

=TOLERANCE=

Open Educational Resources
for educating in diversity

Xeno-Tolerance

**Accompagner les formateurs et les enseignants
dans la prévention des radicalisations**

Recommandations

Université de Porto

Preciosa Fernandes (*coordinatrice*)

Luiza Cortes o

Francisca Costa

Avril 2017

<http://allo-tolerance.eu>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Sommaire

1. Cadre théorique.....	2
2. Processus d'élaboration des stratégies pour prévenir la radicalisation dans un contexte de diversité.....	4
3. Stratégies pour prévenir la radicalisation dans un contexte de diversité.....	5
3.1. Stratégies pour la formation des enseignants et des formateurs.....	5
3.2. Stratégies à l'échelle de l'éta.....	6
3.3. Stratégies pour la salle de classe.....	7

1. Cadre théorique

La "diversité", dans son sens commun, est généralement utilisée pour désigner l'hétérogénéité entre les membres d'une société. Avec le temps, ce concept s'est enrichi et complexifié. Son champ s'est étendu grâce aux contributions de différents champs. Les études sociales et politiques ont introduit l'idée de classes sociales. Les études féministes ont progressivement contribué à faire reconnaître le genre comme une source de diversité socioculturelle. Ainsi, à la suite de différentes influences, le concept ne désigne plus uniquement la présence simultanée de personnes de différentes origines, mais inclut les classes sociales et le sexe, ainsi que d'autres facteurs d'identités, tels que l'orientation sexuelle, la nationalité ou la religion.

Il est donc également important de considérer un facteur de diversité (dramatique) supplémentaire : l'existence de groupes partageant une identité fondée sur une idéologie extrémiste. Le problème de la radicalisation croissante de personnes d'âges et d'origines différents est, à l'heure actuelle, une question très importante à analyser et à traiter.

Dans le cadre de ce projet qui cible les problèmes de radicalisation, nous plaidons pour la nécessité de faire prendre conscience du fait que l'aliénation et la neutralité face aux problèmes existants sont en fait une acceptation passive de ces problèmes, qui révèle une complicité, normalement niée au niveau du discours, avec la discrimination, la xénophobie, le racisme et l'antisémitisme. Cette acceptation se loge insidieusement dans l'inconscient, ce qui influence les attitudes et les pratiques.

Il s'agit de considérer l'"autre-différent" et la diversité, non pas comme une difficulté à affronter, mais comme une situation qui exige de la compréhension et des efforts de dialogue, parce que :

- *"Toutes les cultures sont incomplètes et problématiques en ce qui concerne les conceptions de la dignité humaine. Le caractère incomplet découle du fait même qu'il existe une pluralité de cultures et que celles-ci sont plus visibles de l'extérieur; du point de vue d'une autre culture. Si chaque culture était aussi complète qu'elle le prétend, il n'y aurait qu'une seule culture"* (Santos, 1997, p. 46-47).
- les "univers du sens" (Santos, 1997) présents dans chaque culture et considérés comme universellement valables en son sein sont souvent considérés avec suspicion, incompréhension, voire même condamnés dans d'autres univers culturels.
- La distance entre certaines cultures - distance qui doit être réduite pour établir une communication plus large entre les cultures - peut être vue comme "une fissure, une fente ou un

abîme insurmontable" (Cortêsão, 2011) où le dialogue interculturel est parfois aussi important que difficile.

La diversité de plus en plus présente multiplie, dans certains cas, les difficultés de communication entre les cultures. Pour que ce dialogue ne soit pas considéré comme un abîme insurmontable, il est nécessaire d'avoir un programme souple et des enseignants ouverts et disposés à poser des questions et à négocier. (Cortêsão & Stoer, 1995)

Dans ce cadre, l'enseignant qui cherche à gérer la diversité dans sa classe devrait être un "enseignant interculturel", ce qui implique qu'il soit :

- vulnérable au doute (enseignant qui s'interroge) ;
- pas culturellement aveuglé par la couleur (Cortêsão, 2000) ;
- capable d'identifier et de comprendre les caractéristiques socioculturelles des élèves ;
- capable d'identifier et d'analyser les problèmes d'apprentissage (chercheur/éducateur) ;
- capable d'apporter des réponses à différentes situations éducatives (éducateur/chercheur) ;
- flexible, en agissant en tant que chercheur et éducateur, et en permettant différents modes d'apprentissage et les actions des étudiants en tant que citoyens (Cortêsão, 2000, p. 48).

