



Adaptation de l'outil « HARMONIQUES » aux milieux professionnels

Dimitri Deflandre, Virginie Noël et Altay Manço¹,
Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations

I. Phase première : les métiers de l'éducation

1. Introduction

Il s'agit de présenter le développement et l'évaluation d'un outil de sensibilisation et de prévention des discriminations adapté aux professionnels des métiers de l'éducation ; le point de départ étant le dispositif « HARMONIQUES » de l'IRFAM qui vise une prise de conscience mobilisatrice à long terme par une expérience vécue de discrimination. En référence à ce premier outil, l'application aux publics professionnels est nommé « HARMONIQUES-PRO ».

L'objectif de l'intervention « HARMONIQUES-PRO » est de créer un contexte professionnel qui place les (ré)éducateurs, enseignants, assistants sociaux, agents d'orientation scolaire, psychologues, logopèdes, médiateurs, animateurs, moniteurs, entraîneurs, psychomotriciens, etc. dans des conditions de production de discriminations à des fins de prise de conscience, de prévention et de développement professionnel. L'intervention se base sur l'analyse du vécu de discrimination à partir du point de vue des producteurs potentiels de discriminations systémiques, naïves ou inconscientes. Il s'agit, à l'issue de l'intervention, d'en arriver à une prise de conscience et à un changement de l'identité et des pratiques professionnelles chez les participants.

Ceux-ci réalisent, dans un premier temps, qu'au niveau professionnel, ils ne sont pas infaillibles et qu'ils peuvent commettre des discriminations, même de manière inconsciente. Leur estime de soi professionnelle s'en trouve ainsi diminuée et les rend, en principe, plus humbles et ouverts à la réflexion sur les raisons psychologiques et sociales de ces discriminations. La deuxième prise de conscience porte sur l'étroitesse des liens entre leur identité personnelle et leur identité professionnelle. Elle clarifie les liaisons existantes entre leurs valeurs, repères, etc., d'une part, et leurs pratiques professionnelles, d'autre part, pratiques, par ailleurs, frappées du sceau de l'indépendance d'esprit, de l'objectivité ou de la scientificité.

L'animation concerne les discriminations ethniques ou ostracistes, mais elle est aisément adaptable à d'autres types de discrimination.

2. Argumentaire

Les stéréotypes développés par tout un chacun contribuent à la formation des attitudes. Ils participent ainsi à l'apparition de discriminations. Toutefois, malgré l'existence d'un lien entre attitudes et comportements, il peut y avoir un écart considérable entre les attitudes

¹ Avec les contributions de Spyros Amoranitis et de Juan Pardo Garcia. L'équipe de recherche tient à remercier pour leurs nombreux apports Mme Jaqueline Mairesse, ainsi que Mrs Emanuel Renard et Jean-François Charmont du Centre Formation Educatif et Logopédique (CFEL) de Liège, Mr Benoît Dardenne du Service de Psychologie sociale de l'Université de Liège, Mr Philippe Culot du Cabinet du Ministère des Affaires sociales et de la Santé de la Région wallonne, Mr Michel Villan de la Direction Générale de l'Action Sociale et de la Santé de la Région wallonne et Mr Joseph Gatugu de l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM).



exprimées et le comportement montré. Souvent, l'attitude se réfère à un concept moral plus global, et plus standardisé, alors que le comportement est toujours placé dans un contexte précis et spécifique.

Dans le cours de notre dispositif, les participants sont placés dans une situation de prise de décision en groupe, sans connotation discriminatoire consciente. L'apparition de discriminations se fait ainsi à un niveau plus proche des attitudes que du comportement réel, car ils doivent arriver à une décision sur l'orientation d'un enfant fictif, qu'ils ne connaissent pas. De plus, ils ne doivent pas réellement mettre en œuvre les conséquences de leur décision, ce qui les libère du contexte spécifique.

Ajzen et Fishbein ont défini une mesure intermédiaire, entre l'attitude et le comportement, qu'ils ont appelé « l'intention comportementale ». Celle-ci dépend des attitudes ainsi que des normes saillantes d'un contexte donné (Azzi et Klein, 1998). Notre situation fait référence à ce niveau-là : les sujets prennent une décision « dans le vide », sans conséquences réelles. Ceci leur permet d'exprimer leurs stéréotypes et donc de discriminer à un degré plus élevé que dans une situation réelle. Cette situation est utile car elle permet de rendre saillantes des discriminations qui généralement restent inconscientes et inaperçues ; la situation de « faire semblant » et donc d'exprimer des intentions comportementales présente des avantages non négligeables.

Pour les contenus socialement « sensibles », comme par exemple le thème des discriminations, il est parfois nécessaire qu'un texte ou qu'une impulsion extérieure ouvre la discussion. Ces sujets sont souvent occultés, mais dès que l'on donne aux individus une possibilité d'expression, la thématique apparaît sans peine.

Une étude de Vivian Paley nous apprend que « les prescriptions éthiques ne deviennent ni facilement ni automatiquement une praxis » (cité par Bruner, 1996, 101). L'auteur avait menée son étude auprès des enfants d'une crèche qui avaient exclu certains petits de leur groupe. Les prescriptions éthiques doivent être traduites dans la vie quotidienne : un groupe d'enfants qui exclut un « étranger » se définit comme appartenant à une catégorie distincte, et faire partie du groupe relève d'un avantage social important. Ce phénomène est courant, et se retrouve dans beaucoup de situations quotidiennes. Il faut néanmoins rester conscients des raisons pour lesquelles de telles discriminations apparaissent, et par quels moyens elles s'actualisent. Sinon, on cultive l'inconscience qui, enfin de compte, réduit notre « humanité » et renforce les dissensions culturelles particulières. Nous sommes en effet bien plus enclins à agir en suivant une réflexion implicite qu'explicite (Bruner, 1996). Le processus de prise de conscience est donc primordial pour pouvoir arriver à une diminution des comportements discriminatoires.

Une expérience de McConahay (1983) a permis de montrer le comportement ambivalent des personnes racistes envers la cible de ce racisme. Dans une situation de recrutement, le niveau de racisme était fortement corrélé avec les réponses ambivalentes envers des candidats Noirs. L'expérience de McConahay était conçue de manière à provoquer des réactions positives ou négatives selon le contexte. Les personnes qui avaient un score élevé sur l'échelle de racisme ambivalent (McConahay, 1983) se montraient moins consistantes dans leurs jugements que les personnes ayant obtenu un score bas.

Ceci montre bien que le racisme a des effets sur des situations comme le recrutement, et qu'il peut avoir des effets différenciés selon les contextes. Il est donc primordial de conscientiser les professionnels face à ce risque de biais, afin qu'ils mettent en place des stratégies



d'évitement de ces effets. Pour cela, il est tout d'abord nécessaire de se rendre compte qu'il existe bel et bien un risque de discrimination et qu'en tant que professionnels, ils ne sont pas infaillibles dans leurs jugements, même s'ils se considèrent au départ comme fortement égalitaristes.

Une recherche menée par Nouria Ouali et Andrea Rea en 1995 sur les cursus scolaires et trajectoires d'insertion professionnelle de jeunes bruxellois a permis de mettre en évidence l'existence de mécanismes discriminatoires, entre autres, au sein des écoles. En fait, l'échec scolaire en primaire est plus lié à l'origine socio-économique qu'à l'origine ethnique. On observe que « les ressemblances entre les Belges et étrangers de même catégorie socioprofessionnelle sont plus fortes que les différences » (p. 130). C'est dès l'école secondaire que l'on voit apparaître les mécanismes de discrimination qui défavorisent les élèves étrangers dans le processus d'orientation. Les étrangers sont ainsi plus précocement orientés vers l'enseignement professionnel. En général, la réorientation est préférée au redoublement. L'école est plus que jamais au centre de la production de la force de travail et des identités sociales. En l'absence de conditions permettant l'insertion socioprofessionnelle par l'acquisition d'une position sur le marché de l'emploi, la réussite scolaire constitue un objectif en soi, une stratégie d'investissement qui traduit également une tentative d'évitement (p. 131).

Les expériences sur le terrain ont également montré la nécessité d'une action contre les discriminations. L'action « La direction se réserve le droit d'entrée » du Mouvement contre le Racisme, l'Antisémitisme et la Xénophobie (MRAX) en est un bon exemple. L'enjeu de cette initiative était la lutte contre les discriminations au quotidien en y associant les principaux concernés : les victimes de ces discriminations (MRAX, 2001). L'enquête portait sur le droit d'accès des discothèques de Bruxelles principalement. Des tests ont été menés afin de vérifier le caractère discriminatoire ou non des critères d'entrée dans ces établissements. La loi du 30/07/1981 visant à réprimer le racisme permet de punir *quiconque fournissant ou offrant un bien ou un service dans un lieu accessible au public qui commet un acte discriminatoire à l'égard d'une personne ou d'un ensemble de personnes*.

Les membres du MRAX se sont présentés à l'entrée de divers établissements formant des couples de diverses compositions : deux Belges, deux « étrangers visibles », un « étranger visible », un Belge, hommes ou femmes, toutes combinaisons possibles dont des couples mixtes « Belge/étranger ». Les résultats sont parlants : tous les établissements testés ont signifié au moins un refus d'entrée à une personne d'origine étrangère. Un traitement inégal entre les hommes et les femmes a également été observé : les femmes n'étant jamais refusées. Ce sont les hommes d'origine étrangère qui se voient le plus souvent opposer un refus d'entrée, refus motivés diversement par des motifs fantaisistes de la part des « sorteurs » (personnel employé par les propriétaires d'établissement pour surveiller les accès). A noter : de nombreux « sorteurs » sont Africains.

Un aspect important de l'intervention « HARMONIQUES-PRO » est la nature de la culpabilité induite chez les participants. Il s'agit d'une culpabilité collective, et non individuelle.

En général, la culpabilité peut se définir comme un sentiment dysphorique associé à la prise de conscience que l'on a violé la morale personnelle ou un standard social (Kugler et Jones, 1992). La culpabilité peut être utilisée pour influencer le comportement d'autrui. Dans une relation entre deux personnes, la culpabilité ressentie après un acte inapproprié sert à maintenir la relation ; celle-ci mène en général à la réparation de l'erreur commise. Induire la



culpabilité chez une personne peut servir de but tactique. Ainsi, une personne désavantagée dans un rapport peut induire de la culpabilité chez l'autre et ainsi obtenir une réparation de la part de cette personne.

La culpabilité peut aussi apparaître lorsque l'on « reçoit » plus qu'une autre personne, ou si l'on appartient à un groupe qui est avantagé par rapport à un autre. Cette « inégalité positive » provoque un déséquilibre dans la relation qui mène à la culpabilité collective (Bollier, 2001).

La caractéristique la plus importante de la culpabilité est son lien potentiel avec la réparation (Baumeister et al., 1994). C'est ce lien qu'il s'agit d'exploiter dans l'intervention « HARMONIQUES-PRO ».

L'impulsion de la culpabilité collective est aussi utilisée dans un souci éthique. Nous ne désirons pas induire chez les participants une culpabilité personnelle difficilement gérable. Selon Thierry Bollier, qui a réalisé une recherche sur le sujet de la discrimination et de la culpabilité collective, celle-ci pourrait être une solution pour diminuer les discriminations à long terme. La culpabilité peut être ressentie sans qu'il y ait eu transgression (pour une revue de la question voir Baumeister, Stillwell et Heartherton, 1994), aspect essentiel pour notre intervention, car les participants n'auront pas nécessairement de raisons de se sentir coupables de leurs réactions.

La culpabilité ressentie ici est liée au fait d'appartenir à un groupe ayant des antécédents négatifs (Doosje, McGarty et Branscombe, 2001). Cette culpabilité collective induit chez le sujet un sentiment de honte comme conséquence du comportement d'autres membres de son groupe d'appartenance (Bollier, 2001). On dit aux participants que le groupe (professionnel) auquel ils s'identifient a montré de fortes tendances discriminatoires dans le passé, et est « connu » comme un groupe plutôt « raciste ». Ainsi, plusieurs travaux ont mis en évidence ce que les auteurs appellent « *white guilt* », une culpabilité ressentie par les Blancs nord-américains envers les Noirs (Allport, 1979 ; Katy et Hass, 1988).

Comme la culpabilité induit un souci de réparation, nous nous attendons à ce que les participants montrent des comportements moins racistes après notre intervention, en guise de compensation pour leurs jugements durant celle-ci.

La culpabilité collective a été démontrée comme étant plus puissante et effective à long terme que la culpabilité individuelle dans sa capacité à développer une attention particulière pour ne pas (plus) discriminer (Doosje, 1998). Une première expérience a pu établir qu'il y a bien deux types de culpabilité distinctes, ainsi que l'existence d'un lien avec le sentiment de devoir compenser pour les injustices commises. La culpabilité individuelle, en revanche, montre de très bons résultats (de diminution de discrimination) à court terme, mais ceux-ci disparaissent à long terme (Bollier, 2001).

