



L'infériorisation sociale : un jeu de simulation pour l'enseignement de l'empathie à l'égard des minorités opprimées

Maurice J. Moreau

Volume 40, Number 3, 1991

Oppression, intolérance et intervention

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/706547ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/706547ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

École de service social de l'Université Laval

ISSN

1708-1734 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Moreau, M. J. (1991). L'infériorisation sociale : un jeu de simulation pour l'enseignement de l'empathie à l'égard des minorités opprimées. *Service social*, 40(3), 104–126. <https://doi.org/10.7202/706547ar>

Article abstract

Cet article présente un modèle expérimental pour un enseignement abondant simultanément différents statuts de minorité. Le jeu de simulation dont il est question est centré sur l'infériorisation objective aussi bien que sur ses composantes subjectives.

Le jeu de simulation comporte trois objectifs : (1) fournir aux participants et aux participantes l'occasion de reconnaître et de définir leurs propres prédispositions, préjugés et stéréotypes relatifs à la race, à la classe sociale, au sexe, à l'orientation sexuelle, à la santé, à l'âge, à l'origine ethnique, à la nationalité, à l'état matrimonial et à la religion; (2) développer une appréciation personnelle et collective des mécanismes de survie que peuvent acquérir des clientes et clients infériorisés, mécanismes pouvant les conduire à s'opprimer davantage eux-mêmes, ou à opprimer les autres, et (3) faire une réflexion collective quant aux implications de ces connaissances sur l'aide apportée à cette clientèle. Avant de présenter la démarche en détail, l'auteur décrit le matériel et les instructions nécessaires pour élaborer le jeu de simulation. Il conclut cet article par une présentation de certains points théoriques importants dont le professeur ou la professeure pourra discuter plus avant avec les gens qui auront joué le jeu; cette rétrospective sera très profitable au groupe. Enfin, il parle de certains effets du jeu sur ce groupe.

Maurice J. Moreau, professeur à l'École de service social, Université de Montréal.

L'infériorisation sociale : un jeu de simulation pour l'enseignement de l'empathie à l'égard des minorités opprimées

Maurice J. Moreau

L'Amérique du Nord est devenue une société de plus en plus consciente des droits de la personne. Les années 60 ont fait porter l'attention sur la pauvreté en rapport avec la classe sociale, les droits sociaux et le racisme. Les années 70 ont projeté le sexisme et les droits civils des gais à l'avant-plan de la scène nationale. Au cours des années 80, le troisième âge, le droit à la liberté religieuse, les droits des personnes handicapées, les droits du fœtus et même le droit de mourir sont devenus des questions sociales de premier plan. Au seuil des années 90, les droits des personnes salariées sont devenus un point majeur à l'ordre du jour de nombreux syndicats et compagnies. Et dans la foulée des récents changements, de portée internationale, du communisme et de la crise que traversent les économies du tiers monde, les droits des personnes réfugiées constituent maintenant une question cruciale du monde contemporain.

Ces mouvements en faveur des droits sociaux ont exercé et continuent d'exercer une énorme pression sur les professionnels et professionnelles des services aux personnes, les forçant à acquérir une compétence qui tienne compte en priorité de l'infériorisation des conditions de vie et de travail vécues par les minorités. Depuis le début des années 70, les publications portant sur le travail social ont constamment rappelé aux praticiennes et praticiens l'importance pour chacun de développer une conscience critique, personnelle et politique (Guterman, 1972; Pinderhughes, 1979, 1983; Mirelowitz et Grossman, 1975; Kagwa, 1976; Lowenstein, 1976; Longres et McLeod, 1980;

Lum, 1982; Ifill, 1989). On a insisté pour que les travailleuses sociales et les travailleurs sociaux reconnaissent les liens entre les statuts sociaux des clientèles infériorisées, les conditions idéologiques et matérielles auxquelles ces gens sont soumis et les impacts sur leur santé, leurs émotions, leurs pensées et leur comportement, de sorte qu'ils ne deviennent pas les boucs émissaires de situations résultant de leurs conditions de vie et de travail (Bailey et Brake, 1975, 1980; Corrigan et Leonard, 1978; Findlay, 1978; Galper, 1975, 1980; Gil, 1978; Keefe, 1980, 1984; Leonard, 1975, 1984; Moreau, 1979, 1986; Rose et Black, 1985; Simpkin, 1979, 1983; Walker et Beaumont, 1981).

