marseille entraînés à danser.

SESSION SAVOIRS :

- **Quelle est la différence entre la diversité et l'intersectionnalité ? Les deux prennent en compte différentes catégories sociales, n'est-ce pas la même chose ?**
- La diversité traite **des différences entre différentes catégories sociales** qui soit soit représentés par certaines personnes ou amenées par les membres d'une groupe, d'une entreprise etc.. L'accent peut être mis sur une catégorie (genre) ou deux, voire dix, il peut s'agir notamment de la religion, de la sexualité, de la couleur de peau. L'intersectionnalité se consacre aux **imbrications de ces différentes catégories**.
Ainsi, une institution régionale du planning familial peut par exemple proposer d'activités week-ends pour les enfants et leurs pères pour favoriser une paternité active. Cependant, les enfants ne sont pas tous en mesure de mobiliser leur père. Les mères élevant seules leurs enfants ou les parents lesbiennes peuvent avoir le sentiment qu'ils ou elles ne sont pas considérées comme des familles à part entière. Nous avons donc affaire à trois catégories en envisageant le sujet de la paternité : genre (homme/femme), style de vie (couple, parent isolé, familles recomposées, etc.) et orientation sexuelle (notamment hétérosexuelle, homosexuelle, bisexuelle). Les parents qui se situent à l'intersection des catégories femme, parent isolé et/ou orientation lesbienne, ne sont pas pris en compte dans cet offre d'activité, ces personnes se trouvent dans un « angle mort ».
- Une autre différence est que la diversité se focalise souvent sur l'identité de la personne ou de son appartenance et le concept a tendance à louer ces différentes catégories comme une source riche en ressources, en compétences et en savoirs plutôt que de les envisager sous l'angle des rapports de force. La question de savoir « qui ou quoi dans notre société est considéré comme une « vraie » famille et qui/quoi ne l'est pas » peut modifier la perspective, p. ex. par rapport au soutien familial ou aux expériences quotidiennes au supermarché.
Ce ne sont que deux réponses possibles, peut être avez-vous d'autres idées. Faites-nous savoir !

Que peut faire l'approche anticatégorielle avec les catégories sociales (McCall) ?

- 1) Elle peut les déconstruire
 OUI | NON
 - 2) Elle peut les réfuter.
 OUI | NON
 - 3) Elle peut en démontrer la complexité, ce qui pourtant rend plus difficile de les comparer car elles ne représentent toujours qu'un raccourci.
 OUI | NON
- 1) oui
 - 2) oui
 - 3) Également oui

Que fait l'approche intercatégorielle avec les catégories sociales (McCall) ?

- 1) Elle ne les utilise uniquement comme des définitions provisoires.

OUI | NON

- 2) Elle les utilise pour analyser les inégalités de manière stratégique.

OUI | NON

- 3) Elle les utilise pour modifier la structure des inégalités.

OUI | NON

- 1) oui
- 2) oui, dans certains cas
- 3) oui

Qu'est ce que l'approche intracatégorielle (McCall) ?

- 1) Elle observe l'évolution des limitations catégorielles.

OUI | NON

- 2) Elle critique la structure des groupes homogènes et la séparation traditionnelle des catégories d'indenté.

OUI | NON

- 3) Elle décrit les configurations (d'identité) et les catégories complexes au sein d'un groupe social.

OUI | NON

- 1) oui
- 2) oui
- 3) oui

Nous espérons que cette petite session sur l'intersectionnalité vous a été utile (tout comme les autres sessions naturellement). Si vous souhaitez nous faire part de vos commentaires, écrivez nous.

L'équipe PeerThink

www.peerthink.eu



4.

>> Méthodes

4. MÉTHODES

INTRODUCTION: LA CLASSIFICATION DES MÉTHODES

Les méthodes choisies ne traitent pas directement de la violence mais elles abordent toutes les thèmes des différences et des inégalités sociales qui est le résultat du genre, de l'ethnie, de la race ou des catégories sociales et enfin lié aux expériences quotidiennes. Elles développent de la sensibilité pour, la reconnaissance, la réflexion et la discussion des différences sociales fondées sur le genre, la classe sociale, l'ethnicité ou la race. La plupart d'entre elles sont des méthodes libres qui peuvent être modifiées ou qui peuvent servir à traiter d'autres différences sociales (le handicap, l'âge, la religion, les pratiques sexuelles etc.) ou encore qui traitent d'une ou deux catégories sociales (par exemple le genre et l'ethnicité) et leurs relations. Certaines méthodes vont plus loin et vont même jusqu'à reconnaître les causes de la discrimination, la haine, les conflits et la violence qui résultent des différences sociales fondées sur les catégories sociales et développent des stratégies pour faire face à ces sentiments et ces situations (par exemple les méthodes de résolution du conflit).

Nous avons classé ces méthodes comme suivant, selon la complexité de leur structure :

Les jeux d'introduction, d'échauffement ou aussi les « ice breakers » qui peuvent seulement être effectués au début des ateliers pour apprendre à se connaître, pour détendre l'atmosphère et pour impliquer les participants à travailler et échanger leur point de vue.

Ces méthodes sont :

- 1.) **Moi-Pas Moi**
- 2.) **Bingo**
- 3.) **La salade de fruits**

Les méthodes avancées qui peuvent par ailleurs être classées ainsi :

- **Des méthodes de discussion** qui sont plus complexes que les jeux d'introduction et vont plus en profondeur en structurant et discutant sur des sujets mais ils nécessitent quand même une méthode d'entraînement avant de commencer et certaines d'entre elles nécessitent aussi une réflexion à la fin si ce n'est déjà compris dans leur structure. La plupart des méthodes sont représentées dans cette catégorie.

Ces méthodes sont :

- 4.) **le baromètre des opinions**
- 5.) **les charades**
- 6.) **les quatre coins**
- 7.) **le grand gagnant**
- 8.) **l'approche Maieutic réciproque**
- 9.) **Level Playing Field**
- 10.) **les quatre domaines de la discrimination**
- 11.) **un enfant est né**
- 12.) **le conflit de l'oignon**

- **Les méthodes avancées d'auto suffisance** dans lesquelles sont déjà inclus dans leur structure une sorte d'échauffement, préparation mais aussi bien de réflexion. Elles peuvent être utilisées comme un atelier à part entière.

Ces méthodes sont :

- 13.) le projet photo**
- 14.) Atelier de prévention sur la violence**
- 15.) comme dans la vraie vie**
- 16.) les constructions de la violence**

Nous avons ajouté dans le manuel deux programmes de France, qui n'ont pas pu être inclus en tant que méthode mais peuvent être utilisée comme une structure de principes et des directives pour la façon de développer la violence et les comportements à prise de risque dans la prévention du projet.

Il y a:

- 17.) La Prévention des comportements à risque**
- 18.) Technique de prévention spécialisée**
La nouvelle méthode:
- 19.) La haine et les comportements agressifs.**

M1 PEERTHINK FICHE STANDARD : MOI – PAS MOI

Fondé sur RealGeM & GemTrEx, with adaptations referring to Blickhäuser & Bargaen¹

MOI – PAS MOI	
Temps/Durée	30 – 60 minutes – cela dépend de la taille du groupe et du nombre d'articles que vous demandez.
Objectif du groupe/ Critère d'accès	Des adolescents, à partir de 14 ans
Matériel	Deux tableaux à feuilles avec inscrit Moi et Pas moi
Résultats d'apprentissage: - Connaissance, Capacité, Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à se connaître - Faire apparaître les motivations du groupe se rapportant au groupe social - Faire apparaître les nombreuses affiliations du groupe - Faire apparaître les positions sociales de subordination - Être sensible aux différences - Reconnaître les différences
Méthode pour l'instruction	Garder à l'esprit que vous travaillez sur des questions personnelles. Il peut être parfois difficiles pour les candidats d'y répondre. Par conséquent, vous devez souligner le fait que tout le monde à le droit de mentir et crée une atmosphère à la fois bonne et intime.
La description étape par étape	<p>Vous avez pour rôle en tant que facilitateur de présenter la méthode dans le but de connaître et de trouver le lien du groupe pour en faire un thème central.</p> <p>Les signes qui concernent le <i>Moi</i> et le <i>Pas moi</i> sont de part et d'autres de la salle. Dite aux participants de se diriger de chaque coté de la salle pour les réponses aux questions. Dans cet exercice les réponses approximatives ne sont pas acceptées. Les participants doivent décider entre <i>Moi</i> et <i>Pas moi</i>! Vous devez informer les participants qu'après vos questions, ils auront la possibilité, un peu plus tard de poser des questions.</p> <p>Mentionnez que tout le monde à la possibilité de mentir, à chaque fois qu'ils se sentiront mal à l'aise par rapport à une question. >></p>

1) Blickhäuser, Angelika/ Bargaen, Henning von (Hrsg.) (2006): Mehr Qualität durch Gender Kompetenz. Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mains-treaming. Königstein/Taunus.

	<p>Lisez fort quelques questions, les participants pourront répondre par <i>Moi et Pas moi</i> (voir les questions à la fin).</p> <p>Après chaque question, il est important de prendre un moment et de faire attention à qui appartient à tel groupe selon les questions. Différentes appartenances à différents groupes se feront apparaître. Quand le facilitateur a fini de poser des questions, il faut que chacun réponde à son tour aux questions. Mentionner que les questions doivent être compréhensible pour le groupe. Ne posez pas trop de questions ou il sera difficile de garder l'attention de tout le monde.</p> <p><i>Des questions pour le compte rendu :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment vous êtes vous senti, seul ou dans un petit groupe? - Comment vous sentez vous dans un grand groupe? - Qu'est ce qui vous a frappé? - Qu'est ce qui vous a surpris? - Que répondriez-vous si quelqu'un vous demandait à la fin de l'exercice comment c'était de répondre à des questions sur vous? - Est ce que toutes les questions ont eû la même signification pour/dans votre vie? - Il y a t-il des relations qui ont été abordées (ou pas) dans l'exercice et dont vous vous sentez très proche ?pouvez vous nous expliquer quelles relations ? - Pourquoi ces relations sont importantes pour vous? - Il y a t'il des différences quel qu'elle soit de votre attributions à la classification sociétales?
<p>Les conditions de base (La pièce, l'Espace)</p>	<p>La pièce doit être assez grande</p>
<p>Applicabilité - Taille du groupe - recommandation sur le découpage du temps ou le processus (ex.: « jeu d'introduction ») - Structure/ Liées aux méthodes</p>	<p>La taille du groupe peut varier entre 10 et 25 participants. La méthode peut être utilisée au début d'un séminaire ou d'un projet.</p> <p>La méthode « comme dans la vrai vie » ou le « jeu du niveau de structure » peut aller encore plus loin dans le processus de travail sur l'identification de différents groupes ...</p>
<p>Source/Auteur</p>	<p>Anti-Bias-Werkstatt (http://www.anti-bias-werkstatt.de/)</p>

Questions:

- Êtes-vous un enfant unique?
- Vos parents vivent –ils ensemble
(l'un d'entre eux est-il mort, vivent-ils ensemble?)
- Qui vit toujours dans la ville où il est né?
- Qui parle plus de trois langues?
- Qui, dans sa vie est déjà monté à cheval?
- Qui va dans une chapelle/ à l'église?
- Qui a un passeport germanique (australien etc.)
- Qui a des amis qui n'ont pas la même religion que vous ?
- Qui, dans sa vie a déjà embrassé de façon passionnée une femme?
- Qui est amoureux en ce moment ?
- Qui se sent d'une certaine façon handicapé?
- Qui a déjà été délégué de classe ?
- Qui a menti dans cet exercice ?
- Qui a des parents appartenant a la classe sociale de travailleurs?
- Qui a de bonnes connaissances sur tel ou tel sujets?
- Qui a vraiment frappé quelqu'un?
- Qui a déjà été battu?
- ...

M2 PEERTHINK FICHE STANDARD : BINGO

BINGO	
Temps/Durée	15 à 30 minutes
Objectif du groupe/ Critère d'accès	Des jeunes âgés de 12 à 18
Matériel	Une fiche Bing et un stylo pour chaque étudiant
Résultats d'apprentissage: - Connaissance, Capacité, Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir un premier contact avec les autres participants - Apprendre le prénom des autres - Prendre conscience des distinctions entre de simples différences et des relations de dominances - Être plus sensible aux différences - Apprendre la notion de la réciprocité, ce que signifie, être à la place d'une personne qui pose des questions et d'une personne qui répond aux questions. - Demander des différences - Remarquer des différences - Accepter les différences
Méthode pour l'instruction	<p>Bingo est un jeu facile. Le but du jeu est de remplir deux rangées sur une fiche du bingo. La personne qui remplit les deux rangées gagne. Une rangée correspond à cinq simples cases de questions qui peuvent être horizontal, vertical et diagonal l'exemple d'une question serait :</p> <p>Avez-vous trois ou plus de trois frères et sœurs ? Aimez-vous écouter de la musique hip hop ? Ou, Savez-vous ce qu'est le Coran et pouvez-vous l'expliquer en quelques mots?</p>
La description étape par étape	<p>Le facilitateur doit d'abord présenter Bingo comme un jeu qui nous offre une chance de mieux se connaître. Vous pouvez demander aux participants s'ils connaissent le Bingo en général. Laissez les participants s'exprimer sur leurs connaissances.</p> <p>Puis vous pouvez montrer une fiche de bingo au groupe. Expliquez que dans ce Bingo chacun peut poser une question aux autres et sera aussi interrogé par les autres étudiants.</p> <p>Faites remarquer qu'il y a plusieurs niveaux pour les questions. La mission consiste à demander aux autres participants des questions dans >></p>

	<p>les cases et de recueillir les noms dans une case spéciale. Chaque participant peut écrire le prénom d'une personne et dans une case OUI si cette personne répond à la question. Les personnes interrogées devront écrire leur propre nom dans la case. Chaque personne doit apparaître une seule fois sur la fiche bingo. Si le joueur a rempli les deux rangées avec les questions et les prénoms, le jeu est terminé. Le gagnant crie BINGO ! Maintenant ils peuvent lire les deux rangées avec les questions et les personnes qui y ont répondu.</p> <p>Après avoir fini le jeu, vous pouvez faire un petit compte rendu avec les questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que toutes ces questions avaient le même niveau ? - Il y a-t-il eu des questions où il a été difficile de répondre ? - Qu'est-ce qui a été difficile et qu'est-ce qui a été facile pour les questions et les réponses ? - Qu'est-ce qui a été plus facile de demander ou d'être interrogé ? - Avez-vous changé la grille parce que vous ne vouliez pas poser certaines questions ? - Quelle est la différence entre ces questions « quelle est ta couleur préférée ? » et « Est-ce que tu vis avec un seul de tes parents ? »
<p>Applicabilité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taille du groupe - recommandation sur le découpage du temps ou le processus (ex.: « jeu d'introduction ») 	<ul style="list-style-type: none"> - Le groupe doit au moins être composé de 12 personnes. - Bingo est vraiment un jeu d'introduction
<p>Possible difficultés</p> <ul style="list-style-type: none"> - situation du groupe - étape du processus 	<p>Les participants doivent être capables de lire de petites consignes sur la fiche Bingo.</p>
<p>Commentaires et Evaluation</p>	<p>Même si les participants se connaissent plus ou moins bien (par exemple des camarades de classe) ils aiment poser des questions et donner des réponses.</p> <p>Bingo est une méthode pour mieux apprendre à se connaître. c'est vraiment un jeu d'introduction. Mais au fond vous pouvez l'utiliser pour sensibiliser à la différence entre de simples différences comme les goûts d'une personne et les relations de pouvoir.</p>
<p>Source/Auteur</p>	<p>Bildungsteam Berlin Brandenburg e.V.</p>

Comment: In the question sheet "LGBT" is used. LGBT = LesbianGayBisexualTransgender

Il joue un instrument de musique ou il aime	Aimes-tu cuisiner ?	A l'habitude de vivre dans des pays étranger plutôt que celui où il vit en ce moment :	Savez-vous ce qu'est le Coran et pouvez-vous l'expliquer en quelques mots ?	Il aime regarder des feuilletons ou des séries télévisées:
Aimes-tu danser ?	A des amis qui vivent dans d'autres villes que leur propre :	Il vie avec un seul de ses parents:	Fête son anniversaire ce mois ci	Aime écouter de ma musique Hip Hop:
A sa chambre à l'étage :	Parle plus de deux langues :	Peut expliquer les ressemblances entre la religion chrétienne et musulmane :	Aime vivre dans leur propre ville :	Aime jouer a n'importe quel jeux ou il y a une balle comme le foot ball ou le basket ball ... :
Veut vivre un jour à l'étranger :	Aime aimer aller à l'école et peut au moins donner une raison :	Peut donner la signification de l'hétérosexualité :	Peut expliquer ce qu'est le racisme :	Est amoureux :
Sais ce que LGBT signifie et peut l'expliquer	A internet à la maison :	A deux ou plus frères et sœurs :	A de la famille qui vit à l'étranger :	Aime voyager dans un autre pays :

M3 PEERTHINK FICHE STANDARD: LES CHARADES

Fondée sur RealGeM & GemTrEx, avec des adaptations extraites de Blickhäuser & Bargaen ⁵

LES CHARADES	
Temps/Durée	15 - 30 minutes
Objectif du groupe/ Critère d'accès	Des adolescents âgés de 12 ans
Matériel	Des cartes à thème tel que le racisme, le genre, la sexualité ou la classe sociale dans un sens plus large.
Résultats d'apprentissage: - Connaissance, Capacité, Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction aux termes clés concernant les relations entre genre, le racisme et les classes sociales - Utiliser la possibilité de s'exprimer (avec des termes complexes) à un niveau non verbal - Les laisser s'exprimer (d'une autre façon que par la parole)
Méthode pour l'instruction	Les charades est un jeu qui comprend deux équipes. Le but est qu'une personne mime les termes sans utiliser des mots et son équipe doit deviner les termes. Après avoir deviné ou après une minute, c'est la fin du temps réglementaire et ça vient au tour de l'autre équipe. Le facilitateur a préparé quelques cartes avec des termes en rapport avec le thème du projet.
La description étape par étape	Après avoir expliqué l'idée générale du jeu, on compose deux équipes. Demandez quel groupe veut commencer à mimer un terme à leur propre équipe. Montrez la personne qui veut mimer le terme de la carte. Demandez si le terme leur est compréhensif. S'il n'arrive pas à comprendre la carte choisissez en une autre. Lorsque le terme est clair, demandez aux participants de le mimer aux autres. Prenez le temps de laisser commencer le participant. Lorsque le terme est deviné ou après une minute, c'est au tour de l'autre équipe ; Les termes peuvent être par exemple en rapport avec le racisme : le bureau étranger, l'illégalité, la diversité, la double culture, l'Etat de résidence, les chercheurs d'asyle, les polyglottes, le colonialisme... >>

5) Blickhäuser, Angelika/ Bargaen, Henning von (Hrsg.) (2006): Mehr Qualität durch Gender Kompetenz. Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mainstreaming. Königstein/Taunus.