Le dispositif « HARMONIQUES », à partir duquel nous avons créé le nouvel outil « HARMONIQUES-PRO », se base sur l'expérience de « la classe divisée » de Jane Elliott. Cette institutrice confrontée au racisme anti-Noirs aux Etats-Unis avait placé, durant une journée, une classe d'enfants de primaire dans une situation hautement discriminatoire : la classe (composée uniquement d'enfants blancs) fut divisée en deux sur une base arbitraire et un fonctionnement discriminatoire fut installé : les yeux bruns représentaient une race supérieure face aux yeux bleus. Les enfants vivaient durant cette journée tous les aspects qu'une telle différence de statut amène : frustrations, tristesse, colère, diminution des performances des enfants aux yeux bleus (significative après seulement deux heures), et dans



le sens opposé, amélioration des performances des enfants « supérieurs », aux yeux bruns. Elliott exploita cette situation de manière pédagogique. Les enfants ont ainsi ressenti en eux-mêmes les effets que peut provoquer le fait d'être discriminé, ou d'être discriminant. Devenus adultes et interrogés par un cinéaste documentaire, tous se disent marqués par cette expérience. Jane Elliott a su faire changer leur mentalité d'une manière considérable, comme aucun discours rhétorique ne l'aurait jamais pu faire.

Cette stratégie « à l'insu » est également adoptée dans nos interventions-formations pour adultes visant à diminuer les préjugés. Plusieurs questions déontologiques se posent quant à la méthode adoptée : est-ce que la fin justifie ce moyen ? A-t-on le droit de faire « souffrir » les participants en vue de leur apprendre quelque chose ? Ne viole-t-on pas l'autonomie et la liberté personnelle des participants ? Quel est le but final dans des interventions de ce type ?

La première remarque à faire est que l'on se trouve clairement dans un contexte utilitariste : le but n'est pas l'aide à la personne, mais un changement au niveau de la société par les individus. Les participants ne sont au départ pas demandeurs d'aide ou de formation, mais, après avoir analysé et compris les mécanismes en jeu, se disent très satisfaits d'avoir participé, et montrent un changement significatif et durable de leurs mentalités. Ils montrent également une meilleure compréhension des phénomènes de discrimination et sont donc plus à même d'aller à leur rencontre. Dans une société dans laquelle la discrimination sur la base de l'origine ethnique ou socio-économique est toujours la règle et non l'exception, de telles expériences sont un moyen puissant d'améliorer les conditions de vie d'un nombre important de personnes.

Au niveau éducatif, il a été montré et remontré au fil des années que si « *vous traitez des gens, y compris des jeunes, en personnes responsables, parties prenantes d'un groupe, ayant quelque chose à faire, ils grandiront dans cet esprit, certains en tireront meilleur parti que d'autres, mais tous en bénéficieront* » (Bruner, 1996, 100) Les interventions qui responsabilisent, et impliquent les individus en tant qu'êtres autonomes sont plus efficaces que de longs discours.

Le racisme étant devenu une valeur négative, il n'est pas possible d'en traiter à un niveau individuel de manière directe, car trop de mécanismes de défense et de désirabilité sociale empêchent un réel dialogue, et une réelle prise de conscience. De même, les expériences de psychologie sociale démontrent un écart significatif entre les attitudes exprimées par les sujets eux-mêmes, et celles mesurées par des méthodes à l'insu, objectives, ou lors de pratiques visant un changement. La stratégie à l'insu permet d'interpeller réellement les participants. La question déontologique qui se pose néanmoins ici revient à la définition de l'autonomie et du respect de la personne.

Pourtant, les éventuels dommages psychologiques causés aux participants lors de telles formations sont fortement limités par l'exploitation pédagogique de l'intervention. Les mécanismes sont analysés et discutés avec les participants ; d'autres exemples d'expériences apportent une généralisation et une déculpabilisation des participants en tant qu'individus. Ces séquences font partie intégrante de la discussion et en constituent des dimensions très importantes. La déculpabilisation individuelle s'obtient notamment par la globalisation et par la prise de conscience de la généralité des phénomènes discriminatoires, ainsi que de leur fonctionnement largement inconscient. De plus, les participants ne sont de toute manière pas culpabilisés individuellement, mais en groupe. Celui-ci représente également une ressource importante de projection, de protection et de soutien. La culpabilité collective induite chez les



sujets discriminants ne porte pas atteinte à l'intégrité du participant isolé ; elle est efficace par rapport au changement visé.

Un autre argument de déculpabilisation est la soumission à l'autorité, illustrée par l'expérience de Milgram. Durant l'exploitation de l'intervention, les participants ont l'occasion de se décharger de leurs émotions, les nommer, les gérer et les analyser. Ceci permet de relativiser l'impact du choc émotionnel induit au départ. La prise de conscience motive ainsi la production d'attitudes de résistance aux discriminations systémiques : des conseils concrets sont prodigués lors de l'évaluation de l'activité. L'intervenant menant une telle action doit, à tout moment, veiller à ce que l'intervention se déroule correctement, et selon les règles définies.

3. Démarche d'adaptation

3.1. Construction de l'outil : création des dossiers d'élèves

L'expérience nécessite la conception d'un scénario de prise de décision professionnelle la plus réaliste possible où les participants sont amenés à commettre une éventuelle discrimination. S'agissant d'un contexte d'éducation et d'orientation scolaire, il est convenu de rédiger quatre dossiers scolaires quasi identiques, dont la seule différence ait trait à l'origine des enfants.

Il s'agit d'imaginer des parcours et des évolutions scolaires parallèles et jusque-là sans problèmes importants. Les enfants (garçons de 13 ans environ) dont les dossiers seront les supports de l'expérience se trouvent en fin de primaire. Concrètement, il est demandé aux participants de l'expérience « HARMONIQUES-PRO » de décider, pour chacun des quatre garçons, de l'issue d'une opération d'orientation scolaire vers l'enseignement secondaire de type A (enseignement général) ou de type B (enseignement technique). Le conseil de classe peut encore décider de l'échec de l'enfant, en fonction de points en français et en mathématiques, ainsi qu'en fonction d'un avis d'enseignant portant sur les chances de réussite de l'enfant. Il est également demandé aux participants de donner un avis sur le devenir de ces enfants à horizon de 10 ans : personnes susceptibles de vivre des difficultés scolaires ou professionnelles, personnes susceptibles d'une insertion socioprofessionnelle réussie, etc.

La description du parcours scolaire est rédigée comme un bulletin, selon un modèle réel provenant de différentes écoles de Malmédy. Avec l'aide d'une institutrice de cette région, les dossiers scolaires sont présentés comme étant rédigés par la titulaire de la classe de ces enfants au mois de juin 2001².

Les informations « sociales » comprises dans le dossier sont : l'origine supposée, induite par le prénom « belge », « italien » ou « maghrébin », et le statut socio-économique de la famille de l'élève, induit par un prénom à consonance populaire et le lieu de résidence (le centre de Charleroi).

Diverses informations seront sensiblement similaires dans tous les dossiers. Les informations sur le comportement des élèves comprendront dans toutes les versions des éléments

² L'institutrice a également précisé les aspects pris en compte lors d'une décision d'orientation. Selon elle, les cotes aux cours les plus importants, tout en tenant compte de l'évolution global de l'enfant ; une éventuelle amélioration ; le comportement social et la maturité de l'enfant ; les évaluations éventuelles réalisées par un centre PMS ; et enfin les intérêts et les désirs de l'enfant lui-même sont importants lors de la prise de décision.



d'agressivité. Les notes des enfants en mathématiques, en français, en matières d'éveil et de seconde langue (néerlandais) présentent de très légères différences d'un élève à l'autre, mais les moyennes de chaque enfant sont rigoureusement identiques. Ces moyennes ne sont pas mentionnées sur le bulletin. Les cotes sont présentées comme étant le résultat de tests objectifs et standardisés réalisés par le Centre Psycho-Médico-Social (PMS) local. Les cotes des enfants reflètent une difficulté dans les branches sensibles comme le français et le calcul, une difficulté néanmoins pas trop extrême, pour laisser une marge de (in)décision possible aux participants de l'expérience. On s'attend à différentes réactions selon l'origine de l'élève (« pour un élève belge, c'est un accident rattrapable », « pour un élève maghrébin, on s'y attendrait, et il n'y a pas beaucoup de chances de redressement, la famille n'aidera pas », etc.), des réactions susceptibles d'influencer les décisions d'orientation prises à propos des élèves.

Les critères premiers à respecter lors de la constitution des dossiers d'élèves fictifs sont :

- La crédibilité des cas et de leur présentation ;
- L'équivalence stricte, néanmoins discrète, entre les différents dossiers ;
- Le sentiment d'un « cas limite », décrire un enfant en situation ambiguë, où la décision d'orientation se discute et toute décision peut être justifiée, de quelle que nature que soit.

L'exigence de l'équivalence des dossiers a été respectée grâce à la présentation de cotes serrées autour de moyennes implicites identiques, ainsi que par la rédaction d'avis d'enseignants très proches les uns des autres. Ainsi, les profils présentés reprennent à peu près les mêmes faits saillants pour chaque enfant, présentés avec un vocabulaire et dans un ordre variés.

Par ailleurs, les quatre scénarii comprennent tous des lacunes, mais également des points positifs pour permettre la discussion.

Pour vérifier la valence ambiguë et la similitude des quatre dossiers, un prétest a été réalisé auprès de 40 étudiants de licence en Psychologie de l'Université de Liège. Il a été demandé à ces juges la probabilité que chacun de ces quatre enfants soient dirigés vers l'enseignement secondaire général. Les enfants n'étaient pas nommés. Ils étaient présentés simplement comme « cas A », « cas B », « cas C » et, enfin, « cas D ». Les juges ont pu attribuer à chacun des dossiers une cote entre 1 (très peu probable) et 7 (très probable) :

- A. Moyenne : 5,18 Ecart-type : 1,07
- B. Moyenne : 4,75 Ecart-type : 1,16
- C. Moyenne : 5,09 Ecart-type : 1,3
- D. Moyenne : 5,36 Ecart-type : 1,28

Les résultats qui ne distinguent pas significativement les cas entre eux montrent donc l'existence d'une large équivalence des dossiers. Par ailleurs, il s'agit bien d'élèves moyens. Toutefois, afin de rendre les décisions plus difficiles, le trait a été renforcé pour décrire certaines des difficultés des enfants. Ainsi, aucune différence d'orientation ne pourra être motivée par des différences objectives inscrites dans les dossiers pédagogiques.



3.2. Design de l'intervention

Munie de ce matériel, l'équipe d'intervention a réalisé, au mois de février 2002, quatre expériences auprès des étudiants d'une école supérieure pédagogique de Liège. Quatre groupes de +/- 25 personnes ont été concernés. Ce nombre constitue un échantillon assez vaste pour valider l'adaptation de l'outil « HARMONIQUES-PRO ». Le choix de ce type d'écoles est imposé tant par la disponibilité de ce public que par leur caractère de jeunes adultes, futurs professionnels de l'éducation, intermédiaires entre le public d'adolescents habituel du dispositif « HARMONIQUES » et le public de professionnels expérimentés et en fonction à qui, à terme, le dispositif « HARMONIQUES-PRO » sera appliqué. Le public du test et le public de professionnels réels sont proches en termes sociopsychologiques. Le groupe des participants est composé dans sa quasi totalité de jeunes Belges ou Européens de classe moyenne ou supérieure.

Le déroulement des expériences prévoit plusieurs étapes.

