

Discriminations en milieux scolaires : de la recherche scientifique à la recherche-action

Assaad Azzi

Le titre de l'appel à projets lancé par le Fonds Houtman en 2011 était « Réalités de la discrimination en milieu scolaire ». Ce titre implique qu'il n'existe pas « une » réalité, mais plusieurs. Il implique aussi que nous ne savons que peu sur ces réalités, et de ce fait, peut-être, très peu d'actions sont organisées afin de pallier aux conséquences néfastes éventuelles de ces réalités. L'appel à projets paraît ainsi ambitieux. Mais comme je vais le montrer dans cette conclusion, les recherches scientifiques sur ces réalités sont peu nombreuses et sont limitées à étudier les causes et conséquences de la discrimination chez les adultes. Cette focalisation sur les adultes est certes justifiée par une réalité qui est plus « visible » du fait qu'elle est explicitement adressée par les lois anti-discrimination, mais aussi du fait qu'elle est l'objet de revendications sociales, revendications que peuvent formuler les adultes, mais pas les enfants ! En démontrant l'applicabilité aux enfants de ces connaissances scientifiques, j'espère montrer la gravité de la discrimination lorsqu'elle cible les enfants, et la nécessité de la prévenir par des actions ciblées et complémentaires.

Définition et causes de la discrimination

Je vais aborder en premier lieu ce que signifie le terme « discrimination ». Il est difficile pour moi en tant que psychologue de me limiter à une définition juridique de la discrimination. Cette définition considère qu'est discriminatoire tout acte, tout comportement, toute procédure et toute décision – qu'elle soit individuelle ou institutionnelle – qui désavantage un individu uniquement sur base de ses appartenances sociales, à savoir « l'âge, l'orientation sexuelle, l'état civil, la naissance, la fortune, la conviction religieuse ou philosophique, la conviction politique, la conviction syndicale, la langue, l'état de santé actuel ou futur, un handicap, une caractéristique physique ou génétique ou l'origine sociale » (Loi anti-discrimination du 10 mai 2007, chap. 1, art. 3). Par ailleurs, afin que les institutions juridiques reconnaissent la présence d'une discrimination, il faut des preuves de l'intentionnalité « discriminatoire » de l'acte ou décision, ou le cas échéant, du caractère discriminatoire de celui-ci même en l'absence d'intention. Il est souvent difficile d'établir ces preuves, notamment dans un contexte où la discrimination, du point de vue des sciences du comportement et de la psychologie, est devenue de plus en plus subtile et implicite.

Voyons donc ce qu'est, d'un point de vue scientifique, le comportement de discrimination. En psychologie sociale, la discrimination fait partie d'un ensemble de comportements qui caractérisent les relations intergroupes. Ce qui revient à dire qu'elle partage certaines caractéristiques avec ces comportements, notamment le fait d'agir vis-à-vis d'un autre individu seulement sur base de ses appartenances ou identités sociales. Cependant, ces comportements intergroupes ne sont pas nécessairement négatifs. Par exemple, aménager une conférence, un cours ou un lieu afin de faciliter l'accès à des personnes handicapées est une décision positive qui prend en considération les différences entre individus. La capacité à voir les différences, à les appréhender et à les utiliser n'implique pas nécessairement des intentions négatives ou discriminatoires. Ceci nous amène à définir la discrimination comme un comportement, intentionnel ou pas, envers une cible, qui est fondée uniquement sur l'appartenance de cette cible, et qui a des conséquences directes désavantageuses pour elle. Cette définition converge avec la définition juridique par l'inclusion des conséquences négatives de l'acte.

Origines cognitives et affectives

Tout comportement intergroupe est fondé sur des processus cognitifs et affectifs normaux, dont le moteur principal est la catégorisation – la faculté que nous avons à regrouper les objets et les individus en catégories. Aucun organisme, aucune espèce vivante ne peuvent survivre sans cette faculté qui lui permet de « discriminer » entre un prédateur, un rival, un ami ou un partenaire potentiel. L'éthologie et les neurosciences utilisent abondamment le terme « discrimination » dans ce premier sens. En tant que processus cognitif, la discrimination implique donc en premier lieu un processus de « différenciation », processus essentiel pour le bon fonctionnement et pour l'adaptation de l'individu à un monde complexe et plein d'imprévus.