De nombreuses maisons d'enseignement qui forment des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux ont réagi en augmentant la représentation des groupes minoritaire au sein de leur corps professoral et de leur population étudiante. Certaines écoles de service social ont introduit des cours sur la façon dont les différences sexuelles, raciales et ethniques affectent la prestation des services. D'autres ont ajouté à leur programme des cours spécialisés sur l'intervention auprès des enfants, des personnes réfugiées, des personnes âgées et des personnes handicapées. Dans d'autres écoles encore, on a développé des modèles de pratique qui tiennent compte de ces préoccupations : l'approche systémique (*life model*) (Germain et Gitterman, 1980), l'approche écologique (Germain, 1973, 1979) et les approches structurelles (Middleman et Goldberg, 1974; Moreau, 1979, 1986, 1989).

À partir du début des années 70, on a commencé à voir paraître, dans les grandes revues de travail social, des articles sur l'intervention auprès de groupes minoritaires particuliers (Scott, 1970; Crompton, 1974; Mirelowitz et Grossman, 1975; Kagwa, 1976; Lowenstein, 1976), et, au cours des années 80, la question des minorités était abordée dans plusieurs manuels (Mindel et Habenstein, 1981; Dana, 1981; Chunn, Dunston et Ross-Sherriff, 1983; Powell, 1983; Burgest, 1985; Lum, 1986). Un certain nombre de jeux de simulation sociale sur les minorités ont été présentés dans des publications : « Starpower » (Shirts, 1969) dans lequel on expérimente la vie de différentes classes sociales, « Ghetto » (Toll, 1970) dans lequel on simule la vie dans un ghetto noir, et « Bafa Bafa » (Shirts, 1973) où l'on fait l'expérience d'une culture étrangère, n'en sont que quelques exemples. Bien qu'il existe plusieurs jeux de simulation sociale pour la sensibilisation aux conditions d'oppression dont souffrent les minorités, très peu ont été publiés. Une étude sur ceux qui l'ont été (Horn et Cleaves, 1980) révèle en outre que les jeux de simulation ont tendance à se concentrer sur un seul statut minoritaire ou, au mieux, une combinaison de deux, par exemple, la race et la classe sociale, le sexe et la race, etc. Aucun ne porte sur tous les statuts de minorité combinés. De plus, la plupart des jeux qui existent insistent sur la condition soit objective, soit subjective des

groupes infériorisés. Aucun ne semble mettre à la fois l'accent sur les dimensions objectives et subjectives de l'infériorisation, sur la façon dont les individus et les groupes qui, objectivement, sont socialement infériorisés peuvent consciemment ou inconsciemment contribuer à leur propre situation d'oppression ou à celle des autres.

Cet article présente un modèle expérimental d'enseignement simultané de l'empathie par rapport à différents statuts de minorité fondés sur la race, la classe sociale, le sexe, l'orientation sexuelle, la santé, l'âge, l'origine ethnique, la nationalité, l'état matrimonial et la religion. Le jeu de simulation dont il est question ici porte sur l'infériorisation objective aussi bien que sur ses composantes subjectives. Ce modèle a été développé et expérimenté à l'occasion de présentations à plus de 500 étudiantes et étudiants en travail social en cours de formation sur trois continents, soit l'Amérique du Nord (Canada), l'Australie et l'Amérique du Sud (Brésil), ainsi qu'à quelque 200 travailleurs et travailleuses des domaines de la santé et des services communautaires au Canada.