1. Arrivée, présentation des intervenants comme venant de l'Université de Paris pour une animation sur la « prise de décision en groupe ». Présentation de l'animation : deux exercices en sous- groupes, suivis d'une analyse et d'une discussion d'évaluation, le tout d'une durée totale de deux heures.
2. Lancement de l'exercice principal : prise de décision en matière d'orientation d'élèves. Durée : 20 minutes. Chaque participant doit décider de l'orientation de quatre élèves, décision basée sur le dossier fourni et un débat en petit groupe. Les quatre groupes de travail sont constitués librement par les participants. Tous ont les mêmes dossiers, mais les prénoms d'élèves sont attribués aléatoirement à différents dossiers. Ainsi, un même dossier A, par exemple, a un prénom différent dans chacun de sous-groupes. Toute différence de traitement sera donc due à la perception des potentialités de l'enfant, identifiable uniquement par un prénom connoté. Il y a quatre prénoms : le « Belge à haut statut social » (François-Xavier N.) ; le « Belge à bas statut social » (Kévin M.) ; « l'immigré musulman » (Mohammed K.) ; et, finalement, l' « Italien » : (Salvatore T.). Nous supposons que l'on suscitera un effet de discrimination positive ou négative d'au moins un des trois types suivants : classe sociale, musulman/non-musulman, étranger/belge ; ainsi qu'une gradation de la discrimination. Le temps qui reste pour l'accomplissement de l'exercice est régulièrement rappelé aux participants afin de susciter un effet de stress et de soumission à l'universitaire qui anime la séance. Après 15 minutes, les fiches de réponses individuelles distribuées à chaque participant sont récupérées, et « évalués » par un des deux intervenants, pendant que l'autre oriente le groupe vers le second exercice de prise de décision.
3. Lancement de l'exercice de temporisation : Il s'agit d'une prise de décision en lien avec les événements du 11 septembre. Durée : 15 minutes. Cet exercice n'a pas de but en soi, il sert de « remplissage » entre la fin du premier exercice et son évaluation, afin d'éviter que les participants ne se concertent entre eux. Toutefois, le contenu de l'animation (violence guerrière, confrontation islam/occident, etc.) est de nature à susciter des réactions utilisables dans la dernière partie de l'intervention.
4. Analyse des résultats du premier exercice : Le feedback donné sur les décisions prises par les participants à propos des quatre cas pédagogiques sera un *feedback*



factice. Cette procédure nous permet de renforcer l'effet de culpabilisation professionnelle provoqué chez les sujets, en leur faisant croire qu'ils ont discriminé, et même plus qu'un groupe de référence (*factice*) auprès de qui la même expérience aurait été menée précédemment, à savoir d'autres membres de leur profession. Leur groupe professionnel est présenté comme étant, en général, fort discriminant à l'égard des minorités. On induit donc une culpabilité collective (décrite dans la partie théorique), renforcée par la réalisation de la tâche en sous-groupes. Un autre avantage de cette méthode est que même les sujets n'ayant pas discriminé dans cet exercice seront également interpellés. Les résultats ne seront donc pas calculés réellement en cours d'expérience. Les résultats qui seront présentés au groupe comme étant les leurs seront en fait des pourcentages prédéfinis, tirés d'une recherche antérieure (Chrysochoou et al, 1998) portant sur un public d'enseignants en France. Ils seront présentés sur un tableau qui fera clairement apparaître les soi-disant discriminations faites par le groupe : Mohammed sera largement discriminé, Salvatore et Kévin seront également discriminés mais dans une moindre mesure et François-Xavier sera largement avantage.

5. La première démarche de la discussion sera la compréhension des informations données dans le tableau des résultats. Des participants pourront ensuite justifier leurs positions, en lisant à voix haute le profil d'un ou de l'autre des enfants. Alors, ils se rendront collectivement compte de l'équivalence entre les dossiers traités, et qu'ils auront donc « *discriminé* » *uniquement sur base de prénoms d'origines diverses (choc émotionnel)*.
6. Alors l'animateur principal révélera l'identité réelle et l'objectif du groupe d'intervenants, ainsi que la facticité des dossiers. *La facticité des résultats de décisions présentés au groupe des participants restera secrète tout au long de l'animation*. Le groupe quittera alors sa position en vis-à-vis des animateurs et s'installera en cercle (et éventuellement à même le sol) au centre de la pièce, à côté des animateurs (fraternisation et humilité).
7. La discussion finale (partie nodale de l'intervention) sera guidée en cinq étapes, en fonction des réactions des participants :
 - Les participants sont déculpabilisés, ils sont rassurés sur la généralité de la discrimination, sur les effets endo-groupaux, etc. La déculpabilisation vise le niveau individuel, mais la culpabilité collective est maintenue en rappelant des résultats d'études sociologiques sur la discrimination scolaire (Ouali et Rea, 1997, par exemple) : « un participant en particulier a pu ne pas être discriminant, mais le groupe dans son ensemble est ouvertement discriminant ».
 - Un tour de table est alors proposé, en vue de l'expression des affects, et d'une généralisation du vécu. Les participants répondront alors aux questions suivantes : que ressentent-ils en tant que « sujet collectif discriminant » ? Que peut penser une personne victime d'une telle discrimination ? Ont-ils eux-mêmes été victimes de discriminations ? Connaissent-ils de proches ayant été discriminés sur base de leur origine, sexe, etc. ? L'exemple de la discrimination basée sur le sexe peut amener une prise de conscience importante et une forte personnalisation du vécu de l'expérience, spécialement chez les femmes, très nombreuses dans les métiers de l'éducation. On pourra alors élargir le débat sur différents cas de discrimination, et généraliser les mécanismes sous-jacents.



- L'animateur explique alors les mécanismes sous-jacents de la discrimination, pour donner un support de compréhension aux participants. Il donne également des exemples d'expériences ayant eu les mêmes résultats ou effets (cf. bibliographie). Pour clarifier les mécanismes en cause, on demandera aux participants de décrire comment ils ont pris leurs décisions : ont-ils fait des associations aux noms, ont-ils utilisé des images mentales, des inférences ? Ont-ils plaisanté avec ces prénoms ? Il s'agit ici de conscientiser les participants aux phénomènes inconscients. La discrimination n'est pas une fatalité, et il est justifié que les participants s'inquiètent de celle-ci, mais surtout, il est impératif qu'ils reconnaissent la nécessité d'utiliser cette expérience pour modifier leur comportement.
- Finalement, avant de leur proposer des ressources pour lutter contre les discriminations, on leur demandera de nous donner leurs propres résolutions pour arriver à les diminuer. Les attitudes proposées sont, en général : prise de conscience des risques de discrimination, vigilance, solidarité et empathie avec les minorités, information et documentation sur ces sujets, objectivation des impressions et évaluations (a-t-on proposé de calculer les moyennes des cotes exposés dans les bulletins ?), socialisation des décisions et des responsabilités, actions dans une perspective d'égalité des chances, refus des décisions précipitées et non instruites, juste comparaison de résultats, etc.
- La conclusion de la discussion synthétisera tout ce qui a été fait, et les points principaux survenus lors des débats. Un rendez-vous est lancé aux participants pour une rencontre d'évaluation, plusieurs semaines plus tard. Remerciements. Clôture.

4. Evaluation du nouvel outil d'intervention

Deux types d'évaluations sont prévues afin d'apprécier les effets de l'intervention, ainsi que de sa praticabilité avec des groupes de professionnels.

L'évaluation quantitative de l'effet de l'intervention se base sur la passation d'un questionnaire comprenant 50 items et portant sur différents aspects de la discrimination et de l'endofavoritisme. Ce test est proposé au groupe expérimental par un personnel différent de celui ayant effectué l'intervention. Aucun lien n'est perceptible entre le questionnaire et l'animation. La passation du prétest a eu lieu en janvier 2002 et celui du posttest en avril 2002. Un groupe contrôle sera constitué et testé dans les mêmes conditions auprès de la nouvelle promotion de l'école (2002-2003) où l'expérience a eu lieu, afin de garantir la correspondance entre les deux groupes. Il n'a pas été possible de réaliser ce contrôle en 2001-2002. *Cette tâche permettra également de calculer la stabilité intra-individuelle de l'échelle par la méthode test-retest.*

Une autre évaluation, qualitative, est réalisée durant l'animation avec le concours des participants. Un animateur de l'IRFAM, ainsi que les responsables de l'école pédagogique présents lors des expériences, ont eu un rôle d'observation afin d'évaluer en temps réel l'adhérence du public à l'activité. Cette évaluation a porté sur :

- l'organisation de l'application, de la logistique nécessaire, etc.
- la collaboration avec le corps professionnel.
- les réactions, formelles et informelles, la participation, le déroulement général, les conclusions tirées par les participants, ...



- l'impact : a-t-on atteint l'objectif prévu ? Le débat final a-t-il permis la prise de conscience attendue ?

Des réunions se sont tenues avec les responsables du groupe de futurs éducateurs avant et directement après l'activité. Ces responsables ont également remis un avis par écrit. L'équipe de l'IRFAM a elle-même synthétisé ses propres notes. La rencontre finale avec les jeunes participants fait également partie de l'évaluation ; elle permet d'informer les participants sur les résultats exacts de l'expérience et d'entendre leurs réactions après plusieurs semaines d'exploitations pédagogiques de ce vécu avec leurs professeurs : *l'expérience a-t-elle été utile ?*

4.1. Evaluation quantitative des effets

4.1.1. Construction de l'échelle d'évaluation

Le but de cette échelle d'évaluation est de mesurer l'effet de l'intervention sur les stéréotypes et attitudes discriminatoires chez les sujets participant à l'animation. La mesure se prend donc en deux temps, avant et après l'intervention, et pour les participants, sans lien apparent avec l'intervention.

La population est constituée des élèves de l'école supérieure d'éducateurs. Il s'agit de 95 étudiant(e)s (hors de 130 étudiants de l'école) présents le jour de l'expérience « HARMONIQUES-PRO ».

Les 49 items de l'échelle utilisée à cette fin ont pour but d'évaluer la position des sujets face à des propositions endofavoritistes, racistes, sexistes, xénophobes, ostracistes et élitistes/égalitaristes. Les items ont été repris de plusieurs échelles, analysés et adaptés pour nos besoins.

La source principale est l'outil d'évaluation utilisé dans l'expérience « HARMONIQUES » (cf. chapitre précédent). Les autres échelles utilisées sont :

- Ambivalent Sexism Inventory (Glick et Fiske, 1996),
- Modern and Old-fashioned Sexism Scale (Swim et al., 1995),
- Modern Racism Scale (McConahay, 1986),
- Democratic Values Scale (McClosky et Zaller, 1984),
- Multifactor Racial Attitudes Inventory (Woodmans et Cook, 1967),
- New Racism Scale (Jacobson, 1985),
- Social Domination Orientation Scale (Sidanius et al., 1993, 1994),

4.1.2. Résultats

Comme l'échelle utilisée pour mesurer les effets de l'intervention a été construite spécifiquement pour cet objectif, son application permet en même temps d'en tester la validité.



Les items choisis n'étaient pas forcément tous sensibles aux changements survenus chez les sujets après l'expérience. Ainsi que dans l'expérience « HARMONIQUES » réalisée auprès d'enfants, après une analyse statistique fine, nous avons pu isoler une dizaine d'items sensibles aux effets. Ces items mesurent - exactement comme dans l'expérience précédente - la sensibilité générale aux discriminations et à l'endofavoritisme global. Ils confirment donc les observations de l'étude précédente et, n'étant pas spécifiques à un champ donné (comme le champ scolaire, par exemple), ils pourront s'appliquer aisément dans d'autres contextes professionnels (attribution de logements sociaux, questions d'emploi ou de justice, etc.). Par ailleurs, la taille modeste de l'outil (10 items seulement) le rend également très facilement exploitable et en un temps très bref auprès de tous les groupes qui dans le futur participeront au dispositif. Une informatisation de cet outil et de sa correction est envisageable.

Dans un premier temps, l'analyse des réponses à chacun des items du questionnaire initial a permis d'en retenir 25 (sur 49) qui montraient une sensibilité au changement survenu chez les sujets. En réduisant leur nombre aux 10 items les plus sensibles finalement retenus, une cohérence et une validité internes satisfaisantes ont pu être obtenues. Dans cette constellation, l'alpha de Cronbach a une valeur acceptable de .66. L'analyse factorielle menée sur les 10 items a identifié l'existence d'un seul facteur expliquant 41,3 % de la variance au posttest (N = 84).

Les dix items retenus sont les suivants :

1. Les enfants étrangers créent souvent des problèmes en perturbant la classe (item 7 de l'échelle d'évaluation initial).
2. Les femmes devraient avoir les mêmes opportunités de chances que les hommes dans la vie (item 9).
3. La discrimination contre les femmes n'est plus un problème en Belgique (item 15).
4. Notre société est arrivée à un point où les hommes et les femmes ont les mêmes opportunités pour se réaliser (item 17).
5. La discrimination contre les Noirs et Maghrébins n'est plus un problème en Belgique (item 18).
6. Les étrangers ne devraient pas se « hisser » là où ils ne sont pas voulus (item 19).
7. Les enfants immigrés ont tendance à moins travailler à l'école (item 31).
8. Notre pays se porterait mieux si on apportait moins de considération à l'égalité de tous (item 33).
9. Les enfants musulmans présentent des différences de comportements importantes qui influencent leur réussite scolaire (item 44).
10. Les enfants musulmans sont souvent plus agressifs (item 49).

Les n° 1, 2 et 7 de cette liste ressortent de l'échelle construite par l'IRFAM pour l'évaluation de « HARMONIQUES ». Ces trois items touchent aux mêmes dimensions de discrimination présentes chez des enfants et des adultes, qui sont remises en question lors de notre



intervention. Les items reprennent des idées largement répandues d'égalité homme/femme, et des idées reçues sur les enfants immigrés.