	<p>Les termes peuvent être, par exemple, en rapport avec la classe sociale : riche, pauvre, l'aide social du travailleur, le chômage.</p> <p>D'autres termes pourraient être par exemple en rapport avec le sexisme: la prostitution, le travail à la maison, l-homophobie ...</p>
Variations	<p>Si le groupe n'est pas fan de mime, vous pouvez utiliser d'autres formes d'expressions, par exemple l'oral, expliquer sans utiliser le terme que les autres membres du groupe sont supposés deviner (tabou) mais vous pouvez également utiliser le dessin. Chaque façon de faire deviner le terme vaut un certain nombre de points, par exemple l'oral 1 point, le dessin 2 points, le mime 3 points.</p> <p>Vous ne devez pas présenter les termes mais le groupe peut trouver les termes pour les autres et vice versa.</p>
Conditions de base (Pièce, Espace)	Un espace pour jouer, pour mimer devant le groupe.
Applicabilité - taille du groupe - recommandation sur le temps ou le processus (ex : jeu d'introduction) - Structure / méthode en rapport	Même si les charades est une méthode "d'échauffement" vous ne devez pas commencer un séminaire ou un projet avec cette méthode. Vous devez connaître un minimum le groupe pour évaluer l'ambiance entre les participants. Si vous ressentez une ambiance de mésententes la méthode ne sera pas utile parce que vous avez besoin d'au moins un minimum de confiance.
Possible difficultés - situation du groupe - étape du processus	Certains participants peuvent être timide. Encourager les mais ne les forcez pas à faire du mime.
Commentaires et Experiences/Evaluation	Le terme que vous choisissez peut avoir plusieurs interprétations. Ils peuvent être très communs mais aussi très abstrait.
Source/Auteur	respect/Bremen

M4 PEERTHINK FICHE STANDARD: LES QUATRE COINS

Fondée sur RealGeM & GemTrEx, avec des adaptations extraites de Blickhäuser & Bargaen ⁶

LES QUATRE COINS

Temps/Durée	15 – 30 minutes, tout dépend du nombre de questions et de participants.
Objectif du groupe/ Critère d'accès	Adolescent âgé d'au moins 14 ans.
Matériel	Préparer les questions et les réponses
Résultats d'apprentissage: - Connaissance, Capacité, Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à connaître les autres et connaître les informations de base. - Apprendre la diversité grâce aux origines des personnes - La migration comme étant une expérience commune au sein d'une société - La perception de la migration dans les expériences quotidiennes
Méthode pour l'instruction	Présenter la méthode comme étant une méthode qui a pour but de mettre les gens en relation et que les réponses pourront être discutées.

6) Blickhäuser, Angelika/ Bargaen, Henning von (Hrsg.) (2006): Mehr Qualität durch Gender Kompetenz. Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mains-treaming. Königstein/Taunus.

La description étape par étape	<p>les participants répondent à plusieurs questions en se plaçant dans un des quatre coins de la pièce. Chaque coin est pour une personne en particulier, pourvu qu'il donne une réponse.</p> <p>Les participants répondent à une question: Combien de langues parles-tu? Chaque coins correspond à une réponse: Coin 1: une langue; coin 2: deux langues; coin 3: trois langues; coin 4: quatre ou plus de langues. Les participants choisissent un coin pour répondre à une question. Ils expliquent aux autres les raisons pour laquelle ils se trouvent là . Le facilitateur se promène dans la pièce et demande une justification à la réponse.</p> <p>Voici d'autres exemples de questions: Combien de frère et sœur as-tu. Aucun, un, deux, plus? Combien de fois as-tu changé de maison dans ta vie?</p> <p>Les questions peuvent être en rapport avec les questions sur la migration sans vraiment le cibler :</p>
---------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>1 le nombre de langues parlée peut avoir un rapport avec un passé d'immigrant. Les jeunes qui sont issues de l'immigration parlent au moins deux langues. Concernant leurs compétences linguistique les jeunes sont souvent confrontés au fait qu'ils ne maîtrisent parfaitement aucune des langues mais ici, c'est perçu comme une bonne chose, « Wow, tu parles trois langues, l'allemand, le turc et l'anglais ! »</p> <p>2. La question sur les déménagements veut dire que ces jeunes gens ont peut être changé de pays ou qu'ils ont déménagé au sein d'un même pays.</p>
Variations	<p>Il est aussi possible d'utiliser les quatre coins pour que les jeunes aient plus à argumenter leurs réponses. Les questions ne sauront alors pas personnelles mais plus général, comme par exemple</p> <p>Qu'est ce qui est, d'après vous, à l'origine de la violence?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les personnes qui ont déjà été confronté à la violence deviennent souvent violentes - La violence est une condition humaine - La violence est le résultat de mauvaises conditions sociales - La violence est une façon de s'assurer une position de dominance
Conditions de base (Pièce, Espace)	<p>Une pièce assez grande pour pouvoir se déplacer, avec 4 coins (qui ne doivent pas être proches).</p>
Applicabilité - taille du groupe - recommandation sur le temps ou le processus (ex : jeu d'introduction) - Structure / méthode en rapport	<ul style="list-style-type: none"> - Le groupe ne doit pas être composé de plus de 25 personnes et moins de 10 personnes - C'est un vrai jeu d'introduction qui doit prendre en compte des termes comme la migration sans stigmatiser les personnes d'immigrer/ ou autre.
Possible difficultés - situation du groupe - étape du processus	<ul style="list-style-type: none"> - Si les personnes ont des problèmes pour se déplacer à chaque question aux différents coins de la pièce - Si quelqu'un ne correspond à aucun des quatre coins de la pièce il peut rester au milieu.
Source/Auteur	<p>respect/Bremen, Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V.</p>



M5 PEERTHINK FICHE STANDARD: LE GRAND GAGNANT

Fondée sur RealGeM & GemTrEx, avec des adaptations extraites de Blickhäuser & Bargaen ⁷

LE GRAND GAGNANT

Temps/Durée	De 30 minutes à 1h30
Objectif du groupe/ Critère d'accès	Adolescents ages de 14 ans
Matériel	Préparer des feuilles avec des questions ou une version power point
Résultats d'apprentissage: - Connaissance, - Capacité, - Compétences	- Connaître les positions des autres élèves - Réaliser que les différentes perspectives peuvent avoir de l'importance - Noter qu'il y a des opinions différentes - Argumenter
Méthode pour l'instruction	Le jeu du grand gagnant est fondé sur des questions. Vous pouvez préparer des questions sur ce que vous voulez traiter.

La description étape par étape	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le jeu nécessite de feuilles de papier avec des questions d'un coté et un nombre de score de l'autre (20, 40, 60, 80 or 100). Ces feuilles sont posées par-terre avec le nombre à la vue de tous. Former des équipes de tailles égales par exemple trois équipes. Après avoir construit le groupe le facilitateur explique le jeu. 2. L'un après l'autre choisi une catégorie de connaissances par ex le racisme avec un score de « 40 ». Si une personne et/ou le groupe peut donner la bonne réponse, ils reçoivent ce nombre de points. Chaque équipe a un compte. Le joueur suivant de l'autre groupe prend la main et ainsi de suite. 3. Quelques exemples de catégories de connaissances sont: <ol style="list-style-type: none"> a) les garçons (filles ou genre), b) le racisme, c) la violence, d) l'éducation. <p>Lorsque vous choisissez les sujets, vous devez prendre en compte ce qui intéresse le groupe.</p>
---------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

7) Blickhäuser, Angelika/ Bargaen, Henning von (Hrsg.) (2006): Mehr Qualität durch Gender Kompetenz. Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mains-treaming. Königstein/Taunus.

<p>Step-by-Step Description</p>	<p>4. Quelques exemples de questions concernant le thème de la « violence »:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Quel est la différence entre l'agression et la violence (20 points) b) Quel est l'institution la plus violente? (40 points) c) Joker (60 points) d) Qu'est ce qu'on appelle la violence? (80 points) e) Vous entendez un raciste se moquer d'un étudiant ou d'un autre camarade de classe. Que faites vous? (100 points) <p>garçons</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Que pensez vous de l'expression: les garçons ne jouent pas avec des poupées? Tenez une petite discussion avec votre groupe et donnez une expression) b) l'homme est le chef de la famille - Que pensez vous de ça? (40 points) c) De quoi les garçons ont le plus peur ? (60 points) d) Aimerez vous être comme votre père quand vous serez adulte? (80 points) f) Votre ami à un chagrin d'amour ; Montrer dans un petit scenario comment vous allez lui remonter le moral (100 points) <p>Les questions ne sont pas en rapport direct avec des faits durs mais plus sur des attitudes ou de la prise de conscience concernant les attitudes/ réponses. Faites bien comprendre qu'il est souvent difficile de décider ce qui est vraiment bien ou mauvais.</p>
<p>Variations</p>	<p>Faites le avec une version power point : http://www.neue-wege-fuer-jungs.de/neue_wege_fuer_jungs/onlinespiel_mannopoli (allemand)</p>
<p>Conditions de base (Pièce, Espace)</p>	
<p>Applicability</p> <ul style="list-style-type: none"> - taille du groupe - recommandation sur le temps ou le processus (ex : jeu d'introduction) - Structure / méthode en rapport 	<ul style="list-style-type: none"> - Plus de 16 participants - La méthode peut être utilisée comme un jeu d'introduction pour garder à l'esprit que des opinions différentes existent au sein du groupe

Possible difficultés - situation du groupe - étape du processus	Le jeu peut être à l'origine de plusieurs interrogations et déclencher des conflits possibles. Le temps restant du séminaire, devrait être un temps pour donner de plus amples informations sur certains thèmes qui déclenchent des conflits ou sont à l'origine des questions
Source/Auteur	respect/Bremen et « Neue Wege für Jungs »

M6 PEERTHINK FICHE STANDARD: LES QUATRE DOMAINES DE LA DISCRIMINATION

Fondée sur RealGeM & GemTrEx, avec des adaptations extraites de Blickhäuser & Bargaen ⁹

LES QUATRE DOMAINES DE LA DISCRIMINATION	
Temps/Durée	40-60 minutes
Objectif du groupe/ Critère d'accès	L'ensemble du groupe
Matériel	Une feuille de papier et un stylo pour écrire son expérience lors de la première étape (voir ci-dessous)
Résultats d'apprentissage: - Connaissance, Capacité, Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Une réflexion sur notre propre implication concernant les comportements discriminatoires mais également la possibilité de parler de nos expériences en tant que victime ou témoin d'un acte de discrimination - Développer des stratégies pour les situations impliquant des comportements discriminatoires - Apprendre grâce aux expériences des autres - Développer des compétences en interaction avec des situations de violences ou de discrimination - Renforcer les compétences pour intervenir dans des situations violentes
Méthode pour l'instruction	L'activité s'appuie sur des expériences personnelles comme la discrimination, les inégalités et les différentes positions du pouvoir.
La description étape par étape	<p>Première étape (travail personnel de 15 minutes)</p> <p>Demander aux participants de réfléchir à quatre situations différentes qu'ils ont vécues:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. une expérience où vous avez agi de façon discriminatoire ou violente à l'égard de quelqu'un 2. une expérience où vous avez été victime d'un comportement discriminatoire

⁹) Blickhäuser, Angelika/ Bargaen, Henning von (Hrsg.) (2006): Mehr Qualität durch Gender Kompetenz. Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mainstreaming. Königstein/Taunus.

	<p>3. une expérience ou vous avez été témoin de discrimination ou de violence à l'encontre de quelqu'un autre que vous et nous n'êtes pas intervenu.</p> <p>4. une expérience ou vous avez été témoin de discrimination ou de violence à l'encontre de quelqu'un autre que vous et vous êtes intervenu.</p> <p>Chaque participant écrit sur sa feuille</p> <p>Optionnel : Demandez aux participants s'ils auraient souhaité agir de façon différente à une des expériences qu'ils ont vécu, et si oui comment.</p> <p>Deuxième étape (groupe de travail; 20 minutes) Divisez le groupe en groupe de travail composé de 3-5 personnes. Demander aux participants d'échanger leurs réponses avec le groupe et de parler de leurs expériences.</p> <p>Troisième étape (discussion en assemblé; 10 - 20 minutes) Demandez aux participants dans une discussion avec l'ensemble du groupe leurs découvertes et les résultats après avoir parlé avec leur petit groupe. Parlez des différentes stratégies en rapport avec leurs situations.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Variations	
Conditions de base (Pièce, Espace)	Possibilités de passer d'un travail personnel à un petit groupe de discussion et enfin à une session plénière
Possible difficultés - situation du groupe - étape du processus	Les participants peuvent être confrontés à des situations très gênantes qu'ils ont vécues. Les formateurs doivent avoir de solides compétences pour gérer les sentiments d'impuissance et de frustration.
Source/Auteur	Jasmine Böhm, ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit Original Source: Wenzel, Florian M./Seberich, Michael (Hrsg.) 2001: The Power of Language. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

M8 PEERTHINK FICHE STANDARD: LA PRÉVENTION DES COMPORTEMENTS À PRISE DE RISQUE

Fondée sur RealGeM & GemTrEx, avec des adaptations extraites de Blickhäuser & Bargaen ¹⁷

LA PRÉVENTION DES COMPORTEMENTS À PRISE DE RISQUE

Temps/Durée	2 ans
Objectif du groupe/ Critère d'accès	Des jeunes âgés de 16 à 20 ans en situation de rupture sociale présentant des actes d'incivilité et de délinquances, au cours de leur éducation.
Matériel	Du matériel de sports et de musique et des outils de vidéo
Résultats d'apprentissage: - Connaissance, Capacité, Compétences	Réduire la rupture éducative en travaillant sur une amélioration du comportement. Confronter la gestion de leur échec avec un projet concret sur la vie. Leur permettre de reprendre des marques, nécessaires pour l'équilibre de l'intégration sociale. Fabriquer des outils pour les réponses. Le groupe cible est composé de diverses problèmes sociaux permettant de prendre en compte l'individu au sein du groupe. Permettre aussi aux jeunes d'adhérer aux concepts du projet.
Méthode pour l'instruction	Développement des modalités du projet en commun, analysez individuellement, marquez l'évolution des jeunes, la confrontation et l'adaptation à la réalité quotidienne.
La description étape par étape	Amener le groupe à travailler dans la rue, la présence sociale dans les lieux de la vie de leur jeunesse, identifier les problèmes et le faire en accord avec le projet.
Variations	La variation dépend du contexte social du trimestre et de la capacité pour le public ciblé d'assumer les phases d'appropriation du projet.

17) Blickhäuser, Angelika/ Bargaen, Henning von (Hrsg.) (2006): Mehr Qualität durch Gender Kompetenz. Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mainstreaming. Königstein/Taunus.

Conditions de base (Pièce, Espace)	<p>Utilisation de salle de sport des associations partenaires dans le quartier (club de boxe) participation à des batailles de hip hop, des salles de danse urbaine avant le budget de ses propres activités .</p> <p>Il est bon d'avoir une équipe de superviseur qualifié et des personnes spécialisé pour le sport et la culture urbaine.</p>
Applicabilité - taille du groupe - recommandation sur le temps ou le processus (ex : jeu d'introduction) - Structure / méthode en rapport	<ul style="list-style-type: none"> - Groupe mixte compose de 12 jeunes - Il est nécessaire d'établir un planning strict avec des limites de temps soit individuel soit collectif en rapport avec le groupe - Il ne faut pas hésiter à reporter ou annuler le programme si le groupe n'est pas prêt à s'engager ensemble - Au moins deux personnes sont chargées du projet du début à la fin.
Possible difficultés - situation du groupe - étape du processus	<p>Le groupe peut changer ou pas, au cours du projet selon sa prise de conscience et son évolution. Le groupe ou des dirigeants négatifs ne laissent pas adhérer d'autres personnes au projet.</p>
Commentaires et Experiences/Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Méthode d'évaluation avec un livret de progression - Travail sur le comportement grâce à une vidéo - Dernière évaluation communiquées aux personnes ayant financés le projet.
Source/Auteur	Website of ADDAP www.13:addap13.org

5.

>> Conseils pour une
prévention inter-
sectionnelle de la
violence

5. CONSEILS POUR UNE PRÉVENTION INTERSECTIONNELLE DE LA VIOLENCE

OUTILS D'ANALYSE

Ce chapitre expose des outils pour une analyse intersectionnelle de projets, de documents, d'interviews ou de situations de groupe comme des séminaires ou des cours. Dans le cadre du projet PeerThink, ces méthodes ont été utilisées afin de décrire des exemples de bonnes pratiques en terme de projets intersectionnels de prévention de la violence entre pairs que vous trouverez dans les rapports nationaux à l'adresse <http://www.peerthink.eu/peerthink/content/blogcategory/29/120/lang,en/> .

