



HAL
open science

Tout enfant handicapé est de droit un élève

Marine Granjon, Benoite Aube, Mickaël Jury, Maria-Antoneta Popa-Roch,
Odile Rohmer

► To cite this version:

Marine Granjon, Benoite Aube, Mickaël Jury, Maria-Antoneta Popa-Roch, Odile Rohmer. Tout enfant handicapé est de droit un élève. 2022, <https://fr.in-mind.org/fr/article/tout-enfant-handicape-est-de-droit-un-eleve>. hal-03992524

HAL Id: hal-03992524

<https://uca.hal.science/hal-03992524>

Submitted on 16 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Tout enfant handicapé est de droit un élève

• written by **Marine Granjon, Benoite Aubé, Mickael Jury, Maria Popa-Roch & Odile Rohmer**
 • edited by **Sylvain Caruana & Daniel Priolo**

« **Tout enfant handicapé est de droit un élève** », tel est le message au cœur de la loi Handicap en France. A l'instar de cette volonté politique, les pouvoirs publics français, comme la plupart des pays occidentaux, ont progressivement mis en place ces vingt dernières années, des mesures visant à mieux inclure les personnes en situation de handicap dans notre société. Malgré cet effort important, comment expliquer que les difficultés d'inclusion des élèves avec un handicap persistent en contexte scolaire ? Comment expliquer les résistances des enseignants et des élèves ? Comment expliquer ces persistance ? De quoi sont nourries ces représentations, comment résistent-elles aux informations objectives, comment influencent-elles les comportements ?

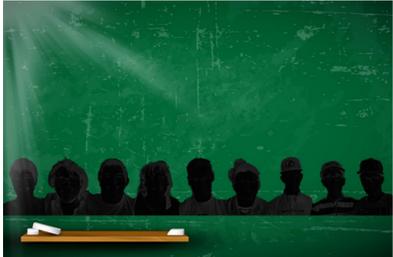


Image illustrative de Marine Granjon

L'UNESCO défend depuis plus de 25 ans la nécessité d'assurer une éducation pour tous les jeunes en situation de handicap dans le système éducatif classique. Fort de cette volonté, le nombre de ces élèves scolarisés dans le contexte ordinaire n'a cessé d'augmenter (près de 400 000 en France, DEPP, 2020). Pourtant ces chiffres masquent le vécu réel d'un certain nombre d'élèves en situation de handicap (Bastart et coll., 2021). Parmi les nombreux exemples du décalage entre les politiques affichées et la réalité de l'inclusion, on peut citer les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) : ces dispositifs ont été pensés pour accueillir les élèves en dehors de la classe, durant quelques heures par semaine, en appui de leur scolarisation en classe ordinaire. Cependant l'utilisation de ce dispositif est éloignée des objectifs visés. En effet, de nombreux élèves passent en réalité la plupart de leur temps scolaire au sein de ces dispositifs et ne sont que très partiellement inclus dans leur classe de référence (par exemple, dans le cadre d'activités considérées comme moins fondamentales, Ebersold et coll., 2016). Ainsi, les dispositifs ULIS, mis en place comme outil de soutien à la scolarisation inclusive, peuvent devenir, in fine, un moyen péjoratif pour séparer les élèves en situation de handicap des élèves ordinaires. Le principe d'inclusion s'en trouve alors bafoué au bénéfice de celui d'intégration : il ne s'agit plus d'ouvrir les classes à la diversité des élèves, mais de proposer des processus de remédiation pour les élèves jugés trop éloignés de la norme scolaire (Rohmer et coll., 2022).