Les n° 3 et 4 ressortent de l'échelle de Sexisme Moderne. Cette échelle mesure les *nouvelles formes de sexisme*, et est plus sensible aux expressions les plus subtiles du sexisme actuel ; le sexisme « vieux jeu » étant caractérisé par les rôles traditionnels de genre, le traitement différent des femmes et des hommes et le stéréotype de moindre compétence des femmes. Le sexisme moderne comprend, quant à lui, le déni de l'existence des discriminations, de l'antagonisme par rapport aux demandes des femmes et un manque de support pour les structures d'aide aux femmes (Swim et al., 1995).

Les n° 5 et 6 ont été repris dans l'échelle de *Racisme Moderne*, qui se base sur une théorie similaire à celle du sexisme moderne. Elle mesure les nouvelles formes de racisme, et comprend, comme pour le sexisme, le déni de l'existence de discrimination, de l'antagonisme par rapport aux demandes des Noirs aux Etats-Unis (ou, dans notre cas, des étrangers en général), et un manque de support pour les structures d'aide aux Noirs (ou étrangers) (McConahay, 1986 ; etc.).

Le n° 8 provient de l'échelle de l'orientation de domination sociale, et mesure l'opinion par rapport aux inégalités sociales en général. Cette mesure est également une mesure de l'élitisme scolaire.

Les n° 9 et 10, enfin, touchent à des problématiques couramment rencontrées dans l'éducation multiculturelle (Nieto, 1996).

En fonction de leurs réponses (d'accord/pas d'accord) à ces items, avant et après l'intervention, chacun des sujets (92 au prétest et 84 au posttest) a reçu des points positifs (réponses souhaitables anti-discriminatoires) ou des points négatifs (réponses discriminatoires). Les abstentions (assez rares) ont été cotés « 0 ». Cette façon tranchée de répondre pousse les sujets à prendre une position claire, la plus proche de leurs idées. Les moyennes des scores ont été calculées avant et après l'intervention.

Le résultat mesuré avec ces dix items est assez satisfaisant : on observe une augmentation des réponses non-racistes de 9,4 % après l'intervention. Dans d'autres catégories moins scolarisées de la population adulte, le gain pourrait être encore plus spectaculaire. Les futurs éducateurs sont un groupe déjà sensibilisé aux problèmes de discrimination, comme en témoignent leurs scores au prétest (état de conscientisation spontané du groupe).

ITEMS (Groupe expérimental en 2002)	A	B	C
Les enfants musulmans sont souvent plus agressifs (item 49).	55	74	+ 19
Les enfants musulmans présentent des différences de comportements importantes qui influencent leur réussite scolaire (item 44).	54	73	+ 19
La discrimination contre les femmes n'est plus un problème en Belgique (item 15).	66	83	+ 17
Notre société est arrivée à un point où les hommes et les femmes ont les mêmes opportunités pour se réaliser (item 17).	47	58	+ 11
Les enfants immigrés ont tendance à moins travailler à l'école (item 31).	76	86	+ 10
Les enfants étrangers créent souvent des problèmes en perturbant la classe (item 7 de l'échelle d'évaluation).	68	74	+ 6
Notre pays se porterait mieux si on apportait moins de considération à l'égalité de tous (item 33).	75	80	+ 5
La discrimination contre les Noirs et Maghrébins n'est plus un problème en Belgique (item 18).	95	98	+ 3
Les étrangers ne devraient pas se « hisser » là où ils ne sont pas voulus (item 19).	78	81	+ 3
Les femmes devraient avoir les mêmes chances que les hommes dans la vie (item 9).	98	99	+ 1
TOTAL/10 items	71,2	80,6	+9,4



Légende : A = % de réponses non-discriminatoires au prétest (N = 92) ; B = % de réponses non-discriminatoires au posttest (N = 84) ; C = % de gain entre prétest et le posttest

Ces items mesurent la prise de conscience de l'existence de discriminations, ils permettent de conclure à l'efficacité de l'outil « HARMONIQUES-PRO ».

L'effet visé chez les sujets a donc été atteint : l'intervention a rempli son rôle pédagogique, elle a créé la dissonance et la culpabilité collective nécessaires à une prise de conscience chez les participants pouvant alors revoir leurs positions discriminatoires. Cette observation est confirmée par l'analyse qualitative des résultats.

GROUPE CONTROLE (2003)	A	B	C
6/Les enfants étrangers créent souvent des problèmes en perturbant la classe	82	92	+ 10
3/La discrimination contre les femmes n'est plus un problème en Belgique	72	76	+ 4
4/Notre société est arrivée à un point où les hommes et les femmes ont les mêmes opportunités pour se réaliser	54	58	+ 4
1/Les enfants musulmans sont souvent plus agressifs	78	81	+ 3
7/Notre pays se porterait mieux si on apportait moins de considération à l'égalité de tous	76	79	+ 3
9/Les étrangers ne devraient pas se « hisser » là où ils ne sont pas voulus	83	83	0
10/Les femmes devraient avoir les mêmes chances que les hommes dans la vie	97	97	0
2/Les enfants musulmans présentent des différences de comportements importantes qui influencent leur réussite scolaire	74	73	-1
5/Les enfants immigrés ont tendance à moins travailler à l'école	90	88	-2
8/La discrimination contre les Noirs et Maghrébins n'est plus un problème en Belgique	97	94	-3
TOTAL/10 items	80,3	82,1	+1,8

Légende : A = % de réponses non-discriminatoires au prétest (N = 78) ; B = % de réponses non-discriminatoires au posttest (N = 78) ; C = % de gain entre prétest et le posttest

Les résultats de l'expérience de 2002, confrontés à l'épreuve d'un groupe contrôle en 2003 permettent de renforcer ce constat d'efficacité. Le groupe contrôle est composé d'étudiants (78) de la même section et de la même année que ceux ayant participé à l'expérience. Les calculs montrent que sans intervention HARMONIQUE-PRO le taux de réponses non-discriminatoires ne bouge pas de manière significative entre la première et la seconde présentation du test (+1,8 %). En revanche, le gain de réponses non-discriminatoires est de, rappelons-le, 9,4 points avec une intervention HARMONIQUE-PRO, soit un score plus de 5 fois supérieur. On remarquera par ailleurs la stabilité test/retest du questionnaire de 10 items à plusieurs semaines de distance : 9 items sur 10 varient de moins de 5 %.

4.2. Evaluation qualitative des effets

4.2.1. Déroulement de l'intervention

L'expérience s'est déroulée comme prévu, l'introduction des intervenants comme scientifiques de l'Université a eu l'effet voulu de soumission à l'autorité. Les participants ont suivi toutes les consignes. Quelques critiques ont par contre été émises par rapport à l'exercice proposé :

- les participants trouvaient avoir trop peu d'informations et de temps pour prendre les décisions demandées ;
- la deuxième question a réellement posé problème : les participants ne se sentaient pas « en droit » de juger de l'avenir des enfants.

Ces réactions et l'expression du stress vécu sont intéressantes car elles montrent les voies de résistances possibles contre un fonctionnement bureaucratique dans l'enseignement qui



précisément fait prendre des décisions discriminatoires à des groupes de professionnels qui ne sont intrinsèquement pas des « racistes ». En revanche, il faut maintenir la seconde question du premier exercice dans la mesure où elle permet précisément de créer le débat et renforce le sentiment de réalité des réactions discriminatoires.

Le deuxième exercice a bien rempli son rôle de distracteur. Dans une autre configuration - avec une seule intervention à mener dans de plus petits groupes (et non quatre grands groupes de front comme dans le cas présent), il pourrait devenir superflu et être remplacé simplement par un moment de pause.

Lors de la présentation des (soi disant) résultats des participants, le groupe a mis un certain temps à comprendre que les dossiers étaient identiques. Ils se raccrochaient à l'idée de différents dossiers, et étaient visiblement choqués quant aux résultats présentés. L'effet émotionnel voulu a été obtenu aisément.

Lors de la discussion finale, les sentiments exprimés étaient la colère, la tristesse, la culpabilité. Plusieurs participants se disaient choqués de s'être découverts si discriminants. Les résultats présentés n'ont pas été remis en question, exception faite d'un groupe sur quatre. Le procédé de tour de table s'avère très utile pour permettre à chacun de s'exprimer ; il pousse également à plus de vigilance de la part des participants. L'installation en cercle avec les animateurs est riche symboliquement.

Plusieurs exemples d'autres expériences et des éléments théoriques ont permis de déculpabiliser les participants, mais il persistait néanmoins beaucoup d'émotions jusqu'à la fin de la discussion : un des groupes a applaudi debout la fin de l'intervention.

Les participants se sont rendus compte, durant la discussion, que des discriminations se trouvaient partout, une fille d'origine italienne confirmant qu'elles opéraient aussi au sein même des familles.

Une question importante lors de cette discussion était « mais comment faire pour éviter cela ? ». Plusieurs propositions ont été faites : individualiser au maximum quand on doit décider du sort de quelqu'un, objectiver les données, prendre du recul par rapport à l'institutionnel, vérifier les résultats, etc.

L'exemple de Michael, un participant avec un passé de délinquant, qui a été orienté vers le théâtre et l'art après des tentatives houleuses dans diverses écoles secondaires, et qui grâce à cela a pu se réconcilier avec l'enseignement, a permis de soulever un élément important : il existe souvent plus de solutions que celles qui sont imaginées, dans un premiers temps. Il faut pouvoir sortir du cadre donné, pour valoriser les potentialités de chacun, et non se laisser limiter dans un cadre prédéfini.

Le transfert d'affect souhaité de la position de discriminant à la situation de discriminé a été ressenti dans de nombreuses évocations. Plusieurs participants ont évoqué des expériences lors desquelles ils ont été eux-mêmes victimes de discriminations (expérience directe). Le transfert a permis ainsi de mobiliser des témoignages sur des discriminations entendues ou vues (expérience indirecte). Une participante de Visé a ainsi évoqué la répartition inégale des étrangers dans les écoles de cette commune, les étrangers se retrouvant tous dans l'école de « moindre qualité ». L'expérience d'un étudiant éducateur bègue, qui s'est battu pour arriver là où il est, malgré un système scolaire qui ne le supportait pas fut un des moments forts : les



participants ont pu mettre un nom à ces expériences-là. La discussion finale a libéré les esprits et a détendu l'ambiance dans le groupe.

Lors de la discussion, un des observateurs notait tous les points soulevés au tableau. Ceci a grandement facilité la discussion, et clarifié les idées des participants³.

Toutefois, les jeunes participants n'ont pas discriminé dans le sens attendu, mais ils ont tout de même pris des décisions significativement différentes selon les prénoms.

En fait, François-Xavier a été discriminé, et Mohammed avantagé. Ce résultat montre bien qu'il y a eu des réactions émotionnelles et inconscientes liées aux prénoms auxquels sont liés des affects positifs ou négatifs. Prénom à connotation « bourgeoise », François-Xavier a suscité un rejet assez radical, tandis que Mohammed, « l'immigré arabe », a été investi d'un quotient de sympathie *a priori* et d'un optimisme relativement démesuré.

Les résultats réels obtenus lors de l'animation peuvent se résumer comme suit.

A propos de la question sur la poursuite de la scolarité, 42 % des 95 sujets présents à l'expérience prédisent pour Mohammed une orientation favorable en secondaire. A peine, 24 % en font autant pour François-Xavier. Les scores des deux autres enfants (Salvatore et Kévin) sont identiques : 33 %. En revanche, 20 % des participants pensent que Mohammed mérite l'échec scolaire, à peine 10 % en font autant pour François-Xavier. Les scores des deux autres élèves sont encore identiques : 16 %. Ces réponses renferment des contradictions explicables probablement par le type émotif et réactif des réponses données à l'exercice. Par ailleurs, le groupe d'étudiants recèle bien une minorité ayant produit à deux reprises des réponses discriminatoires à l'échelle d'évaluation. Enfin, l'attitude en faveur de Mohammed est ambiguë : s'il est accrédité d'un score de sympathie, les résultats montrent que l'on ne croit guère à ses chances réelles de réussite scolaire.

Une manière de contrecarrer ces turbulences est sans doute d'utiliser, à l'avenir, des prénoms plus neutres, seulement marquées par une seule forme de diversité dont on veut mesurer l'impact, la diversité ethnique ou sexuelle, par exemple.

Pour la question concernant l'avenir des élèves, les résultats vont dans le même sens. On retrouve un optimisme démesuré pour l'avenir de Mohammed. Nous ne reprendrons ici que les deux réponses les plus évocatrices.