1. La CHECK-LIST sert à identifier si un projet est un projet intersectionnel de prévention de la violence.
2. Les CONSEILS D'OBSERVATION sont destinés à l'analyse des situations/ actions au regard de l'intersectionnalité.
3. I. Le GUIDE POUR LES INTERVIEWS SEMI-STRUCTURES avec des questions centrales pour des interviews de professionnels experts et pour des discussions de groupes avec des jeunes (participants) experts aide à préparer et à mener différentes formes d'interviews.
4. Le GUIDE D'ANALYSE DE DOCUMENTS comprend des conseils destinés à faciliter l'analyse de textes concrets.

1. CHECK-LIST : QU'EST-CE QU'UN PROJET INTERSECTIONNEL DE PRÉVENTION DE LA VIOLENCE ?

La recherche de bonnes pratiques de projets utilisant des approches et des méthodes intersectionnelles dans leur travail de lutte contre la violence, des critères sont nécessaires pour définir les approches novatrices et prometteuses. Cette check-list doit permettre d'aborder plus en détail les questions de la mise en œuvre pratique, aussi bien pour l'évaluation des projets dans le cadre de PeerThink que pour l'autoévaluation des projets.

1. Pour connaître la compréhension conceptuelle du projet de la violence, il est important d'identifier quels sont les formes de violence qui sont au cœur de la démarche, quelles sont les formes moins importantes ou qui ne sont pas ou ne peuvent pas être traitées : Quelles sont les formes de violence qu'il s'agit de prévenir ? (Quelle est l'approche conceptuelle du projet en terme de violence ?)

	Entièrement traité	En partie traité	Pas traité
Violence physique (corrections, grattage, bousculements, « happy slapping », etc.)			
Violence psychique (intimidations, exclusion, « name calling », contrôle, etc.)			
Violence matérielle (vol, black mail, arrachements, etc.)			
Violence sexuelle (sévices, insultes, viol, harcèlement, etc.)			
Violence structurelle (pauvreté, désavantages dus à la classe, inégalités dus au genre, etc.)			
Violence de groupes			
Violence de garçons			
Violence de filles			
Violence envers des garçons			
Violence envers des filles			
Violence envers des migrants			
Violence de migrants			
Homophobie			

Autre :			
---------	--	--	--

Commentaires :

2. Souvent les actes de violence ne peuvent être compris en considérant plus en profondeur le background, les règles sociales ou d'autres facteurs devant être mis en lumière. Ces compréhensions jouent un rôle prééminent dans la résolution de conflits violents. Quel est le niveau de connaissance du projet des motifs, des raisons et des connexions de la violence ?

--

3. La prévention de la violence diffère selon le niveau auquel est traité la violence : Sur quel(s) niveau(x) d'apparition de la violence le projet intervient-il ?

	Entièrement traité	En partie traité	Pas traité
Avant l'apparition de la violence (prévention primaire)			
Dans des situations et des contextes d'apparition probable de la violence (prévention secondaire)			
Après l'apparition de la violence (prévention tertiaire)			

3.1 Le projet identifie-t-il certains groupes à risques ?

Pairs risquant d'agir de manière violente	
Pairs risquant de devenir les cibles de violences	
Autres	

3.2 Comment ces groupes sont-ils identifiés comme "groupes à risque" (preuves statistiques, expérience etc.) ?

--

3.3 Est-ce que le projet est plutôt centré sur les victimes, les témoins ou les auteurs de violences ou sur une combinaison de ces groupes cibles ?

Victimes	Témoins	Auteurs	Une combinaison

3.4 Existe-t-il des stratégies de prévention qui prennent en compte le fait que les auteurs sont à la fois victimes, soit parce qu'ils ont été victimes de violences auparavant ou parce qu'ils jouent les deux rôles dans une situation de violence (comme en cas de violence réciproque) ?

--

4. Le projet utilise-t-il des approches ou des méthodes spécifiques ?

	Souvent utilisé	Parfois utilise	Non utilise
Médiation			
Entraînement à la gestion de conflits			
Séminaires de motivation			
Séminaires anti-agression			
Justice réparatrice (p. ex. réconciliation entre auteurs et victimes)			
Information du public			
Autre :			
Autre :			



Autre :			
---------	--	--	--

Commentaire :

5. Quels sont les objectifs du projet ?

	Totalement	Partielle- ment	Pas du tout
Auto-empowerment			
Auto-réflexion			
Amélioration de la conscience sociale			
Capacité de gestion des conflits			
Contrôle du comportement			
Eviter la délinquance ou la récidive			
Changements dans la structure sociale de la vie d'une personne			
Changements institutionnels			
Protection d'un certain groupe			
Transmission au public de connaissances sur certaines minorités			
Autre			
Autre			

6. Quel est le groupe cible pour lequel le projet a été conçu (à l'origine) ?

	Central	Dans une certaine mesure	Pas du tout
Groupes de pairs			
Garçons			
Filles			
Enfants/adolescents défavorisés			

Membres de groupes de minorités			
Membres de groupes majoritaires			
Migrants			
Autres :			
Autres :			

6.1. Est ce que ce (ou ces) groupe(s) cible(s) utilise(nt) réellement le projet ? Où le projet est-il (aussi) utilisé par d'autres ? (décrire les changements)

7. Quel est l'âge des participants du projet ?

	La majorité des participants	Certains participants	Aucun participant
Moins de 12 ans			
12-15 ans			
15-18 ans			
18-21 ans			
Plus de 21 ans			

8. Prévenir la violence ne signifie pas nécessairement de toujours parler de la violence. Quels sont ainsi les sujets jouant un rôle dans le projet ?

	toujours	souvent	parfois	jamais
Migration				
Drogues				
Sexualité				
Famille				
Argent				
Sports				

Ecole				
Participation				
Démocratie				
Travail				
Religion				
Développement personnel				
Autre :				
Autre :				

9. Comment le projet est-il financé ?

10. Quelle est la durée du projet ?

11. Quelle structure ou quelle institution est responsable du projet (p. ex. département, structure privée etc.) ? Est-ce que la prévention de la violence joue un rôle dans leurs politiques ?

12. Combien de personnes travaillent sur le projet ?

	Nombre de ...	Moins de 10 heures/ semaine	Entre 10 et 30 heures/ semaine	Plus de 30 heures/ semaine
Administration	Femmes			
	Hommes			
	Autre			
	D'origine immigrée			
	Sans origines immigrée			
Manager	Femmes			
	Hommes			
	Autre			
	D'origine immigrée			
	Sans origines immigrée			
Travailleurs sociaux	Femmes			
	Hommes			
	Autre			
	D'origine immigrée			
	Sans origines immigrée			
Psychologues	Femmes			
	Hommes			
	Autre			
	D'origine immigrée			
	Sans origines immigrée			

Educateurs/ pédagogues	Femmes			
	Hommes			
	Autre			
	D'origine immigrée			
	Sans origines immigrée			
Sociologues	Femmes			
	Hommes			
	Autre			
	D'origine immigrée			
	Sans origines immigrée			
Etudiants	Femmes			
	Hommes			
	Autre			
	D'origine immigrée			
	Sans origines immigrée			
Indépendants	Femmes			
	Hommes			
	Autre			
	D'origine immigrée			
	Sans origines immigrée			
Autre :	Femmes			
	Hommes			
	Autre			
	D'origine immigrée			
	Sans origines immigrée			

INTERPRÉTATION DES RÉPONSES :

Question 1

Cette question permet de voir non seulement quelles sont les formes de violence traitées (et donc quels sont les manifestations de la violence) mais aussi s'il y a une certaine conscience d'affiliation à un groupe concernant ces actes de violence.

Question 2

Cette question aborde les causes et les circonstances de l'apparition de la violence : est-ce qu'un projet agit à un niveau superficiel ou pragmatique avec pour objectif de juste stopper la violence ou est-ce que le projet tient compte d'interactions plus complexes de facteurs, est-ce que le projet aborde chaque acte de violence comme ayant une certaine histoire, des valeurs morales en conflit du côté de l'auteur etc.?

Question 3

Cette question est destinée à spécifier l'instant de l'intervention d'un point de vue chronologique : La prévention primaire a tendance à avoir une approche plus large parce qu'elle prend place alors que la violence ne s'est pas encore manifestée. Faire de la prévention secondaire signifie avoir identifié certains groupes à risque ou des situations ou des lieux à risques. La prévention tertiaire doit traiter une situation post-violence, et peut ainsi être considérée comme l'approche la plus concrète, parce qu'elle doit s'adapter à cet état de fait.

Dans la mesure où ces trois formes de prévention constituent un modèle théorique, cette question permet de révéler des formes mixtes.

Question 3.1 & 3.2

La prévention ne concerne pas seulement des personnes concrètes présentant des risques, parfois les groupes à risque sont également portés par un discours social. Est-ce que le projet nomme ces groupes et existe-t-il des informations sur l'expérience réelle ?

Question 3.3 & 3.4

Cette question doit servir à savoir si les projets sont d'avantage centrés sur les victimes, les auteurs ou les témoins, voire si le projet aborde l'ensemble de ces trois catégories de personnes (dans les cas de violence réciproque, cette question est plus complexe et insuffisamment documentée et pas suffisamment conceptualisée). Il est à noter que le rôle et l'expérience d'impuissance de témoins sont souvent sous-estimés. En rapprochant cette réponse à celle à la première question, nous pouvons identifier quelle catégorie de personnes est au cœur de la démarche.

Question 4

Cette question vise à définir comme le projet fonctionne et si il s'appuie sur des méthodes ou des approches spécifiques. Ceci est important pour la description de bonnes pratiques.



Question 5

Cette question, en lien avec la question 4, permet probablement de déterminer quelle est la définition que le projet fait de la subjectivité. Le projet concerne-t-il le développement personnel ou est-ce que son objectif est d'éviter la blessure d'autres gens ?

Question 6.1 & 6.2

Avec cette question, nous souhaitons savoir s'il existe une divergence entre le groupe cible d'origine pour lequel le projet a été conçu, et les utilisateurs actuels. Les projets subissent des évolutions et nous souhaitons savoir si la conceptualisation d'origine est en phase avec la réalité.

Question 7

Cette question doit déterminer si le groupe cible du projet est également le notre.

Question 8

Il est possible que certains animateurs des projets aient une définition plus restreinte de la prévention et que le fait de parler par exemple de religion ne fait pas pour eux partie d'un travail de prévention. Cette question permet donc si l'environnement des pairs joue un rôle dans le projet et si les sujets de leur vie quotidienne sont traités. Ceci nous permet de savoir si le projet s'appuie sur une approche plus intégrative.

Questions 9, 10, 11 & 12

De nombreux projets sont exposés au problème d'une durée de vie relativement courte, des financements insuffisants ou non assurés ou un manque de personnel. Nous avons besoin de telles informations afin de formuler des recommandations politiques. Nous avons besoin de savoir si la prévention de la violence est soutenue par les politiques institutionnelles.

Il est également intéressant de s'arrêter un moment sur votre définition de « d'origine immigrée » et de « ne pas être d'origine immigrée ». Qu'est-ce qui fait de quelqu'un un migrant ou un non migrant (passeport, origine des parents, couleur de la peau, changement d'adresse, etc.) ? Pouvez vous prendre en compte l'ensemble des différences dans des groupes aussi homogénéisés ? (Ce que cette check-list ne peut pas malheureusement.)

2. GUIDE – ANALYSE DE DOCUMENTS

Préface

Qu'est-ce que l'analyse de documents ?

Il s'agit d'une méthode d'investigation centrée sur les données matérielles et les documents existants. L'analyse porte exclusivement sur les documents et ne s'appuie pas sur des interviews ou d'autres matériaux d'enquêtes (données collectées).

Conditions nécessaires :

Les documents doivent pouvoir être interprétés. Qu'est-ce que ça signifie ?

Les intentions, le ressenti, les attentes, etc. doivent être soulignés à travers la documentation. Les documents sont considérés comme une externalisation/objectivation de l'esprit de leurs auteurs.

Philipp Mayring (2002)¹ désigne 6 critères qui couvrent la manière d'approcher les documents :

- 1.) Concernant la forme du document : rapport, documentation, description de projet descriptions, dossiers de demande de subvention, invitations, bulletin d'information, site web, vidéo,
- 2.) Les caractéristiques physiques du document
(A quoi ressemble le document ? Matériau ? Condition ?)
- 3.) Les caractéristiques internes du document / son contenu.
- 4.) L'objectif du document : Quel est l'objectif du document ?
Quel est son message ?
- 5.) A quel point le contenu s'éloigne-t-il du document ?
Est-ce que le document représente réellement contenu voulu ?
- 6.) Quelle est la provenance du document ? Qui a écrit le document ?
Qui en porte la responsabilité ?

¹ Mayring, Phillip (2002):
Einführung in die qualitative
Sozialforschung. Weinheim und
Basel. Beltz Verlag.

Le processus de l'analyse de documents en quatre étapes (Mayring, 2002) :

- 1) Question clairement définie
- 2) Définition d'un document : Qu'est-ce qu'un document ?
- 3) Considération de la pertinence du document par rapport
à la question définie.
- 4) Interprétation du document en fonction à la question définie
(sur la base d'une check-list, cf. ci-dessous)



CHECK-LIST POUR L'ANALYSE DE DOCUMENTS

1. Type de document

(Documentation, rapport, bulletin d'information, brochure d'information, invitation, ...)

2. Les caractéristiques physiques du document

(A quoi ressemble le document ? Matériau ? Condition ?)

3. Date du document

4. Auteur du document/personne responsable du contenu

5. Pour quel public le document a-t-il été écrit ?

6. INFORMATIONS SUR LE DOCUMENT

Quel sont les sujets principaux du document ?

(diversité sexuelle, empowerment pour filles, sports, santé, ateliers interculturels pour garçons, approche pédagogique, travail en équipe, financement,)

A qui s'adresse ou de qui parle le document ?

(répondre à la question en faisant référence aux catégories suivantes : genre, âge, groupe ethnique, classe)

Est-ce que le document mentionne des formes spécifiques de violence ou la prévention de la violence ? Si oui : Quelle forme de violence est traitée ?

(violence physique / psychique / violence matérielle / violence sexuelle / autres.....)

De qui traite le document en lien avec la violence / la prévention de la violence ?

(garçons/filles/groupes violents hétérogènes, autres.....)

Le document met-il l'accent spécifiquement les des thèmes comme le racisme, l'homophobie, poursuites, autre.....?

Quel est le niveau de violence traité ?

(avant l'apparition de la violence / situations d'apparition probables de la violence / après la manifestation de violences)

Quelles méthodes de prévention de la violence sont décrites ?

(stratégies de désescalation / « Risflexion »/séminaires de gestion de conflits / médiation/autres.....)

De quelle manière les catégories intersectionnelles sont-elles mentionnées dans le document ?

GENRE APPARTENANCE ETHNIQUE CLASSE SOCIALE

	Documents écrits	Images / Photos
Dans quels rôles sont illustrés les garçons et les filles/ femmes et hommes ? Rôles de genre traditionnels (p.ex., des filles faisant de la cuisine et des garçons de la voile) ou alternatifs (p.ex. masculinité affectueuse)?		
Est-ce que les appartenances ethniques jouent un rôle important dans le document ? Dans quelle mesure ? ...en lien avec le genre ? ...en lien avec la classe sociale ?		
Quels aspects de l'ethnicité sont pris en compte ? (Racisme, travail interculturel, travail sur les générations, violence et migration,)		
Quels aspects de classes sociales sont pris en compte dans le contenu du document ?		
Qui sont les personnes intérieures au groupe, qui sont les personnes extérieures au groupe ? ²		

2) Selon la théorie de la différence (Royal/Taira, 1995), les relations de pouvoir à l'intérieur des systèmes sociaux sont étroitement liées à l'appartenance à un groupe. Les membres appartenant au groupe sont caractérisés par un accès facilité aux ressources en se voyant eux-mêmes comme des individus et non pas comme des membres du groupe et par la possibilité qui leur est donnée de définir des normes et des standards pour les membres du groupe. Les personnes extérieures au groupe sont beaucoup plus reconnus comme appartenant à un groupe qu'en tant qu'individu (p.ex. les kurdes,) et ils sont conscient des barrières régissant l'intérieur du groupe (normes, règles), bien plus que ne le sont les membres à l'intérieur du groupe. Les membres à l'extérieur du groupe ont besoin d'échanger et de communiquer avec des membres de l'intérieur du groupe pour éviter l'auto-victimisation. Les définition de ce qui est à l'intérieur du groupe et de ce qui est à l'extérieur sont influencées par le contexte de la situation (p.ex. imaginez votre rôle /position dans une communauté de personne aveugles).

<p>Est-ce que les filles / femmes sont représentées dans le langage écrit ?</p>		
<p>Ce texte véhicule-t-il des signes de stéréotypes ? Donner des exemples !</p> <p>p.ex. des suppositions non vérifiées sur la différenciation entre hommes/femmes (les femmes sont émotionnelles / les hommes sont rationnels) ou sur la différenciation des personnes appartenant au groupe (majorité) et les personnes n'appartenant pas au groupe (minorité) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des suppositions concernant l'égalité s'il n'y en a pas (p.ex. homme soumis au travail à temps plein comme une norme de travail) - Différentes évaluation d'aspects qui affectent les femmes & les hommes (p.ex. les hommes sont « curieux » alors que les femmes sont « fouineuses ») 		
<p>Combien d'espace/de ressources sont consacrés au filles et aux garçons / aux femmes ou aux hommes dans ce document ?</p>		

De quelle manière s'illustre la relation entre les genres ?		
Est-ce que la relation entre les personnes d'origine immigrée et les personnes sans origines immigrées est importante ?		
Est-ce que le contenu du document se réfère au structural background structural sociétal des catégories intersectionnelles (genre, groupe ethnique, classe) ?		
Est-ce que le contenu du document se réfère à la connexion de catégories intersectionnelles ?		
A a-t-il une référence à l' autonomisation de groupe marginalisés ?		
Quel est le message principal concernant les catégories du genre, de l'origine ethnique et de la classe sociale dans le document ?		

