

Le dispositif général « HARMONIQUES »

Une application dans le domaine de la jeunesse

Spyros Amoranitis et Altay Manço¹,
Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations

1.Introduction

Le dispositif de formation-action sur les discriminations « HARMONIQUES » est une initiative de l'Institut de Recherche, Formation et Actions sur les Migrations (IRFAM) qui regroupe des chercheurs et intervenants de terrain actifs dans le domaine de l'intégration sociale et du développement des relations interculturelles. Cette initiative est née de la rencontre d'une analyse de la réalité migratoire belge francophone et de la possibilité de confronter ce point de vue avec la littérature internationale et des spécialistes universitaires. Des contacts pris en France, notamment, ont abouti, au début des années 90, à la mise en œuvre de ce dispositif unique, d'abord dans la région liégeoise, et ensuite, à Bruxelles et ailleurs en région francophone.

A ce jour près de 300 séances « HARMONIQUES » ont été réalisées dans des écoles et organismes de jeunesse avec la complicité des responsables socio-éducatifs. Parmi ces séances près de 90 % ont concerné des jeunes de 14 à 18 ans scolarisés dans différents réseaux et types d'enseignement. Une courte vidéographie réalisée il y a plusieurs années avec le concours du Groupe Socialiste d'Action et de Recherche Audiovisuelles (GSARA) présente concrètement le dispositif.

Initialement, l'intervention « HARMONIQUES » vise un public d'adolescents et de pré-adultes « naïfs » (non mis préalablement au courant de la nature exacte de l'activité proposée) et placés dans un contexte « autoritaire » où ce qui leur arrive est justifié par des prétendus résultats scientifiques et des décisions politiques fictives, présentés comme indiscutables. Le travail réalisé avec l'enseignant ou l'animateur socioculturel est nécessairement appelé à se poursuivre dans le courant de l'année de l'intervention. Les responsables de l'IRFAM restent à la disposition des éducateurs et des élèves pour l'organisation du suivi.

¹ Avec la collaboration de Juan Pardo Garcia.



Actuellement, l'équipe de l'IRFAM travaille au développement d'un nouveau module expérimental doté d'un appareillage de mesure (pré-tests, post-tests, groupe contrôle, etc.) permettant à court et à long terme de vérifier l'impact exact des actions de sensibilisation aux discriminations. Il s'agit également d'adapter le dispositif à des publics de professionnels. Ce travail est réalisé en collaboration avec le Groupe d'Etude et de Recherche sur la Psychologie de l'Adolescent (GERPA) de l'Institut de Psychologie de l'Université de Paris V-Sorbonne, ainsi qu'avec le Service de Psychologie sociale de l'Université de Liège.

IRFAM est aussi soucieux de former de nouveaux intervenants compétents capables de mener à bien la tâche complexe de conduire le dispositif « HARMONIQUES ». Une première formation de formateurs a déjà eu lieu dans les régions liégeoise et bruxelloise.

Exemple de lettre de réaction suite à une intervention « HARMONIQUES »

« Chers ...,

Votre prestation de ce 21 avril parmi nos élèves de 3^e professionnelle a véritablement touché les coeurs et les consciences. La leçon d'expression verbale qui a suivi, portant sur le vécu et l'analyse de cette intervention m'a permis de mesurer l'intérêt et l'enthousiasme de nos jeunes : pas fâchés d'avoir été « piégés », ils ont été heureux d'en avoir découvert sur eux-mêmes en situation de ségrégation, ainsi que sur le mécanisme redoutable de la soumission à l'autorité. Ils ont ainsi salué avec admiration votre habilité tout autant dans l'art de feindre que dans l'adaptation fine à toutes leurs réactions, à toutes leurs réponses, prestation impeccable révélant une préparation solide et rigoureuse où la psychologie et la tolérance ne faisaient jamais défaut (...).

M. K., enseignante à l'Athénée M. à Liège. 17 mai 1994

2. Les initiateurs

Les points de vue théoriques présentés dans la partie précédente ont connu de multiples tentatives d'application sur le champ de l'action sociale et éducative. C'est en particulier aux Etats-Unis que de telles tentatives ont eu lieu. S'agissant le plus souvent de jeux de rôle (psycho- et sociodrames) inspirés, notamment, par les travaux classiques de Moreno (cf. Mucchielli, 1991 ; Ancelin, 1992 ; etc.), la plus célèbre et la plus médiatique de ces initiatives est sans doute celle de Jane Elliot, datant des années 1970.

Institutrice de formation et confrontée au racisme anti-Noirs, Elliot imagina de diviser sa classe - composée uniquement d'enfants blancs - en deux parties sur une base arbitraire et d'y installer un fonctionnement quotidien des plus discriminatoires envers une des moitiés (expérience de « la classe divisée »). Elle exploita cette situation de manière pédagogique avant de proposer à des adultes



volontaires des contextes de groupe où, à travers l'expérience personnelle de la discrimination, un travail de réflexion et une conscientisation sont possibles.

Il existe une large littérature journalistique et plusieurs films documentaires (disponibles en Belgique) sur les expériences de Jane Elliot qui, comme on peut l'imaginer, ont soulevé une vive polémique aux Etats-Unis.

3. Descriptif du dispositif « HARMONIQUES » général

3.1. Rencontre préalable et contexte

Chaque intervention répond à une demande précise et expresse ; elle nécessite une rencontre préalable entre les intervenants « HARMONIQUES » et le responsable du groupe : la connaissance du groupe est indispensable et concernera tant les aspects formels (école ou structure parascolaire, niveau et type d'études, sexe, âge, milieu social) que les aspects plus informels, relatifs aux cultures et sous-cultures du groupe, aux centres d'intérêt des membres, ainsi qu'à leurs projets individuels et collectifs, idéaux, fantasmes, limites, expériences de ségrégation, etc.