Il est donc crucial et urgent d'investir dans la formation du "professeur interculturel" (Cortêsão & Stoer, 1995). Celui-ci doit connaître la signification des concepts d'"inclusion", de "tolérance", "discrimination", "xénophobie", "racisme", "antisémitisme" et "radicalisation" qui sont de plus en plus utilisés, y compris dans le langage courant, mais pas toujours de la manière la plus appropriée.

Parmi tous les concepts utilisés pour traiter des questions telles que la communication, l'acceptation, l'interaction, le rejet ou les conflits entre différents univers socioculturels, il est important de clarifier ce que l'on entend par "radicalisation".

Le concept de radicalisation recouvre des situations et des comportements de non-acceptation de l'autre-différent par le recours à la violence idéologique (UNESCO, 2016). Dans ces circonstances, les individus, ou groupes d'individus, soulignent en utilisant des mots ou des actions, non pas la difficulté, mais plutôt l'impossibilité de communiquer entre eux, de vivre ensemble, et parfois même de laisser vivre ceux qui n'appartiennent pas et ne partagent pas les mêmes caractéristiques et valeurs de leur groupe socioéconomique, culturel ou religieux. Par conséquent, en particulier dans les situations de crise, de graves problèmes d'antagonisme total se posent, tels que les pratiques à l'encontre des immigrants en Europe, ou celles de groupes organisés pratiquant un extrémisme violent, tels que les islamistes radicaux, les néo-nazis ou les antisémites.

L'extrémisme violent ne se limite à aucun âge, sexe ou groupe, ce qui rend les jeunes particulièrement vulnérables aux messages des extrémistes et des organisations terroristes. "(...) *Les jeunes ont [donc] besoin d'opportunités d'apprentissage adaptées pour développer les connaissances, les compétences et les attitudes qui peuvent les aider à renforcer leur résilience à cette propagande*" (UNESCO, 2016). En outre, il faut "*une éducation de qualité pour la paix qui donne aux jeunes les moyens de s'engager de manière constructive dans des structures civiques et des processus politiques inclusifs (...) et décourage leur participation aux actes de violence, au terrorisme, à la xénophobie et à toutes les formes de discrimination*" (Résolutions 2178 et 2250 des Nations Unies).

2. Processus d'élaboration des stratégies pour prévenir la radicalisation dans un contexte de diversité

Afin d'élaborer des stratégies pour prévenir la radicalisation dans un contexte de diversité et en réponse aux objectifs du projet, nous avons identifié les besoins de formation des formateurs et des enseignants dans différents pays. L'analyse des rapports des huit pays partenaires (Autriche, Chypre, France, Italie, Portugal, Roumanie, Slovaquie, Espagne) a permis de produire le document global, *Identification des besoins éducatifs pour prévenir la radicalisation*, dans lequel nous avons systématisé tous les besoins déclarés.

Nous avons ensuite identifié un ensemble de stratégies mises en relation avec un cadre théorique. Ces stratégies ont pour objectif de soutenir les enseignants et formateurs intervenant auprès d'apprenants vulnérables et qui pourraient être confrontés au risque de radicalisation. Elles proposent des orientations et des idées d'actions pour s'attaquer aux problèmes de discrimination, de xénophobie, de racisme et d'antisémitisme, et pour prévenir les trajectoires de radicalisation.

Enfin, nous avons organisé les stratégies en trois niveaux d'intervention. Pour le premier, "Formation des enseignants", nous avons indiqué des actions en termes de méthodes et de contenu, pour élever le niveau de connaissances et de compétences des enseignants qui travaillent sur les questions de discrimination, de radicalisation et d'extrémisme violent. Le deuxième niveau d'intervention, l'"École", propose des moyens pour que les établissements travaillent sur les problèmes de discrimination et la prévention de la radicalisation, dans le cadre d'une action concertée entre tous les membres de la communauté éducative. Le dernier niveau d'intervention est celui de la classe et du face à face pédagogique.