Ce modèle d'enseignement comporte une partie personnelle et privée et une autre partie qui demande un partage entre les joueurs et joueuses, dont le nombre, d'ailleurs, importe peu. Le jeu de simulation comporte trois objectifs : 1. fournir au groupe l'occasion de reconnaître et de définir leurs propres prédispositions, préjugés et stéréotypes à l'égard de la race, de la classe sociale, du sexe, de l'orientation sexuelle, de la santé, de l'âge, de l'origine ethnique, de la nationalité, de l'état matrimonial et de la religion; 2. développer une appréciation personnelle et collective des mécanismes de survie que peuvent acquérir les personnes répondant à ces caractéristiques, mécanismes pouvant conduire celles-ci à s'opprimer davantage ou à opprimer les autres, et 3. faire une réflexion collective quant aux implications de ces connaissances sur l'aide apportée à cette clientèle. Avant de présenter le procédé dans ses détails, nous décrivons le matériel et les instructions nécessaires pour élaborer le jeu de simulation. Nous concluons cet article par une présentation de certains points théoriques importants dont le professeur ou la professeure pourra discuter plus avant avec les gens qui auront joué le jeu; cette rétrospective sera très profitable au groupe. Enfin, nous parlerons de certains effets du jeu sur le groupe qui le joue, en tenant compte d'observations puisées dans les publications sur le sujet. Il faut compter entre une heure trente et trois heures pour vivre la démarche proposée par ce jeu, selon le temps plus ou moins long qu'on accorde à certaines étapes.

Préparation du « jeu » : matériel et instruction

1. Préparez une feuille dactylographiée à distribuer au début du cours. Inscrivez le titre : *Stéréotypes, catégories et préjugés populaires* et la liste suivante d'affirmations couramment entendues (vous pouvez, bien sûr, y ajouter des affirmations locales).

- De par leur nature, les femmes sont faites pour s'occuper des enfants, des malades et des personnes âgées.
- Une femme qui renonce à ses enfants est anormale.
- Toutes les féministes sont « castrantes ».
- Elle est agressive; il est dynamique.
- Elle est pointilleuse; il a le souci du détail.
- Elle est arriviste; il a une juste ambition.
- Elle est prétentieuse; il a de l'assurance.
- Elle a une tête de cochon; il est déterminé.
- Elle est entêtée; c'est un homme qui connaît la vie.
- Elle est une véritable éponge; il peut contrôler sa consommation.
- Elle a une grande gueule; il n'a pas peur de dire ce qu'il pense.
- Elle est émotive; il est humain.
- Elle a soif de pouvoir; il exerce efficacement son autorité.
- Elle est cachottière; il est discret.
- Elle est impulsive; il peut prendre des décisions rapides.
- C'est difficile de travailler pour elle; il exige beaucoup des autres.
- Elle nous remet sans cesse nos fautes sur le nez; il nous fait des rappels.
- L'obésité est une question féministe.
- Jeune et mince = belle.
- Tu cuisines bien; tu ferais une bonne maîtresse de maison.
- Mère célibataire = mauvaise mère.
- Un homme doit travailler et gagner sa vie.
- C'est à l'homme de payer.
- Les jeunes enfants sont mieux dans une garderie.
- Les jeunes enfants sont mieux avec leur mère.
- Enfants problèmes = parents problèmes (mère).
- Ne faites jamais confiance à une autre femme.
- Méfiez-vous des femmes patrons.
- Toutes les féministes sont des lesbiennes.
- Un homme, ça ne pleure pas.
- Papa a raison.
- Femmes ! Affirmez-vous.
- Aucune femme n'a besoin d'un homme pour survivre.
- Une femme est un homme sans protection.
- Femme divorcée ou séparée = relations sexuelles faciles.
- L'avortement est un meurtre et un péché.