Pour le bon déroulement de l'opération (2 à 3 heures), les intervenants devront disposer d'un local au mobilier souple pour une disposition classique frontale, dans la première phase de l'intervention, et en cercle, pour la seconde partie ; une pause d'une dizaine de minutes est prévue mais le groupe est invité à ne pas quitter le local. A partir des informations recueillies lors de la rencontre préalable, les intervenants élaboreront un scénario de discrimination ; le critère de base étant souvent le même : la couleur des yeux. Deux groupes se trouvent ainsi constitués (yeux clairs et yeux foncés) ; selon un choix tout à fait arbitraire et donc parfaitement injuste, dont, par essence, les individus n'en portent pas la responsabilité. Les animateurs préparent également un questionnaire écrit de « mesure de résistance au changement » porteur d'en-têtes crédibles qui sera distribué au début de l'intervention et dont l'objet est d'accentuer la différence de statut entre les deux groupes.

3.2. Déroulement de l'intervention



3.2.1. Première partie : la fiction

Après s'être présentés, en tant que scientifiques, les animateurs divisent rapidement le groupe en deux équipes selon le critère envisagé ci-dessus ; les participants faisant l'objet de la discrimination négative se voient dans l'obligation de porter un badge ; ils reçoivent de plus un formulaire d'une couleur différente (ce questionnaire est individuel et anonyme) ; se mettent dans le fond de la classe.

Cette discrimination est ensuite justifiée par une théorie scientifique imaginaire qui accorde aux possesseurs d'yeux clairs (ou d'yeux foncés) des compétences manifestement supérieures à celles des seconds dans un domaine sensible pour le groupe tout entier.

Pour cautionner ces théories et ce scénario fictifs, les animateurs se seront attribué des titres et l'expérience scientifiques conférant à leur discours l'autorité voulue. Les animateurs sont sensés initier une expérience pilote d'optimisation des compétences à la seule fin d'utiliser au mieux pour la collectivité les qualités intrinsèques de chacun.

Le questionnaire permet aux participants de s'exprimer sur de nouvelles mesures pédagogiques ou éducatives offrant des avantages flagrants à l'un des sous-groupes. Les questionnaires ayant été distingués par groupe, un dépouillement peut en être fait rapidement, qui donne une topographie assez claire de la position de chaque groupe sur l'échelle accord/désaccord.

Pendant que l'un des intervenants s'en occupe, l'autre procède à un vote à main levée sur les mêmes questions et les résultats sont portés à la connaissance de tous ; en général, se manifeste une distorsion flagrante entre les deux résultats (cet écart n'est exploité que dans la deuxième phase de l'intervention). Un dernier tour de table invite les participants à faire un pronostic sur l'efficacité des mesures préconisées voire à en imaginer d'autres, plus draconiennes.

3.2.2. Deuxième partie : la connexion avec la réalité

Pendant la pause, les intervenants transforment la disposition du mobilier en cercle ; les participants vont retirer leur badge ; le pot aux roses est dévoilé, ainsi que l'identité et la fonction exactes des animateurs. L'objectif de cette deuxième phase est clairement posé : réfléchir et analyser le vécu des individus mis en cause. Le travail le plus important, à ce stade de l'intervention, est de faire exprimer leurs émotions aux personnes concernées. Il est indispensable de faire émerger devant tous les



réactions intimes des participants (colère, haine, peur, frustration, agressivité, etc.) afin de les remettre dans le contexte de l'intervention basée sur un système d'autorité : le groupe ne doit pas subir des conséquences négatives. Il est ainsi possible d'aborder les mécanismes « intimes » de la discrimination pour en analyser divers aspects : l'effet de surprise accentuant le choc émotionnel.

Il est notamment indispensable de déculpabiliser les individus en rappelant l'expérience de Milgram sur la soumission à l'autorité et en relatant l'expérience de « la classe divisée » imaginée par Elliot qui vit et travaille dans une société (Etats-Unis) où l'existence du fait raciste n'est pas mise en cause, cette attitude est même parfois revendiquée par certaines couches de la société américaine. Aussi, c'est une conscientisation et une culpabilité collectives qui sont visées par le dispositif.

3.2.3. Evaluation de l'impact et suivi

Il s'agit dans cette démarche d'évaluation de récolter à chaud, dès la fin de l'intervention, les réactions, d'abord des membres du groupe et ensuite celles du responsable : le jeu en valait-il la chandelle ? la méthode paraît-elle adaptée ? quelles propositions pour améliorer l'outil ? etc.

Des contacts avec les participants et le responsable du groupe, sont maintenus un certain temps après l'intervention afin d'apprécier l'impulsion apportée par le dispositif au vécu quotidien du groupe. Les termes de ces échanges se font notamment par courrier (cf. exemples). Cette évaluation est qualitative.

Exemple de lettre d'évaluation « HARMONIQUES »

« Chers animateurs,

Nous tenons à vous remercier pour votre visite qui nous a vraiment surpris (et également divertis) par son originalité. Nous tenons également à vous féliciter pour les talents de comédiens dont vous avez fait preuve ! Vous nous avez permis de comprendre les mécanismes de la soumission à l'autorité et les situations qui peuvent faire naître la discrimination. Nous vous souhaitons beaucoup de succès dans vos prochaines prestations ... »

Souad, Nathalie, Leyla, ... Institut Sainte ... de H. à Bruxelles, mars 1998

3.3. Perspectives de développement

Il est certain cependant que l'évaluation précise de l'impact de l'intervention nécessite le développement d'un appareillage spécifique de mesure quantitatif des attitudes des jeunes avant et après (divers termes) l'activité. Cette approche est considérée comme un complément important à la démarche d'évaluation qualitative « à chaud ».



Pour ce faire, l'équipe de l'IRFAM a mis au point une échelle d'attitudes dans le domaine de la discrimination, de la sensibilité aux autres et de l'endofavoritisme à partir de recherches précédentes effectuées à l'Université de Liège (Manço, 1995 et 1997). Ces mesures peuvent se réaliser plusieurs semaines avant et après l'activité et éventuellement recourir à des formes parallèles (tests équivalents mesurant la même chose mais différents quant à leurs présentation et formulation).