3. Stratégies pour prévenir la radicalisation dans un contexte de diversité

3.1. Stratégies pour la formation des enseignants et des formateurs

n°	Stratégies	Cadre théorique
1	Donner un aperçu global de la radicalisation et de l'extrémisme violent aux niveaux national et international.	Les enseignants devraient avoir une compréhension globale des défis actuels de la civilisation (Bourn, 2015) qui comprennent l'extrémisme violent et la radicalisation (UNESCO, 2016).
2	Aider les enseignants à reconnaître les signes de comportements inquiétants.	Les enseignants doivent être sensibilisés à la nécessité d'être attentifs et de savoir identifier ce qui pourrait suggérer une intention future possible, résultant d'une déclaration ou d'une action (FBI, 2016).
3	Aider les enseignants à discuter de l'extrémisme violent et de la radicalisation, en réponse aux préoccupations et aux questions des élèves.	Les questions de radicalisation peuvent être clarifiées par le dialogue et les discussions (Burbules et Torres, 2000; Burbules et Bruce, 2004; Richardson, 2004) selon la manière et au moment où les enseignants pensent que c'est le plus approprié pour le faire.
4	Sensibiliser les enseignants pour qu'ils intègrent les perspectives des groupes minoritaires et pour assurer leur représentation.	Les enseignants doivent être conscients de l'importance de donner aux élèves une vision équilibrée des différentes questions, en impliquant chaque élève dans les débats et les échanges (UNESCO, 2016).
5	Élaboration de stratégies visant à promouvoir la communication en classe, entre les enseignants et les apprenants.	Une relation de communication inspirer confiance aux apprenants. Aussi, un "paradigme de la communication" devrait être promu en classe, où la qualité de l'apprentissage augmente avec la qualité des interactions entre enseignants et élèves (Trindade & Cosme, 2010).
6	Aider les enseignants à savoir reconnaître les moments opportuns et les questions spécifiques à discuter.	Les questions controversées doivent être débattues dans un contexte propice à l'acquisition de compétences d'analyse, en utilisant des exemples contextuels (UNESCO, 2016). Il est donc important que les enseignants jouent un rôle de médiateur.
7	Repenser et adapter les méthodes pédagogiques, les stratégies et les ressources pour travailler avec différents groupes d'étudiants et de stagiaires.	Pour élargir les discussions à une éducation transformatrice (Giroux, 1983), il est important de promouvoir des pratiques et des outils de différenciation pédagogique (Cortês, 1998). De cette façon, les enseignants seront en mesure de développer différentes approches d'apprentissage selon les élèves.
8	Améliorer le rôle des formateurs en tant que médiateurs de la diversité (sociale, culturelle, politique, etc.) dans la salle de classe.	Les formateurs doivent tenir compte des stratégies qui incitent les stagiaires à se sentir libres d'être eux-mêmes et d'exprimer leurs similitudes et leurs différences en tant qu'êtres humains (Cortês et Stoer, 1995; Santos, 1997; Banks et Banks, 2003). Ces expressions individuelles devraient être encouragées par l'enseignant pour créer une culture de dialogue et de respect en cas de conflit (Almeida & Fernandes, 2011).
9	Réalisation de recherches dans les domaines de la psychologie et de la sociologie, pour soutenir les discussions sur la discrimination, l'extrémisme violent et la radicalisation.	La mobilisation de connaissances académiques actualisées sur la radicalisation et les thèmes connexes est importante pour conduire des activités de sensibilisation. En ce sens, les enseignants sont également incités à agir comme chercheurs (Cortês, 2000).
10	Développer des compétences en matière de planification de sessions de déconstruction à l'intention des apprenants.	Les enseignants sont invités à définir des objectifs d'apprentissage, à sélectionner des points d'entrée pour les discussions, à s'appropriier les ressources nécessaires, et à présenter des messages et des faits clés pour combattre les idées fausses et les mythes (UNESCO, 2016).