Mais la psychologie sociale a découvert une autre facette de ce processus cognitif, unique aux humains et applicable uniquement à la catégorisation des humains (Bourhis et Leyens, 1994 ; Azzi et Klein, 2001). Elle a découvert que la faculté de catégorisation et de différenciation a des implications cognitives, affectives et comportementales différentes lorsqu'elle est appliquée aux humains que lorsqu'elle est appliquée aux objets ou aux animaux. En catégorisant les humains, nous nous catégorisons nous-mêmes, nous mettons le Soi dans une des catégories. Ceci ajoute au processus purement cognitif une dimension symbolique et affective. Nous créons un monde qui contient des « Nous » et des « Eux ». Nous mettons en place des « identités » enracinées dans nos groupes d'appartenance, et ces identités sont principalement construites par ce processus de différenciation. En effet, une identité n'existe que par différenciation. La construction du Soi, de son estime, et des identités qui y sont contenues se fait par comparaison sociale. Dire que je suis « belge » n'a de sens que dans un contexte où il y a des groupes autres que belges. Ainsi, je me définis comme « belge » par comparaison ou contraste à un autre groupe, par exemple, français, néerlandais, ou un groupe d'immigrés.

Or, les recherches scientifiques examinant ce processus ont mis en évidence un biais dans ce processus de différenciation, biais qui prend naissance dans le besoin de tout humain de définir son estime de soi et ses identités d'une manière positive. Les recherches mettent ainsi en évidence un deuxième sens du terme discrimination : ce serait un processus de différenciation qui établit une identité positive pour le Soi et les groupes auxquels il appartient. Ce processus se traduit au niveau cognitif par une exagération (1) des différences entre groupes et (2) des ressemblances au sein des groupes. Bref, il produit une perception d'homogénéité au sein de chaque groupe et une distinction exagérée entre les groupes. Cette différenciation peut ensuite induire des comportements qui répliquent cette différenciation dans les interactions et relations avec autrui, surtout celui qui est différent de Nous, celui qui est un Autre. Les recherches montrent que nous « favorisons » un membre de notre groupe par rapport à un membre d'un autre groupe. Lorsque ce comportement se manifeste dans des procédures de prises de décisions qui touchent aux intérêts de cet Autre – par exemple lors de la distribution de ressources, des décisions d'embauche ou de promotion – les conséquences de ce comportement impliquent alors qu'il s'agit d'un comportement de discrimination. C'est à ce point où l'on voit la source, la cause et l'origine psychosociologique de la discrimination dans son troisième sens, plus comportemental, telle qu'elle est définie par la loi et qui est l'objet de notre livre.

Origines socioculturelles et idéologiques

Il serait impossible de supposer que le contenu des représentations cognitives que nous avons à propos des groupes sociaux soit uniquement le produit de processus cognitifs et individuels. On sait que ce contenu, qui prend la forme de stéréotypes, est socialement partagé, c'est-à-dire que le stéréotype que nous avons à propos d'un groupe particulier est consensuel : il est connu par tous les membres d'une société. Par ailleurs, les étiquettes que l'on appose sur les groupes et catégories ne sont pas non plus d'origine cognitive. Ces « noms » qu'on utilise pour désigner un groupe (black, arabe, musulman, femme, homme, japonais, juif) sont eux aussi des inventions sociales que les individus apprennent via la socialisation et l'éducation. Il est fort à parier enfin que la valence, positive ou négative, qui est attachée à chaque représentation ou stéréotype soit elle aussi d'origine sociale. L'individu « apprend » à valoriser ou dévaloriser certains groupes sociaux.

Tous ces éléments cognitifs et affectifs qui prédisposent les individus à agir d'une manière discriminatoire sont moulés et construits à travers les processus de socialisation, d'éducation, d'acculturation et autres modes d'influence sociale. Ces éléments sont transmis à l'individu à travers les livres qu'il lit, les films, séries et publicités qu'il regarde, les conversations interpersonnelles, et surtout les discours politiques et idéologiques qu'il écoute.