Une seconde approche, dans ce même registre, est le recours à la stratégie du groupe-contrôle auprès duquel les mêmes mesures pourront se réaliser. Ces groupes n'auront bien sûr pas participé à l'activité, mais ils peuvent avoir éventuellement bénéficié, en même temps que le groupe test, d'une simple information (exposé-débat) sur le thème du racisme, ou des différences culturelles, par exemple (cf. comme exemple de thématique : Amoranitis, 1995). Le groupe-test et le groupe-contrôle seront bien entendu d'âge et de composition socioculturelle comparables.

Il s'agit donc de mesurer les attitudes des participants selon des échelles de racisme, d'endofavoritisme, d'ostracisme, de sexisme, etc., ainsi que de déterminer l'évolution des positions avant et après l'intervention, en référence à des résultats observés auprès d'un groupe de contrôle. Les résultats sont présentés aux participants, entre autres, sous forme de graphiques statistiques afin d'alimenter le débat après l'expérience.

Enfin, une enquête de suivi pourra recueillir les sentiments des participants à l'expérience plusieurs semaines après celle-ci (cf. Milgram, 1974). Ceci afin de permettre de dresser le bilan des acquisitions et des attitudes développées suite à l'expérience (avais-je ressenti qu'il s'agissait d'une supercherie ? suis-je content du résultat ? si c'était à refaire ?, ...).

Ces multiples « retours » dans les groupes qui ont vécu l'expérience est l'occasion de régénérer les souvenirs et de relancer des débats. Le caractère physique du paradigme de discrimination (la couleur des yeux) est également de nature à rappeler au sujet, par son caractère intime et permanent, l'expérience vécue et ses enseignements.

Une évaluation à long terme des effets de l'expérience est possible par la présence de cohortes de jeunes ayant participé au dispositif « HARMONIQUES » il y a six ans, voire davantage.

L'inscription de l'IRFAM dans le cadre de réseaux européens (France, Allemagne, Belgique, etc., voire, à l'avenir, Grèce, Chypre et Turquie) de producteurs de méthodologies de sensibilisation aux



discriminations (interethniques) rend également possible la comparaison des comportements de groupes de personnes vivant dans divers pays.

Il apparaît, par ailleurs, nécessaire de proposer à de nouveaux publics demandeurs (personnels d'administrations, professionnels du champ social, etc., mais aussi des enfants plus jeunes) un nouveau concept d'expérience de la discrimination. Il semble à ce stade important d'innover le paradigme d'intervention et de complexifier le schéma afin de gagner en crédibilité face à des publics d'adultes.

Le paradigme des groupes minimaux proposé par Tajfel semble ici être un point de départ promoteur (Sachdev et al., 11 et suivantes ; Bourhis et Leyens, 1994, 161 et suivantes) permettant d'étendre l'expérience sur de nouveaux champs discriminatoires (âge, sexe, etc.) autres que la discrimination ethnique. Il consiste à créer des groupes aléatoires, non concurrentiels qui a priori n'ont aucun rapport entre eux : il devient alors possible d'éviter les contextes expérimentaux qui nécessitent une observation « à l'insu ». Les recherches montrent qu'en situation expérimentale, les attitudes discriminatoires naissent également au sein de ces situations minimalistes.



Ainsi, Rabbie (1982) montre que la préférence endogroupale et la discrimination appliquée à l'exogroupe se manifestent aussi au sein de sous-groupes entre lesquels il n'existe aucune concurrence, aucune contradiction apparente liée à des intérêts divergents. Les mêmes observations restent également valables quand le groupe de comparaison n'est que virtuel et créé de toutes pièces pour les besoins de l'expérimentation.

Le paradigme du groupe minimal a permis de mettre subtilement en évidence les conditions liminaires d'apparition de comportements discriminants envers l'exogroupe et les stratégies qui les caractérisent : même des différences factices (la soi disant capacité à deviner exactement le nombre de billes contenues dans un bocal, par exemple) ou aléatoires peuvent suffire à l'éclosion de l'endofavoritisme (Tajfel et al, 1971). Ces travaux montrent que (Sachdev et Bourhis, 1991) :

- La simple induction chez les sujets d'expérience de la représentation d'un environnement social saturé par les relations endo/exogroupe suffit pour entraîner des comportements discriminatoires en faveur du groupe d'appartenance.
- L'apparition des comportements discriminants n'est pas liée aux caractéristiques individuelles, car la sélection des individus faisant partie des groupes expérimentaux est aléatoire.
- L'apparition des comportements discriminants n'est pas seulement liée aux relations conflictuelles ou historiques entre groupes, car même un exogroupe virtuel permet l'expression de l'endofavoritisme.

En revanche, des caractéristiques individuelles et groupales peuvent aggraver ou complexifier l'expression de la discrimination ; ainsi, l'appartenance à un groupe socioculturel inférieur rend plus improbable la tendance au biais pro-endofavoritiste (Sachdev et Bourhis, 1991). Comme un travail socio-éducatif actif peut contribuer à conscientiser les individus sur ces mécanismes psychosociaux mis en évidence par des travaux expérimentaux en laboratoire (Vanbeselaere, 1998).

Une multiplication du nombre de séances réalisées est souhaitable. Un nouveau programme de formateurs de formateurs s'annonce donc dans un proche avenir. Une plus large information sera également réalisée auprès des publics visés.



Par ailleurs, l'appareillage d'évaluation quantitative prévue permettra de collationner des données et de modéliser les situations de fonctionnement optimales. Des publications qui en découleront permettront de mieux faire connaître l'initiative de l'IRFAM auprès de divers publics.



3.4. Considérations déontologiques

*« Quand on me demande comment j'ai pu placer des enfants (blancs) dans une situation de discrimination, durant toute une journée, je réponds volontiers : imaginez ce que les enfants noirs peuvent ressentir durant toute leur vie ... »
Jane Elliot*

La démarche « HARMONIQUES » soulève bien entendu la question des interventions et des recherches en matière de discrimination qui adoptent une stratégie « à l'insu ». Aussi, sont débattus les intérêts et les limites de pareilles méthodes, ainsi que celles de méthodes plus traditionnelles d'intervention et de transmission de savoir. Ce débat sur l'efficacité respective des méthodes est en soi un résultat important et positif pouvant influencer les actions des professionnels de la formation et de l'intervention confrontés à des problématiques discriminatoires.