3.2. Stratégies à l'échelle de l'établissement

n°	Stratégies	Cadre théorique
11	Inclure le développement de la tolérance et la prévention de la radicalisation dans la lettre de mission de l'école.	L'école doit être explicite dans sa mission quant à l'importance de promouvoir les valeurs de la démocratie (Perrenoud, 2003) comme moyen de contrer la radicalisation et de garantir le respect des droits de tous, surtout lorsque des tentatives de les mettre en danger se font jour (Gad, 2012).
12	Création de réseaux dans l'environnement local avec la communauté éducative.	Pour les écoles, il est essentiel de travailler en réseau autour d'objectifs collectifs et communs pour promouvoir la réussite scolaire et la citoyenneté, ce qui est également positif pour la communauté locale (Chapman & Handfield, 2010).
13	Mise en place d'équipes pluridisciplinaires pour travailler sur les indicateurs de vulnérabilité de l'école.	Les équipes multidisciplinaires, composées de personnes d'origines diverses, sont plus à même d'avoir une vision holistique des vulnérabilités de l'école et de travailler sur ces difficultés pour contribuer au changement culturel (Burbules & Torres, 2000) et promouvoir une éducation inclusive (Sanchez & Teodoro, 2007).
14	Promotion du travail collaboratif entre enseignants.	Les collègues peuvent se soutenir et partager des méthodes, des stratégies et des outils (Formosinho & Machado, 2008), créant ainsi une "école au sein d'une école" (Kohlberg, 1975).
15	Organisation de séances d'information sur la radicalisation, dans un cadre formel et informel.	La radicalisation a commencé à être discutée en public d'une manière dont elle ne l'était pas dans le passé (Kundnani, 2012). Il faut donc s'attaquer au concept de radicalisation pour éviter la diffusion d'informations et de stéréotypes populistes.
16	Intégration de contenus sur la discrimination et la radicalisation dans le curriculum.	Il est important qu'il y ait inclusion "dans les thèmes généraux de la scolarisation [des] thèmes du développement (...). Ainsi, les systèmes éducatifs devraient avoir des priorités communes dans ce domaine, liées à des domaines tels que les droits de l'homme, la paix et l'interculturalisme" (Consensus européen sur le développement, 2005).
17	Participation des enfants et des parents aux activités scolaires qui ciblent les questions de discrimination et d'intolérance.	Les familles ou les tuteurs devraient être intégrés dans le processus de gouvernance démocratique de l'école (Lima & Sá, 2002) comme moyen de contrer la radicalisation. Grâce à cette stratégie, le processus devient significatif pour tous (Stoer et Silva, 2005).
18	Promotion de projets abordant les questions de discrimination en fonction du contexte scolaire.	Les actions de lutte contre la radicalisation et la discrimination doivent être adaptées à la diversité sociale, culturelle, ethnique et religieuse du contexte local de l'école (UNESCO, 2016). Cette contextualisation doit se faire de façon continue, pour créer un changement et améliorer l'école (Bolívar, 2003).
19	Elaboration d'une stratégie avec la définition de problèmes et de plans de réaction pour agir dans des situations d'actions discriminatoires ou violentes.	Il est important de définir les problèmes et les situations communs qui peuvent être à l'origine de violence ou de radicalisation. Mattsson, Hammarén & Odenbring (2016) affirment que le système éducatif soit en mesure de détecter les individus à risque et de déployer des méthodes pour empêcher la radicalisation.
20	Intervention auprès des victimes et des auteurs de discriminations et d'attitudes violentes.	Pour prévenir l'extrémisme violent, les écoles doivent tenir compte des deux côtés du problème. Les comportements violents constituent un indicateur des futurs "comportements déviants" (Trembley et coll., 1996). De plus, Sieckelinck, Kaulingfreks & De Winter (2015) ont noté que les contextes sociaux vulnérables peuvent être à l'origine de violences, donc, pour prévenir d'éventuels comportements violents, il est important de prêter attention aux auteurs et aux victimes.