A peine 6 % lui prédisent le chômage, en revanche pour Kévin et Salvatore cette prédiction concerne 16 et 13 % du groupe. Selon 11 % des participants, François-Xavier connaîtra le

³ Voici un résumé des points importants : - Mises en doute de résultats (« sont-ils bien corrects ? »); - Difficulté de se baser sur de l'information (partielle) donnée par des tierces personnes dans des processus de prise de décision ; - Impossibilité de décider de l'avenir de quelqu'un ... - Sentiments de stress, de frustration, etc. ; - Effet surprise difficile à gérer, le choc traumatisant de la découverte de la discrimination systémique, de la détermination par des éléments extérieurs de son agir ; - Etc. Les participants ont proposé plusieurs pistes de remédiation : - Travailler l'individuel ; - Prendre en compte le contexte familial dans un esprit de discrimination positive ; - Résister aux pressions extérieures ; - Refuser de décider dans des contextes impossibles ou changer ces contextes ou les règles ; - En cas de doute, donner l'avantage au jeune, donner une chance de plus ; - Etc. De plus, le succès du scénario a été confirmé par des participants qui disaient « s'être vraiment mis dans la peau de 'super professeurs' qui devaient juger de ces dossiers ». Certains ont proposé des artifices complémentaires au dispositif comme d'ajouter des photos d'enfant aux dossiers ...



chômage dans dix ans. Pour les participants, Mohammed fera des études supérieures (46 %). Pour les autres prénoms, les prédictions vont de 17 % (Kévin) à 26 % (Salvatore)⁴.

4.2.2. Réunion avec les participants

Une réunion de deux heures a été réalisée avec l'ensemble des participants au mois de mai 2002 à des fins d'évaluation et de retour d'information. Celle-ci était notamment demandée par les participants.

La séance a notamment montré l'importance de standardiser la première partie de l'expérience, quand celle-ci est menée par des intervenants différents.

Les résultats réels des groupes ont été révélés. Ceci a naturellement permis de débattre de la notion de discrimination positive et de ses limites. Elle doit se baser sur des éléments objectifs et cesser dès que les discriminations ainsi combattues sont corrigées. Elle nécessite de rester vigilant à propos des sentiments de ceux qui n'en bénéficient pas comme de ceux qui ne souhaitent pas en bénéficier pour des questions de dignité.

Toutefois, dans le scénario de l'expérience, il n'y avait pas lieu de discriminer positivement l'un ou l'autre étudiant puisque tous les dossiers étaient quasi identiques : *le groupe dans son ensemble s'est bel et bien comporté de manière ostraciste.*

Face à l'annonce de ce résultat, on observe deux réactions différentes :

- ceux qui ont critiqué les résultats annoncés et vérifié leur véracité en questionnant les autres groupes de la salle, ils rappellent qu'ils étaient dans un état d'esprit de révolte.
- ceux qui n'ont pas remis en question les résultats présentés en défaveur de Mohammed, lors de l'expérience de février 2002, rappellent qu'ils étaient fâchés : ils regrettent de ne pas avoir eu l'idée de comparer les résultats sur le champ, ce qui constitue un des moyens de lutte contre les discriminations (principe de la vérification).

5. Conclusions et perspectives futures

L'expérience est concluante : *un contexte propice à la discrimination systémique en milieu professionnel a été produit grâce à l'intervention.* Celle-ci suscite des réactions émotives amples chez la plupart des participants et gage d'inscrire son souvenir assez profondément dans leur mémoire. Ainsi, l'effet de la culpabilité collective et professionnelle a pu être obtenu. Le test quantitatif montre près de 10 % de gain pour les attitudes anti-discriminatoires après l'expérience. Enfin, le dispositif se révèle être un bon support de conscientisation en matière de discriminations dans le champ professionnel. Les mécanismes discriminatoires systémiques sont décrits et des processus de lutte et de résistance sont identifiés.

Toutefois, à la différence du premier dispositif « HARMONIQUES », la version présente ne permet pas de mettre deux sous-groupes en présence et en rapport dissymétrique, et donc limite l'exploration directe qui pourrait être faite des relations discriminatoires intergroupes.

⁴ Un participant à la séance d'évaluation de mai 2002 : « Nous avons avantageé Mohammed pour ne pas discriminer, parce qu'avec tout ce que l'on entend aujourd'hui, on n'a pas envie de passer pour raciste alors ... C'est un prénom d'origine étrangère ... ».



Le développement de l'outil est donc à poursuivre, notamment afin de produire une variante rendant possible la confrontation séance tenante de sous-groupes discriminés et discriminants. Le paradigme du groupe minimal peut, dans ce cadre, offrir une ressource théorique et pratique susceptible de s'appliquer à toute forme de discrimination et de public.

Dans sa configuration actuelle, le dispositif nécessite une demi-journée de trois heures pour permettre une bonne analyse de l'expérience avec les participants professionnels. Une rencontre préparatoire préalable avec un chef ou coordonnateur de service et une ou deux réunions d'évaluation et de suivi sont suffisantes pour obtenir des effets importants en termes de prise de conscience. Le dispositif n'est donc pas très coûteux en comparaison des transformations qu'il est susceptible d'engendrer, même si l'ensemble des échanges doit s'étaler sur plusieurs mois.

Noter au tableau les grandes idées qui ressortent du tour de table, afin d'en faire une synthèse est une procédure riche. Dans les écoles supérieures, les professeurs doivent retravailler cette synthèse avec leurs étudiants. Avec les professionnels, c'est aux coordinateurs ou directeurs d'équipe qu'il revient de réutiliser l'expérience dans le cadre de réunions d'équipe et des changements professionnels qu'ils souhaitent obtenir. Le chef de service peut ainsi être soutenu et documenté par l'IRFAM.

Un groupe de 20-25 est une bonne fourchette tant pour « cacher » les subtilités de l'exercice que pour pouvoir bénéficier de la richesse de la discussion en groupe.

Si la soumission à l'autorité a bien fonctionné avec les sujets étudiants, avec les professionnels expérimentés, il faudrait sans doute utiliser le prétexte d'une réunion « obligatoire », avec la présence d'un directeur, par exemple.

L'outil apparaît comme facilement adaptable à divers contextes professionnels, tout en gardant son design de base. Il s'avère extrêmement souple. Une modification importante à apporter concerne cependant la facticité des résultats présentés aux participants lors de l'animation. Ceci ne sera pas réalisable avec des adultes professionnels, et pose également des problèmes d'ordre éthique.

Une prochaine phase de l'application du dispositif à un autre secteur professionnel et à des professionnels en fonction est prévu. L'hypothèse actuelle est de cibler le secteur de l'orientation, de l'insertion et du placement professionnel. Enfin, les résultats consolidés par cette ultime phase doivent être diffusés par des moyens appropriés.

Bibliographie

- Arriijn P., Feld S., et Nayer A. (1998), *Discrimination in access to employment on grounds of foreign origin : the case of Belgium*, Genève: International Labour Organization.
- Azzi A. E. et Klein O. (1998), *Psychologie sociale et relations intergroupes*, Paris : Dunod.
- Bollier T. (2001), *Sexisme au travail*, Mémoire en vue d'obtention de la licence en psychologie, Liège: Université de Liège.
- Bruner J. (1996), *L'éducation : entrée dans la culture*. Paris : Editions Retz.
- Campbell B., Schellenberg E. G. et Senn G. V. (1997), « Evaluating measures of contemporary sexism », *Psychology of Women Quarterly*, vol. 21, 89-101.
- Castrianno G. (2000), « Subtile racism in child-welfare decision-making », *Dissertation Abstracts International : Section B : The Sciences and Engineering*, vol. 61, 585.
- Chrysochoou X. (1998), « Explications de l'échec scolaire : les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle des élèves », *Psychologie et Education*, vol. 32, 43-59.
- Collectif (1993), *Regards pluriels : 38 activités pédagogiques sur les préjugés la discrimination le racisme et l'exclusion*, Poitiers : Orcades.



- Crosby F., Bromley S., Saxe L. (1980), « Recent Unobtrusive Studies of Black and White Discrimination and Prejudice : A Literature Review », *Psychological Bulletin*, vol. 87, n° 3, 546-563.
- Doosje B. et Branscombe N. (1998), « Guilty by association : when one's group has a negative history », *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 24, 207-213.
- Doosje B., McGarty B. et Branscombe N. (2001), *How people explain the holocaust : assignment of group-based guilt as a function of self-categorisation*, inédit.
- Dovidio J. et Gaertner S. (éd.) (1986), *Prejudice discrimination and racism*, San Diego : Academic Press.
- Eberhardt J. et Fiske S. (1996), « Motivating Individuals to Change : What is a target to do ? », Macrae C. N. (éd.), *Foundations of Stereotypes and Stereotyping*, New York : The Guilford Press, chap. 11.
- Fazio R., Dunton B. et Williams C. (1995), « Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes : a bona fide pipeline ? », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, 1013-1027.
- Glick B., et Fiske S. (1996), « The ambivalent Sexism Inventory : Differentiating Hostile and Benevolent Sexism », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 70, n° 3, 491-512.
- Hewstone M. (1996), « Contact and Categorization : Social Psychological Interventions to Change Intergroup Relations », Macrae C. N. (éd.), *Foundations of Stereotypes and Stereotyping*, New York : The Guilford Press, chap. 10.
- Masser B. et Abrams D. (1999), « Contemporary sexism : the relationships among hostility benevolence and neosexism », *Psychology of Women Quarterly*, n° 23, 503-517.
- McConahay J. (1983), « Modern Racism and Discrimination : The Effects on Race Racial Attitudes and Context on Simulated Hiring Decisions », *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 9, n° 4, 551-558.
- Moskowitz G., Salomon A. et Taylor C. (2000), « Preconsciously controlling stereotyping : implicitly activated egalitarian goals prevent the activation of stereotypes », *Social Cognition*, vol. 18, 151-177.
- MRAX et CECLR (2001), *Conférence de presse à l'occasion de la journée mondiale contre le racisme : La direction se réserve le droit d'entrée Bruxelles : MRAX.*
- Mullen B., Brown R. et Smith C. (1992), « Ingroup bias as a function of salience relevance and status : an integration », *European Journal of Social Psychology*, vol. 22, 103-122.
- Nieto S. (1996), *Affirming Diversity. The sociopolitical context of multicultural education*, New York : Longman Publishers.
- Ouali N. et Rea A. (1995), *Insertion Discrimination et exclusion. Cours scolaires et trajectoires d'insertion professionnelle de jeunes Bruxellois*. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles.
- Pettigrew A. et Meertens B. (1995), « Subtle and blatant prejudice in Western Europe », *European Journal of Social Psychology* vol. 25, 57-75.
- Robinson J., Shaver P. et Wrightsman L. (éds.) (1999), *Measures of political attitudes*. San Diego : Academic Press.
- Swearingen J. (1996), « Promoting tolerance in preservice teachers », *Social Education*, vol. 60, n° 3, 152-154.
- Swim J., Aikin K., Hall W. et Hunter B. (1995), « Sexism and Racism : Old-fashioned and Modern Prejudices », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 68, n° 2, 199-214.
- Tougas F., Brown R., Beaton A. et Joly S. (1995), « Neosexism : plus ça change plus c'est pareil », *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 21, n° 8, 842-849.
- Van Muijlwijk M. (2001), *Be equal, Be different. Tools for Change*. Dublin : Age Action Ireland and Outhouse.
- Wittenbrink B., Judd C. et Park B. (1997), « Evidence for racial prejudice at the implicit level and its relationship with questionnaire measures », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 72, 262-274.



II. Phase seconde : mise au point d'un outil généraliste

1. Introduction

Les dispositifs « HARMONIQUES » et « HARMONIQUES-PRO » ayant montré leur efficacité en tant qu'outils de sensibilisation à la discrimination chez des jeunes, d'une part et chez des adultes pourtant largement avertis à l'égard de cette question, d'autre part, un troisième dispositif plus maniable et généraliste a été mis au point. Celui-ci a été nommé « HARMONIQUES-GAUCHERS » en référence au thème de discrimination autour duquel il s'articule.

Comme ses prédécesseurs, « HARMONIQUES-GAUCHERS » vise l'immersion totale des participants dans un scénario de discrimination ; et ce afin de susciter des prises de conscience et des modifications à long terme des attitudes et des comportements. Cette nouvelle approche devait également s'efforcer de rencontrer trois impératifs nouveaux :

- (1) Revenir à une méthodologie plus proche du paradigme initial « HARMONIQUES ».
- (2) Renoncer, autant que possible, à la méthode « à l'insu ».
- (3) S'appliquer à un public d'adulte plus diversifié que le dispositif « HARMONIQUES-PRO ».