On sait du reste que des démarches à l'insu furent à la base d'une avancée certaine de la connaissance des mécanismes intimes de la discrimination et du racisme comme l'ont attesté les expériences journalistiques, dans les années 1960, de J. H. Griffin (un « nègre blanc » dans le sud profond des Etats-Unis) et, dans les années 1980, de G. Walraff (une « fausse tête de Turc » dans les villes industrielles allemandes). Par ailleurs, toute la recherche expérimentale en psychologie sociale est basée depuis près d'un siècle sur des protocoles de ce type.

Récemment, le Bureau International du Travail (Genève) a commandité une vaste recherche internationale sur la discrimination ethnique à l'embauche dans divers pays recevant une main d'œuvre immigrée massive (Pays-Bas, Allemagne, Etats-Unis, Espagne, Belgique). Cette recherche a adopté une méthodologie originale mettant en œuvre de « faux requérants d'emploi » (autochtones et allochtones) face à des vrais employeurs ignorant, bien entendu, l'existence et les objectifs de l'étude (Bovenkerk, 1992). La partie belge de cette recherche internationale (Arriijn, Feld et Nayer, 1998) a montré avec succès le degré de précision qu'une pareille méthode (« enquête de comportement ») peut atteindre, dans la tâche d'identification et de description des actes racistes, illégaux en Belgique, et, donc, difficilement abordables à travers des méthodes classiques de sondage d'opinions. Ces résultats nous interrogent également sur la nécessité d'instituer des démarches d'inspection et d'enquête « à l'insu » afin de faire simplement respecter la loi tant au niveau des entreprises que des administrations (Castelain-Kinet et al., 1998).



D'autres scénarii expérimentaux peuvent également permettre d'identifier les traitements discriminatoires au sein des institutions appelées à accueillir des populations de toute origine. Ainsi les travaux de Chrysochoou, Picard et Pronine (1998) montrent également que des échantillons de responsables de l'orientation scolaire en France n'envisagent pas les mêmes conclusions dans le cas de deux dossiers identiques, *mais dont ont dit que le premier appartient à « Marion » et le second à ... « Naïma »*.

Ce type d'études, facilement généralisables à d'autres services professionnels (comme des services d'aide à l'emploi, par exemple) et à d'autres types de discriminations (comme le sexisme ou l'ostracisme social dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, par exemple) offre évidemment la possibilité de rendre intelligible des pratiques latentes pour la plupart (Dumora et Lannegrand, 1996). Par ailleurs, partant de cette conscientisation, il devient possible d'imaginer une intervention concrète avec des visées transformatrices. Ainsi, outre le produit « HARMONIQUES », d'autres interventions similaires sont publiées dans des ouvrages didactiques et pratiquées dans nos écoles (Van Gend, 2000 ; Leleux, 2000 ; projet « Tous différents, tous égaux », etc.).

4. Tentative d'évaluation des effets

Il s'agit, dans cette partie, de présenter la procédure et les résultats d'une démarche exploratoire d'évaluation des effets de l'intervention–sensibilisation « HARMONIQUES » afin d'en générer les perspectives d'une amélioration et de l'adaptation de l'outil.

4.1. Méthode

4.1.1. Population

L'évaluation des effets du dispositif « HARMONIQUES » s'est effectuée lors d'une intervention auprès d'enfants de deux classes du cycle terminal de l'école primaire. Ainsi, 39 enfants (sur 41 : 2 absents) des classes de cinquième et de sixième primaire d'une école communale de Liège ont été rencontrés, à l'occasion d'une intervention « HARMONIQUES » réalisée à la demande de leurs enseignantes. L'école publique visitée, appelée « ECOLE EXPERIMENTALE », est un établissement



situé au centre ville et fréquenté par des enfants issus de familles relativement aisées : on y compte, en effet, une part appréciable de parents de profession libérale et/ou intellectuelle. Par ailleurs, l'établissement applique des méthodes éducatives « nouvelles », inspirées de la pédagogie de Célestin Freinet. Les classes concernées comptent 19 filles et 20 garçons ; les enfants, essentiellement des Belges « de souche », ont entre 10 et 12 ans.

Une autre école fut également visitée, à titre de groupe contrôle ; aucune intervention n'a été réalisée dans cet établissement appelé « ECOLE CONTROLE ». Cette seconde école communale se situe également au centre de Liège et, appliquant la même pédagogie interactive, reçoit une population sensiblement identique à l'école expérimentale. Quarante enfants (50 % de filles et 50 % de garçons) de 10 à 12 ans (5^e et 6^e primaires) s'y sont prêtés au prétest et posttest, pour les besoins de l'étude. Cinq enfants, absents à un des deux tests, ont été retirés de l'échantillon.

4.1.2. Outil

L'outil de cette évaluation exploratoire est un questionnaire composé de plus de 60 items (cf. annexe). Il s'agit de courtes propositions à propos desquelles les enfants devaient se prononcer en répondant « D'accord » ou « Pas d'accord ». L'inventaire est présenté aux enfants plusieurs semaines avant et après l'intervention par l'enseignant titulaire de la classe, sans aucun lien avec l'intervention « HARMONIQUES ». Le questionnaire est présenté aux enfants comme un test devant aider le travail des chercheurs qui étudient « l'intelligence et la clairvoyance des enfants ». L'en-tête de l'outil est fantaisiste, mais fait référence à un institut de recherche plausible.

Les items composant l'outil permettent de mesurer la position des enfants face à des propositions ouvertement endofavoritistes/exofavoritistes, racistes/antiracistes, sexistes/antisexistes, xénophobes/xénophiles, ostracistes/anti-ostracistes et, enfin, élitistes/égalitaristes. La définition de ces attitudes est présentée dans ce texte.

Les résultats observés permettent de composer six différents scores de sensibilité à la discrimination. Les items concernant le sexisme, au demeurant trop peu nombreux, n'ont hélas pas permis de composer un score. La mesure des effets permet d'améliorer et de simplifier l'outil dans une perspective d'adaptation à d'autres publics.