3.3 Stratégies pour la classe

n°	Stratégies	Cadre théorique
21	Développement d'une relation pédagogique entre enseignants et apprenants.	Les salles de classe sont l'espace central où les élèves "apprennent à apprendre" (Leite & Fernandes, 2002) et où l'apprenant doit être au centre du processus d'apprentissage (Freire, 1998).
22	Aider les apprenants à développer leur communication et leurs compétences interculturelles.	Afin d'empêcher les apprenants de s'engager dans l'extrémisme, il est important de promouvoir le dialogue et les approches pacifiques lorsqu'ils sont en désaccord (UNESCO, 2016).
23	Inciter les apprenants à développer leur esprit critique et à acquérir des compétences socio-émotionnelles.	Afin d'aider les apprenants à acquérir un sentiment d'appartenance à une humanité commune, à partager des valeurs, à développer un véritable respect, à s'engager de manière constructive dans une action collective pacifique et à rejeter toute croyance extrémiste, il est essentiel d'aider les apprenants à poser des questions et à réfléchir, afin de développer un point de vue critique (UNESCO, 2016).
24	Amélioration des connaissances et de la sensibilisation des jeunes en matière de droits de l'homme et d'éducation pour la paix.	Pour accroître les niveaux de sensibilisation des élèves et des stagiaires, il est crucial d'inclure dans les thèmes généraux du développement de la scolarisation (...) des thèmes liés à des domaines tels que les droits de l'homme, la paix, l'éducation environnementale et l'interculturalisme" (Consensus européen sur le développement, 2005).
25	Promotion d'activités qui incitent les élèves à discuter de leurs singularités par rapport à l'autre-différent.	La salle de classe est un espace important pour discuter de l'existence d'une diversité des cultures, des contextes sociaux et des univers de sens (Santos, 1997), qui permettra aux jeunes de développer leurs compétences interculturelles (UNESCO, 2016).
26	Organisation de formations sur les stratégies de négociation et de résolution des conflits.	Les enseignants doivent aider les apprenants à élaborer leurs propres stratégies de résolution des conflits (Almeida et Fernandes, 2011).
27	Organisation d'activités utilisant les médias et les réseaux sociaux.	L'extrémisme violent et la radicalisation se répandent sur Internet (FBI, 2016). Les débats peuvent démystifier des préjugés ou de fausses théories vues sur internet et les réseaux sociaux sans une analyse rigoureuse de sa véracité (Conversi, 2012). Ce travail doit être soutenu par des pratiques pédagogiques critiques (Freire, 1998; Giroux, 1983), où la dimension de "conscience", la pensée critique et l'importance de "lire le monde" sont fondamentales pour atteindre la justice sociale (Breuing, 2011).
28	Encouragez les apprenants à exprimer leurs sentiments.	Les apprenants doivent être encouragés à partager leurs visions du monde et leurs sentiments sur certains thèmes (Freire, 1998).
29	Sensibiliser les apprenants à la complexité de certaines questions.	Il est important que les apprenants reconnaissent la subjectivité des questions sociales, culturelles ou politiques et reconnaissent que certaines d'entre elles peuvent ne pas avoir de réponse claire (UNESCO, 2016).
30	Promotion de l'empathie, de la solidarité et du respect de la diversité à travers le débat sur l'injustice mondiale.	Les étudiants doivent être des individus autonomes capables de penser aux questions sociales mondiales et de participer à de nombreuses sphères; ils doivent être confrontés aux dilemmes et aux controverses concernant la mondialisation (Apple, Kenway & Singh, 2005; Bourn, 2015), et être incités à trouver des stratégies pour tenter de les résoudre (Reimers, 2013), en tant que participant d'une société démocratique (Maastricht Congress on Global Education, 2002; Krause, 2010).

BIBLIOGRAPHIE

- Almeida, B. & Fernandes, P. (2011). Do(s) Conceitos(s) à(s) Prática(s) de Mediação Sócio-educativa: Alguns contributos para a clarificação de um perfil profissional¹. *Atas do I Fórum «Investigar e Intervir em Educação»*, Porto, 11 de Fevereiro de 2011.
- Apple, M. Kenway, J. & Singh, M. (2005). *Globalizing Education: Policies, Pedagogies & Politics*. New York: Peter Lang.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*². Porto: Edições ASA.
- Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education: A Pedagogy for Global Social Justice*. Abingdon: Routledge.
- Breuing, M. (2011). Problematizing Critical Pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*. 3 (3), 2-23.
- Banks, J. & Banks, C. (2003). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- Burbules, N. & Bruce, B. (2004). Theory and Research on Teaching as Dialogue. In V. Richardson (Eds), *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Burbules, N. & Torres, C. (2000). *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge.
- Chapman, C. & Hadfield, M. (2010). Realising the potential of school-based networks. *Educational Research*. 52(3), 309-323.
- Conversi, D. (2012). Irresponsible Radicalisation: Diasporas, Globalisation and Long-Distance Nationalism in the Digital Age. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 38 (9), 1357-1379.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1995). *Projectos, percursos e sinergias no campo da educação intermulticultural. Relatório Final*³. Porto: CIIE-FPCEUP.
- Cortesão, L. (1998). A importância dos Dispositivos de Diferenciação Pedagógica⁴. *I Fórum de Projectos Educativos do Vale de Campanhã*, Porto;
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em vias de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*⁵. Porto: Afrontamento.
- Cortesão, L. (2011). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção? [Être enseignant: un métier menacé d'extinction ?]*. São Paulo: Cortez.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). *Currículo e Organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica [Programme d'études et organisation. Les équipes éducatives comme modèle d'organisation pédagogique]*. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy & Civic Courage*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Gad, U. (2012). Preventing Radicalisation through dialogue? Self-securing narratives versus reflexive conflict dynamics. *Critical Studies on Terrorism*. 5 (3), 391-407.
- Giroux, H. (1983). *Critical Theory and Educational Practice*. Deakin University Press.
- Kohlberg, L. (1975). Education for a Society in Moral Transition. *The 30th Annual Conference for the Association for Supervision of Curriculum Development*. New Orleans, Louisiana.
- Kundnani, A. (2012). Radicalisation: the journey of a concept. *Race and Class*. Institute of Race Relations, 54(2), 3-25.