Pourtant si l'inclusion semble difficile à mettre en œuvre pour certains élèves, de nombreux élèves, trop peu mis en avant, montrent sans ambiguïté l'avantage que celle-ci peut offrir pour l'ensemble des élèves, en particulier pour permettre à tous de développer leur ouverture d'esprit, leur tolérance et leur compréhension des différences individuelles (Rijs & Peetsma, 2009; Sumski et coll., 2017). Au-delà de ce versant social très important, on peut même souligner les bénéfices de l'inclusion en termes de performances scolaires, mais seulement quand les élèves sont reconnus comme des pairs à part entière (Juvonen et coll., 2019). Si un soutien institutionnel existe, que cette politique a fait ses preuves, comment expliquer que les difficultés d'inclusion persistent encore ? Il semble qu'une partie de la réponse puisse se trouver dans les représentations subjectives sur le handicap, véhiculées et transmises plus ou moins consciemment. De quoi sont nourries ces représentations, comment résistent-elles aux informations objectives, comment influencent-elles les comportements, tel est spécifiquement l'enjeu des recherches actuelles en psychologie sociale sur ce sujet ? L'objectif de cet article est de présenter des travaux qui nous permettent de mieux comprendre comment les phénomènes d'exclusion sociale restent prégnants à l'école.

Les attitudes, un frein potentiel à l'inclusion scolaire

Un premier élément de réponse réside dans les attitudes, en particulier, celles des enseignants qui jouent un rôle non négligeable dans l'inclusion des élèves en situation de handicap (De boer et coll., 2011; Perrin et coll., 2022). Si les enseignants défendent majoritairement l'idée d'une école ouverte à la diversité, les études montrent cependant des résistances profondes dont ils n'ont pas forcément conscience. Dans une étude récente, des auteurs ont ainsi mis en évidence qu'autant la discrimination que « hostile » (par exemple, un handicapé ne pas sa place dans ma classe) est rejetée par les enseignants, autant celle dite « bienveillante » (par exemple, « je crains que les autres se moquent de lui et je trouve mieux pour lui qu'il aille dans une classe spécialisée ») est largement tolérée (Bastart et coll., 2021). Si on peut comprendre les bonnes intentions des enseignants, ce genre de justifications peut contribuer à renforcer l'idée que les élèves avec un handicap n'ont pas leur place dans les classes ordinaires. Par ailleurs, en utilisant des protocoles qui permettent moins facilement de contrôler les réponses, Rohmer et collaborateurs (2022) ont également montré un décalage entre ce que les enseignants français expriment comme position vis-à-vis de la scolarisation inclusive et leurs ressentis profonds. De façon préoccupante, plus ce décalage est grand, plus les enseignants expriment du stress professionnel.

Dans une perspective complémentaire, il a été montré que plus le système devient sélectif, plus les enseignants reculent devant le principe d'égalité, au profit de l'égalité stricte entre tous les élèves (Kernell et coll., 2021; Khamzina et coll., 2021). Une image souvent utilisée pour illustrer ce principe est de considérer que s'il est normal de porter des lunettes pour lire au tableau (équité), cette adaptation deviendrait illégitime en situation d'évaluation (égalité). Jury et collaborateurs (2022) ont également exploré cet effet en montrant que les enseignants ont plus de difficultés à accepter les propositions de des enseignants pour présenter une leçon ou évaluer les élèves de leur classe. La classe était composée d'un élève en situation de handicap. Les résultats indiquent que si les enseignants choisissent majoritairement un support pédagogique qui permettra à l'élève avec un handicap de tirer profit de la leçon, ils sont beaucoup moins nombreux à choisir cette modalité en situation évaluative.