4.1.2.1. Score IA : endofavoritisme/exofavoritisme politique



Le premier score est composé par sept items.

Ces items, appartenant tous au champ de l'endofavoritisme politique ou général, présentent une forte corrélation entre elles. Ainsi, le coefficient de corrélation entre l'item 1 et 2 est, par exemple, de .74, celui entre l'item 1 et 41 est de .57, etc. D'autres liens statistiques sont plus faibles, mais restent, dans tous les cas, supérieurs à .20.

Le tri-à-plat des données concerne la classe expérimentale (N = 39), mais est quasi identique dans la classe contrôle. Les non-répondants complètent le total des tableaux au solde. Dans l'ensemble de cette partie, seront présentées les mesures d'avant l'expérience.

ITEMS	Nombre d'élèves ayant répondu « D'accord »	Nombre d'élèves ayant répondu « Pas accord »
1. Les étrangers installés dans notre pays doivent avoir les mêmes droits que les Belges.	34	5
2. Des immigrés qui vivent en Belgique doivent pouvoir faire partie du gouvernement autant que des Belges.	30	9
13. Dans les grands magasins, les vendeurs devraient toujours être plus gentils avec les Belges qu'avec les étrangers.	6	33
20. Les Belges et les immigrés qui vivent en Belgique doivent être traités de la même manière dans toutes leurs activités.	35	4
30. Quand les emplois sont rares, les Belges ont davantage le droit d'être engagés que les étrangers.	9	29
41. Les places de chefs, dans notre pays, doivent être confiées uniquement à des vrais Belges.	8	28
44. Les citoyens immigrés doivent avoir la possibilité de dire ce qu'ils pensent des décisions des politiciens belges.	2	36

On constate d'emblée, et cela est une constante générale, une attitude largement démocratique et positive au sein de la classe. Mais des mesures effectuées dans d'autres milieux socioculturels moins favorisés pourraient tracer un autre tableau.

L'item n° 30 et l'item n° 2 concernant la préférence nationale à l'embauche et la question qui polarisent le plus les enfants, à l'instar du n° 41 : qui décide ?

Pour chaque score, les enfants ayant donné une réponse égalitariste, démocratique ou souhaitable ont reçu un point positif. Dans le cas adverse (réponses racistes, endofavoritistes, ostracistes, etc.), les enfants ont reçu un point négatif. Les non-réponses ou les « double-réponses » valent 0 point et rendent compte d'une difficulté de se positionner, d'une ambiguïté. La somme des points obtenus à l'ensemble des questions est divisée par le nombre d'items concerné. Ce calcul donne le score de chaque enfant pour le domaine envisagé. Ce score peut donc varier entre -1 (pour une attitude extrême d'intolérance



ethnoculturelle ou sociale) à 1 (pour une attitude de tolérance totale). Un score nul ou proche de zéro indique le panachage des réponses et l'hésitation entre les deux polarités possibles.

Dans la classe expérimentale, les résultats au prétest montrent que le score moyen pour ce premier indicateur est de + 0,32 points. L'écart-type observé est d'environ 0,25 points ; cette valeur reste à peu près inchangée pour l'ensemble des scores examinés.

4.1.2.2. Score IB : endofavoritisme/exofavoritisme scolaire

Le deuxième score est composé par six items.

ITEMS	Nombre d'élèves ayant répondu « D'accord »	Nombre d'élèves ayant répondu « Pas accord »
12. Pour une même bêtise, les enseignants devraient punir moins lourdement les enfants belges que les enfants immigrés.	1	38
14. Les élèves étrangers rencontrent beaucoup de difficultés à réussir à l'école, même s'ils sont vraiment doués.	26	10
17. Il est normal que les élèves étrangers soient moins bien traités à l'école que les enfants belges.	4	35
18. Les bancs près du tableau devraient être exclusivement réservés aux enfants Belges.	1	38
43. Les élèves Africains devraient avoir moins de droits et de possibilités que les autres.	2	36
50. Ce serait une très bonne chose si un élève étranger était le premier en classe.	26	12

Ces items, appartenant tous au champ de l'endofavoritisme ethnoculturel dans le cadre de l'école, présentent une assez forte corrélation entre elles. Ainsi, le coefficient de corrélation entre l'item 43 et 14 est, par exemple, de .32, celui entre l'item 43 et 17 est de .45, etc. D'autres liens statistiques peuvent être plus faibles.

Le tri-à-plat des données concerne la classe expérimentale (N = 39), mais est quasi identique dans la classe contrôle. Les non-répondants complètent le total des tableaux au solde.

Dans la classe expérimentale, les résultats au prétest montrent que le score moyen pour cet indicateur est de + 0,46 points. L'écart-type observé est 0,25. Le total des points est calculé comme présenté précédemment.

4.1.2.3. Score II : racisme/antiracisme

Le troisième score est composé par quatre items.



ITEMS	Nombre d'élèves ayant répondu « D'accord »	Nombre d'élèves ayant répondu « Pas accord »
7. Les enfants qui volent des choses sont toujours des étrangers.	2	36
15. Ceux qui volent dans les maisons sont souvent des Noirs.	1	37
16. Lors qu'une bagarre éclate quelque part, des jeunes musulmans y sont toujours mêlés.	3	36
40. Tous les chinois se ressemblent ; on ne peut pas les distinguer.	0	37

Ces items, appartenant au domaine du racisme ethnoculturel, présentent une assez forte corrélation entre eux.

Dans la classe expérimentale, les résultats au prétest montrent que le score moyen pour cet indicateur est de + 0,89 points.

4.1.2.4. Score III : ostracisme/anti-ostracisme comportemental

Le quatrième score est composé par cinq items.

Ces items, appartenant au domaine de l'ostracisme comportemental (qui concerne des caractéristiques comportementales et pas nécessairement physiques), présentent une forte corrélation entre elles.

Dans la classe expérimentale, les résultats au prétest montrent que le score moyen pour cet indicateur est de + 0,61 points.