¹ En français : *Des concepts aux pratiques de la médiation socio-pédagogique: quelques contributions à la clarification d'un profil professionnel*.

² En français : *Comment améliorer les écoles ? Stratégies et dynamiques pour de meilleures pratiques éducatives*.

³ En français : *Projets, voies et synergies dans le domaine de l'éducation interculturelle. Rapport final*.

⁴ En français : *L'importance des outils de différenciation pédagogique*.

⁵ En français : *Être enseignant : une profession en danger d'extinction ? Réflexion sur les pratiques éducatives en matière de diversité, à l'aube du XXIe siècle*.

- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas* [L'évaluation de l'apprentissage des élèves: nouveaux contextes, nouvelles pratiques]. Porto: Edições Asa.
- Lima, L. & Sá, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas [La participation des parents à la gouvernance démocratique de l'école]. In Jorge de Lima (Org). *Pais e professores. Um desafio à cooperação*. Porto, ASA Editores, 25-96.
- Mattsson, C.; Hammarén, N. & Odenbring, Y. (2016). Youth 'at risk': A critical discourse analysis of the European Commission's Radicalisation Awareness Network Collection of approaches and practices used in education. *Power and Education*. 8 (3). 251-265.
- Perrenoud, P. (2003). *Escola e Cidadania. O papel da escola na formação para a Democracia* [L'école et la citoyenneté: rôle de l'école pour éduquer à la démocratie]. São Paulo: Artmed Editora.
- Richardson, V. (2004). *Handbook of Research on Teaching*. American Educational Research Association.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo [A la recherche d'indicateurs de l'éducation intégratrice : les pratiques des enseignants en matière de soutien éducatif]. *Revista Portuguesa de Educação*, 2007, 20(2), 105-149.
- Santos, B. S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos [Vers une conception multiculturelle des droits de l'homme]. *Revista Crítica das Ciências Sociais*. 48, 11-32.
- Santos, B. S. (2009). *Toward a New Legal Common Sense. Law, globalization, and emancipation*. Londres: Butterworths.
- Sleeter, C. & Bernal, D. (2004). Critical Pedagogy, Critical Race Theory, and Antiracist Education: Implications for Multicultural Education. In J. A. Banks & C. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2 edition), pp. 240-260, New York: Macmillan.
- Stoer, S. & Silva, P. (2005). *Escola-Família: uma relação em processo de reconfiguração* [L'école et la famille: une relation dans un processus de reconfiguration]. (Org). Porto: Porto Editora.
- Sieckelinck, S.; Kaulingfreks, F. & De Winter, M. (2015). Neither Villans Nor Victims: Towards an Educational Perspective on Radicalisation. *British Journal of Educational Studies*. 63 (3), 329-343.
- Trembley, R.; Masse, L.; Pagani, L. & Vitaro, F. (1996). From Childhood Physical Aggression to Adolescent Maladjustment: The Montreal Prevention Experiment. In Ray De V. Peters e Robert J. McMahon (Eds.) *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency*. London: Sage Publications.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, perspectivas e respostas pedagógicas* [Éduquer et apprendre à l'école : Questions, perspectives et réponses pédagogiques]. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- [Education for International Understanding](#), Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, adopted in 1974.
- [European Consensus on Development](#), adopted in 2005.
- Krause, J. (2010). European Development Education Monitoring Report "DE Watch". *European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education*. Accessed in December, the 15th, 2016.
- Office of Partner Engagement. Federal Bureau of Investigation. (2016). *Preventing Violent Extremism in School*.
- UNESCO (2016). *A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism*. France
- [United Nations Security Council Resolution 2178](#), adopté en Septembre 2014.
- [UN Security Council Resolution 2250](#), adopté en Décembre 2015.

Ce projet de partenariat transnational est financé avec le soutien du programme Erasmus + de la Commission européenne. Cette publication reflète uniquement les opinions de l'auteur, et la Commission ne peut pas être tenue pour responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.