1.1. Revenir à une méthodologie plus proche du paradigme initial

Le premier impératif que nous nous sommes efforcés de rencontrer était de recoller davantage au dispositif du premier outil « HARMONIQUES », c'est-à-dire d'élaborer un scénario qui, d'une part, organise une distribution des participants en deux groupes en fonction d'un critère dont ils ne sont pas responsables et, d'autre part, s'articule autour d'une pseudo-étude scientifique révélant un différentiel de compétence en fonction de ce critère. A partir de là, l'idée est de laisser la discrimination s'installer « naturellement » en laissant les participants anticiper des bénéfices (liés au fait d'appartenir au groupe des « compétents ») et des sanctions (liées au fait d'appartenir au groupe des « incompetents ») potentiels.

Cette procédure présente, en effet, deux avantages que l'on ne retrouve pas dans « HARMONIQUES-PRO » :

- (1) D'abord, elle établit une discrimination de face-à-face. C'est-à-dire qu'elle amène la moitié des participants à accepter, voire à encourager, une politique clairement discriminante à l'égard de l'autre moitié. On ne retrouve pas cela dans le dispositif « HARMONIQUES-PRO », parce que le groupe discriminé (les enfants étrangers et/ou de bas statut) n'est pas physiquement présent.
- (2) Ensuite, elle fait reposer la discrimination sur un principe strictement arbitraire (la couleur des yeux) et dont les participants ne sont absolument pas responsables. L'idée sous-jacente est évidemment de pouvoir insister sur le caractère « gratuit » de la discrimination, mais aussi d'éviter d'avoir à manipuler trop directement des discriminations existantes (racisme, sexisme, ...) qui sont des thèmes trop sensibles et susceptibles de rendre particulièrement imprévisible et explosif le déroulement des séances.

1.2. Renoncer, autant que possible, à la méthode « à l'insu »



Le respect de la personne et de son intégrité est, évidemment, une dimension fondamentale de l'activité de psychologue, mais c'est aussi une thématique de plus en plus centrale dans la société contemporaine. Le psychologue est donc de plus en plus « soumis » à la nécessité d'inscrire sa pratique professionnelle dans les règles d'un code déontologique rigoureux. Bien sûr, de profondes disparités demeurent, notamment en fonction de différences de législations nationales mais aussi, et surtout, en fonction des différentes professions que les psychologues peuvent être amenés à exercer. Les psychologues cliniciens, par exemple, disposent depuis longtemps, et dans de nombreux pays, de codes de déontologies relativement précis, ainsi que d'une reconnaissance légale du caractère spécifique de la relation thérapeute-patient et des droits et devoirs qui en découlent⁵ (notamment le secret professionnel qui est, pour le psychologue, tout autant un devoir légal qu'un droit, puisqu'il l'absout notamment de toute obligation à témoigner contre son patient au cas où celui-ci aurait à rendre des comptes à la justice).

Tant par la thématique que par la méthodologie, les dispositifs « HARMONIQUES » et « HARMONIQUES-PRO » s'inscrivent dans le courant de la psychologie sociale, discipline pour laquelle il n'y avait, jusqu'il y a peu, quasiment aucune codification déontologique, et encore moins d'encadrement légal précis. Cela tient en partie au fait que la psychologie sociale est, avant tout, une discipline universitaire ne faisant l'objet que d'une faible diffusion ; elle n'est donc pas constamment soumise à la nécessité de se légitimer face au regard public. D'autre part, c'est moins une discipline de praticiens que de chercheurs ; or ces derniers, du fait du sentiment qu'ils ont de travailler à l'avancement des connaissances, en viennent plus facilement à s'affranchir des contraintes déontologiques qui pèsent sur leurs homologues praticiens. Ainsi, sous prétexte que ce serait le seul moyen d'observer des comportements « spontanés », les psychologues sociaux qui mènent des expériences de laboratoire en viennent à accepter comme naturel le fait de mentir sur la réelle finalité des expériences ou d'utiliser différents éléments de mise en scènes afin de manipuler, à leur insu, les attitudes et comportements de leurs sujets de laboratoire. Quelques expériences trop « radicales » (notamment les expériences sur la soumission à l'autorité de Milgram) ont fini par attirer l'attention et par entraîner un débat sur les conséquences éventuelles à long terme des manipulations expérimentales menées en psychologie sociale, ainsi que sur la nécessité de fixer des limites et des règles ; mais celles-ci sont restées, durant longtemps, largement dépendantes du bon vouloir des chercheurs. Aujourd'hui, ces derniers sont de plus en plus souvent contraints de faire avaliser leurs dispositifs expérimentaux par une commission d'éthique. Celle-ci examine si le bénéfice scientifique attendu de la recherche est acceptable par rapport au risque, même minime, que l'on fera courir aux participants, et si le recours à la méthode à l'insu est véritablement une nécessité. De fait, de plus en plus d'études s'efforcent de renoncer à utiliser l'insu ou, en tout cas, à en limiter drastiquement l'usage. Ces études ne semblent pas donner de plus mauvais résultats ; même si elles nécessitent souvent un effort d'imagination plus grand de la part de leurs auteurs. L'insu pourrait donc bien être en passe de devenir l'exception et non plus la règle en matières d'expériences de psychologie sociale ; même s'il demeure encore, dans beaucoup de services de recherche, une routine confortable. Si nous voulons qu'« HARMONIQUES » demeure un outil d'utilité publique, nous devons faire en sorte qu'il s'adapte aux critères plus rigoureux de notre époque. Mentir sur qui l'on est, ne pas révéler le véritable objectif de l'atelier, donner de faux résultats, ... ne sont plus des procédures qui resteront acceptables très longtemps. Mettre au point un nouveau scénario

⁵ Cette mise en place précoce doit évidemment beaucoup à l'existence préalable d'un encadrement très rigoureux de la pratique médicale, le code de déontologie du médecin ayant servi de modèle à celui du psychologue.



qui renonce à utiliser de telles méthodes d'insu ou, en tout cas, qui s'efforce d'en limiter largement l'usage, paraît donc un objectif essentiel.

1.3. S'appliquer à un public d'adultes plus diversifié

L'impulsion initiale du projet HARMONIQUES-PRO était la mise au point d'un dispositif de sensibilisation « active » à la discrimination qui soit applicable à des adultes ; donc, en grande partie, qui repose sur un scénario plus réaliste et crédible que l'annonce d'un lien entre couleur des yeux et compétence.

L'idée d'élaborer le scénario à partir du cadre professionnel était évidemment pertinente et elle a prouvé son efficacité ; HARMONIQUES-PRO présente néanmoins des limites importantes :

- (1) L'applicabilité de l'outil est beaucoup trop dépendante de l'appartenance professionnelle des participants.
- (2) L'outil paraît évidemment adaptable à d'autres métiers ; il suffit, à priori, d'identifier une situation ou les professionnels concernés effectuent des choix ayant des conséquences pour d'autres personnes, de la simuler, et de faire croire aux participants qu'ils ont discriminé en fonction de l'origine ethnique ou sociale des personnes. Mais y a-t-il de telles situations de choix dans tous les métiers ? D'autre part, simuler la situation de choix sous formes d'informations présentées sur papiers ne donnera pas nécessairement un rendu aussi écologique que ce n'était le cas avec des dossiers d'élèves⁶.
- (3) La mise au point du matériel pour de tels scénarios, de même que leur application effective, nécessiterait de la part des concepteurs et des animateurs qu'ils acquièrent à chaque fois une maîtrise suffisante des « process » utilisés par les professionnels dans de tels situations de choix. C'est faisable si l'on se limite à une ou deux professions, ce l'est beaucoup moins dès lors que l'on envisage de mettre au point une vaste batterie d'outils.

Au total, il paraissait clairement plus économique de tenter de mettre au point un outil général qui soit indépendant du statut professionnel des personnes.

2. Conceptualisation du nouvel outil

Notre objectif prioritaire était la mise au point d'un scénario qui s'inscrive dans une logique globalement proche du premier scénario « HARMONIQUES », mais applicable à des adultes ; c'est-à-dire instaurant un différentiel de compétences entre les participants, et subséquentement une discrimination, sur une base plus « crédible », mais toute aussi arbitraire, que la couleur des yeux.

Durant la première phase d'élaboration, nous avons donc laissé de côté la question du recours à l'insu afin de nous centrer sur la recherche d'un thème de discrimination approprié.

2.1. Choix du thème de discrimination : un risque d'accident de voiture plus élevé chez les gauchers

La latéralité, et plus précisément la gaucherie, nous est rapidement apparue comme un thème de discrimination particulièrement adapté à notre projet, et ce pour quatre raisons :

⁶ Une tentative d'élaboration d'un scénario adapté au monde médical c'est notamment heurtée à cette difficulté ; en effet, comme simuler sur papier, et de manière crédible, une situation de diagnostic ou d'urgence médicale ?



1. Il s'agit, comme le veut la logique du dispositif initial « HARMONIQUES », d'un thème permettant une répartition claire des participants en deux groupes aisément identifiables, et ce sans que ceux-ci n'aient le moindre contrôle sur cette appartenance (ils ne sont pas responsables d'être gauchers ou droitiers). C'est un élément important pour pouvoir accroître le caractère d'illégitimité de la discrimination installée.
2. La gaucherie a été l'objet d'une discrimination importante par le passé ; et elle imprègne encore fort l'imaginaire et les représentations populaires. On peut donc s'attendre à ce que ce thème jouisse, à un certain degré, d'une crédibilité spontanée.
3. A cette crédibilité spontanée s'en ajoute une seconde qui est davantage scientifique. De nombreuses études neurologiques étudient le plus sérieusement du monde les disparités d'organisation cérébrales chez les gauchers et les droitiers ; et même si peu de gens connaissent les véritables résultats de telles études, beaucoup, par contre, ont entendu parlé de concepts tels que la « gaucherie contrariée » ; les gens entretiennent souvent à cet égard des conceptions plus ou moins justes. Il y a donc un terrain propice à l'instauration d'un scénario démarrant sur le constat scientifique d'une différence entre gauchers et droitiers.
4. Même si elle a été un sujet de discrimination important par le passé, la gaucherie n'est plus un thème vraiment « sensible » ; en tout cas pas dans le monde du travail, même si elle pose encore souvent un problème lorsque des parents constatent que leur enfant s'oriente vers le choix de la main gauche comme main d'écriture. Un thème de discrimination trop sensible risquerait en effet d'activer un conflit « réel » entre deux ou plusieurs participants. Gérer de telles situations n'est pas l'objectif du dispositif « HARMONIQUES ».

A partir de là, l'idée générale du scénario a été d'imaginer une étude scientifique récente ayant découvert un risque d'accident de voiture plus élevé chez les gauchers que chez les droitiers. Dans une telle perspective, des anticipations de bénéfices (pour les droitiers) et de sanctions (pour les gauchers) sont faciles à mettre en place dans différentes dimensions : régimes d'assurance, accès à l'emploi, législation routière, ...

Le risque d'accidents de voiture étant un problème qui concerne la quasi-totalité des adultes, et ce indépendamment de leurs activités professionnelles, ce scénario rencontre donc bien l'impératif d'applicabilité à des populations les plus diversifiées possibles.

2.2. Limiter le recours à la méthode « à l'insu »

Renoncer à la méthode à l'insu (c'est-à-dire, pour l'essentiel, ne plus mentir aux participants sur qui nous sommes, sur ce que nous faisons là et sur ce que, d'une manière générale, nous leur annonçons) pose un double problème :

Le risque de rejet par les participants : Annoncer la fausseté du scénario risque de bloquer l'implication des participants ou, à tout le moins, de les inciter à se réfugier dans des positions défensives ou neutres.

La difficulté à mobiliser les affects : La mobilisation des affects, et plus particulièrement d'un certain niveau de culpabilité, est l'élément central du dispositif « HARMONIQUES » ; c'est ce qui en constitue la spécificité. Dans la première version, cette mobilisation affective était assurée par des anticipations de gains et de pertes en réponse à une annonce de réforme



institutionnelle présentée comme vraie ; elle était donc largement dépendante du recours à la méthode « à l'insu », ainsi qu'à une autre méthode tout aussi critiquable sur le plan déontologique : faire peser une menace sur le groupe discriminé.

Dans l'élaboration d' « HARMONIQUES-GAUCHERS », nous nous sommes donc largement inspirés de la procédure du dispositif initial « HARMONIQUES », mais en y introduisant une série d'innovations méthodologiques destinées à limiter le recours à la méthode « à l'insu » et le poids des menaces que le scénario fait peser sur le groupe des participants qui sont discriminés ; le tout en s'efforçant de limiter l'impact des deux problèmes relevés.