ITEMS	Nombre d'élèves ayant répondu « D'accord »	Nombre d'élèves ayant répondu « Pas accord »
27. Les élèves qui perturbent les cours devraient avoir moins de droits que les autres enfants de l'école	2	37
42. Les enfants qui se battent dans la cour de récréation devraient avoir exactement les mêmes droits que les autres élèves.	34	5
46. Les élèves qui s'habillent avec des grandes marques bien chers n'ont vraiment rien dans la tête.	3	36
34. Les homosexuels sont des malades ; on ne peut pas leur faire confiance.	2	37
39. Les enfants gros mangeurs sont tous des paresseux.	10	26

4.1.2.5. Score IV : xénophobie/xénophilie

Le cinquième score est composé par trois items appartenant au champ de la xénophobie. Dans la classe expérimentale, le score moyen pour cet indicateur est de + 0,91 points (score quasi maximal dans le sens de la xénophilie).



ITEMS	Nombre d'élèves ayant répondu « D'accord »	Nombre d'élèves ayant répondu « Pas accord »
28. Il faut certainement se méfier des enfants d'autres nationalités.	1	38
36. Il faut toujours se méfier des gens qui ne pensent pas comme nous.	1	37
48. Il vaut mieux éviter de jouer avec les enfants qui sont d'une autre religion.	2	36

4.1.2.6. Score V : élitisme/égalitarisme

Le sixième et le dernier score est composé par six items appartenant au champ de l'élitisme. Dans la classe expérimentale, le score moyen pour cet indicateur est assez faible : il est de + 0,44 points.

ITEMS	Nombre d'élèves ayant répondu « D'accord »	Nombre d'élèves ayant répondu « Pas accord »
8. Les meilleurs élèves et uniquement ceux-là devraient disposer d'un beau local pour la récréation.	1	38
9. Les élèves qui ont des difficultés pour apprendre à l'école devraient avoir plus d'aide que les autres.	26	12
19. Les instituteurs ne peuvent vraiment faire confiance qu'aux parents d'élèves qui ont de l'argent	1	38
25. Il est normal que les enseignants travaillent surtout avec les élèves les plus intelligents	1	38
29. Les enfants qui sont sans abri devraient avoir exactement les mêmes droits que les autres enfants.	33	6
32. Il ne faut pas fréquenter les enfants dont les parents sont chômeurs.	6	28

4.1.2.7. Liens entre scores

On remarque, par ailleurs, que certains scores construits sont corrélés entre eux.

Le coefficient de corrélation des deux scores d'endofavoritisme est de .32. Le coefficient de corrélation des scores II et IV est de .46, celui des scores III et IV de .56. L'endofavoritisme politique et l'ostracisme comportemental sont également liés (coefficient de corrélation = .39). Ces corrélations sont statistiquement significatives ($p < .05$; $N = 39$) et soulignent la place centrale de la question de l'endofavoritisme dans les phénomènes de discrimination.

4.1.3. Procédure

Le prétest et le posttest se sont effectués, dans l'école expérimentale, respectivement, deux mois avant et un mois après l'intervention-sensibilisation « HARMONIQUES ».

La passation des prétest et posttest, dans l'école contrôle, est également distante de trois mois.



Le testing s'est déroulé de manière collective dans les classes habituelles des enfants et sous la surveillance de leurs maîtresses ; il dure environ 30 minutes. Les questionnaires pré et posttest sont identiques.

L'outil s'avère simple d'application et d'analyse ; les items et les consignes ont été aisément compris par les enfants, en témoigne le très faible taux de non-réponses (1 % dans le groupe expérimental).

L'intervention « HARMONIQUES » s'est déroulée, dans l'école expérimentale, dans d'excellentes conditions. L'évaluation qualitative à chaud effectuée par l'équipe de l'IRFAM a permis de constater l'intérêt des enfants et des enseignants.

4.2. Résultats

Les résultats des prétests effectués dans les deux écoles ne permettent pas de distinguer significativement les deux établissements. Autrement dit, aucune différence d'attitude (comparaison de scores moyens) n'existe entre les deux classes *avant l'intervention-sensibilisation* aux mécanismes de la discrimination.

En revanche, la comparaison des résultats au prétest et au posttest, dans l'école expérimentale, permet de constater que l'intervention « HARMONIQUES » a contribué à obtenir un gain significatif de score *d'exofavoritisme/endofavoritisme* (score IA) qui, de fait, constitue le topique central du dispositif. Ainsi, ce score double et passe de + 0,32 point au prétest à + 0,63 points au posttest, dans le sens d'une plus grande sensibilité au traitement égalitaire des personnes, quelles que soit leurs origines. Dans le groupe contrôle, sans aucune intervention, entre le prétest (+ 0,47) et le posttest (+ 0,16), on observe, au contraire, une diminution significative de 0,31 points, pour ce score. L'intervention a donc un effet certain sur l'abord par les enfants du principe de l'égalité du traitement dans la société quels que soient les groupes d'appartenance des individus. Ajoutons que cet effet est indépendant du sexe et de l'origine culturelle (cette dernière est inférée à partir du patronyme des élèves) des enfants testés.

Une analyse du détail des items composant le score IA permet de montrer que pour les questions n° 1, 2, 30, 41 et 44 (questions dans le domaine de l'endofavoritisme politique et économique), pratiquement l'ensemble des sujets expérimentaux ayant produit des réponses ségrégationnistes au premier test, a pu changer d'avis, après l'intervention « HARMONIQUES ».



En revanche, quelques-uns, certes moins nombreux, ont tout de même fait montre d'attitudes discriminatoires au posttest, contrairement à leur première opinion, donnée lors du prétest. On n'observe pas pareil mouvement dans les réponses données aux items à caractère général n° 13 et 20. Dans l'école contrôle, on constate des mouvements en sens divers qui finissent par diminuer sensiblement la moyenne de la classe pour cet indicateur.