Afin d'illustrer cette construction sociale des catégories, groupes et identités, je vais utiliser le cas du genre. On sait par exemple d'après un certain nombre d'études que les identités différenciées selon le genre et les représentations qui y sont attachées sont présentes très tôt chez les enfants (Brinkman et coll., 2014 ; Mauroy, 2000) ; on

découvre par la suite que ces représentations différenciées sont fortement présentes dans les livres illustrés destinés aux tout petits enfants, y compris ceux dont les caractères principaux sont des animaux humanisés. Les rôles traditionnels de genre dominant dans ces premières représentations transmises aux enfants, y compris celles publiées au début du 21^e siècle (Gooden et Gooden, 2001 ; McCabe et al., 2011).

Conséquences de la discrimination

La définition légale de la discrimination est ancrée dans les conséquences de l'acte. Un acte qui produirait des effets positifs ou qui ne produit pas de conséquences désavantageuses observables ne serait pas considéré comme discriminatoire. C'est lorsqu'un désavantage ou une inégalité sociale peut être attribué à un acte particulier qu'on l'étiquette comme étant discriminatoire. Depuis les années 70, de nombreuses recherches ont été menées sur les conséquences psychologiques, comportementales et sociales de la discrimination. Ces recherches ont été menées auprès des adultes et il serait important de les présenter afin d'estimer leur applicabilité aux milieux qui touchent les enfants.

Globalement, les conséquences de la discrimination dépendent de la prise de conscience de celle-ci par ses victimes. Deux approches ont émergé à partir de ces recherches. La première considère que la perception de la discrimination dépend de la conscience qu'a un individu de ses identités sociales. L'identité précède et conditionne la perception d'une discrimination. Un individu qui ne pense pas à lui-même en tant que membre d'un groupe ne va pas percevoir une discrimination qui cible son groupe ou qui le cible personnellement en tant que membre de ce groupe. Par contraste, un individu qui pense à lui-même en tant que membre d'un groupe et qui s'identifie fortement à ce groupe devient plus sensible à tout comportement qui pourrait lui nuire ou nuire à son groupe. Ce dernier aurait plus tendance à percevoir la discrimination, même si celle-ci est subtile ou implicite.

L'importance ou la centralité d'une identité dépend cependant de plusieurs facteurs, certains internes, d'autres externes à l'individu. Les sources externes qui déterminent la centralité d'une identité sont prédominantes. Elles résultent principalement du regard de l'autre. Lorsque quelqu'un me catégorise en me plaçant dans un groupe différent du sien, je le ressens et il me serait difficile d'y rester indifférent. Même si au fond cette catégorie et l'identité qui lui est associée ne sont pas importantes pour moi (Major et coll., 2002), le regard de l'autre qui m'identifie systématiquement et d'une manière répétitive sur cette base va graduellement s'incruster dans mon « Moi » pour en constituer un élément important, une identité centrale. Une identité qui est au départ assignée ou imposée peut ainsi devenir une partie de nous que nous croyons avoir choisie librement. Non seulement les membres de groupes minoritaires vont se retrouver cantonnés à une seule identité, on découvre aussi que les membres de certaines minorités, fortement ciblées par le regard méprisant d'une majorité, deviennent très attachés à cette identité, les amenant même à se replier sur celle-ci et à s'éloigner des autres groupes. Je

reviendrai sur les conséquences de cette réaction plus loin.

Je vais maintenant m'attarder sur une des découvertes majeures de cette approche. C'est un phénomène paradoxal qui fait que les individus appartenant à des « minorités » (y compris les femmes) ont plus tendance à dire que leur groupe est victime de discrimination qu'à dire qu'ils sont personnellement victimes de discrimination. Cette tendance paradoxale où les individus affirment l'existence d'une discrimination à l'encontre de leur groupe, mais en même temps nient son existence à l'endroit de leur personne s'est avérée universelle et a suscité des recherches et réflexions pour découvrir ses origines et ses conséquences. Une des explications dominantes de ce phénomène indique que percevoir le Soi comme victime de discrimination impliquerait une reconnaissance que son propre destin est sous le contrôle de forces externes, bref que le Soi ne contrôle pas son propre destin. Or, la majorité des psychologues affirment qu'un fort sentiment de contrôle personnel est essentiel pour le bien-être, la santé mentale et l'estime de soi. Ce sentiment de contrôle est associé à ce qu'on appelle la confiance en soi. Ceci expliquerait cette tendance à « minimiser » la perception que le Soi puisse être victime de discrimination (Ruggiero et Taylor, 1997). Cette minimisation servirait à protéger l'estime de soi et la confiance en soi.