Y a-t-il d'autres catégories qui sont citées dans le document ?

Quel est le message le plus important du document ?

Pourquoi pensez-vous que ce document a été écrit ?

Y a-t-il encore des questions ouvertes ?

Quel est mon sentiment personnel concernant le contenu ?

3. INTERVIEW SEMI-STRUCTURÉ AVEC DES QUESTIONS CENTRALE POUR EXPERTS PROFESIONNELS ET LES DISCUSSIONS DE GROUPE AVEC DES JEUNES (PARTICIPANTS) EXPERTS

Le projet PeerThink a opté pour les interviews semi-structurés comme méthode/ technique qualitative d'évaluation afin de fournir des données supplémentaires liées à l'intersection de catégories comme le genre, la migration, la classe sociale dans la prévention de la violence entre pairs.

Ce que la recherche qualitative peut offrir est une compréhension des mondes de la vie des personnes, en essayant de comprendre la situation à partir de la perspective de ceux sur lesquels porte la recherche. Alors qu'il existe d'importantes différences dans les origines conceptuels et le background, l'ensemble des méthodes de recherche qualitative partagent le point de vue que le rôle de la recherche est de dévoiler la nature du monde social par une compréhension interprétative et empathique de la manière dont agissent les personnes pour donner du sens à leur vie. En utilisant cette perspective, il devient essentiel de recueillir l'expression des participants en examinant la dimension variée de la situation qu'ils construisent. Il est également important de se pencher sur les schémas d'interaction existants.

La méthode de l'interview semi-structuré dans le cadre du projet PeerThink : Les interviews ont été menés avec des professionnels experts (1) ainsi qu'avec des participants, en les considérant comme experts concernant leur propre vies (2).

Pour conduire un interview avec succès il est important d'introduire le contexte de l'interview au début.

1.) L'interview semi-structuré avec questions centrales

Ce type d'interview n'est pas destiné à demander des informations concrètes comme le nombre de participants à un séminaire. L'interview s'intéresse davantage au narratif et aux idées concernant le concept de prévention de la violence à l'œuvre.

Les interviews avec un questionnement central sont utiles lorsqu'il s'agit de reconstruire les théories et les idées quotidiennes de la personne interviewée. La personne qui mène l'interview a la possibilité de structurer le discours de la personne interviewée par des questions (Helfferich 2005, p. 159).

L'attitude de la personne qui mène l'interview consiste à être à l'écoute et à éviter l'interprétation pendant la communication. L'intervieweur accepte le rôle de celui qui écoute (ibid, p. 10).

L'interview semi-structuré suit certains principes (ibid, p. 22) :

- Communication : L'accès au sens de ce qui est dit découle d'une situation de communication.
- Ouverture : La personne interviewée doit développer sa signification du narratif. Elle peut être différente des idées de l'intervieweur. Ainsi la personne interviewée a besoin d'un espace ouvert.
- Familiarité et étrangeté : L'intervieweur et la personne interviewée sont des étrangers l'un pour l'autre et peuvent avoir des compréhensions différentes de ce qui est dit, même si cela a un air familial. Il est important d'accepter cette différence mutuelle.

- Réflexivité : L'intervieweur a besoin de compétences de compréhension active tout comme de compétences en terme de compréhension reconstructive.

Le guide

- Le guide ne doit pas compter trop de questions. La personne interviewée doit avoir assez de temps pour développer sa narration.
- Le questionnaire doit être bien structuré de manière à ce que l'intervieweur puisse se concentrer sur la communication.
- Le guide doit suivre un cours « naturel » d'argumentation et de mémoire. Il convient d'éviter de gros sauts. L'interview doit stimuler les longs discours narratifs.
- Les questions ne doivent pas être lues. Si l'intervieweur ou l'intervieweuse a un doute concernant le questionnaire il ou elle devrait y jeter un coup d'œil au guide lorsque l'interview est terminée.
- Le guide ne doit pas limiter le flux de communication. Les narrations spontanées ont la priorité.

Pour élaborer les questions

- *La collection de questions n'a pas de limite.*
 - Quel est mon intérêt ?
- *Pour vérifier quelles sont les questions utiles, nous excluons celles qui sont susceptibles de fournir des informations que nous pourrions collecter par un autre moyen que par un interview. Les questions doivent être « plus ouvertes ».*
 - Le nombre de questions doit être réduit.
 - Quelles sont les questions qui ne servent qu'à affirmer ce qu'on sait déjà ? Qu'est-ce qu'on sait déjà ? Nous sautons ces questions.
 - Quel est notre véritable intérêt ? Qu'est-ce qui pourrait être une surprise ?
- *Classement.*
 - Les questions doivent être classées dans l'ordre chronologique de l'interview.
 - Le classement doit aboutir à des packs de une à quatre questions.
- *Subsumer*
 - Chaque pack représente une question centrale.
 - Les autres questions sont incluses dans la question centrale.
 - La question centrale doit servir à activer un long discours narratif.
 - L'ordre des questions est : le premier niveau est la question centrale, le second niveau de la question sont des synonymes. Ces synonymes sont utiles comme mémos afin de ne pas oublier le thème important. Le troisième niveau est pour les questions obligatoires de tout interview et le quatrième niveau est constitué de questions de contrôle et de motivation.

Programme pour interviews avec questions centrales pour experts professionnels

Questions centrales	Synonymes (contrôle, mémo)	Questions devant être posées lors de l'interview	Question de contrôle et de fluidité de l'interview
A quoi ressemble votre travail avec les jeunes ?	Considérations sur les catégories sociales : - Genre - Classe sociale - Ethnicité - Est-ce que le travail a un caractère préventif		
Quel est le background ? (théorie et expériences)	Références à - Théorie - Expériences - Discussions avec les collègues	Comment la prise en compte de différentes catégories sociales affecte-t-elle le travail avec les jeunes?	
Quelles est votre méthode/ approche de prédilection et pourquoi ?	Y a-t-il des méthodes ou des approches spéciales que vous privilégiez en particulier ? Pourriez vous dire pourquoi ?		
			Avez vous autre chose à ajouter ?

2.) Discussions de groupe avec les jeunes/participants ; espace ouvert

- Les discussions de groupe sont utiles pour :

- Trouver des idées, des attitudes, des sens collectifs ou individuels,
- Explorer les comportements et les processus spécifiques au groupe qui généralement donnent un sens,
- Explorer des orientations collectives (conscience pratique du quotidien).

- Rôle de l'intervieweur dans les discussions de groupe :

- S'adresser au groupe entier
- Introduire les questions/thèmes comme une motivation
- Pas de régulation des commentaires
- La discussion est enregistrée
- Transcription
- Analyse (cp.: Bohnsack 2003, 380 et suivantes)

Attitude générale : comportement réservé non directif de la part de l'intervieweur.

Exemples de questions :

Est-ce que la violence joue un rôle dans votre groupe ?

Quelque chose a-t-il changé ?

Références

- http://www.lrz-muenchen.de/~Reflexive_Sozialpsychologie/pdf/bildenfolien.pdf (13.11.2007)
- Bohnsack, Ralf (2003): Gruppendiskussionen. In: Uwe Flick u.a. (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, 369-384
- Helderich, Cornelia (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden

4. GUIDES POUR L'OBSERVATION DE SITUATIONS/D' ACTIONS CONSTITUANT DE BONS EXEMPLES DE PROJETS INTERSECTIONNELS DE PRÉVENTION DE LA VIOLENCE ENTRE PAIRS

Le projet PeerThink a choisi l'observation comme méthode/technique qualitative d'évaluation afin de fournir des données supplémentaires liées à l'intersection de catégories comme le genre ou la migration dans la prévention de la violence entre pairs.

Ce que la recherche qualitative peut offrir est une compréhension des mondes de la vie des personnes, en essayant de comprendre la situation à partir de la perspective de ceux sur lesquels porte la recherche. Alors qu'il existe d'importantes différences dans les origines conceptuels et le background, l'ensemble des méthodes de recherche qualitative partagent le point de vue que le rôle de la recherche est de dévoiler la nature du monde social par une compréhension interprétative et empathique de la manière dont agissent les personnes pour donner du sens à leur vie. En utilisant cette perspective, il devient essentiel de recueillir l'expression des participants en examinant la dimension variée de la situation qu'ils construisent. Il est également important de se pencher sur les schémas d'interaction existants.

La méthode d'observation, dans le cadre du projet PeerThink, est étroitement liée à une situation particulière du projet évalué et ne peut/doit pas fournir des informations à généraliser. Cependant, souvent les résultats d'une observation sont surprenants et vont à l'encontre d'attentes basées sur l'analyse de documents et une vue sociale d'ensemble. Ainsi l'analyse d'observation d'une situation spécifique du projet évalué doit en particulier se focaliser sur les interactions, les interconnexions ou intersections potentielles ou existantes entre les catégories que sont le genre et la migration afin de fournir de l'intérieur aussi bien des points de départ possibles pour le développement d'instruments méthodologiques que des critères d'évaluation pour les projets intersectionnels novateurs en matière de préventions de la violence entre pairs.

Le résultat de l'observation devrait être un rapport écrit avec une articulation détaillée en trois axes, que nous vous proposons ici :

1. Préparation,
2. Observation,
3. Interprétation.

Cette structure est en premier lieu et avant tout une tentative pour aider à remettre les données fournies dans le juste contexte (préparation), pour être conscient du préjugé (observation) tout en laissant en même temps suffisamment d'espace pour les aspects novateurs et les suggestions (interprétation).

Préparation

Le rapport sur la préparation doit si possible être produit avant l'observation actuelle basée sur les informations fournies par les projets évalués (check-list, analyse de documents) et le kit d'observation adopté.

- **Description de l'activité / de la situation qui sera observée,**
 - Le moment à l'intérieur du processus du projet évalué
 - L'intégration dans le projet

- La manière prévue (structure, composition des participants, etc.)
- Les méthodes utilisées
- L'utilisation proposée de concepts dans le projet (stéréotypes, rôles, définition p.ex. comment le projet traite-t-il les victimes et comment les auteurs ; est-ce que le projet s'adresse aux deux rôles totalement ou seulement aux victimes ou au auteurs ; est-ce que le projet concerne les témoins de violences et d'autres parties comme les adultes, les enseignants, les parents etc. ; est-ce que le projet propose des définitions fixes de ce qu'est une victime et un auteur en fonction du genre, de la nationalité / appartenance ethnique, âge, classe sociale etc.)

- Rôle de l'observateur

- D'une manière générale, le rôle de l'observateur dans la situation observée doit être le moins perturbant dans la situation elle-même. La manière d'interpréter ce point au mieux dépend nécessairement de l'activité/situation spécifique à observer. Néanmoins, pour une utilisation ou une interprétation ultérieure des données produites, il est essentiel de fournir une description précise des décisions relatives en terme
 - Du niveau de participation
 - De relation aux participants
 - De technique d'enregistrement (p.ex. notes)
 - De perturbation attendue
 - Comment éviter le rôle d'un travailleur social (si cela s'applique à l'observateur)

Observation

Le rapport d'observation doit éviter au maximum tout préjugé et éviter les interprétations. La description des interactions / interconnexions / intersections observées

- Composition

Qui est **présent** à l'atelier / au meeting / au projet en fonction de leur rôle dans le projet, âge, genre, nationalité/appartenance ethnique, classe sociale, âge etc. ; effets d'**affiliation sociale** des animateurs du séminaire vis-à-vis des participants, sont ils utilisés de manière conceptuelle ou pratique (p.ex. séminaires animés par des animateurs explicitement trans-culturels, quelles langues sont parlées, connaissances sur la ou les religions etc.)

- Participation

Description de la **participation** des différents participants en fonction de leur âge, genre, nationalité/appartenance ethnique, classe sociale, âge etc. en termes quantitatifs et qualitatifs ; participation active ou passive et leur relation aux sujets, action ou schémas de communication spécifiques (p.ex. chat, thérapie, interview, jury, salle de classe, jeu)

- Communication

Description de la **communication/des relations** entre les animateurs/s (travailleurs sociaux) du projet et les participants, entre participants eux-mêmes et entre animateurs du projet eux-mêmes au cours du projet (par exemple spontanée/guidée/contrôlée; horizontale/verticale ; formelle/informelle ; flexible/structurée par avance) ; description de **schémas de communication/interaction** (p.ex. chat, thérapie, interview, jury, salle de classe, jeu) ;

- **Relations de pouvoir**

Comment est-ce que le projet gère les **relations de pouvoir** (par exemple, lorsqu'un ou plusieurs participants dominent le groupe), comment le projet pourvoit-il à l'autonomisation des participants ? Comment le groupe gère-t-il les conflits et les mésententes ; quelles sont les réactions spontanées et les méthodes de **résolution du conflit** ; combien d'espace est consacré à la **réflexion sur les différences** parmi les participants au projet et quelles sont les méthodes utilisées pour y parvenir.

Interprétation

Le rapport d'interprétation doit être une réflexion sur interrelations trompeuses entre la situation attendue ou du projet dans son ensemble et les données enregistrées en fournissant des aspects, des idées ou des demandes d'intersections possibles ou potentielles qui ont semblés apparaître pendant l'observation.

- **Différences par rapport à la manière prévue** décrite dans la phase de préparation (cf. « préparation »)
- Réflexion sur le **rôle de l'observateur** (cf. « rôle de l'observateur »)
- Réflexion sur le **groupe et les identités individuelles** : Le chercheur doit faire attention dans l'attribution de propos à des groupes sociaux particuliers. Les participants ont un certain nombre d'identités possibles et aucune de ces identités ne doit être prise comme nécessairement primordiale. Dans un groupe, par exemple, les participants ont tendance à se référer à une identité qu'ils partagent. Ceci peut être leur âge dans un contexte, alors que dans un autre ils ont pris appui sur le genre, le statut des parents, leur santé, leur handicap, leur appartenance ethnique, leur classe sociale ou leur background culturel etc.. Ainsi, ce point est susceptible d'être âprement controversé par les chercheurs qui supposent que le genre, les différences culturelles ou les relations de pouvoir doivent toujours être importants, alors qu'une observation prend avant tout garde à ces éléments avant tout fondés par les participants.
- **Décalages entre interactions** : Qu'est-ce que les participants pensent faire lorsqu'ils agissent (p.ex. parlent) ; relation de décalages entre les schémas de communication sur des sujets, des actions ou des participants spécifiques.
- **Définition / stéréotypes / préjugés** : définitions, stéréotypes ou préjugés implicites / inconscients exprimés et fixés liés au genre, à la nationalité / l'appartenance à un groupe ethnique, à l'âge, la classe sociale etc. ;
- **Intersections** : aspects, situations qu'on a **pointés des intersections** ou des intersections potentielles entre différentes catégories comme le genre, l'âge, la migration etc.; aspects de **méthodes/instruments** (lectures, discussions, jeux de rôle etc.) utilisés dans la situation qui a rencontré ou non des intersections entre différentes catégories comme le genre, l'âge, la migration etc. et comment elles affectent l'**atmosphère** au sein du groupe ;

Conclusion

Nous avons soutenu que l'observation peut mener à un aperçu plus approfondi des données produites par d'autres méthodes incluent dans notre évaluation de projet. Cependant, l'analyse observatrice peut également être une manière d'explorer les catégories des participants pour identifier ce que les participants tiennent pour important dans ces catégories, fournissant un décompte explicite de ce qui pourrait autrement être obtenus par de vagues intuitions de l'évaluateur, améliorant les techniques de recherche, et menant une réflexion sur les situations de recherche et la place du chercheur dans ces situations. Dans un projet comme le notre (PeerThink), où nous investiguons sur la possibilité de « nouveaux » genre d'intersections et d'un nouveau genre d'actions qui en résultent, l'observation peut compléter les autres méthodes utilisées, faisant le lien avec nos propos théoriques tout en nous laissant ouvert à ce qui pourrait nous surprendre !



>> Implémentation

6. IMPLÉMENTATION

Elli Scambor & Mart Busche (2009)

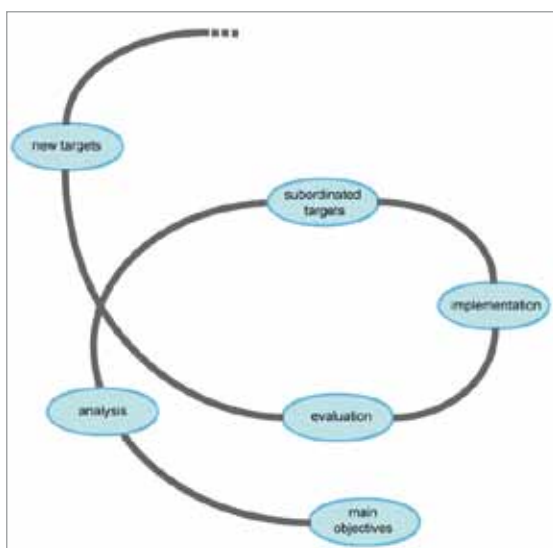
L'INTÉGRATION INTERSECTIONNELLE

Avec ce document, nous proposons un premier concept de mise en oeuvre d'une approche intersectionnelle dans le travail éducatif pratique. En procédant ainsi nous traitons l'intégration intersectionnelle comme une question transversale et comme une stratégie comparable à celle de la directive européenne sur l'intégration de la dimension de genre.¹

Même si l'intégration intersectionnelle ne peut reposer sur une stratégie politique officielle ou administrative, nous essayons toutefois de dépeindre un procédé de mise en oeuvre se basant sur l'engagement des acteurs concernés. En dehors de cela, l'intersectionnalité est aussi une question centrale de tout procédé de prise de décision, de toute procédure liée au travail et qui est soumise à la responsabilité de chaque individu. La décision à prendre est seulement de savoir si les acteurs embrassent ce sujet de manière consciente ou si ils laissent les choses faire naturellement au niveau de leurs collègues / du personnel, et des clients acceptant ainsi les réalités sociales comme un élément naturel.