Toutefois, dans aucun des autres scores envisagés, on n'observe un gain similaire dans le groupe expérimental ; les différences prétest-posttest sont non significatives, y compris pour le score IB qui pourtant investigate l'endofavoritisme dans un contexte familial des enfants, à savoir, le contexte scolaire. Il est vrai cependant que certains scores étant déjà tellement élevés au prétest (scores II et IV, par exemple), il est assez difficile de les améliorer encore au posttest. Par contre, des mouvements de durcissement des attitudes sont observés dans le groupe contrôle : un recul aussi net qu'inexpliqué concerne ainsi les scores IB, III et IV ; le recul du score IA, déjà présenté, est moins ample. Les autres valeurs (scores II et V) sont inchangées. Le groupe ayant participé à l'intervention « HARMONIQUES » fut donc préservé d'une telle involution.

Cette constatation pose la question de la fidélité test/retest de l'outil qu'il s'agira donc d'approfondir. Ainsi, hormis les scores II, IV et V pour lesquels l'indice de corrélation test/retest est satisfaisant (supérieur à .70), les résultats obtenus aux autres scores sont très peu stables. Cet aspect exige, sans doute, une plus grande standardisation et un meilleur contrôle des contextes de testing.

Un élargissement de l'outil vers d'autres champs et, notamment, vers la mesure des attitudes sexistes/antixistes, est, par ailleurs, nécessaire. A cet effet, de nouveaux items sont d'ailleurs intégrés dans l'outil d'évaluation (cf. le questionnaire en annexe).

La tentative exploratoire d'évaluation doit donc être poursuivie dans un plus grand nombre d'écoles, implantées dans des milieux socioculturels diversifiés. Enfin, le développement d'une fonction d'accompagnement des enseignants, titulaires des classes visitées, devrait contribuer à la réalisation d'activités pédagogiques d'exploitation de l'expérience « HARMONIQUES », au bénéfice de l'amplification et du transfert de ses effets sur d'autres champs, autres que la question centrale de l'endofavoritisme.

5. Conclusions



S'agissant de l'analyse et de la prévention des phénomènes discriminatoires L'IRFAM a très tôt opté pour des méthodes où l'expérience vécue est privilégiée par rapport aux discours.

En effet, la situation discriminatoire créée par la méthodologie « HARMONIQUES » offre la possibilité aux participants de bien identifier l'impact affectif et émotionnel ressenti par ceux qui subissent de tels actes discriminatoires et, plus particulièrement, endofavoritistes : il est important que l'expérience grave un souvenir et l'intervention s'inscrive dans la durée. La méthode permet en plus d'une prise de conscience, de faciliter l'émergence des valeurs positives telles que la solidarité et la démocratie. Celles-ci occupent alors une place privilégiée tout au long de l'intervention puisqu'elles sont envisagées non seulement comme une réponse à une situation difficile et momentanée mais surtout comme des stratégies de coopération stable. La démarche offre également une grande souplesse : divers outils d'intervention et d'expérimentation découlent du concept « HARMONIQUES » permettant de l'appliquer, à terme, à un grand nombre de situations et de publics.

Exemple de lettre de réaction suite à une intervention « HARMONIQUES »

« Chers ...

Nos stagiaires ont vécu cette intervention sans mettre en doute le scénario. Certains l'ont vécu de façon très passionnelle, d'autres en se contrôlant beaucoup plus. Nous avons trouvé très positive l'ouverture laissée par les animateurs à l'apparition de solidarité entre les stagiaires (...).

Tu as pleuré mais tu as été la seule à avoir le courage de désobéir.

(...) Par la suite nous avons demandé aux stagiaires si cette intervention valait la peine d'être programmée. Tous ont répondu oui. »

ASBL EDIT-Verviers, H. M., juin 1998

Le pari de l'IRFAM est ainsi de contribuer au développement, parmi le public prenant part à l'action, de la capacité à tenir compte des intentions et du point de vue d'autrui, de contribuer à construire la compétence à négocier ses actes en fonction des désirs et façons d'être de ses partenaires. On tente donc d'obtenir par la prise de conscience provoquée par l'expérience, une prise de distance par rapport à la socialisation et au déterminisme du conditionnement social : de l'ouverture aux autres découle la possibilité d'une plus ample solidarité.

La tentative exploratoire d'évaluation de l'intervention « HARMONIQUES » a, quant à elle, montré le type d'effets qui peuvent être obtenus par cette intervention. Mais il est nécessaire d'affiner l'outil d'évaluation dans le sens d'une plus grande précision. Les données nous encouragent dans ce sens et poussent à élargir le champ des publics visés.