D'autres chercheurs indiquent la présence de coûts sociaux élevés pour les individus qui expriment qu'ils sont personnellement victimes de discrimination (Kaiser et Miller, 2001). Ils sont perçus négativement par les membres du groupe majoritaire, mais aussi par les autres membres de leur groupe. Cette seconde approche a mis en évidence que la reconnaissance de la discrimination au niveau de son propre groupe peut elle aussi avoir des conséquences négatives pour l'individu, surtout si elle est accompagnée par une perception que la situation du groupe est systématique et stable, que ni la personne ni le groupe ne peut contrôler. Ce type de perception pourrait engendrer une baisse importante du sentiment de bien-être (Pascoe et Richman, 2009). Le modèle propose que dans ce cas, pour éviter ces conséquences négatives, les individus aient tendance à se réfugier dans l'identité menacée, à la renforcer et de ce fait à renforcer la différenciation sociale, déjà amorcée par le processus de discrimination. Cette réaction de repli identitaire pourrait accentuer encore plus la discrimination que subit le groupe. On peut presque parler de processus amenant à l'autodiscrimination.

Sur un ton plus positif, les recherches qui explorent le rôle de l'idéologie, des croyances et des influences sociales, indiquent que les individus peuvent être « mobilisés » pour agir et lutter contre la discrimination, et que les personnes qui s'impliquent dans cette lutte comprennent amplement les conséquences négatives mentionnées précédemment. Tant que l'individu reste isolé dans ses efforts à comprendre ce qui lui arrive, les conséquences négatives de la perception de la discrimination guettent. Mais du moment où il y a partage social et mobilisation, ces conséquences sont atténuées au profit de conséquences plus positives, au niveau individuel et au niveau du groupe.

Enfin, d'autres recherches montrent que dans certaines conditions on pourrait réduire l'impact des préjugés et des stéréotypes sur le comportement d'une manière à faire disparaître la discrimination. Ces conditions impliquent le contact intergroupe. Le contact intergroupe réduit la saillance cognitive des préjugés et facilite ainsi l'apparition de comportements positifs envers des personnes appartenant à d'autres groupes. Cet effet positif est toutefois obtenu seulement si au moins une des quatre conditions suivantes est respectée (Pettigrew et Tropp, 2008 ; Paluck et Green, 2009) :

1. Les individus en contact ont le même statut. Ils perçoivent et adhèrent au principe d'égalité.
2. Ils perçoivent des similarités entre eux, des buts communs, ou un destin commun.
3. Le cadre institutionnel de leurs interactions permet et encourage la coopération.
4. Et il y a un soutien idéologique pour le contact intergroupe et l'ouverture à l'Autre.