Dans cet essai, cinq éléments centraux d'un procédé de mise en oeuvre de l'intégration intersectionnelle sont décrits : La formulation des objectifs principaux, l'analyse intersectionnelle, la formulation des cibles, le mise en oeuvre de mesures et d'évaluations. Ces étapes ne doivent pas être perçues comme des procédés finis mais plutôt comme une spirale ouverte où l'évaluation est suivie par le développement de nouveaux objectifs.²

Afin d'illustrer ceci, nous présentons les différentes étapes de la mise en oeuvre par des exemples de différentes situations pédagogiques observées durant le projet Daphne II « PeerThink ».



Source: Scambor & Krabel (2008)³

1) Ce rapport est par conséquent basé sur un plan de mise en oeuvre pour l'intégration de la dimension de genre dans l'éducation des jeunes enfants : Scambor, Elli & Krabel, Jens (2008). Gender Mainstreaming in Early Childhood Education, présenté à la conférence internationale à Berlin, en Allemagne sur l'intégration du genre (gender mainstreaming) et sur la pédagogie à l'égard des genres dans l'éducation des jeunes enfants (conférence finale du projet de l'UE « Gender Loops ». <http://www.genderloops.eu/files/3699beadb445035efa18dae6c06f8fe6.pdf>

2) Bergmann, Nadja/Pimminger, Irene (2004). Praxishandbuch Gender Mainstreaming. Konzept Umsetzung Erfahrung. GeM – Koordinationsstelle für Gender Mainstreaming im ESF. On order : L&R Sozialforschung. Wien

3) Scambor, Elli & Krabel, Jens (2008). Gender Mainstreaming in Early Childhood Education. Poster presented at the international conference on Gender Mainstreaming and gender-sensitive pedagogy in early childhood education (final conference of the EU-project Gender Loops). Berlin, Germany. <http://www.genderloops.eu/files/3699beadb445035efa18dae6c06f8fe6.pdf> Sozialforschung. Wien.

I. Objectifs principaux

L'intégration de la dimension de genre est une stratégie européenne d'égalité intégrant la perspective de genre dans toute « ...politique à tout niveau et à toute étape par les acteurs normalement impliqués dans la direction de ces politiques ». ⁴ L'intégration de la dimension de genre (le Gender Mainstreaming) encourage l'égalité entre hommes et femmes. La perspective d'égalité des genres se focalise sur deux aspects : La construction sociale des genres et la relation entre les sexes ». ⁵ Ceci souligne le fait que de nombreuses actions politiques affectent les relations entre genres sans être explicitement liées à des sujets de genre. Ainsi, les objectifs de l'intégration de la dimension de genre dans l'évaluation liés aux genres affecte toutes les actions de l'organisation/institution qui les met en œuvre. Le concept sous-jacent semble s'appuyer sur l'hétéro-normativité, une approche qui accepte deux sexes clairement définissables en combinaison avec le désir hétérosexuel, ainsi – la plupart du temps de manière non intentionnelle – désavantageant les personnes qui ne se conforment pas aux normes. ⁶ Ceci vaut également pour d'autres personnes /groupes qui ne sont pas seulement désavantagés en termes de genre mais également p.ex. « race »/ appartenance ethnique ou de classe : l'intégration de la dimension du genre échoue à saisir les situations de vie multiples de personnes qui ne font pas partie de la majorité sociale ou de groupes hégémoniques.

Ainsi, le fait de se focaliser sur les inégalités et sur les marginalisations des sociétés requiert un concept qui dépasse les limites des genres en tant qu'unique catégorie isolée. Walgenbach et al voient le genre comme étant une catégorie indépendante ("Gender as interdependent category »⁷) et tente de répondre à la question : Comment peut-on intégrer différentes catégories sociales de genre, d'ethnicité, d'orientation sexuelle, de classes, d'âge, de religion et de bien d'autres de manière analytique et productive ?

Dans le domaine des études du genre on traite cette question en référence aux concepts analytiques d'intersectionnalité et d'interdépendance. ⁸

« Le concept d'intersectionnalité émergea en réponse à l'incapacité des différentes analyses particulières de l'inégalité structurelle à reconnaître l'interconnexion complexe entre les formes d'oppression. Par exemple, alors que les défenseurs du multiculturalisme de l'égalité raciale risquent déjà de ne pas reconnaître de manière adéquate les inégalités engendrées au sein de leur propre groupe minoritaire, les défenseurs féministes de l'égalité des genres risquent eux aussi de mal évaluer les différences d'impacts que les stéréotypes raciaux peuvent avoir sur les différentes expériences d'inégalités de genre des femmes. »⁹

Le terme d'intersectionnalité a été inventé par Kimberlé Crenshaw. Son analyse des lois anti-discrimination aux Etats-Unis a montré que ces lois n'offraient d'avantages qu'aux femmes blanches et aux hommes noirs. La situation spécifique de femmes noires avait été omise. Crenshaw, en utilise une métaphore géométrique (un point d'intersection géographique) lorsqu'elle décrit l'influence des

4) Council of Europe 1998: Gender mainstreaming Conceptual framework, methodology and presentation of good practices Final report of Activities of the Group of Specialists on Mainstreaming (EG-S-MS) [http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/EG-S-MS\(1998\)2rev+1.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/EG-S-MS(1998)2rev+1.asp#TopOfPage)

5) [http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/EG-S-MS\(1998\)2rev+1.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/EG-S-MS(1998)2rev+1.asp#TopOfPage)

6) Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hrsg.) (2007). Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

7) Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (2007). Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

8) *ibid.*, p.7.

9) Squires, Judith (2008). Intersecting Inequalities: Reflecting on the Subjects and Objects of Equality. *The Political Quarterly*, Vol. 79, No. 1, P. 53 – 61.

systèmes imbriqués, des expériences intersectionnelles pour une population de femmes noires ayant de multiples identités.¹⁰ Ce concept dépasse la simple addition de différentes catégories marquant une personne ou un groupe en particulier ou (p.ex. turcs, femmes, classe ouvrière) mais exprime que par exemple la réalité du sexisme n'est pas la même pour toutes les femmes et qu'une position d'un individu à une autre strate des hiérarchies sociales est également décisive dans la façon dont elles sont affectées par le sexisme: La façon dont une fille allemande musulmane avec une famille turc peut être suspectée d'être soumise par les hommes de sa famille, ce qui peut amener les enseignants de ne pas accepter ses décisions comme ses propres décisions ne l'acceptant ainsi pas comme un sujet p.ex. concernant la décision de porter le voile, est une manifestation complètement différente du sexisme que p.ex. la situation où une femme blanche, allemande, chrétienne, hétérosexuelle de la classe moyenne se bat avec le père de ses enfants sur la répartition des tâches pour élever les enfants.

Le concept d'intersectionnalité est un outil analytique pour étudier, comprendre et répondre aux différentes formes sous lesquelles les genres, l'ethnicité, les classes et d'autres catégories interagissent et exposent différents types de discrimination. Leslie McCall a développé un outil analytique afin d'étudier la complexité qui « s'intensifie lorsque le sujet d'étude s'agrandit au point d'inclure de multiples dimensions de la vie sociale et de multiples catégories d'analyse ».¹¹ Elle a proposé trois approches, qui sont « principalement définies en terme de position par rapport aux catégories et reposent sur leurs compréhensions et leurs utilisations des catégories analytiques afin d'explorer la complexité de l'intersectionnalité de la vie sociale¹² : Ces approches ne sont pas antagonistes mais peuvent être utilisées de façon complémentaires – elles fixent juste différentes priorités.

- **L'approche anticatégorielle** est basée sur la déconstruction des catégories analytiques. Créer des catégories signifie créer des différences et des inégalités. La vie sociale est considérée comme étant trop complexe pour concevoir des catégories fixes. Cette approche répond à la demande de complexité dans les perspectives les plus larges. Par exemple, elle souligne le besoin de ne pas toujours parler des hommes et des femmes lorsqu'on parle des relations entre les genres, car ceci exclue les personnes qui ne peuvent ou ne veulent pas prendre une position comme un homme ou une femme à part entière d'une part et elle engendre des catégories homogénéisées qui se calent sur les normes sociales et peuvent ainsi être suspectées d'engendrer des inégalités. Cette approche vise plutôt à gérer la complexité des réalités sociales en déconstruisant les normes sociales jusqu'à un point où il devient évident que les identités fixées sont un moyen de suppression, de réduction et d'exclusion.

- **L'approche intracatégorielle** est décrite comme la « seconde » approche parce qu'elle « intervient de manière conceptuelle au milieu du continuum que créent la première approche qui rejette les catégories, et la troisième approche qui les utilise stratégiquement. »¹³ Cette approche offre la possibilité de se concentrer sur des groupes sociaux spécifiques en des points d'intersection négligés, p.ex. la situation spécifique des gays d'origine turque en Allemagne, ou de la classe ouvrière au chômage, les mères seules, etc.

10 Crenshaw, Kimberle (1995). Race, reform and retrenchment: Transformation and legitimization in antidiscrimination law. In: Crenshaw, Kimberle et al. (Hg.): Critical race theory. The key writings that formed the movement. New York.

11 McCall, Leslie (2005). Managing the Complexity of Intersectionality. In: Journal of Women in Culture and Society. Vol. 30. No 3. 1771-1780.

12 *ibid.*, p. 1773

13 *ibid.*, p. 1773

- **L'approche intercatégorielle** – à la fin du continuum – requiert l'adoption des catégories analytiques et sociales existantes pour comparer et fournir des renseignements sur les inégalités au sein des groupes sociaux mais aussi pour « changer les configurations » de l'inégalité, p.ex. en comparant la situation des femmes avec ou sans statut légal dans une société ou de femmes et d'hommes sans emploi.

Afin d'évaluer l'impact d'une certaine situation, d'une mesure politique, ou d'une activité pédagogique sur la situation des personnes (employés (potentiels), clients, etc.), il est important de garder ces approches d'analyse intersectionnelle à l'esprit et de les prendre en compte lors de la planification d'activités – intégrant ainsi la dimension intersectionnelle.

La mise en place du procédé d'intégration intersectionnelle a besoin d'une définition claire des objectifs principaux, concrétisés pour certains domaines d'intérêt. Les partenaires du projet Daphne, dans un projet Daphne II (2007-2009), ont développé les principaux objectifs suivants pour le travail sur la prévention de la violence avec les adolescents :

PeerThink vise à construire une base pour la prévention de la violence avec les adolescents, qui puisse refléter systématiquement les interconnexions des catégories comme le genre, l'ethnicité, les contextes éducatifs et autres structures sociales en question. Afin d'effectuer un travail efficace de lutte contre la violence, les relations entre les multiples dimensions sociales doivent être incluses systématiquement : La prévention de la violence sera alors « intersectionnelle ». Cette nouvelle approche a été testée et évaluée lors d'un projet qui a duré deux ans.¹⁴

14) <http://www.peerthink.eu/peerthink/content/view/12/30/lang,en/>

Au début du projet PeerThink nous recherchions des projets pédagogiques et sur la prévention de la violence qui convenaient à la complexité de l'approche intersectionnelle. Par conséquent il nous a fallu transférer la question des catégories imbriquées et inter-agissantes vers un cadre analytique encore complexe mais toujours aussi gérable.

II. Analyse intersectionnelle

Au cours de projet PeerThink, nous avons identifié quatre niveaux pour lesquels l'intersectionnalité en tant que complexe analytique des catégories sociales et de leurs effets d'imbrication peut être introduite et réalisée dans les procédés éducatifs :

1. **Cadre institutionnel/organisationnel**
2. **Personnel.**
3. **Participants.**
4. **Contenu et méthodes.**

L'intégration de l'intersectionnalité doit être pensée comme un processus : Un processus par lequel une organisation (un programme, un module, etc.) avec une culture hégémonique (par exemple principalement blanche, masculine avec des valeurs et des pratiques hétérosexuelles), qui engendre l'exclusion et main-

tient la discrimination, se change en une organisation qui fonctionne de manière critique en ce qui concerne ses pratiques ou qui les transformerait en une dominance réduite avec plus de justice sociale au niveau des individus et au niveau structurel. Ce qui signifie que non seulement les personnes de l'organisation profiteront d'un tel procédé mais la société aussi. Ce processus prendra sûrement un certain temps, mais afin de développer de meilleures pratiques et d'obtenir de meilleures performances cet effort finira par payer. Nous souhaitons faire quelques recommandations pour qu'une analyse intersectionnelle dans une organisation soit rendue possible. Le genre de d'organisations auxquelles nous pensons sont les institutions du domaine éducatif dans le plus large sens du terme : club de jeunes, académies d'éducation approfondie, centres éducatifs, etc. L'approche peut aussi bien être appliquée à des écoles ou des universités. La matrice analytique suivante n'est ni une collection complète ni un planning prêt à être mis en œuvre ; c'est plutôt une matrice montrant différents niveaux d'analyse. Cette analyse est importante en tant que bases sur lesquelles différentes pratiques peuvent être mise en œuvre.

1. Cadre institutionnel/organisationnel

Au niveau organisationnel, il est important de regarder **l'infrastructure et la couverture financière** de plus près, même si cela semble être une chose basique, d'ailleurs de tels projets sont souvent un peu justes du point de vu des budgets : Mais y'a t-il assez d'argent pour le fonctionnement des structures, assez de matériel et d'espaces afin de fournir des conditions optimales pour les personnes avec qui les organisations travaillent (par exemple qu'est ce qui est nécessaire pour l'auto organisation des migrants, le travail des femmes etc.) ? A t-on bien demandé aux participants ce dont ils avaient besoin? Evidemment un salaire adéquat devrait être offert pour tout travail pédagogique, l'administration et le développement de concepts intersectionnels devraient être mis en place et si possible, une supervision devrait aussi être instaurée. Comment la couverture financière et l'infrastructure affectent-elles les personnes suivant les différentes positions des sujets selon les différents lignes analytiques de l'intersectionnalité ? Que peut on faire afin de réduire / éviter les travers ?

La deuxième question est de savoir si les projets ont une durée suffisante pour parler de **fiabilité organisationnelle** : Est-ce que les projets en place/en cours de développement fonctionnent t ils uniquement dans l'urgence ou y a t-il une appréciation de la durabilité des projets ? Que se passe t-il à long terme, lorsque les tendances s'amointrissent ? A l'exception des projets avec des promotions de base indépendantes, tout dépend du programme par lequel un projet est financé, si le cadre financier permet un développement des concepts à long terme et une judicieuse mise en place ou non. Le dernier point n'est pas des moindre puisqu'il s'agit d'une question politique au regard de l'importance portée aux projets pédagogiques par les organisations politiques (en terme d'argent). La collecte de fonds est parfois une bonne option afin de sécuriser de bons projets.

Alors qu'il est difficile d'intervenir sur les deux premiers sujets en pleine crise financière ou de mauvais climat politique en matière d'approches pédagogiques émancipatoires, il est toujours possible d'analyser la **philosophie** des organisa-

tions : Est-ce que l'intersectionnalité et l'analyse des hiérarchies joue un rôle important concernant l'apparence des projets, dans leurs expressions, leurs sites Internet etc. ? Ensuite, est-ce que la composition du personnel dans son lieu de travail représente bien les différentes inégalités et affiliations sociales. Les compétences de prise de décision, le pouvoir est-il par exemple entre les mains de travailleurs indépendants ou de personnes ayant eu leur travail par des mesures à l'emploi ? Y a-t-il un parti pris concernant la position des personnes présentant différents marqueurs sociaux à l'intérieur du programme / de l'organisation ? Comme réduire/équilibrer les inégalités ?

Si un processus de **développement organisationnel** est déjà mis en place, alors y conduire une **approche intersectionnelle** est un bon début. Le développement organisationnel peut impliquer des questions comme : Les employés ont-ils accès à des mesures éducatives spécifiques ? Un plan pour aider à mettre en place une analyse intersectionnelle à tout niveau, dans les prises de décision au travers des séminaires ou des contenus des cours sera-t-il développé ? Il peut aussi être utile de prendre en considération les notions de gestion de la diversité (Managing Diversity) et la mise en place d'intégration des dimensions de genre (Gender Mainstreaming) en tant que modèle.

Le dernier point de ce chapitre traite de la **forme des projets pédagogiques** menés par les organisations/institutions : La pédagogie à court terme, le travail social en groupe, les projets d'écoles et autres, par leurs formes ont tous leurs propres limites et leurs propres possibilités. La forme est-elle adaptée aux objectifs pédagogiques ? C'est encore plus intéressant lorsque les projets sont bien mis en oeuvre, premièrement dans le programme de l'organisation qui les porte et deuxièmement dans la réalité de la vie de ses participants.

2. Personnel pédagogique

Afin d'analyser le personnel pédagogique, nous proposons une analyse structurée et une analyse d'équipe :

L'analyse structurelle est ciblée sur **la société et sa répartition** du travail : Dans la majeure partie de la société, qui fait la plupart du travail pédagogique ? (En Allemagne, on peut dire que la plupart des pédagogues sont des femmes blanches, allemandes, et hétérosexuelles.) Au regard des genres, dans quels domaines les hommes travaillent-ils, dans quels domaines trouve-t-on plutôt les femmes ? (En Allemagne, par exemple, moins de 5% des employés d'écoles maternelles sont des hommes.) A partir de ce genre de questions concernant les conditions structurelles d'une société, apparaissent souvent de flagrantes disparités, par exemple en ce qui concerne l'égalité des genres, des chances, du racisme et autres.