Représentations naïves et diversité des situations de handicap

Ces attitudes négatives de la part des enseignants envers l'adaptation sont liées à la façon dont est représenté le handicap. En effet, le handicap est généralement spontanément associé à une difficulté physique (Cook, 2001). Pourtant le handicap visible ne représente que 20 % des situations de handicap et le fauteuil roulant, symbole international du handicap, n'est présent que dans une très faible moitié de ces situations (Granjon et coll., 2022; Sapey et coll., 2005). Ainsi, la plupart des élèves en situation de handicap ont un trouble non-visible (par exemple, dyslexie, arthrite, surdité, etc.), ce qui complique beaucoup la perception de cette minorité et des difficultés qu'elle peut rencontrer à l'école (Granjon et coll., 2022; Perrin et coll., 2022; Vallancourt, 2017). Les quelques études qui ont tenté de rendre compte de la situation de handicap et de la façon dont elle est perçue, ont montré que le trouble n'est pas apparent, avec comme conséquence une impression d'injustice, voire la perception d'une imposture en raison du soutien dont bénéficient ces personnes, et cela alors même que l'environnement est informé du handicap et de la nature des difficultés (Nario-Redmond et coll., 2019; Patezold et coll., 2008). Un paradoxe spécifique à la problématique de l'inclusion scolaire de la majorité des élèves émerge alors : révéler le handicap permet l'accroissement de soutiens humains ou matériels nécessaires à la pleine inclusion, mais cela comporte également le risque d'éveiller des réactions négatives de l'environnement pouvant juger cet « avantage injuste » (Mullins & Preyde, 2013; Patezold et coll., 2008). Parce qu'elles ne sont pas immédiatement perceptibles, les difficultés, pourtant réelles, de la plupart des élèves en situation de handicap peuvent ne pas être prises en considération comme elles le mériteraient (Mullins & Preyde, 2013; Patezold et coll., 2008).



Le symbole international du handicap ne représente que les situations de handicap physique voire même simplement les personnes en fauteuil roulant, à l'exclusion de toutes les autres formes de handicaps et de toutes les personnes en situation de handicap invisible.

Si la question de l'inclusion sociale peut apparaître particulièrement délicate pour les personnes avec un handicap invisible, force est de constater que la littérature, en particulier en psychologie sociale, s'est très peu attachée à cette distinction visible/invisible, la réduisant très souvent à ses formes visibles (Granjon et coll., 2022). Très souvent, le fauteuil roulant est l'image retenue pour symboliser le handicap dans les recherches, comme dans la vie publique (Clément-Guilloin et coll., 2018; Rohmer & Louvet, 2018). Pourtant, les quelques études qui s'intéressent spécifiquement à des formes de handicap moins visibles permettent de comprendre les réactions négatives vis-à-vis de cette population. Quelques travaux expérimentaux viennent mettre en lumière les facteurs expliquant cela. Par exemple, King et collaborateurs (2022) montrent que la représentation que se font les enseignants des élèves handicapés est centrée sur l'idée du sang, du danger, de la maladie. Or les enseignants, à travers divers documents comme le Plan d'Accueil Individualisé (PAI), disposent d'un protocole précis permettant de répondre à des situations critiques, sécurisant ainsi la scolarisation. Néanmoins, malgré ces connaissances, les représentations de la maladie semblent empêcher de considérer l'enfant comme un élève « à part entière ». Dans le même ordre d'idée, Jury et collaborateurs (2021) montrent que le simple fait d'évoquer les troubles du spectre de l'autisme touchant un élève provoque chez les enseignants des attitudes particulièrement négatives liées à la crainte de perturbations comportementales, alors même que rien n'indique que celui-ci présente cette difficulté spécifique.