La discrimination qui touche les enfants et ses conséquences

L'appel à projets du Fonds Houtman présuppose que la discrimination envers les enfants existe, y compris les petits enfants. Les enfants sont assujettis à de fortes influences sociales du fait que la majeure partie de leur vie active (hors sommeil) implique des activités d'apprentissage, via la socialisation et l'enseignement, activités contrôlées par les adultes dans les milieux (péri)scolaires. Les acteurs potentiels de la discrimination en milieux scolaires sont nombreux : les enseignants, les éducateurs, les parents, les administrateurs, et les enfants eux-mêmes. Afin d'appréhender la gravité des conséquences des discriminations qui touchent les enfants, il faut considérer qu'un enfant, tout le long de son enfance, se trouve dans un processus de construction de son Soi futur, de ce qu'il va devenir lorsqu'il sera adulte. Ce Soi ressemble à un édifice qui, afin qu'il tienne à travers le temps, devrait être construit sur une fondation solide, avec des matériaux fiables et d'une manière adaptée à l'environnement. Si le Soi d'un enfant est construit sur une fondation qui contient des failles, c'est tout l'édifice qui pourrait être ébranlé lorsque cet enfant rencontrerait les premières difficultés ou premiers échecs. Je propose ici trois arguments logiquement liés : (1) la fondation solide est constituée de l'estime de soi et de la confiance en soi, qui sont construites à partir d'expériences positives avec les autres, ainsi que d'évaluations positives que lui renvoient les autres et qui portent sur ses propres compétences et habiletés. (2) Cette fondation solide permet ensuite à l'enfant de développer ses identités et ses compétences d'une manière adaptée à son environnement. (3) Toute faille dans la fondation peut engendrer des problèmes et retards dans le développement de l'enfant et notamment en termes d'adaptation à son environnement et aux attentes sociales par rapport à ses compétences.

Sur base de ces trois arguments, on pourrait supposer que l'exposition répétée et cumulée de l'enfant à des actes de discrimination qui le visent peut créer des failles dans sa fondation. Elle peut ébranler son estime de soi et sa confiance en soi, avec des conséquences néfastes pour son apprentissage, le développement de ses compétences et son adaptation sociale. Et ce, même s'il n'est pas conscient de cette discrimination, et même si les actes qui ont conduit à ces failles ne sont eux-mêmes pas intentionnellement discriminatoires. Le décrochage scolaire n'a pas une seule cause ni une cause directe. Il peut simplement être le produit de cumuls d'expériences négatives qui, en réduisant la confiance en soi et le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) chez l'enfant, produisent un déficit dans sa motivation et sa capacité à acquérir et développer ses compétences. L'incapacité de l'enfant à comprendre les causes de sa situation pourrait elle-même amplifier ces effets.

On voit bien la fragilité de l'enfant sur base de cette analyse. Même un comportement banal et non défini comme discriminatoire selon les critères légaux, s'il est répété dans le temps ou s'il provient de plusieurs personnes (significatives) qui ciblent le même enfant, peut engendrer ces conséquences qui ébranleraient la fondation sur laquelle l'enfant se construit en tant que personne et citoyen.

Les formes de discrimination que subiraient les enfants sont aussi nombreuses que celles subies par les adultes. Mais elles peuvent opérer différemment et on peut même imaginer qu'un enfant subisse de la discrimination sans qu'il y ait « un comportement » spécifiquement discriminatoire à son égard. L'exemple qui suit illustre comment la discrimination peut être effectuée sans comportements discriminatoires, simplement via le fonctionnement normal des milieux scolaires.

Imaginons une école qui a tout mis en œuvre pour que son enseignement se déroule dans de bonnes conditions : elle engage des professeurs compétents dans la matière, elle organise des heures précises pour les différentes matières, elle veille à ce que les classes aient une taille raisonnable, et elle assure une bonne gestion qui crée une atmosphère positive au sein de l'école, etc. Cependant, malgré cette organisation, certains enfants inscrits à l'école n'arrivent pas à profiter de cet environnement, simplement parce qu'ils ne connaissent pas bien la langue, ou parce qu'ils reçoivent moins d'aide ou de suivi de la part de leurs parents, ou pour une autre raison. Ces enfants risquent de manifester un retard dans leur apprentissage. Au début, ce retard n'est pas dû à la discrimination. Cependant, un léger retard au début, s'il n'est pas perçu ou redressé, peut s'amplifier avec le temps, conduisant éventuellement l'enfant, ses enseignants et même ses parents à penser qu'il n'est pas compétent dans certaines matières, qu'il n'est pas « intelligent » ou qu'il « n'aime pas les études ». Ces interprétations subjectives d'un échec – qui n'attribuent pas cet échec à la discrimination – pourraient bien installer chez cet enfant un sentiment d'inefficacité et d'incompétence. Au cas où son retard est visible aux autres élèves, sa perception de lui-même comme incompétent pourrait être amplifiée. La discrimination plus ou moins directe entre ainsi en jeu pour amplifier les effets d'une forme de discrimination indirecte qui est fortement ancrée dans le fonctionnement institutionnel normal. Si ce regard extérieur – provenant des autres