C'est pourquoi la question de la **représentation** peut être si cruciale au sein d'une ou des équipe(s) de travail : Est-ce que l'équipe/les pédagogues représente(nt) un certain milieu social, certaines affiliations (au regard de la religion, de la couleur de peau, de l'orientation sexuelle, de capacité physique, de genre, d'apparence extérieure, de classe, d'éducation, de statut marital, de lien de parenté,

vestimentaire etc.) ? Voici une base pour travailler sur les différentes relations sociales. Les participants peuvent s'identifier ou se vexer par des réalités différentes que, par exemple, à l'école, offrant ainsi des sujets de discussion pour des processus individuels et collectifs de réflexion. Les pédagogues adoptent différentes positions en fonction d'où est-ce qu'ils parlent (« Sprechpositionen »), par exemple, ils présentent un point de vue chrétien traditionnel sur le mariage homosexuel ou alors un point de vue plus libéral. Les méthodes de travail jouent aussi un rôle important au sein de l'équipe : Quels sont les types de divisions du travail instaurées ? Est-ce que certaines spécificités des personnes ou des sujets traités mènent simplement à remplir certaines tâches (par exemple les homosexuels seront-ils en charge des sujets traitant de l'homosexualité et de l'homophobie, et l'hétérosexualité sera-t-elle considérée comme déjà acquise ?)

Afin d'être capable de favoriser le processus de réflexion dans ses domaines, il est indispensable de fournir également un processus de réflexion à l'intérieur des équipes concernant leur propre position au sein de la société et de possibles angles morts dérivant de la perspective de leur positionnement. Ceci doit être apprécié par l'organisation comme une partie nécessaire du travail pédagogique en terme de temps, de rémunération et de contributions.

3. Participants et attitudes envers les participants

Ce troisième chapitre traite des perspectives des participants et de leurs interactions. Tout d'abord, une pédagogie intersectionnelle ne devrait pas accepter de perspective sur les déficiences individuelles : Tous les participants apprennent des manières d'agir qui fonctionnent bien dans leur entourage particulier et qui leur permettent de survivre et de mieux s'adapter. Les stratégies d'action ne devraient pas être perçues comme des déficiences. Ce qui signifie qu'il faut accepter les participants en tant qu'acteurs compétents même lorsque leurs comportements semblent parfois problématiques.

Afin d'éviter de véhiculer des stéréotypes, une approche pédagogique intersectionnelle doit être **critique vis-à-vis des identités** : L'identité doit être perçue comme une option stratégique et non une vérité toute conforme. Par exemple, lorsqu'une personne est confrontée au racisme, il peut être une bonne idée de développer une certaine fierté dans l'affiliation à des groupes dévalués dans les grandes tendances sociétales. Il est également productif d'utiliser les catégories existantes afin de heurter les hiérarchies et les inégalités sociales. En même temps, il est important de garder une perspective critique sur ces identités afin d'éviter/réduire les processus d'inclusion/d'exclusion qui empêchent les choix personnels réduisant les libertés en sanctionnant les personnes qui ne se conforment pas aux différentes normes des groupes respectifs.

Ceci est également important concernant certaines **auto-présentations** : Il est plus utile d'essayer de comprendre les raisons et les bénéfices stratégiques d'une certaine autoreprésentation que de la dévaluer moralement, par exemple, parce que cela implique un aspect violent. Les **pratiques paradoxales** peuvent être décodées suivant cette même approche : par exemple quelqu'un issu d'une ethnie minoritaire pourrait, de manière stratégique se rallier à la majorité

ethnique afin de gagner du pouvoir, de l'importance dans une situation et s'en éloigner d'en un autre cas. Il peut être très utile d'encourager les participants à prendre conscience et d'utiliser stratégiquement leurs identités/affiliations sociales, plutôt que de les accepter comme données « naturellement » et qu'il faut soit entièrement épouser soit entièrement rejeter.

Ainsi, la capacité à prendre en compte différentes perspectives est également cruciale pour les agences professionnelles (**multi-perspectivité**). Ceci signifie ne pas intervenir en cas de comportement dominant, même s'il est indispensable de développer et de montrer clairement les points de vue en matière de (re)production des hiérarchies sociales.

Dans une approche pédagogique orientée sur les **ressources et les intérêts** des participants, les questions centrales sont :

- Qu'est-ce que les participants désirent savoir?
- Qu'apportent-ils avec eux (sujets, compétences, idées, modes de vie...)?
- Quelles sont leurs positions sociales?
- Est-ce que l'équipe peut leur apporter des améliorations, du soutien ? Où?

Au cœur de tout cela, la capacité d'appréciation doit être centrale et plus particulièrement dans le domaine des compétences qui ne sont pas reconnues par la société (comme le fait de parler un langage marginalisé ou de connaître des traditions qui ne soient pas celles de la culture hégémonique) et des comportements qui peuvent être utilisés afin de défendre ses intérêts d'une manière émancipatoire tout en les concevant comme des ressources plutôt que comme des déficits.

4. Contenu et méthodes

Le contenu des séminaires ou des cours de formation devrait se baser partiellement sur les **intérêts des participants**, car il faut qu'ils apprennent à concrétiser les procédés de prise des décisions, ce qui par-là même pourrait bien forcer leur attention à rester en alerte. Vu la rareté des endroits où les gens peuvent exprimer leurs **expériences quotidiennes d'exclusions sociales** autant que leurs expériences vis-à-vis des discriminations structurelles (comme le racisme), on peut donc les sélectionner comme thèmes principaux. Dans les **biographies individuelles**, les désavantages structurels peuvent apparaître, et c'est pourquoi il est si logique de relier les problèmes complexes comme la **discrimination structurelle** aux biographies des participants. Une bonne atmosphère et un climat de confiance sont les éléments nécessaires pour avoir ce genre de discussion, même si les difficiles sujets du racisme, du sexisme, de l'homophobie, des migrations des biographies générales, de l'histoire post-coloniale, etc. peuvent être abordés tout les jours. Cependant, les pédagogues doivent veiller à ne pas instrumentaliser les expériences des participants afin de leur dire ensuite « la vérité objective » ou leur expériences, mais plutôt travailler avec les expériences existantes dans le groupe d'une manière reconnaissante.

Dans le projet PeerThink nous n'avons pas pu trouver de méthodes intersectionnelles par excellence, car ce qui importe le plus ici est la conduite prudente des

choses et d'agir de manière non stéréotypée tout comme la réflexion critique de la position des pédagogues dans la société et son/sa perception du groupe / des participants. Ceci devient manifeste dans la façon qu'ont les pédagogues de réagir aux contributions/interventions des participants, comme elle ou il formule les questions, contribue, etc. Et tout dépend beaucoup des objectifs que l'on souhaite atteindre.

III. Formulation d'objectifs intersectionnelles¹⁵

En se basant sur une analyse intersectionnelle des résultats, des objectifs concrets et compréhensibles seront définies dans une troisième étape. Il est recommandé de différencier les objectifs à long terme et les objectifs à court terme. Les critères d'évaluation pour les cibles à court terme doivent être définis à ce stade du processus.

Afin de développer des objectifs intersectionnels, l'approche intersectionnelle doit être concrétisée dans un certain champ d'intérêt. Les partenaires du projet Peerthink ont développé les conditions suivantes au regard du travail sur la prévention de la violence intersectionnelle :

Importance principale des catégories intersectionnelles

Quelles sont les catégories pertinentes dans le domaine de la prévention de la violence intersectionnelle ?

Même si l'importance des catégories dépend des conditions culturelles et politiques, il se crée une congruence qu'il faut mentionner dès que l'on parle de prévention de la violence. Les chercheurs de Peerthink de tous les pays participants (Slovénie, Italie, Allemagne, France et Autriche) en sont parvenus à la conclusion que les catégories de genre, de migration, d'ethnicité et de classe ont un impacte sur la violence entre pair parce que ces catégories ont formé les schémas politiques et sociétaux de base.¹⁶ L'exemple suivant montre comment un projet tient compte de l'importance de recouper des catégories dans la prévention de la violence.

L'EXEMPLE DE PEERTHINK

M.I.K.E – Migration.Interculture.Empowerment est un projet qui se concentre sur l'autonomisation en tant qu'approche principale dans le domaine du travail avec les jeunes migrants en Autriche. Faisant face à un système imbriqué de discriminations multiples, les personnes d'origines immigrées ont développés les objectifs suivants du projet faisant référence à la structure politique et sociale au sein de la société : Politiquement, les conditions politiques et sociales de la participation des migrants doivent être améliorées par l'autonomisation et l'inclusion. Au niveau social M.I.K.E contribue à développer les procédés d'inclusion des jeunes issus de l'immigration en relevant les niveaux de conscience sur les besoins de ces jeunes, en soutenant la communication et la médiation au sein des jeunes tout autant que la coopération et le développement du réseau des institutions qui traitent de la prévention de la violence entre

- 15)** Les termes suivants peuvent être définis suivant bien des manières dans la littérature, mais en voici les définitions qu'ils leur sont accordés dans cet article :
- **Objectifs:** La « mission » d'un projet, à un niveau général et abstrait.
 - **Objectifs:** Plus spécifiques que les buts, toujours à un niveau abstrait. Les objectifs peuvent varier suivant leurs degrés de spécificité.
 - **Critères d'évaluation :** un aspect de l'objet évalué (toujours théorique, et non empirique) qui est utilisé afin de savoir si les cibles spécifiques sont satisfaites.
 - **Indicateurs:** Operationalisation du critère théorique. Un jugement ou un nombre peut être attribué à l'indicateur afin de savoir si le critère est rempli, le seuil atteint etc.
 - **Dimension:** Une catégorie qui contient des indicateurs similaires qui sont en relation.

16) Klinger, Cornelia (2003). Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli / Wetterer, Angelika (Hrsg.) (2003): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster. S. 14 – 48.

pair. Le contenu du projet se réfère en grande partie au contexte structurel et sociétal des catégories intersectionnelles « culture », « génération », « position sociale/marginalisation. ». Les changements de rôles des genres entre les cultures sont perçus comme des défis importants à l'intérieur du processus de migration et ayant un impacte plus particulier dans l'apparition de la violence. Afin de produire un modèle de rôle pour la masculinité, M.IK.E cible les différentes attentes sur la masculinité hégémonique en fonction des différentes cultures. Les modèles masculins comme l'homme qui nourrit les siens avec des relations de pouvoir fortement hégémonique et l'attente d'obéissance de la part de la femme et des enfants sont discuté de façon critique tout en introduisant de nouvelles formes de masculinité, y compris les masculinités affectueuses, à travers de jeux de rôle. (pour plus d'informations : www.peerthink.eu « Projet de bonne pratiques en Autriche »).

Interdépendance des catégories intersectionnelles

Le concept d'intersectionnalité sert d'outil d'analyse pour les catégories sociales interdépendantes. L'intersection des catégories (comme les migrations/les genres) et des structures de dominance (racisme/sexisme) sont les domaines de focalisation principaux du concept. . Les positions sociales (les endroits de l'intersection) des différents groupes sociaux se négocient entre les différents systèmes qui s'imbriquent. Le concept évite les réductions aux simples « catégories uniques d'identité » et se concentre sur les identités multiples.

EXEMPLE DE PEERTHINK

« Respect – come together », est un projet de Brême en Allemagne qui montre l'intersection des catégories et de structures de dominance.

« Respect » réalise des séminaires (3-5 jours) avec des élèves âgés de 14 à 17, en se focalisant sur les écoles situées dans des quartiers difficiles. « Respect » traite principalement du patriarcat et du racisme. La classe sociale aussi est perçue sous le terme de désavantage social. La compréhension du racisme inclus la compréhension des phénomènes de culturalisation et d'ethnisation comme mécanismes/stratégies racistes. Par exemple le fait que les jeunes issus de l'immigration turque (de la deuxième génération) ne sont toujours pas perçus comme allemands et se retrouvent exclus de la participation sociale (de l'éducation, du travail, de la politique) est ostentatoirement justifié par la thèse de leur adhérence à une « culture » différente déguisant ainsi (quasiment) des argumentations racistes basée sur l'ascendance.

Pendant les séminaires, « Respect » considère l'interdépendance de ces catégories sociales (entre autres) à différents niveaux :

1. La structure : Le genre en tant que catégorie, structure le travail de « Respect » puisqu'ils travaillent avec des groupes de garçons comme avec des groupes de filles.
2. Les sujets : Genre, hétéro-sexisme et le racisme sont soulignés car les thèmes de travail choisis par les groupes sont souvent liés à la discrimination raciste quotidienne des collégiens/lycéens, à l'homosexualité/hétérosexualité et l'histoire du racisme.

3. L'équipe : « l'équipe respect » est une équipe transculturelle. Les membres de l'équipe sont issus de contextes culturels, sexuels et de genre différents. Chaque petite équipe (par exemple un groupe de deux femmes pour une équipe de fille) mêle donc, au minimum une personne issue de l'immigration avec une personne qui ne l'est pas.

En termes d'approche intersectionnelle selon McCall¹⁷ : « Respect » agit sur les trois niveaux d'une analyse intersectionnelle :

Respect fonctionne de manière **anti-catégorielle** dans le sens où ils offrent la possibilité de s'identifier à des identités ouvertes et flexibles sans se référer aux concepts d'identité fondamentaux.

Respect fonctionne de manière **intra-catégorielle** – et c'est peut-être le domaine principal de leur travail- avec le but de révéler la diversité de tout groupe « homogène ».

Respect fonctionne de **manière inter-catégorielle** car les relations de pouvoir entre les groupes sont montrées comme dans la dichotomie des systèmes des genres.

17 McCall, Leslie (2005). Managing the Complexity of Intersectionality. Extrait du : Journal of Women in Culture and Society. Vol 30. No 3.

Réduction des structures de domination ?

Les catégories comme les genres, les classes, la migration /l'ethnicité façonnent les structures dans les systèmes sociétaux basiques et ont une influence importante sur les opportunités d'avenir. C'est pourquoi la dominance structurelle selon ces catégories doit se centrer sur le processus d'analyse mais aussi dans le processus de formulation des objectifs intersectionnels.

Walgenbach (2007) décrit la dominance structurelle comme une reproduction des catégories interdépendantes dans divers champs sociétaux, qui ont une influence culturelle fondamentale sur la vie des gens. Walgenbach utilise le terme de domination (« Herrschaft ») parce qu'il décrit les caractéristiques structurelles des relations de pouvoir (qui dépassent les relations de pouvoir entre deux individus), signifiant ainsi que la distribution du pouvoir dans une société donnée et à un niveau global est organisée selon des traits sociétaux spécifiques comme les catégories mentionnées plus haut ayant ainsi perdue la fluidité et la négociabilité des relations de pouvoir entre deux individus principalement égaux entre eux. Les relations de dominance ne doivent pas être réduites aux aspects culturels des sociétés, mais doivent être définies par des structures d'exploitation historiquement et socialement contextualisées. En regardant les relations de dominance structurelle des sociétés, on admet l'éventualité que les groupes désavantagés se rencontrent principalement dans des écoles spécifiques, dans des endroits spécifiques des villes, sur des segments spécifiques du marché du travail et ainsi de suite. Ce qui signifie que l'inégalité structurelle sera reproduite à différents niveaux de la société comme au niveau des structures sociales (par exemple la répartition du travail, la régulation de la protection sociale), des institutions (par exemple l'école, la famille, l'armée), des systèmes symbolisés de classification (par exemple la pratique de reconnaissance, les normes et les valeurs), des pratiques sociales (par exemple les interactions, la distinction, la violence) et de la formation de sujet (par exemple l'identité, l'autonomie, les procédés socio-psychologiques).¹⁸

Un travail pédagogique intersectionnel ne doit jamais prendre ces structures comme données, mais analyser leur influence sur la situation en terme de res-

18 Walgenbach, Katharina/ Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (2007). Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

pectives comme la façon dont elles favorisent la violence dans des segments spécifiques d'une certaine société ou ont elle rend visible et plus répréhensible certaines formes de violence plus que d'autres. Il doit toujours essayer de travailler d'une manière à favoriser l'autonomisation et canaliser les ressources de groupes défavorisés d'une population d'une manière émancipatoire plutôt que de simplement les inciter à s'adapter.

Processus de cadrage

Afin de cadrer un projet spécifique, une description du contexte doit se concentrer sur les conditions des cadres nationaux et locaux. Les spécificités nationales devraient être transparentes puisqu'elles contribuent à la compréhension de la définition des objectifs intersectionnels. Ainsi, il convient de donner un bref aperçu des aspects actuels du domaine d'intérêt concerné. Les caractéristiques principales du discours sur l'intersectionnalité et sur la diversité au niveau national en relation avec le sujet concerné doivent être transparentes. Une brève description du contexte local dans lequel les exemples sont sélectionnés doit être axée sur les objectifs principaux du projet.

Myra Marx Ferree a présenté un modèle du cadre dynamique intersectionnel¹⁹ comme étant une manière intersectionnelle d'aborder les processus cadrage dans les relations de genre. Le modèle analyse le contexte d'un sujet spécifique en se focalisant sur les forces qui engendrent les inégalités. L'intérêt principal dans ce modèle dynamique se porte sur l'interaction des processus qui déstabilisent les catégories de l'identité :

19) Présenté à la conférence « Celebrating Intersectionality? Débat sur un concept à multiple facettes sur les études des genres ». La conférence a eu lieu à l'université Goethe de Francfort en janvier 2009.

Le langage de l'intersectionnalité invoque « race, religion, et genre » en tant que dimensions de l'inégalité opérant dans et au travers des uns et des autres, mais les interprétations américaines de l'inégalité ont altéré historiquement les significations politiques des relations de classe et ont au lieu de cela, avec emphase, ont fait de la race l'objet unique de toutes les inégalités. Transposer l'approche américaine de l'intersectionnalité à l'Europe sous-entend alors souvent qu'il faille porter plus d'attention à la race, à l'ethnicité et à la nationalité et à les voir comme des forces dynamiques et interactives, mais ce transfert à sens unique ne ranime ni la conscience des injustices de classes aux USA ni n'incite la diversion des classes politiques en Europe à la lutte culturelle pour saper l'exclusion sociale. Dans cette lutte de plus en plus racialisée, l'égalité des genres prend un sens symbolique spécial et les féministes se retrouvent polarisées dans les questions de savoir comment faire. Les implications des approches américaines et européennes pour les politiques féministes (Extrait de conférence) (The implications of American and European approaches for feminist politics.)