- Libre choix en matière d'avortement.
- Les femmes qui passent la journée à la maison avec les enfants ont la vie facile.
- Les femmes violées ou maltraitées l'ont bien cherché.
- Les femmes et les enfants d'abord.
- Les femmes aiment bien être dominées.
- Les femmes qui travaillent bousillent leurs enfants.
- Une femme ne peut s'épanouir pleinement sans enfants.
- Les féministes ne peuvent se trouver d'hommes.
- Une femme sans homme n'est pas une vraie femme.
- Les femmes qui aiment la compagnie des autres femmes sont lesbiennes.
- Pour hommes seulement.
- Êtes-vous *encore* célibataire ?
- Fierté gaie.
- Les gais ne cherchent qu'une chose : recruter de jeunes garçons.
- Tarif réduit pour couples.
- Les gais et les lesbiennes sont tous des pervers et des pécheurs.
- Le sexe, c'est pour faire des enfants.
- C'est correct d'être célibataire.
- Les jeunes gens ne pensent qu'au sexe, à la drogue et au plaisir.
- Pouvoir gris.
- Les gens âgés sont sages.
- Logement à louer — adultes seulement.
- Les vieux radotent.
- Les enfants sont faits pour être vus et non entendus.
- Désolé « Vous êtes trop vieux pour... » / « Vous êtes trop jeune pour... ».
- Les gens âgés n'ont pas de besoins sexuels.
- Respectez vos aînés.
- L'âge avant la beauté.
- Les adultes ont toujours raison.
- Donne un pouce à un enfant, il ou elle prendra un pied.
- Qui aime bien, châtie bien.
- Justice pour les prestataires de l'aide sociale.
- Chance égale pour tous.
- On récolte ce qu'on a semé.
- Vous êtes ce que vous pensez.
- À bas la classe dominante.
- Travailleurs ! Unissez-vous.
- Prends soin de toi; tu es numéro un.
- Elle ou il est travailleuse ou travailleur manuel; ce n'est pas une ou un 100 watts.
- Les prestataires d'aide sociale sont tous des paresseux et des tricheurs.

- Il y a du travail pour tous ceux et celles qui veulent travailler.
- Noblesse oblige.
- Impossible n'est pas français.
- Le capitalisme est le meilleur et le plus libre des systèmes.
- Quand on veut, on peut.
- Trop d'instruction peut monter à la tête.
- On ne peut pas tout avoir dans la vie.
- Aide-toi et le ciel t'aidera.
- Vous êtes votre pire ennemi.
- Les Juifs sont tous riches et arrivistes.
- Attention : pas de rampe d'accès pour personnes handicapées.
- Ce sont les immigrantes et les immigrants qui ont construit ce pays.
- *Black is beautiful.*
- Les femmes et les hommes noirs sont moins intelligents / ils sont obsédés par le sexe.
- Les Indiens sont tous des alcooliques.
- Les personnes immigrantes et réfugiées nous volent nos emplois.

(Facultatif) Vous pouvez aussi écrire ces affirmations sur des fiches 5 po sur 8 po et les coller un peu partout sur les murs de la salle.

2. Procurez-vous neuf boîtes de carton vides avec couvercles (les boîtes à chaussures constituent un format idéal). Sur une des boîtes, inscrivez « sexe » en grosses lettres sur un des côtés et sur le couvercle, puis inscrivez « sexisme » sur un autre des côtés. Sur une autre boîte, inscrivez « classe sociale » sur un des côtés et sur le couvercle, et « préjugés de classe » sur un autre côté. Procédez de la même façon pour l'identification des autres boîtes en utilisant les inscriptions suivantes : « âge et préjugé relatif à l'âge », « santé et préjugé à l'égard des personnes handicapées », « race et racisme », « origine ethnique / nationalité et ethnocentrisme », « orientation sexuelle et hétérosexisme », « statut matrimonial et traditionalisme familial », « religion et persécution religieuse ».

3. Découpez des cartons blancs de 1 po sur 4 po qui seront éventuellement déposés dans chacune des neuf boîtes. Il doit y avoir autant de cartes dans chacune des boîtes qu'il y a de personnes participant à l'exercice. Par exemple, s'il y a vingt joueurs et joueuses, il doit y avoir vingt cartes dans chacune des neuf boîtes. (Vous devriez donc avoir 180 cartes prêtes à être utilisées). Sur les trois quarts des cartes à déposer dans la boîte portant l'inscription « sexe », inscrivez le mot *Femme* et sur le reste inscrivez le mot *Homme*.

Sur les trois quarts des cartes à déposer dans la boîte portant l'inscription « classe sociale », inscrivez une des phrases suivantes :

- Analphabète, sans emploi : aide sociale.
- Analphabète, sans emploi : assurance-chômage.
- Études secondaires, sans emploi : aide sociale.

- Études secondaires, sans emploi : assurance-chômage.
- Études primaires, sans emploi : aide sociale.
- Études primaires, sans emploi : assurance-chômage.
- Analphabète, avec emploi, classe ouvrière.
- Études secondaires, avec emploi, classe ouvrière.
- Études primaires, avec emploi, classe ouvrière.
- Études collégiales, sans emploi, aide sociale.
- Études collégiales, sans emploi, assurance-chômage.
- Études primaires, femme ou homme au foyer non salarié.
- Études secondaires, femme ou homme au foyer non salarié.
- Études secondaires, avec emploi, bas salarié, collet blanc.