enfants, des enseignants et même des parents – qui coïncide avec le regard intérieur (l'un pouvant amplifier l'autre, dans un cycle vicieux fermé), coïncide aussi avec une particularité de l'enfant (il appartient à une minorité sociale), il est fort à parier qu'il sera étiqueté et qu'il va intérioriser le stéréotype qui lui est attribué. Se produit ainsi un phénomène qui est parfois appelé « l'effet Pygmalion », d'autres fois « la prophétie qui s'autoréalise », ou encore « la menace du stéréotype », phénomène bien documenté par les recherches scientifiques des dernières 40 années. Les enfants sont particulièrement susceptibles à cet effet du fait de leur dépendance sur les adultes qui les encadrent dans leur socialisation et éducation. Ces deux processus – socialisation et éducation – sont principalement guidés par des « évaluations » récurrentes de l'enfant, formelles et informelles, et c'est principalement ce contexte d'évaluation qui conduit l'enfant (victime de discriminations) à intérioriser les causes de ses échecs et à développer un sentiment d'impuissance et d'inefficacité personnelle, qui auraient alors comme conséquence le décrochage scolaire. Ce processus complexe et très peu étudié par les recherches scientifiques est pourtant très réel et pose un défi important pour une société qui se veut égalitaire.

Des actions face à ce défi

Les six projets présentés dans ce livre tentent de relever ce défi en proposant des actions qui, prises séparément, sont certes limitées et localisées, mais qui, prises ensemble, ouvrent des possibilités d'actions qui sont complémentaires et généralisables.

Deux projets s'attèlent à réparer les dégâts causés par la discrimination et l'exclusion en proposant des actions qui ciblent directement les enfants, notamment ceux qui sont en décrochage scolaire ou qui risquent de décrocher. Ces actions – celle de l'Association Odyssée à Bruxelles¹ et celle du Centre d'Action Laïque de Liège² – se déroulent en milieux extrascolaires, et visent à « raccrocher » l'élève à son éducation et, par conséquent, à la société et à son futur. Ces deux projets n'impliquent pas directement les acteurs scolaires ni la prise de conscience par les enfants d'une quelconque discrimination. Elles ne peuvent donc pas prétendre de faire de la prévention de la discrimination. Ces actions interviennent une fois que la discrimination a produit ses effets d'exclusion. Elles proposent divers outils qui offrent un moyen de prévenir et de réparer les conséquences négatives de la discrimination et de l'exclusion.

Un troisième projet, celui de l'Université de Mons³ (en collaboration avec Télé Sambre), s'adresse directement aux enfants en proposant des émissions télévisées visant à éveiller en eux une prise de conscience des réalités de la discrimination à l'école et surtout du fait que parfois – si pas souvent – les acteurs de la discrimination sont les enfants eux-mêmes. Ces enfants peuvent très bien reproduire

¹ Cf. le texte de Sztencel dans ce volume.

² Cf. le texte d'Erpicum dans ce volume.

³ Cf. le texte de Hardy, Humbeek, Berger et Lahaye dans ce volume.

des actes – intentionnels ou non, conscients ou non – qu'ils observent chez les adultes ou dans les médias. Les outils proposés supposent que la prise de conscience par les enfants eux-mêmes pourrait contribuer à la diminution de comportements discriminatoires, du moins de leur part.

Deux autres projets proposent des actions de formation et de conscientisation qui ciblent les enseignants et les futurs enseignants. La Haute École Libre Mosane à Liège¹ et la Haute École Paul-Henri Spaak² à Bruxelles proposent des outils différents visant à éveiller la conscience des enseignants et des futurs enseignants sur les subtilités des actes qui engendrent l'exclusion. Il faut dire que la conscientisation des enseignants est nécessaire, mais qu'elle est probablement insuffisante. Il nous semble que ce type de formation est essentiel en amont, mais doit être complété par d'autres formations en aval. Il faudrait soit utiliser ces mêmes outils soit les adapter pour encadrer ces enseignants lorsqu'ils vont être confrontés à des réalités de classe ou à des routines de fonctionnement qui pourraient laisser passer inaperçus des cas d'élèves en voie de devenir des victimes de l'exclusion. Il nous semble qu'il faille aller au-delà de la formation, vers une formation continue.