Ainsi, lorsqu'on traite un sujet spécifique, il est important d'analyser soigneusement la dynamique discursive dans la société et en politique concernant les différentes catégories impliquées afin de ne pas contribuer à des projets stabilisant la dominance en favorisant un mécanisme de dominance sur d'autres.

IV. Implémentation des mesures

L'implémentation de mesures dépend essentiellement de la définition d'objectifs. C'est un processus différent lorsqu'une organisation souhaite devenir « intersectionnelle » en terme de cadre, de personnel, de gestion des participants et de contenu du projet ou si l'objectif est de trouver des réponses à la question « Comment notre organisation soutient-elle les enfants locaux issus de l'immigration en échec scolaire ? » Premièrement, un processus de restructuration organisationnelle complet pour lequel un soutien professionnel extérieur est recommandé, alors que la deuxième étape peut être réalisée par les membres de l'organisation. Pour ces deux mesures il vous faudra un plan afin de ne pas laisser filer les résultats au hasard. Avoir un plan aide à se concentrer sur les étapes concrètes et facilite l'évaluation.

EXEMPLE PEERTHINK

Pendant le déroulement du projet PeerThink, une organisation ayant certaines qualifications dans le travail avec les jeunes sur les problèmes des genres, a manifesté son envie de s'adapter à l'intersectionnalité. Elle a défini ces objectifs principaux de la manière suivante: élargir le cercle des employés vers une diversité plus grande (plus de membres qui ne soient pas blancs, chrétiens, hétérosexuels, et de sexe masculin), sensibiliser tous les employés aux approches critiques sur les statuts de l'homme blanc, proposer plus d'éducation par des séminaires sur des sujets antiraciste et développer ces changements dans les supports de l'organisation.

The responsible persons worked together and analysed their resources which could help to realise the plan. Par exemple, les membres de l'organisation ont trouvé des personnes dans leurs entourages, qui pouvaient les aider à organiser des séminaires critiques sur les questions de couleur de peau et diriger de nouveaux cours éducatifs plus approfondis. Ils ont vérifié si suffisamment de personnes allaient suivre ce genre de cours. Cependant il ne fût pas évident de trouver des pédagogues qui ne soient ni blanc, ni chrétien ou qui soient gays. Ce fût une sensation étrange de recruter « objectivement » des collègues d'équipe sur des critères d'affiliation ou des caractéristiques catégorielles. Le recrutement a été effectué par e-mail et la difficulté à trouver les mots justes a eu un effet de sensibilisation : Il fût nécessaire de faire refléter les stéréotypes de chacun afin de ne pas les reproduire. Ainsi, concernant l'annonce des résultats, les gens essayaient de se mettre à la place des autres. Le personnel s'est régulièrement rencontré pour contrôler les progrès, et les différents modes d'autoévaluation ont été testés.

Après un certain temps, la phase d'évaluation a commencé, et les objectifs et les succès du processus ont pu être estimés. A l'issues de ces meetings de nouveaux objectifs ont été dégagés, par exemple il fût décrit comme problématique le fait que la perspective de la sensibilité aux genres ait été parfois perdu lors des séminaires antiraciste. Un nouveau cours plus approfondi a été planifié avec différents modules qui incluaient simultanément les deux problématiques.

V. Evaluation²⁰

20) Contribution by Christian Scambor, Men's Counselling Center Graz

La séquence des activités : **objectifs principaux, analyse intersectionnelle, formulation des objectifs intersectionnelles, mise en œuvre des mesures et évaluation**, est décrite comme une approche-type idéale afin de réaliser une intégration intersectionnelle. Toutes ces étapes sont connectées les unes aux autres : définir les objectifs principaux et analyser les statuts quo au regard des inégalités pour les premières étapes, pour ensuite pouvoir définir les objectifs intersectionnels qui permettront d'approfondir le développement qui suit. La planification et la mise en œuvre de nouveaux processus et de nouvelles mesures doit se référer aux objectifs définis, et les résultats ainsi que les impacts doivent être évalués (analyse post intervention). Sur la base des résultats de ces évaluations, de nouveaux objectifs peuvent alors être développés et mis en pratique.

La recherche sur l'évaluation est simplement l'application de la méthodologie scientifique utilisée pour décrire et évaluer un concept, un procédé, un produit ou un objet d'évaluation. Si l'on se réfère à la littérature, il existe de nombreuses classifications des évaluations (voir par exemple Wottawa & Thierau, 2003; Stufflebeam, 2001; Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Les classifications d'évaluation se réfèrent par exemple à **l'objet** que l'on prend en considération (évaluation du concept, du processus, du produit), au **rôle** que les évaluations jouent lors d'un processus de changement (évaluation formative ou sommative) ou au **méthodes** qui sont utilisées (qualitative, quantitative, modèles mélangés). En général, l'évaluation se compose de deux composants principaux : Une part descriptive et une part évaluative, qui se réfèrent à l'« objet d'évaluation ». Par conséquent, les **critères** utilisés pour évaluer l'objet d'évaluation jouent un rôle central. La définition de ces critères est un genre d'accord de « valeur pilote », qui dépend de ce que les intervenants pensent être des caractéristiques importantes du concept, processus ou produit (un de ces critères pourrait être par exemple la « diversité maximale des participants » dans un groupe d'apprentissage). Une fois que ces critères sont définis, ils peuvent alors être spécifiés en terme **d'indicateurs** (comme par exemple « les participants devraient venir d'au moins trois groupes de nationalités différentes »). Dans le cadre de l'évaluation, ces indicateurs sont utilisés pour estimer si l'objet d'évaluation contient ces caractéristiques définies et de savoir respectivement à quel point le critère d'exigence est satisfait (par exemple « le groupe d'apprenants en place était composé de cinq groupes de nationalités différentes »). Concernant l'intersectionnalité, les critères et les indicateurs doivent être définis de manière multidimensionnelle (par exemple identité nationale x genre x religion x ...), afin de prendre plusieurs aspects en considération.

Le modèle d'évaluation suivant a été choisi comme exemple pour une utilisation spécifique dans le domaine de l'évaluation de projet.

Le concept d'« évaluation qualitative » (Mayring, 2002)²¹ peut être utilisé comme une stratégie d'évaluation externe ou interne. Les traits principaux de cette approche sont les suivants :

- L'évaluation qualitative n'est pas seulement l'évaluation des résultats / retombées du projet (**expost**), mais est aussi la tentative d'établir des connexions afin de pouvoir émettre des descriptions de cas particuliers.

21) Mayring, Philipp (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung: Weinheim und Basel.

- En se fondant sur les expériences de ces processus, de nouveaux buts/de nouveaux critères d'évaluation/de nouveaux indicateurs peuvent encore être définis. On explique ensuite les raisons et arguments qui font que l'on a considéré de tels changements comme étant utiles.
- Les praticiens doivent prendre part à l'évaluation.
- Les praticiens doivent émettre un rendu final intégral et ouvert afin de résumer les impressions sur les changements apparus dans la pratique.
- Les descriptions du processus, tout changement accompagné de ses justifications, et ainsi que le rendu final doivent être intégrés à une évaluation qualitative finale de l'évaluateur. Les objectifs et les buts doivent être comparés aux résultats finaux, en prenant en compte tous changements nécessaires.

Comme on peut le voir, cette approche est adaptée à l'évaluation de diverses équipes. Les objectifs peuvent être spécifiques aux pays, à l'organisation etc. Cette approche s'applique aux équipes pluridisciplinaires, chercheurs et praticiens. Elle est flexible si l'on considère que les objectifs spécifiques peuvent varier (mais pas l'objectif général) en fonction des diverses circonstances.

Différentes méthodes peuvent être utilisées, comme des observations quotidiennes de mesures de mises en œuvre dans différentes zones. Des observations filmées de certaines séquences d'ateliers permettent une analyse et une réflexion « à distance » pour des observateurs qui n'ont pas interféré lors de la séquence. On peut alors collecter de manière continue des idées, réflexions, expériences et changements dans un journal de recherche. La recherche-action offre la possibilité d'analyser systématiquement le travail au quotidien.²² La connexion de l'action et de la réflexion permet aux éducateurs de s'engager dans de nouvelles activités.²³

Conclusion

Avec la spirale ouverte d'un processus de mise en œuvre de **l'intégration intersectionnelle**, en y incluant la formulation des objectifs principaux, l'analyse intersectionnelle, la formulation des objectifs, la mise en œuvre des mesures et les évaluations, nous avons essayé de décliner un modèle théorique complexe pour en faire un bon modèle pratique avec des étapes clairement définies. Puisque la réalisation pratique de l'analyse intersectionnelle n'en est qu'à ces débuts – ce qui est aussi vrai pour l'intégration des perspectives intersectionnelles en tout domaine scientifique – ceci ne saurait être plus qu'une première approche se dirigeant vers un stade où l'on se rendra finalement compte que « cela ira bien ». En ceci, les institutions pédagogiques peuvent être vues comme des institutions d'apprentissage, car elles sont des lieux permettant d'agir, de réfléchir et d'évaluer de manière critique et créative (Schanz 2006, 113, dans Leiprecht 2008, 96).²⁴

En se référant à l'approche de l'intégration de la dimension de genre (Gender Mainstreaming) comme une approche du sommet vers la base, qui évite aux simples employés d'être entièrement responsables d'un changement organisa-

22) Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn.

23) Mühlegger, Gerda (1999). *Aktionsforschung im Rahmen von Fortbildungen zum Thema « Geschlechtssensible Pädagogik »*. Wien.

24) Leiprecht, Rudolf (2008): *Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity. Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Herkunft als Normalfall in der Schule*. In: Seemann, Malwine (Hrsg.): *Ethnische Diversitäten Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Beiträge zur Geschlechterforschung*. Oldenburg: BIS. 95-112

tionnel, nous espérons développer la perspective de pouvoir introduire une approche multidimensionnelle au sein de la tendance principale. La mission d'une personne est une chose précieuse mais il en faut plus que cela pour changer tout un système (organisationnel). Ainsi, l'ensemble des décideurs devrait intégrer la perspective de l'intersectionnalité comme une grille de lecture à travers laquelle analyser les retombées possibles d'une décision avant de l'entériner. Les approches d'égalité comme l'intégration de la dimension de genres (Gender Mainstreaming) ou la gestion de la diversité (Managing Diversity) peuvent s'avérer être de bons points de connexions d'une approche plus complexe qui essaierait de saisir les multiples et complexes réalités des différentes personnes concernées. Les régulations européennes sur l'anti-discrimination sont d'importants jalons renforçant nos arrières afin de tendre vers plus de justice sociale.

LITERATURE

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bergmann, Nadja/Pimminger, Irene (2004). Praxishandbuch Gender Mainstreaming. Konzept Umsetzung Erfahrung. GeM – Koordinationsstelle für Gender Mainstreaming im ESF. On order: L&R Sozialforschung. Wien.
- Council of Europe 1998: Gender mainstreaming Conceptual framework, methodology and presentation of good practices Final report of Activities of the Group of Specialists on Mainstreaming (EG-S-MS) [http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/EG-S-MS\(1998\)2rev+1.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/EG-S-MS(1998)2rev+1.asp#TopOfPage)
- Crenshaw, Kimberle (1995). Race, reform and retrenchment: Transformation and legitimation in antidiscrimination law. In: Crenshaw, Kimberle et al. (Hg.): Critical race theory. The key writings that formed the movement. New York.
- Ferree, Myra Marx (2009). Intersectional framing: The implications of American and European approaches for feminist politics. Conference Abstract: "Celebrating Intersectionality? Debates on a multi-faceted Concept in Gender Studies ». January 22 and 23, 2009. Goethe University Frankfurt.
- Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hrsg.) (2007). Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klinger, Cornelia (2003). Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.) (2003): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster: Westfälisches Dampfboot. 14 – 48.
- Leiprecht, Rudolf (2008): Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity. Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Herkunft als Normalfall in der Schule. In: Seemann, Malwine (Hrsg.): Ethnische Diversitäten Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Beiträge zur Geschlechterforschung. Oldenburg: BIS. 95-112
- Mayring, Philipp (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung: Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- McCall Leslie (2005): Managing the Complexity of Intersectionality. In: Journal of Women in Culture and Society. Vol 30. No 3. 1771-1780.
- Mühlegger, Gerda (1999). Aktionsforschung im Rahmen von Fortbildungen zum Thema « Geschlechtssensible Pädagogik ». Wien.
- Rossi, Peter H./Lipsey M.W., Freeman H.E. (2004). Evaluation: A Systematic Approach. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Scambor, Elli & Krabel, Jens (2008). Gender Mainstreaming in Early Childhood Education. Poster presented at the international conference on Gender Mainstreaming and gender-sensitive pedagogy in early childhood education (final conference of the EU-project Gender Loops). Berlin, Germany. <http://www.genderloops.eu/files/3699beadb445035efa18dae6c06f8fe6.pdf>
- Squires, Judith (2008). Intersecting Inequalities: Reflecting on the Subjects and Objects of Equality. The Political Quarterly, Vol. 79, No. 1, January-March. 53 – 61.
- Stufflebeam, Daniel L. (2001, spring). Evaluation models (New Directions for Evaluation, no. 89). San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/ Palm, Kerstin (2007). Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Wottawa, Heinrich/Thierau, Heike (2003). Lehrbuch Evaluation. Bern: Hans Huber.

LIENS

- [http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/EG-S-MS\(1998\)2rev+1.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/EG-S-MS(1998)2rev+1.asp#TopOfPage)
- <http://www.peerthink.eu/peerthink/content/view/12/30/lang,en/>

IMPLÉMENTATION PRATIQUE

Séminaire d'un jour I :

Travail intersectionnel de réflexion dans les groupes de garçons et de filles

Le fait de parler **des** filles ou **des** garçons est une approche biaisée. Le garçon et la fille n'existent pas. Nous devons toujours considérer différentes catégories sociales même lorsqu'on prend les relations entre les genres comme sujet principal. Ainsi la sexualité, la classe sociale, les expériences quotidiennes du racisme, la religion, un contexte urbain ou rural etc. affectent les constructions de genre. C'est pour cette raison que nous travaillons sur une amélioration intersectionnelle des travaux de réflexion sur le genre dans les groupes de filles et de garçons.

Le premier pas consiste à sensibiliser aux différentes catégories sociales : A quel groupe social est-ce que j'appartiens ? Quelle est la différence entre différentes appartenances ?

Le deuxième pas consiste à refléter en quel sens différentes appartenances à des groupes sociaux (en fonction des sexualités, de la classe sociale, de la majorité culturelle ou d'une minorité, de la religion etc.) affectent les garçons et les filles.

Le troisième pas consiste à travailler sur les conséquences pour le travail pratique avec les jeunes. Lors du séminaire, ceci signifie refléter les stratégies nécessaires pour gérer la complexité de la vie quotidienne des jeunes. Que signifie la réflexion sur le fait de toujours parler des filles et des garçons doit être faux ?

Suggestion pour un séminaire de 6 h

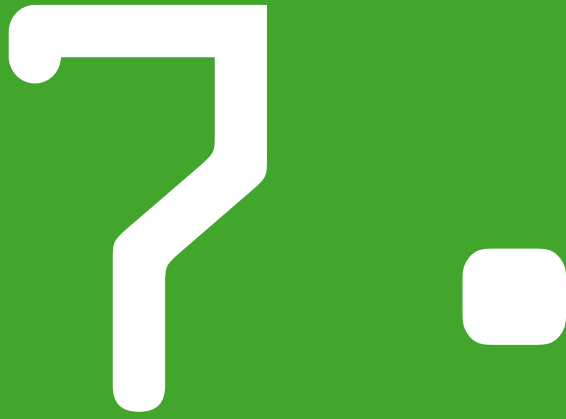
Heure	Contenu et méthode	Commentaire
09:30	Bienvenue et première méthode : « Bingo »	La méthode « Bingo » est une méthode pour permettre aux participants d'entrer en contact les uns avec les autres tout en reflétant différentes appartenances sociales d'une façon ludique.
10:00	Présentation du programme et expression des attentes	
10:30	Moi – Pas moi	
11:15	PAUSE	
11:35	Input : - Différenciation des réalités de vie de filles et de garçons - Absence d'homogénéisation - Stratégie d'hétérogénéisation	
13:00	PAUSE DEJEUNER	
14:00	WARM UP, Salade de fruit	Reconnaissance de compétences multilingues
14:20	Exemples pratiques : Comment gérer la complexité ? Stratégies de test. Partie I	
15:30	PAUSE	
15:45	Partie II	
17:00	FIN	

Séminaire d'un jour II :
Approche théorique sur une prévention intersectionnelle
de la violence entre pairs

La plupart du temps, la prévention de la violence traite la violence personnelle.

Programme du séminaire possible en 6 h

Heure	Contenu et méthode	Commentaire
09:30	Bienvenue et première méthode : « Bingo »	La méthode « Bingo » est une méthode pour permettre aux participants d'entrer en contact les uns avec les autres tout en reflétant différentes appartenances sociales d'une façon ludique.
10:00	Présentation du programme et expression des attentes	
10:30	Que signifie l'intersectionnalité dans mon travail ? Méthode : Baromètre	
11:15	PAUSE	
11:35	Input : - Différenciation des réalités de vie de filles et de garçons - Absence d'homogénéisation - Stratégie d'hétérogénéisation	
13:00	PAUSE DEJEUNER	
14:00	WARM UP, Salade de fruit	Reconnaissance de compétences multilingues
14:20	Exemples pratiques : Comment gérer la complexité ? Stratégies de test. Partie I	
15:30	PAUSE	
15:45	Partie II	
17:00	FIN	



>> Le glossaire
PeerThink

7. LE GLOSSAIRE PEERTHINK

Ce glossaire définit des termes et concepts déterminants pour la compréhension de l'approche « PeerThink » concernant la prévention de la violence. Lors de l'élaboration du projet, les parties ont dû confronter leurs points de vue sur les différentes interprétations des mots clés. Ainsi, les résultats englobent différents secteurs tels que les catégories sociales, la violence, l'éducation et les théories sociales.