La question du jugement de soi des élèves en situation de handicap

La discrimination insidieuse à laquelle se confrontent les élèves en situation de handicap dans le contexte scolaire semble trouver des explications à travers des facteurs subjectifs tels que les attitudes et les représentations. Mais qu'en est-il de l'image que les élèves en situation de handicap développent sur eux-mêmes ? Comment perçoivent-ils leur potentiel de réussite ? La littérature s'accorde aujourd'hui sur le fait que les individus issus de groupes minoritaires peuvent intérioriser et agir en fonction du regard que la société porte sur eux (pour une revue, voir Spencer et coll., 2016). De façon originale, Cohen et collaborateurs (2019) ont utilisé une procédure qui permet de rendre salientes les connaissances mémorisées sur le handicap. Pour se faire, ils ont installé la moitié des participants sur un fauteuil roulant (condition activation du handicap), alors que l'autre moitié était simplement installée sur une chaise (condition contrôle). Tous les participants étaient de jeunes adultes sans handicap. Une fois installés, ils devaient tous réaliser une tâche cognitive de logique. Les résultats ont montré que le simple fait d'être installé dans un fauteuil roulant réduit significativement la vitesse de réalisation d'une tâche cognitive. L'idée sous-jacente est que le fauteuil roulant réactive en mémoire nos croyances sur le handicap. Ces croyances sont très souvent en lien avec un manque de compétence, d'efficacité, voire d'intelligence. Ces caractéristiques associées au handicap vont provoquer chez les participants mis en situation de handicap une baisse temporaire, mais effective de leurs performances, même quand il s'agit d'une induction expérimentale de très courte durée. On peut alors facilement imaginer comment les croyances et les attitudes sur le handicap peuvent impacter un enfant en situation réelle de handicap. En contexte de classe cette fois, une étude récente a montré que les élèves dyslexiques ont de moins bonnes performances à des tâches scolaires que leurs pairs sans dyslexie, et que cette relation est médiatisée par les jugements de soi de ces élèves sur la dimension de compétence (Rohmer et coll., 2022). Ainsi, si son penser capable de réussir semble constituer un facteur important de la réussite académique.

Les élèves en situation de handicap semblent ainsi défavorisés dans la mesure où le handicap est souvent associé à de moindres capacités, alors même qu'il s'agit de la dimension la plus en lien avec la réussite scolaire (Abele & Hauke, 2018; Smeeding et coll., 2015). Néanmoins, les preuves empiriques sont encore insuffisantes pour montrer le poids des croyances sur les performances scolaires. Ces preuves sont d'autant plus rares quand les élèves sont porteurs d'un handicap invisible. Des recherches qualitatives soulignent le fait que le choix de révéler ou de cacher son handicap pourrait mettre l'élève concerné dans une situation d'inconfort permanent avec un sentiment de honte, de faiblesse, de culpabilité, de malaise, d'isolement (Beatty & Kirby, 2006; Dale Stone, 2005; Quinn & Earnshaw, 2011). En appliquant cette question du lien entre le jugement de soi et les performances académiques à la question des élèves porteurs de handicaps invisibles, il est possible de faire l'hypothèse qu'un élève dont on ne voit pas le handicap a encore plus de difficultés à se construire une image positive de lui-même. L'étude future du lien entre jugements de soi et handicap invisible nous semble indispensable afin de mieux cerner les enjeux actuels d'inclusion scolaire.

Conclusion

Les quelques exemples de travaux présentés dans cet article ont pour vocation d'illustrer la nécessité d'analyser plus avant encore les processus psychologiques à l'œuvre dans la compréhension des obstacles persistants à une scolarisation inclusive réussie. A la lumière de ces études, quelques actions simples pourraient constituer des leviers efficaces pour favoriser l'inclusion scolaire. Par exemple, engager les élèves avec ou sans handicap/maladie dans un travail coopératif pourrait d'une part permettre à tous les élèves de se percevoir comme élèves à part entière. D'autre part, cela favoriserait le changement d'attitudes face au handicap, et pourrait augmenter la tolérance des enfants à la différence. Ainsi, en déconstruisant l'imperméabilité des frontières (« j'ai un handicap » contre « je n'ai pas de handicap ») et en questionnant la norme scolaire, il s'agit d'aider les enseignants et les élèves à reconnaître la diversité humaine comme source d'enrichissement collectif et de réussite personnelle. Il ne s'agit pas ici de gommer les différences ou de négier les difficultés, mais d'insister sur le poids du contexte dans la réussite d'un parcours de vie. Bien entendu, la formation et l'accompagnement des enseignants restent des éléments primordiaux pour une inclusion scolaire bénéfique à tous.

En somme, la scolarisation inclusive est une étape nécessaire pour permettre de sensibiliser à la diversité dès le plus jeune âge, au-delà du handicap et ainsi mettre en application des principes défendus par l'Éducation Nationale : « vivre avec des personnes différentes de soi, faire preuve d'empathie et de bienveillance », afin de les préparer à exercer pleinement leur citoyenneté (Gausse, 2018).