Ceci appelle éventuellement à des actions in situ, notamment à l'école (qu'elle soit en crise ou en fonctionnement normal), car la discrimination subtile et non intentionnelle guette à tout moment et en tout endroit l'enfant qui est démarqué des autres sur base d'une différence quelconque. Des actions d'encadrement et de coaching d'une institution scolaire, qui visent plusieurs acteurs à la fois, seraient, à ce moment, essentielles pour boucler la boucle. L'IRFAM de Liège³ propose une série d'outils, adaptés à des écoles différentes qui impliquent les principaux acteurs scolaires – enseignants, parents, enfants, et directions. Cette association nous indique aussi que les outils doivent être ajustés à la situation particulière de chaque école, ce qui nécessiterait éventuellement un encadrement venant de l'extérieur. L'idée du coaching vient à l'esprit.

En conclusion, il faut remarquer que les associations et écoles soutenues par le Fonds Houtman, qui nous proposent leurs outils dans ce livre, ont chacun des moyens limités et un pouvoir d'action localisé. Mais les actions diverses qu'elles proposent nous semblent complémentaires. Si ces actions pouvaient être combinées dans une politique plus globale et publique d'inclusion, leur impact sur la prévention de la discrimination ou de ses conséquences serait non-négligeable.

¹ Cf. le texte de Budo, Cornet, Kefer et Voz dans ce volume.

² Cf. le texte de Guida et Assenmaker dans ce volume.

³ Cf. le texte de Manço et Gouverneur dans ce volume.

Bibliographie

- Azzi A. et Klein O. (2001), *Psychologie sociale et relations intergroupes*, Paris : Dunod.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy : the Exercice of Control*, New York : W. H. Freeman & C°.
- Bourhis R. et Leyens J. P. (1994), *Stéréotypes, discriminations et relations intergroupes*, Bruxelles : Mardaga.
- Brinkman B. G., Rabenstein K. L., Rosén L. A. et Zimmerman T. S. (2014), « Children's gender identity development : The dynamic negotiation process between conformity and authenticity », *Youth et Society*, v. 46, n° 6, p. 835-852.
- Gooden A. M. et Gooden M. A. (2001), « Gender representation in notable children's picture books : 1995-1999 », *Sex Roles*, v. 45, n° 1-2, p. 89-101.
- Kaiser C. R. et Miller C. T. (2001), « Stop complaining ! the social costs of making attributions to discrimination », *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 27, n° 2, p. 254-263.
- Major B., McCoy S. K., Schmader T., Gramzow R. H., Levin S. et Sidanius J. (2002), « Perceiving personal discrimination : The role of group status and legitimizing ideology », *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 82, n°3, p. 269-282.
- Mauroy M. C. (2000), « Sexual development of the child and the onset of gender identity », *Revue médicale de Bruxelles*, v. 21, n° 5, p. 411.
- McCabe J., Fairchild E., Grauerholz L., Pescosolido B. A. et Tope D. (2011), « Gender in Twentieth-Century Children's Books Patterns of Disparity in Titles and Central Characters », *Gender and Society*, v. 25, n° 2, p. 197-226.
- Paluck E. L. et Green D. P. (2009), « Prejudice Reduction : What Works ? A Review and Assessment of Research and Practice », *Annual Review of Psychology*, n° 60, p. 339-367.
- Pascoe E. A. et Richman L. S. (2009), « Perceived discrimination and health : A meta-analytic review », *Psychological Bulletin*, v. 135, n° 4, p. 531-554.
- Pettigrew T. F. et Tropp L. R. (2008), « How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators ». *European Journal of Social Psychology*, v. 38, n° 6, p. 922-934.
- Ruggier K. M. et Taylor D. M. (1997), « Why Minority Group Members Perceive or Do Not Perceive the Discrimination That Confronts Them : The Role of Self-Esteem and Perceived Control », *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 72, p. 373-389.