Ce glossaire est donc une interprétation des termes d'après l'approche PeerThink et a été un travail en constante progression, modifié et approfondi au cours des années. (La première version a été publiée en août 2008, mise à jour en novembre 2008 et enfin, corrigé en mars 2009)

Classe

Selon l'approche Marxiste, la classe (sociale) évoque d'une part les propriétaires des moyens de production et d'autre part la main-d'œuvre. L'une des conséquences de « l'après Ford » et du développement néolibéral a été l'accélération des inégalités sociales et économiques, les classes sociales sont aujourd'hui largement défini par leur métier, l'éducation, les qualifications, les revenus (personnel, par foyer et par personne), la richesse, mais également la valeur nette (incluant la propriété de la terre, les biens et les moyens de production etc.).

Généralement, les classes sociales qui détiennent le plus de pouvoir, subordonnent les classes qui en ont moins, alors que celles-ci essayent d'obtenir plus de pouvoir dans la société. Les classes sociales qui ont un large pouvoir sont perçues comme l'élite, ou du moins au sein de leur propre société.

Il y a une étroite corrélation entre l'ethnie, le genre, la classe sociale et l'orientation sexuelle, qui sera déterminante pour le destin d'une personne et son statut économique. Les classes elles même, peuvent avoir une signification différente de cette notion, par exemple dans les régions urbaines et rurales, selon les personnes, le degré d'importance de la classe sociale sera différent.

La blancheur critique

Selon l'approche de la « blancheur critique », être blanc n'est pas une couleur mais un concept. De nombreux privilèges sont attachés à la peau blanche, ceci peut s'expliquer par l'expansion européenne, le colonialisme, l'esclavage et enfin le fascisme. Du point de vue de « Peerthink », l'approche de la blancheur critique souhaite sensibiliser à l'affiliation à la majorité blanche dominante, la construction de la blancheur comme étant une norme et normale, il vise également à dévoiler les privilèges des blancs.

Discours

Le concept du discours est étroitement lié aux travaux post-structuralistes du français Michel Foucault et son idée que le langage développe et produit du sens dans des conditions matérielles et historiques spécifiques. Foucault a étudié comment, à travers l'exercice du pouvoir dans les pratiques sociales, le sens est temporairement stabilisé ou transformé en discours. Les discours s'opèrent sous une forme de connexion de langages à travers multiples cadres institutionnels, formant un ensemble qui nous permettent de donner un sens au monde. Les discours nous permettent de désigner ou encore de structurer nos connais-

sances sur un sujet d'exercice spécifique: une formation d'idées, d'images et d'exercices, qui nous aident à parler des formes de connaissances et à les associer à des sujets précis, tel que l'activité sociale ou encore, les sites institutionnels au sein de la société. Ces formations discursives définissent ce qui est ou n'est pas approprié à notre formulation et nos exercices liés à un sujet précis ou le domaine d'une activité sociale. Quel savoir est considéré comme utile, important et "vrai" dans ce contexte; et quelle sorte de personnes ou de "sujets" en incarne les caractéristiques. Les discours sont associés aux « régimes de vérité », prenant place dans des domaines tels que la science ou la politique et qui légitiment ce qui peut être jugé comme étant vrai ou faux. Ils peuvent être analysés à différents niveaux, de leurs simples constituants, aux déclarations, et enfin à l'accumulation de formations discursives, qui est à l'origine de la façon dont les personnes vont donner un sens au monde, à un moment donné et à un lieu donné.

Foucault, M. (1972): Archeology of knowledge, New York

Faire genre

"[...] « faire » genre [...] c'est adopter un comportement au risque d'être classé comme étant d'un genre » (West/Zimmerman 1991, 23). C'est un processus de situation interactionnel, dans lequel le genre est accompli et perçu. Par conséquent, le genre n'est pas immobile. West, C./Zimmerman, D. H. (1991): Doing Gender, in: Lorber, J./Farrell, S. A. (Eds.): The Social Construction of Gender, Newbury Park, 13-37

Les relations de dominance

La dominance - capacité à exercer le pouvoir et influencer des personnes - est la trame sous-jacente commune à toutes les catégories sociales. Chacun est influencé par la culture qui l'entoure. Nous apprenons des choses sur les catégories sociales de manière directe et indirecte et nous emmagasinons ces messages et ces expériences comme des valeurs supposées être partagées et donc comme des stéréotypes. Nombreux de ces stéréotypes sont reconnus comme étant des normes et tous les autres se définissent dans les relations à ces normes (pas seulement par les membres dominant du groupe). Cette dominance internalisée, hypothèse fait par ceux qui détiennent le pouvoir, prévoit que tout le monde partage leur réalité; et ils agissent comme si cette perspective était universelle. Internalisée l'oppression est une manière, pour les individus ne faisant pas parti du groupe dominant, d'internaliser des messages positifs provenant du groupe dominant et des messages négatifs des groupes non dominant ; enfin ils s'accordent avec ce sentiment « naturel » léger comme faisant partie intégrante de leur groupe.

Les relations de dominance sont dynamiques. La nature fluide de l'identité sociale peut, selon les circonstances, nous mettre soit en position de cible soit en agent de l'oppression, le défi sera de se battre pour, ou le risque d'être soit gagnant, soit perdant. Des approches intersectionnelles aident à analyser ces liaisons au niveau subjectif et structurel.

Education

Les institutions chargées de l'éducation des enfants et des adolescents ont plusieurs rôles à jouer et doivent intervenir dans plusieurs domaines. Selon les réglementations nationales, les institutions représentent plusieurs types

d'écoles, mais il existe également des apprentissages extrascolaires, tel que l'apprentissage à la citoyenneté, l'éducation politique (avec les syndicats par exemple), l'éducation aux droits de l'homme, le travail en société, les apprentissages interculturels et les formes mixtes. L'école et les institutions chargées de l'éducation sont très importantes dans la mesure où il s'agit de lieux où les enfants et les adolescents passent une grande partie de leur temps mais aussi d'un lieu où se fait la socialisation. On a pu constater que les enfants et adolescents qui ont des comportements à troubles ont souvent des étiquettes, telles que « comportement difficile », « à trouble », ou « violent » et ces étiquettes négatives ont souvent des impacts sur eux. Les causes qui sont à l'origine de ces comportements négatifs sont rarement évoquées. Il est important d'utiliser des rapports personnalisés pour mieux appréhender les effets négatifs de ces étiquettes mais également les usages répressifs sur les enfants et les jeunes, et enfin de pouvoir discuter des implications pour l'ensemble de la société entière. Une prise en compte prudente de la source systémique du comportement peut être assurée au moyen d'une approche intersectionnelle.

L'identité Ethnique

L'identité ethnique en tant que catégorie est un sous ensemble des catégories d'identité dont l'admissibilité est créée par une descendance fondée sur des caractéristiques.

L'ethnicité

L'ethnicité repose sur un mythe d'ascendance collective qui véhicule habituellement des caractéristiques que l'on considère comme innées.

Ethnicisation

L'ethnicisation est un processus par lequel une personne ou un groupe de personnes fait partie d'un groupe qui semble être homogène. Cela est possible à cause de l'apparence ou de certaines habitudes qui sont liées au lieu de naissance, à la religion, ou encore aux pratiques religieuses. Dans la plupart des cas l'ethnicisation est faite par la majorité sociale sur les minorités.

Genre

En ce qui nous concerne, le genre est la construction / le développement social et culturel de l'identité sexuelle. Dans une culture où la dualité du genre existe, on parle de femmes et d'hommes, même s'il existe d'autres genres (hermaphrodites, transsexuelles, etc.). L'identité du genre est propre à chaque individu, femmes et hommes (ou n'importe quels autres genres), mais peut aussi être utilisée pour évoquer un genre que les autres attributs à l'individu, qui repose souvent sur l'apparence physique, le processus de socialisation et les valeurs culturelles. Pour plus d'informations veuillez vous rendre sur notre site Peerthink www.peerthink.eu.

Diversité du genre

La masculinité est un comportement en réponse à des conditions et situations spécifiques dans lesquelles participent les hommes, différentes formes de masculinité existent, à l'école, chez les jeunes, dans la rue, au sein des familles et sur le lieu de travail. En d'autres termes, les hommes ont une masculinité différente selon la situation sociale où ils se trouvent. (Messerschmidt 1993:

81, 83, in Spindler 2006: 83/84). La masculinité hégémonique (R. Connell, 1995) est l'idéal normatif de la masculinité que les hommes ont pour but d'atteindre et les femmes sont sensées vouloir. Les caractéristiques associées à la masculinité hégémonique sont l'agressivité, la force, la motivation, l'ambition, l'indépendance mais aussi la peau blanche, la santé et l'hétérosexualité. Les formes hégémoniques et marginalisées de la masculinité sont engendrées par une compétition et sont causées les unes par les autres. La Féminité désigne des qualités et comportements jugés par une culture particulière qui sont idéalement associés ou spécialement appropriés aux femmes et filles. La féminité concerne d'abord les traits sociaux acquis, puis les caractéristiques sexuelles. Dans la culture occidentale la féminité comprend depuis toujours des traits de douceur ou encore de patience. Dans la culture patriarcale, alors que la féminité et les femmes en général sont considérées comme « les autres » et subordonnées, les valeurs des hommes définissent les normes.

Selon nous, l'existence perpétuelle de l'intersexualité/hermaphrodites, de sociétés avec des genres qui ne se limitent pas qu'à l'homme ou la femme montre que la binarité des genres est une construction sociale et que le genre lui-même est un domaine en constance évolution et conflit.

Connell, R.W. (1995): *Masculinities*, Cambridge

Messerschmidt, J. W. (1993): *Masculinities and Crime*. Maryland

Spindler, S. (2006): *Corpus delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag von jugendlichen Migranten*, Münster

Hétéronormativité

L'hétéronormativité décrit un système de genres, où deux genres (hommes et femmes) existent et où l'hétérosexualité est perçue comme la norme. Nous pensons que l'hétérosexualité fonctionne comme un ordre social et structure la vie sociale de chacun (la vie familiale, socialisation, etc. Se référant à une approche dualiste en général), sans tenir compte des orientations sexuelles ou du genre de la personne. L'hétérosexualité est une norme, et les autres choses sont perçues comme étant des anomalies

Hégémonie

Selon Antonio Gramsci, l'hégémonie est un concept par lequel une classe ou un groupe impose ses règles aux autres, en définissant leurs propres intérêts comme étant le sens commun. Par conséquent, cette domination fonctionne souvent sans l'utilisation directe de la violence, mais par une revendication de l'autorité exécutée avec succès (la violence est bien sûr utilisée pour réaliser et consolider cela).

Identité et performances

Souvent, on s'habille et agit d'une certaine manière pour être quelque chose: un homme, une femme, un hétérosexuel, pour être viril, etc. Comme nous le savons, cela est possible car ces actions évoquent un système de signes officiellement accepté, sur la base desquels les personnes génèrent leur identité sexuelle, de genre, ethnique etc. Néanmoins « il n'y a aucune identité du genre à sous entendre dans les expressions du genre ; ... l'identité c'est la performance constitué par « les expressions » qui sont sensées être des résultats, c'est ce que les personnes font dans des situations particulières plutôt que l'idée univer-

selle de ce qu'ils sont. Sous cet angle là, les identités déterminées par le genre ou autres, n'expriment pas des éléments intrinsèques mais l'effet dramatique (plutôt que la cause) des performances.

Butler, J. (1990): Gender Trouble, London, New York

Intersectionnalité

L'intersectionnalité est une approche paradigmatique des sciences sociales et du travail social. Selon PeerThink le mot intersectionnalité, exprime l'idée que les formes d'oppression au sein d'une société, tel que celle fondé sur la race/l'ethnie, le genre, la religion, la sexualité, la classe sociale, le handicap et d'autres signes de différences sont étroitement liées et règlent la vie des individus. Pour plus d'informations veuillez vous rendre sur notre site PeerThink www.peerthink.eu.

Migration

La migration a toujours existé, sans tenir compte des moyens de transport à la disposition des personnes. Aujourd'hui, où nous devons nous battre pour obtenir des ressources (économiques), la migration, particulièrement du sud vers le nord, est perçue comme une source de problèmes de la part du nord occidental. Un système de frontières et de contrôles à été mis en place pour réguler voire même bloquer les flux migratoires. Ainsi, des groupes de « bons » migrants (ex : flexible, bon marché et qualifié) et des groupes de migrants qui posent problèmes (ex : les réfugiés) ont été créés.

Dans le contexte de la migration, différents groupes et individus peuvent être victime d'inégalités à la fois personnelles et sociales - cela s'applique particulièrement aux groupes et individus qui sont réfugiés et demandeur d'asile. Le changement d'environnement implique souvent d'ajuster son identité à un nouvel environnement, en procédant, par exemple, à une ethnicisation interne ou externe.

Nous devons également prendre en compte les cas de migration intra-nationale, qui sont des causes d'importants changements dans une vie et à l'origine de processus ayant un impact sur la construction de l'identité.

PeerThink

PeerThink est un projet sur la prévention intersectionnelle de la violence. Financé par le Programme Européen Daphné, ce projet a débuté en mai 2007 et s'est achevé en avril 2009. Il s'adresse aux personnes intervenant dans le cadre de l'éducation, du travail social ainsi que toutes autres personnes qui travaillent avec des pairs, oeuvrant en faveur d'une réduction des différentes formes de violence – en termes d'intersectionnalité. Dans PeerThink, des personnes pensent et travaillent sur la réalisation d'une telle approche.

Violence entre pairs

La violence entre pairs est la violence exercée par les enfants et les jeunes envers d'autres enfants et d'autres jeunes et qui ont souvent le même âge (groupe de pairs)

Religion

Nous pouvons définir la religion comme un ensemble de croyances et de pratiques communes à un groupe de personnes, qui sont en rapport avec un ou

plusieurs Dieu. La religion comprend des traditions ancestrales et culturelles, des écrits, de l'histoire, et de la mythologie, mais aussi la foi des personnes et des expériences mystiques, qui peuvent influencer moralement le comportement des humains, la façon de voir les choses et les concepts moraux. Dans les sociétés d'Europe du Nord et de l'Ouest ainsi que dans quelques sociétés à l'Est¹, la religion, a, au cours des années perdu de son sens. Actuellement, la religion relève d'un choix personnel et, est par conséquent intéressant d'un point de vue politique aussi bien qu'une prise de partie personnelle dans un cadre de valeurs culturelles différentes.

Justice sociale

La justice sociale est une demande et une vision qui est parfois exprimée par des mouvements sociaux et dans les conflits politiques. Cela signifie qu'il faut créer des égalités sociales pour les ressources et les perspectives au sein de la société tout en faisant face aux différences sociales et personnelles.

Violence

Dans son premier rapport mondial sur la violence et la santé (en 2002), l'OMS a défini la violence comme étant « l'usage intentionnel de la force physique ou du pouvoir, sous forme de menace ou s'exprimant réellement, à l'encontre de soi-même, d'une autre personne, d'un groupe ou d'une communauté, aboutissant ou pouvant aboutir à des traumatismes physiques et psychologiques, la mort, l'absence de développement ou la privation ». Une autre définition est plus axée sur le point de vue des victimes : « la violence interpersonnelle se définit comme toutes actions provenant d'une autre personne qui est à l'origine de mon mal et dont je peux supposer qu'elle peut être à l'origine de mon mal ou d'injures qui sont acceptée aveuglément ». (extrait de l'étude pilote allemande « Violence against men »; BMFSFJ 2004: 16)

La violence a un tout autre sens lorsque le terme désigne l'usage (légal) de la force politique, exercée par les forces de l'ordre ou les forces militaires. Pour plus d'informations veuillez vous rendre sur le site www.peerthink.eu.

Le but de PeerThink a été de relier et de réfléchir sur toutes les formes de violence qui affectent les personnes. Comme l'intersectionnalité est une approche qui tient compte des filiations sociales individuelles et des conditions structurelles des enchevêtrements, l'analyse des liaisons des différentes formes de violence est un point très important de ce projet.

WHO (2002): World report on violence and health, http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/

BMFSFJ (2004): Gewalt gegen Männer (Violence against men). Personale Gewaltwiderfahrnisse von Männern in Deutschland, <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Forschungsnetz/forschungsberichte,did=20558.html>

Prévention de la violence

La prévention de la violence comprend des actions qui devraient aider à réduire ou écarter de violents conflits entre des personnes et des groupes. D'après notre expérience, il y a des actions qui ont pour but de faire changer une personne, la communication et/ou un comportement interactif avant que la violence ne se produise dans le but d'être capable de résoudre des conflits sans faire appel à la violence ou pour renforcer l'estime de soi. D'autres actions agissent au contraire sur des (groupe de) auteurs particuliers ou de victimes afin de prévenir les situations de violence futures.

Jeunesse

La jeunesse est une phase entre l'enfance et l'âge adulte. La jeunesse est une période où l'on est à la recherche d'une nouvelle identité.

L'âge selon lequel on considère qu'une personne est « jeune », et donc éligible à un traitement spécial au regard de la loi est variable selon les pays du monde.

PeerThink s'est centré sur les enfants et adolescents, âgés de 12 à 21 ans.

Travail de jeunesse

Le travail de jeunesse est un processus qui consiste à créer un environnement permettant aux jeunes de s'engager dans des activités informelles d'éducation.

Il existe différentes formes de travail de jeunesse comme le travail réalisé dans des centres, le travail de rue ou le travail de jeunesse réalisé dans les écoles.