2.2.1. Nous présenter comme « animateurs en gestion de la diversité »

Même sans avoir à mentir, différentes manières de nous présenter peuvent être plus ou moins propices à l'instauration d'une dynamique de groupe efficace pour notre propos. Nous présenter comme des animateurs organisant des ateliers de « sensibilisation à la discrimination » rendrait notre orientation trop explicite aux participants, et pourrait susciter des effets d'attente ou des réponses trop conformistes ; par contre, parler de « gestion de la diversité » est beaucoup plus neutre, sans être pour autant mensonger. Nous avons donc pris la décision de nous présenter comme « animateurs d'ateliers de gestion de la diversité ».

Pour la même raison, nous nous présenterons comme membres de l' « Association de fait Harmoniques », plutôt que comme membres de l'ASBL Irfam.

2.2.2. Travailler sur un « cas concret »

Dans la continuité de ce qui précède, nous avons décidé de maintenir une certaine ambiguïté concernant le scénario lui-même. Celui-ci ne sera donc pas annoncé comme étant vrai ou comme étant faux. Dans le cadre de cet atelier de gestion de la diversité, nous inviterons simplement les participants à discuter et à travailler sur un « cas concret ».

Cette approche nous est apparue comme un compromis raisonnable pour concilier les contraintes déontologiques et les objectifs d'efficacité. Si elle se révèle aussi efficace que le mensonge avéré, nous envisagerons ultérieurement de tester une application levant d'entrée de jeu toute ambiguïté ; mais dans un premier temps, afin de pouvoir mieux cerner les problèmes concrets que cela soulève, nous avons préféré nous contenter d'une approche moyenne.

2.2.3. Mettre l'accent sur la crédibilité

Savoir que le scénario est faux va nécessairement accentuer le sens critique des participants, les amenant à rejeter ou à trouver risible des propositions qu'ils auraient sans doute acceptées pour vraies si la méthode avait été « à l'insu ». Concernant la rédaction du scénario, deux grandes orientations nous paraissaient pouvoir limiter ce phénomène : soit développer un scénario très crédible, en tout cas suffisamment pour créer des affects par anticipation (« *et si cela se produisait ?* ») ; soit développer un scénario complètement fantaisiste, le côté ludique permettant, dans ce cas, d'invalider le recours au sens critique et de faciliter l'implication des participants. C'est entre les deux que le scénario nous semblait devoir présenter le risque le plus élevé de rejet et de rationalisation de la part des participants.



Un scénario fantaisiste nous semblait s'orienter davantage dans la logique du « jeu de rôle » et du « faire semblant » ; alors qu'un scénario réaliste, axés sur la mobilisation des affects « par anticipation », nous paraissait rester encore largement dans la continuité d'« HARMONIQUES ». Nous avons donc pris l'option de nous orienter vers la réalisation d'un scénario qui soit le plus crédible possible.

2.2.4. Présenter le scénario sous forme écrite

Introduire le scénario sous forme de documents papiers : faux articles de presse, faux sites internet, fausses lettres, ... nous est apparu comme un bon moyen d'accroître la crédibilité au travers d'un réalisme matériel. Ceux-ci seront évidemment présentés comme des éléments destinés à alimenter le débat sur le « cas concret ».

2.2.5. Mettre une distance géographique entre les participants et le scénario

Etablir une distance géographique suffisante entre les participants et les événements décrits dans les documents (c'est-à-dire tout autant l'étude mettant en évidence la corrélation entre « latéralité » et « risques d'accidents du travail », que les projets de réforme découlant de la découverte de cette corrélation) nous est apparu comme un bon moyen de limiter le sens critique des participants (si cela se passe dans un pays éloigné, il y a plus de chance que l'on en ait pas entendu parlé) et d'éviter de se montrer trop menaçant envers le groupe discriminé (même s'il y a une menace implicite les concernant, elle est encore loin et ils peuvent s'y préparer).

Les Etats-Unis apparaissaient comme le choix idéal, et ce du fait des appréhensions idéologiques particulières que nous entretenons à l'égard des USA (à priori, si ça vient des Etats-Unis, nous sommes davantage encouragés à croire à peu près n'importe quoi) ; ce posait néanmoins un problème de langue concernant les documents écrits remis aux participants. Nous nous sommes donc réorientés vers le Québec.

2.2.6. Exercice de « commission parlementaire »

Après avoir laissé les participants débattre un moment des informations contenues dans les documents écrits, un exercice plus concret leur sera proposé : se mettre dans la peau d'une commission parlementaire devant adopter un certain nombre de décisions en liaison avec ce risque d'accident plus élevé chez les gauchers. Cet exercice vise avant tout à mobiliser les participants en les obligeant à se positionner et à défendre leur opinion ; il s'agit donc de favoriser la dynamique de groupe. Un second objectif est de forcer quelque peu la discrimination en insistant sur la nécessité de faire des propositions concrètes (plus susceptibles de véhiculer de la discrimination qu'un simple débat « dans le vide ») et d'aboutir à un consensus ou, en tout cas, à un nombre réduit de positions différentes.

3. Présentation du matériel

3.1. Etre gaucher accroît le risque d'accident de voiture



Ce premier document simule un article de « Le Soleil », un quotidien québécois. L'article relate les pseudos résultats d'une étude menée par le LST (Laboratoire sur la Sécurité des Transports) de l'Université de Montréal ; celle-ci met en évidence un risque d'accidents de voiture deux à trois fois plus élevés chez les gauchers.

Dans la mesure où un quotidien se doit d'être compréhensible par le lecteur « lambda », utiliser un tel cadre pour introduire l'étude nous paraissait un bon moyen de limiter le degré de technicité du scénario sans pour autant perdre en crédibilité. Nous étant également présentés aux participants comme des animateurs et non comme des experts de la question présentée dans l'article (neurologues, ...), nous ne sommes pas non plus tenus d'en savoir plus.

Nous avons également anticipé d'éventuelles critiques émanant de participants trop bien informés en introduisant un passage qui signale qu'aucune étude antérieure n'avait jamais observé de différence véritablement significative entre gauchers et droitiers en ce qui concerne le risque d'accident ; et que, cette fois, si une différence aussi importante a pu être trouvée, c'est parce que l'étude du LST introduit une double innovation méthodologique :

- (1) La première est qu'elle a eu recours à un simulateur automobile. L'appariement entre gauchers et droitiers, ainsi que la comparabilité des situations expérimentales, ont donc pu être assurés de manière rigoureuse.
- (2) Gauchers et droitiers ont été identifiés sur base de leur fonctionnement cérébral, et non sur la base d'une estimation subjective des participants.

C'est, d'ailleurs, par cette différence d'organisation cérébrale que les chercheurs expliquent leurs résultats : les principales zones cérébrales mobilisées dans la conduite étant situées dans l'hémisphère gauche, dominant chez les droitiers, ceux-ci gagneraient un avantage en terme de vitesse de traitement de l'information ; ce qui se révélerait particulièrement précieux lorsqu'il s'agit d'éviter un accident⁷.

Le document fournit encore deux autres éléments qui encouragent la logique discriminatoire :

- (1) Dans la mesure où la différence de résultats entre gauchers et droitiers repose sur la vitesse de traitement de l'information au niveau cérébral, le LST signale que le handicap des gauchers est encore démultiplié par tout ce qui est susceptible d'interférer avec ce traitement : fatigue, alcool, drogue, ... ; c'est-à-dire, dans l'ensemble, des éléments déjà reconnus pour accroître le risque d'accidents. Au-delà du parallélisme établi entre la gaucherie et ces autres facteurs, cela permettra, dans le débat ultérieur, d'introduire la question d'une législation routière plus rigoureuse et plus punitive envers les gauchers.
- (2) L'article souligne que les résultats de cette étude pourraient intéresser au plus haut point les compagnies d'assurances, et que celles-ci pourraient bien modifier leurs primes en conséquence. La gravité d'un tel événement est cependant relativisée en rappelant qu'en matière de primes, les compagnies d'assurance pratiquent déjà un grand nombre de distinctions (entre jeunes et vieux, entre hommes et femmes, ...).

⁷ L'argument s'appuie sur une réalité neurologique, mais celle-ci a été globalement inversée : si l'étude était véritablement menée, c'est normalement chez les gauchers que l'on devrait observer un avantage. Cette inversion a été opérée de façon à placer la majorité de nos participants en position de discriminant.



3.2. Renvoyé parce qu'il est gaucher

Il s'agit encore d'une simulation d'article, mais cette fois sous la forme d'une page web d'un site de cyberpress canadien. Écrit quelques mois après la publication de l'étude du LST, ce second article en relate une première conséquence : la mobilisation d'une association de parents d'élèves qui s'appuie sur cette étude pour demander le renvoi d'un chauffeur de bus scolaire gaucher. Afin de rendre plus crédible la démarche de cette association, l'article rappelle que ce chauffeur avait été, il y a peu, impliqué dans un accident de la route qui avait grièvement blessé plusieurs des enfants qui se trouvaient alors dans son bus ; même si le chauffeur avait été dégagé de toute responsabilité, l'événement marquait encore profondément la collectivité. Cet article introduit un autre thème de discrimination qui sera abordé dans la suite du débat : la possibilité d'interdire aux gauchers d'occuper certains postes à risque. La sécurité des enfants est évidemment un thème attendu comme très mobilisateur auprès de participants adultes.

3.3. L'union des consommateurs

Concernant l'apparence de ce troisième document, nous avons reproduit le cadre du site web d'une association de défense des consommateurs québécoise : « L'union des consommateurs ».

Sur le plan du contenu, il s'agit d'une pseudo enquête que cette association réalise auprès de ces adhérents en vue de se positionner par rapport à des projets de réformes, en matière d'assurances, mais aussi en matière de législation, qui devraient toucher les gauchers. L'enquête comporte évidemment un petit questionnaire. Nous demanderons à nos participants de le remplir. Cela permettra de voir l'évolution des opinions avant et après le débat. Le questionnaire porte sur les trois thèmes qui seront débattu dans la suite de l'atelier : (1) l'augmentation des primes d'assurance pour les conducteurs gauchers (et, accessoirement, la baisse des primes des droitiers) ; (2) la mise en place de dispositions limitant l'accès des gauchers à des postes à risque (transport de personnes et de marchandises dangereuses par exemple) ; et (3) la mise en place d'une législation plus restrictive (par exemple lorsqu'un gaucher est attrapé à conduire en état d'ivresse).

3.4. Lettre du neurologue

Ce quatrième document est destiné à être remis aux participants en toute fin du scénario, juste avant le débriefing. Elle est rédigée comme s'il s'agissait de la réponse d'un neurologue professionnel à qui l'association « HARMONIQUES » aurait demandé d'examiner et de critiquer les mêmes trois documents (« Etre gaucher accroît le risque d'accidents de voiture », « Renvoyé parce qu'il est gaucher » et « L'union des consommateurs ») remis aux participants en début de séance. Pour l'essentiel, le neurologue met en doute l'hypothèse principale du LST ; à savoir que les droitiers aurait un avantage neurologique sur les gauchers en matière de conduite automobile. Argument scientifique à l'appui, il explique que dans l'état actuel des connaissances sur le fonctionnement cérébral des gauchers et des droitiers, c'est plutôt l'hypothèse inverse qui aurait dû être avancée.

La validité de cette explication est cautionnée par le fait que nous avons obtenu d'un véritable neurologue qu'il accepte de la signer et d'y apposer son cachet.



En inversant les positions respectives des discriminants et des discriminés, ce dernier document nous est apparu comme un moyen idéal de faire prendre conscience des processus discriminatoires et, ainsi, d'introduire le débriefing et l'expression du vécu.



4. Design de l'intervention

1. Accueil des participants.
Si possible, l'espace sera aménagé au préalable ; c'est-à-dire, principalement, installer les tables pour le travail en groupe et dégager un espace suffisant pour la discussion collective.
2. Présentation des animateurs en tant que membres d' « HARMONIQUES », c'est-à-dire une association de fait organisant des formations en matière de gestion de la diversité.
En cas de questions des participants, nous éviterons de trop rentrer dans les détails en renvoyant à la fin de la séance les demandes d'informations complémentaires.
3. Présentation de la réunion comme étant un « atelier de gestion de la diversité ». Nous resterons le plus évasif possible sur le déroulement : « nous allons vous demander de travailler sur un cas concret », « rien de très complexe », Et nous nous efforcerons de rester neutre sur la finalité de l'exercice afin de ne pas créer d' « effets d'attentes » ; en évitant notamment les connotations morales du type « apprendre à respecter la différence » ou « devenir plus conscient des processus de discrimination ». A la place, nous parlerons plutôt d' « apprendre à gérer la diversité », de « voir et tenir compte des différences »,
4. Les participants sont ensuite répartis par petits groupes (4 à 6 personnes). Les gauchers sont rassemblés dans un groupe unique. Chaque groupe s'assoit autour d'une table.
Pour constituer le groupe de gauchers ont demandera simplement à ceux-ci de s'identifier (sans fournir d'explication). Si leur nombre est insuffisant on le complétera en demandant aux participants si certains d'entre eux estiment être des gauchers contrariés.
5. Remise à chaque participant des trois premiers documents :
 - 1) « Etre gaucher accroît le risque d'accident de voiture ».
 - 2) « Renvoyé parce qu'il est gaucher »
 - 3) « L'union des consommateurs ».