Notes de fin de document

- ^[1] Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013, France.
- ^[2] Le Projet d'Accueil Individualisé (PAI) est un document élaboré à la demande de la famille. Il précise les adaptations à mettre en place pour les enfants et adolescents en contexte scolaire ou périscolaire. Le PAI peut faire suite à diverses conditions, telles qu'une pathologie chronique (par exemple, diabète), une allergie ou encore une intolérance alimentaire.

Références

Abele, A. E., & Hauke, N. (2018). Agency and communion in self-concept and in self-esteem. In A. E. Abele & B. Wojciszke (Eds.), *Agency and communion in social psychology* (pp. 52-64). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203703663>

Bastart, J., Rohmer, O., & Popa-Roch, M.-A. (2021). Legitimizing discrimination against students with disability in school: The role of justifications of discriminatory behavior. *International Review of Social Psychology*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.5334/irsp.357>

Beatty, J. E., & Kirby, S. L. (2006). Beyond the legal environment: How stigma influences invisible identity groups in the workplace. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 18(1), 29-44. <https://doi.org/10.1007/s10672-005-9003-6>

Clément-Guilloin, C., Rohmer, O., Forestier, C., Guilloin, P., Deshayes, M., & d'Arripe-Longueville, F. (2018). Implicit and explicit stereotype content associated with people with physical disability: Does sport change anything? *Psychology of Sport and Exercise*, 36, 192-201. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.06.014>

Cohen, J., Schiffler, F., Rohmer, O., Louvet, E., & Mollaret, P. (2019). Is disability really an obstacle to success? Impact of a disability simulation on motivation and performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 49(1), 50-59. <https://doi.org/10.1111/jasp.12564>

Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213. <https://doi.org/10.1177/00224669010340403>

Dale Stone, S. (2005). Reactions to invisible disability: The experiences of young women survivors of hemorrhagic stroke. *Disability and Rehabilitation*, 27(6), 293-304. <https://doi.org/10.1080/09638280400008990>

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392. <https://doi.org/10.1080/10349132.2012.723964>

Ebersold, S., Plassance, E., & Zander, C. (2016). École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Conseil National d'évaluation du système scolaire-Cnesco, Conférence de comparaisons internationales.

Gausse, M. (2018). À l'école des compétences sociales. Dossier de veille de l'IFÉ.

Granjon, M., Rohmer, O., & Popa-Roch, M. (2022). Challenge de l'inclusion scolaire lié au handicap invisible : étude des jugements de soi explicites et implicites. Dans O. Rohmer, M. Jury, & M. Popa-Roch (Dir.), *Inclusion scolaire, perspective psychosociale*. Presses universitaires de Bruxelles.

Jury, M., Khamzina, K., Aeleni, C., Stanczak, A., Pironom, J., Desombre, C., Toczek-Capelle, M. C., & Rohmer, O. (2022). La réussite des élèves en situation de handicap à l'épreuve de la sélection et du backslap. In O. Rohmer, M. Jury, & M. Popa-Roch (Dir.), *La question de l'inclusion scolaire : perspectives psychosociales*. Presses Universitaires de Bruxelles.

Jury, M., Perrin, A. L., Desombre, C., & Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101746. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746>

Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychology*, 54(4), 250-270. <https://doi.org/10.1080/02612199.2019.1655645>

Kernell, S., Guilloin, S., Caubati, M., & Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive: représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La nouvelle revue-Education et société inclusives*, 3(3), 23-45. <https://doi.org/10.39117/nresi.090.0203>

Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E., & Desombre, C. (2021). The conflict between inclusive education and the selection function of schools in the minds of French teachers. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103454. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103454>

King, T., Rohmer, O., Goudemand, J., Wibaub, B., & Desombre, C. (2022). Comment favoriser l'inclusion scolaire d'élèves atteints d'hémipésie. In O. Rohmer, M. Jury, & M. Popa-Roch (Dir.), *La question de l'inclusion scolaire : perspectives psychosociales*. Presses Universitaires de Bruxelles.