Bibliographie générale

- Amoranitis S. (1995), *Les représentations culturelles du temps*, Liège : IRFAM, document de travail.
- Ancellin A. (1992), *Le jeu de rôle*, Paris : E.S.F.
- Arriijn P. Feld S. et Nayer A. (1998), *Discrimination in acces to employment on grounds of foreign origin : the case of Belgium*, Genève : I.L.O. International Migration Papers, n° 23.
- Auge M. (1994), *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*, Paris : Fayard.
- Azzi A. E. (1996), *Multiculturalisme et identités culturelles : coexistence d'identités uni-culturelles ou intégration d'identités pluri-culturelles ?*, Bruxelles : Chaire internationale en psychologie sociale, U.L.B. Document de travail.
- Azzi A. E. et Klein O. (1996), *Psychologie sociale et relations intergroupes*, Paris : Dunod, coll. « Les topos ».
- Born M. (1983), *L'adoption de comportements socialement déviants chez les jeunes*, Thèse de doctorat en psychologie, Liège : Institut de psychologie et des sciences de l'éducation, 3 vol.
- Bourdieu P. (1984), *Questions de sociologie*, Paris : Ed. de Minuit.
- Bourhis R. et Leyens J. P. (1994), *Stéréotypes, discrimination, et relations intergroupes*, Liège : Mardaga.
- Bovenkerk F. (1992), *A manual for international comparative research on discrimination on the groundsof race and ethnic origin*, Genève : I.L.O. International Migration Papers, n° 4.
- Camilleri C. et al. (1990), *Stratégies identitaires*, Paris : P.U.F.
- Camilleri C. et Vinsonneau G. (1996), *Psychologie et cultures : concepts et méthodes*, Paris : A. Colin, collection « U ».
- Castelain-Kinet F. et al. (1998), *Pratiques de formation antidiscriminatoires en Belgique*, Genève : I.L.O. International Migration Papers, n° 22.
- Chrysochoou X. et al. (1998), « Explications de l'échec scolaire : les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle des élèves », *Psychologie et éducation*, n° 32, 43-59.
- Doise W. et al. (1985), *Psychologie sociale expérimentale*, Paris, Colin.
- Dumora B. et Lannegrand L. (1996), « Les mécanismes implicites dans les décisions d'orientation », *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n° 30, 37-54.
- Ellemers N., Spears R. et Doosje B. (éds.) (1999), *Social identity*, Oxford : Blackwell.
- Festinger L. (1965), « Evaluation et réduction de la dissonance dans des contextes sociaux », Aronson E. et Levy A. (éds.), *Psychologie sociale : textes fondamentaux*, Paris : Dunod, 193-211.
- Gaertner S. L. et al. (1996), « The contact hypothesis : the role of common in group identity in reducing intergroup bias among majority and minority group membres », Nye J. L. et Brower A. M. (éds.), *What's social about social cognition ?*, Newbury Park : Sage, 230-260.
- Goenes Da Silva J. C. (1989), *L'identité volée*, Bruxelles : Editions de l'Université Libre de Bruxelles.
- Karakitapoglu Z. (1999), « Intergroup relations : a review of social psychological approaches », *Turkish psychological review*, vol. 3, n° 1, 51-78.
- Leleux C. (2000), *Education à la citoyenneté*, Bruxelles : De Boeck.
- Levi-Strauss C. (1962), *La pensée sauvage*, Paris : Agora-Plon, rééd.
- Manço A. (1995), *Mesure des compétences transversales des élèves de cinquième secondaire*. Rapport de recherche. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.
- Manço A. (1997), *Stratégies identitaires et intégration. Approche constructive des valeurs et projets des jeunes issus de l'immigration*, Thèse de doctorat en psychologie sociale, Liège : Université de Liège, 3 vol.
- Manço A. (1998), *Valeurs et projets des jeunes issus de l'immigration. Le cas des Turcs en Belgique*, Paris : L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».
- Manço A. (1999), *Intégration et identité. Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*, Bruxelles : Ed. De Boeck-Université, coll. « L'Homme/L'Etranger ».
- Massonat J. (1990), « Identité personnelle : un champ de recherches en voie d'organisation », Kridis N. (éd.), *Adolescence et identité*, Marseille : Hommes et perspectives, 26 et suiv.
- Matrucelli D. (1995), « Contradictions politiques du multiculturalisme », Wiewiorka M. et al. (éds.), *Une société fragmentée. Le multiculturalisme en débat*, Paris : La Découverte, 61-84.
- Milgram S. (1974), *La soumission à l'autorité*, Paris : Calman-Lévy.
- Moscovici S. (1979), *La psychologie des minorités actives* : Paris, P.U.F.
- Mucchielli A. (1991), *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris : E.S.F.
- Mucchielli A. (1994), *L'identité*, Paris : P.U.F., coll. « Que sais-je ? », n° 2288.
- Mullen B., Brown R. J. et Smith C. (1992), « Ingroup bias as a function of salience, relevance, and status : An integration », *European Journal of Social Psychology*, n° 13, 389-397.



- Pages J.-P. et al. (1992), « Stabilité des structures dans les enquêtes de suivi des opinions », Association pour la Statistique et ses Utilisateurs (ASU), *La qualité des informations dans les enquêtes*, Paris : Dunod, 441-464.
- Rabbie J. M. (1982), « The effects of intergroup competition on intragroup and intergroup relationships », Derlega V. J. et Grezelak J. (éds.), *Cooperation and helping behaviour*, New York : Aca. Press.
- Sachdev I. H. et al. (1997), « Les matrices de Tajfel : un guide méthodologique pour la recherche intergroupes », *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n° 34, 11-28.
- Sachdev I. H. et Bourhis R. (1991), « Power and status differentials in minority/majority group relations », *European Journal of Social Psychology*, n° 21, 1-24.
- Sherif M. (1966), *In common predicament : social psychology of intergroup conflict and cooperation*, Boston : Houghton-Mifflin.
- Tajfel H. (1972), « La catégorisation sociale », Moscovici S. (éd.), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris : Larousse.
- Tajfel H. (1982), « Instrumentality, identity and social comparisons », Tajfel H. (éd.), *Social identity and intergroup relations*, Cambridge : U.P., 483-508.
- Tajfel H. et al. (1971), « Social categorization and intergroup discrimination », *European Journal of Social Psychology*, n° 1, 149-178.
- Tajfel H. et Turner J. C. (1979), « An integrative theory of intergroup conflict », Austin W. G. et Worchel S. (éds), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterey : Brooks et Cole.
- Turner J. C. et Oakes P. J. (1997), « The socially structured mind », McGarty C. et Haslam S. A. (éds), *The Message of Social Psychology*, Oxford : Blackwell.
- Turner J. C. (1982), « Towards a cognitive redefinition of the social group », Tajfel H. (éd.), *Social identity and intergroup relations*, Cambridge : C.U.P., 15-40.
- Vanbeselaere N. (1998), « The social psychological analysis of intergroup behaviour : from an individualistic to a social identity approach », Fisek G. O. *IX Turkish National Congress of Psychology*, Istanbul : T.P.D., 45-71.
- Van Gend V. (2000), *Education à la citoyenneté : apprentissage de la tolérance. Similitudes et différences*. Travail de fin d'études, Université Libre de Bruxelles.
- Vinsonneau G. (1996), *L'identité des jeunes en société inégalitaire. Le cas des Maghrébins en France. Perspectives cognitives et expérimentales*, Paris : L'Harmattan, coll. « Minorités & sociétés ».
- Yzerbyt V. (1995), « Introduction à la psychologie sociale », Gossiaux P.-P. (éd.), *L'homme en société*, Paris : P.U.F., 277-379.