Ces trois documents seront présentés comme du « matériel » sur lequel les participants sont invités à s'appuyer durant la discussion qui va suivre.

De façon à ne pas passer trop de temps sur la lecture et à bien faire ressortir les éléments importants, les animateurs synthétisent oralement le contenu de chaque document.

6. Discussion, en groupe, sur le contenu de ces documents. Chaque participant répond ensuite aux trois questions qui terminent le troisième document.
Cette étape sera soumise à une pression de temps (10-15 minutes).
Les questionnaires seront ensuite repris et les réponses comptabilisées. Au débriefing, les scores permettront la comparaison entre les positions initiales et finales des participants.
La reprise des questionnaires ajoute, en plus, une pression évaluative.
7. Les différents groupes sont réunis pour une discussion générale. Les animateurs demandent aux participants de se mettre dans la peau d'une sorte de commission parlementaire devant statuer sur les trois thèmes correspondant au questionnaire qu'ils ont rempli :



- 1) Faut-il modifier les primes d'assurance pour tenir compte des phénomènes de latéralité ?
- 2) Faut-il limiter l'accès professionnel des gauchers à des postes de chauffeur ?
- 3) Faut-il modifier la législation routière à leur égard ?

Cette phase sera également soumise à une pression de temps (15-20 minutes).

Les consignes verbales insisteront clairement sur la nécessité de faire des propositions concrètes et suffisamment générales que pour être applicables ; ainsi que sur l'importance d'aboutir à un consensus ou, à tout le moins, d'essayer de rassembler les participants autour du nombre le plus réduit possible de points de vue.

L'affirmation des points de vue (par exemple par des votes à main levée) sera encouragée au maximum.

8. Remise à chaque participant d'un exemplaire de la lettre du neurologue. Lecture.
9. Discussion sur le contenu de la lettre.
Nous nous assurerons d'abord que le contenu de la lettre a été bien compris ; à savoir que, selon le neurologue que nous avons consulté, ce sont les gauchers plutôt que les droitiers qui devraient présenter un avantage neurologique concernant la conduite automobile et l'évitement des accidents.
Si les participants ont été préalablement discriminatoires, nous retournerons ensuite contre eux leur propre discrimination.
10. Débriefing : la facticité des documents est révélée. L'objectif de l'atelier est précisé.
11. Les participants sont invités à s'asseoir en cercle avec les animateurs en vue d'entamer une discussion sur l'expérience vécue. Cette discussion est guidée par cinq points centraux :
 - (1) Déculpabiliser les participants en insistant essentiellement sur le rôle que jouent les phénomènes de groupe dans la discrimination.
 - (2) Assurer l'expression des affects au travers d'un tour de table ; élargir le débat grâce aux témoignages de discriminations vécues ou perçues.
 - (3) Prendre conscience des phénomènes sous-jacents qui les ont amenés à discriminer dans la situation présente.
 - (4) Réfléchir ensemble aux résolutions à prendre pour réduire les discriminations et leur fournir des ressources complémentaires.
 - (5) Synthétiser ce qui a été fait et repasser en revue les points principaux survenus lors des débats.

12. Clôture et remerciements.

5. Bilan sur la première passation du scénario HARMONIQUES-GAUCHERS

Ce scénario a été appliqué pour la première fois le 18 novembre 2003 auprès de 25 animateurs du COF (Centre d'Orientation et de Formation) à Amay.

Le bilan de ce premier atelier est globalement mitigé, puisque nous ne sommes pas véritablement parvenus à provoquer une logique de discrimination entre les participants. Les



éléments positifs ne sont cependant pas négligeables, et des pistes ont pu être dégagées pour améliorer la procédure en vue d'obtenir l'effet souhaité.

5.1. Eléments positifs

- (1) L'une de nos préoccupations importante concernant ce scénario était la crédibilité du matériel. Dans l'ensemble, il semble que celui-ci aie été remarquablement bien accepté. Même si quelques participants ont signalé ultérieurement avoir eu des doutes importants, ils se sont retenus de les émettre, et n'ont donc pas gêné le déroulement du scénario.
- (2) Un second souci important était de mettre au point un atelier qui ne soit pas mal vécu par les participants. Leurs commentaires plutôt réjouis en fin de séance nous permettent de considérer que cet objectif a été largement atteint.
- (3) A la question de savoir si cet atelier leur paraissait utile, les participants ont massivement répondu par l'affirmative, et ce avec beaucoup d'enthousiasme. Même si la discrimination proprement dite n'a pas eu lieu, l'atelier a constitué un support ouvrant, lors du débriefing, sur des prises de conscience et sur des thèmes de discussions importants :
 - Le rapport à l'information dans les prises de décisions : lors de la première phase de l'atelier (consultation des documents en petits groupes), chaque groupe ne disposait que d'un seul exemplaire des documents, et le temps pour consulter ceux-ci était plus que réduit. Le dispositif limitait donc fortement l'accès à l'information. Les participants ont relevé ce fait, et ils ont établi des liens avec des situations réelles de prise de décisions dans lesquelles ce problème d'inégalité d'accès à l'information se produit effectivement.
 - L'acculement scientifique dans les situations de prise de décision : cette remarque, faite par une participante, s'inscrit dans la continuité de la précédente ; mais il s'agit, ici, plus spécifiquement, de la mise en évidence d'un rapport de force inégal entre l'expert et le profane. Face à un argument scientifique (ou qui se prétend tel), on est vite désarçonné, et on ne parvient pas toujours à réagir, ou en tous cas à réagir avant qu'une décision ne soit prise.
 - La place générale de la science dans la société moderne : une participante a notamment dénoncé les excès du "pointillisme scientifique", qui finit par enfermer les problèmes dans des cadres trop restreints qui ne permettent plus de voir ce qu'il y a autour, les conséquences globales et humaines. Pour elle, il faudrait revenir à une connaissance plus "affective".
 - La place des médias dans la société moderne et l'absence de recul à leur égard : Le fait que le troisième document parle de "manœuvres" opérées par les compagnies d'assurance a entraîné un questionnement sur le financement de la presse. Dans le cadre de notre scénario, certains participants ont ainsi émis l'hypothèse que l'article sur l'étude du LST (voir même l'étude elle-même) pourrait avoir été financé par les compagnies d'assurance. L'opposition radicale entre la position de l'article et celle du neurologue a aussi posé la question de



l'expertise du journaliste (il n'est pas neurologue, il ne fait que relayer une information qu'il a peut-être mal comprise).

- Le problème lié au fait de légiférer à partir d'un cas unique : L'article sur le renvoi du chauffeur a provoqué une vive réaction des participants qui considéraient son sort comme particulièrement injuste. Le débat a ensuite amené une réflexion sur le problème de la jurisprudence et sur la question de savoir si l'on pouvait légitimement légiférer à partir d'un cas unique.
- Le problème à légiférer à partir d'un referendum : L'exercice même de "commission parlementaire", que nous avons proposé aux participants, a soulevé un débat critique : dans quelle mesure un referendum peut-il être influencé par des événements récents ? Voir être intentionnellement manipulé par des campagnes idéologiques ?
- Le fait que le dispositif (isolement des gauchers), ainsi que le matériel, ait été aussi facilement a soulevé le problème de la soumission à l'autorité.
- Les participants ont également abordé le thème général de la "confiance".

Mêmes si ces différentes thématiques ne sont pas directement celles de la discrimination, elles touchent toutefois à des dimensions qui jouent un rôle central dans la mise en place et dans l'acceptation des discriminations : prise de décision, formation d'impression, confiance dans l'autorité, Nous ne sommes donc pas loin de notre objectif prioritaire.

5.2. Eléments négatifs :

Le principal élément négatif est, évidemment, l'absence claire de discrimination chez les participants. Il faut néanmoins relever quelques circonstances atténuantes :

- Il s'agissait d'un groupe déjà bien sensibilisé à la question de la discrimination ; ils sont d'ailleurs en cours de formation à l'IRFAM.
- En présentant les animateurs, le directeur du COF a par inadvertance signalé le lien entre la pseudo association de fait "HARMONIQUES", sous le label duquel il était sensé nous présenter, et l'IRFAM ; cela a évidemment pu éclairer les participants sur nos intentions et nos positions, puisqu'ils connaissent l'IRFAM et ses objectifs.
- Il n'y avait que quatre gauchers dans le groupe. Et parmi ceux-ci se trouvaient le directeur et la coordinatrice principale. Cela a probablement constitué un obstacle considérable à l'expression de propos discriminatoires à l'encontre des gauchers.
- Le fait d'introduire le monde de l'assurance semble avoir provoqué une forte réaction négative de la part des participants. Cela a jeté un discrédit sur l'ensemble des documents fournis ; l'étude du LST elle-même était devenue suspecte d'être instrumentalisée par les compagnies d'assurance.



- Il s'agissait de la toute première passation. Les animateurs ont donc du avancer en terrain inconnu et s'adapter tant bien que mal à la situation au fur et à mesure qu'elle évoluait.

De manière plus générale, il faut signaler que le refus des participants de modifier la législation au détriment des gauchers semble avoir largement reposé sur une position morale et normative. Un autre groupe, moins averti ou moins solidaire, pourrait se révéler moins résistant. Il faut aussi remarquer que, après la lecture de la lettre du neurologue, le refus par les participants d'une modification inverse, c'est-à-dire au détriment des droitiers, s'est exprimé (de leur aveu même) d'une façon beaucoup plus spontanée et affective.

6. En guise de conclusion : pistes pour une amélioration du dispositif :

Suite à cette première passation, plusieurs pistes d'amélioration ont émergé :

- (1) Lors du débat collectif qui constitue la seconde étape de l'atelier (la commission parlementaire), il vaudrait mieux ne pas poser en premier la question de l'augmentation des primes d'assurance ; de fait, toute évocation du monde de l'assurance risque de provoquer des réactions négatives, et ce de manière probablement systématique.
- (2) Lors de cette seconde partie, il vaudrait mieux également éviter d'organiser un référendum en terme de oui/non. Prévoir des réponses intermédiaires pourraient en effet faciliter la discrimination en mettant en évidence des propositions qui peuvent paraître, au premier abord, plus socialement acceptables (par exemple l'instauration d'un examen de la route plus rigoureux pour les gauchers).
- (3) Les animateurs pourraient stigmatiser et isoler davantage le groupe des gauchers (ne pas les regarder pour éviter de leur donner la parole, les interrompre quand ils parlent, adopter un ton plus sec à leur égard, ...). Faute d'une discrimination dans le cadre du dialogue entre participants, nous pourrions ainsi faire remarquer aux droitiers que, même s'ils ont bien réagi sur le plan du discours, ils n'ont par contre marqué aucune opposition lorsque nous, en tant qu'autorité, nous avons adopté un fonctionnement discriminatoire ; et donc qu'il peut facilement y avoir une opposition radicale entre la position morale que l'on prend ouvertement sur un problème (et à laquelle on croit probablement) et l'absence de réaction que l'on a souvent lorsque l'on est témoin d'une discrimination.
- (4) Eliminer le deuxième document. Il semble en effet que le renvoi du chauffeur ressort comme particulièrement inique et qu'il froisse le sentiment de justice des participants ; ils tendent dès lors à vouloir d'avantage le protéger que l'incriminer. Une autre possibilité serait de renforcer la dureté du texte : parler de mort d'enfants, ne pas signaler que le chauffeur a été disculpé de toute responsabilité,...
- (5) Eliminer le troisième document. La référence qu'il fait aux compagnies d'assurance est en effet trop problématique.
- (6) Ne resterait donc que le premier texte (nécessaire pour assurer le background scientifique), et le quatrième (destiné à inverser la logique de discrimination). Les autres thématiques (que faire, quelles décisions prendre en matière de sécurité collective, de législation routière, d'assurance ...) seraient alors introduites



progressivement par les animateurs dans le cadre du débat collectif (exercice de commission parlementaire). Les animateurs pourraient d'ailleurs prendre plus clairement position en faisant des propositions concrètes (au début relativement acceptables et puis de plus discriminantes) et en tentant de gagner une partie des participants à leur logique discriminante. Il s'agirait donc pour les animateurs de guider davantage le débat, et de susciter des discordances en s'efforçant de gagner une partie des participants à leur avis.