Mullins, L., & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>

Nario-Redmond, M. R., Kemering, A. A., & Silverman, A. (2019). Hostile, benevolent, and ambivalent ableism. *Contemporary Communications. Journal of Social Issues*, 75(3), 726-736. <https://doi.org/10.1111/coci.12337>

Patezold, R. L., García, M. F., Celtsis, A., Ren, L. R., Triana, M. D. C., & Zibrow, M. (2008). Perceptions of people with disabilities: When is accommodation fair?. *Basic and Applied Social Psychology*, 30(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/0193330701665280>

Perrin, A. L., Serrour, N., Desombre, C., Rohmer, O., Khamzina, K., Guichardaz, E., & Jury, M. (2022). Nous comprenons les attitudes à l'égard de l'inclusion scolaire : rôle du type de handicap de l'élève, du statut de tuteur/élève et de la familiarité. Dans O. Rohmer, M. Jury, & M. Popa-Roch (Dir.), *La question de l'inclusion scolaire : perspectives psychosociales*. Presses Universitaires de Bruxelles.

Quinn, D. M., & Earnshaw, V. A. (2011). Understanding conceivable stigmatized identities: The role of identity in psychological, physical, and behavioral outcomes. *Social Issues and Policy Review*, 5(1), 160-190. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2011.01029.x>

Rohmer, O., Deignon-Camus, N., Audusseau, J., Trautmann, S., Chailou, A. C., & Popa-Roch, M. (2022). Removing the academic framing in student evaluations improves achievement in children with dyslexia: The mediating role of self-judgment of competence. *Dyslexia*

Rohmer, O., Jury, O., & Popa-Roch, M. (2022). La question de l'inclusion scolaire : perspectives psychosociales. Presses Universitaires de Bruxelles.

Rohmer, O., & Louvet, E. (2018). Implicit stereotyping against people with disability. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(1), 127-140. <https://doi.org/10.1177/1368430216638536>

Rijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>

Sapey, B., Stewart, J., & Donaldson, G. (2005). Increases in wheelchair use and perceptions of disablement. *Disability & Society*, 20(5), 489-505. <https://doi.org/10.1080/09687590500156162>

Smeeding, A., Dompnier, B., Meier, E., Damon, C., Baumberger, B., & Butera, F. (2015). The motivation to learn as a self-presentation tool among Swiss high school students: The moderating role of mastery goals perceived social value on learning. *Learning: Science, Inquiry, & Assessment*, 43, 204-210. <https://doi.org/10.1016/j.lmsi.2015.08.036>

Spencer, S. J., Logel, C., & Davies, P. G. (2016). Stereotype threat. *Annual Review of Psychology*, 67, 415-437. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-073115-103335>

Sumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>

Vallancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'université du Québec à Montréal : enjeux et défis. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 1(1), 37-54. <https://doi.org/10.39117/nrvas.077.0037>

article author(s)

Marine Granjon
 Marine Granjon a réalisé une thèse en psychologie à l'université de Strasbourg. Ses travaux de recherche se situent au croisement de la psychologie sociale et de la psychologie cognitive.

Benoite Aubé
 Docteure en psychologie sociale, Benoite Aubé s'intéresse à la question des relations intergroupes, et plus particulièrement, aux phénomènes de stigmatisation.

Mickael Jury
 Mickael Jury est maître de conférences, habilité à diriger des recherches, à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

Maria Popa-Roch
 Maria Popa-Roch est maître de conférences à l'université de Strasbourg au sein de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

Odile Rohmer
 Enseignante-chercheuse à l'université de Strasbourg, Odile Rohmer s'intéresse aux liens entre les représentations sociales et les comportements.



article glossary

- Système
- Norme
- Discrimination
- Compétence
- Processus psychologique

facebook
 InMind FR | Twitter

youtube
 InMind FR | Chaîne Youtube