Sur le reste des cartes, inscrivez :

- Études collégiales, avec emploi, professionnel ou professionnelle (ex. : infirmier ou infirmière).

ou

- Études universitaires, avec emploi, professionnel ou professionnelle.

Sur les trois quarts des cartes à déposer dans la boîte portant l'inscription « âge », inscrivez *un* des nombres suivants : 17 ou 68 ou 70. Sur le reste des cartes, inscrivez : 25 ou 30 ou 40. Sur les trois quarts des cartes à déposer dans la boîte portant l'inscription « santé », inscrivez *un* des mots suivants : paraplégique, aveugle, épileptique, sidéen, diabétique, obèse, sourd, cancéreux ou toute autre maladie physique (précisez laquelle). Sur les autres, inscrivez : en bonne santé physique.

Sur les trois quarts des cartes à déposer dans la boîte portant l'inscription « race », inscrivez *un* des mots suivants : autochtone, oriental ou noir. Sur les autres, inscrivez : blanc.

Sur les trois quarts des cartes à déposer dans la boîte portant l'inscription « origine ethnique / nationalité » inscrivez une des phrases suivantes :

- D'origine libanaise, immigrante ou immigrant illégal.
- D'origine irakienne, immigrante ou immigrant illégal.
- D'origine iranienne, immigrante ou immigrant illégal.
- D'origine arabe, immigrante ou immigrant illégal.
- D'origine chicano, immigrante ou immigrant légal.
- D'origine cubaine, immigrante ou immigrant légal.
- D'origine portoricaine, immigrante ou immigrant légal.
- D'origine philippine, immigrante ou immigrant illégal.
- D'origine jamaïcaine, immigrante ou immigrant légal.
- D'origine haïtienne, immigrante ou immigrant illégal.
- D'origine dominicaine, immigrante ou immigrant légal.

D'origine colombienne, immigrante ou immigrant illégal.
 D'origine chinoise, né ou née en Amérique.
 D'origine coréenne, immigrante ou immigrant légal.
 D'origine vietnamienne, immigrante ou immigrant légal.
 D'origine japonaise, né ou née en Amérique.
 D'origine indienne (Inde), immigrante ou immigrant illégal.
 D'origine pakistanaise, immigrante ou immigrant illégal.

Sur le reste des cartes, inscrivez une des phrases suivantes :

D'origine russe, né ou née en Amérique.
 D'origine hongroise, immigrante ou immigrant légal.
 D'origine grecque, né ou née en Amérique.
 D'origine française, immigrante ou immigrant légal.
 D'origine britannique, né ou née en Amérique.
 D'origine italienne, né ou née en Amérique.
 D'origine irlandaise, né ou née en Amérique.
 D'origine écossaise, né ou née en Amérique.
 D'origine suisse, immigrante ou immigrant légal.
 D'origine suédoise, immigrante ou immigrant légal.
 D'origine hollandaise, immigrante ou immigrant légal.
 D'origine allemande, immigrante ou immigrant légal.
 D'origine yougoslave, immigrante ou immigrant légal.
 Née ou né en Australie, immigrante ou immigrant légal.
 Née ou né aux États-Unis, immigrante ou immigrant légal.

Sur les trois quarts des cartes à déposer dans la boîte portant l'inscription « orientation sexuelle », inscrivez les mots suivants : Gai/ lesbienne. Sur le reste des cartes, inscrivez : hétérosexuel ou hétérosexuelle.

Sur les trois quarts des cartes à déposer dans la boîte portant l'inscription « état matrimonial », inscrivez une des phrases suivantes :

Marié ou mariée, sans enfants.
 Marié ou mariée, enfants sous la garde du conjoint.
 Marié ou mariée, enfants placés volontairement.
 Marié ou mariée, enfants placés, contre la volonté du parent.
 Célibataire, sans enfants.
 Célibataire, enfants à la maison.
 Célibataire, enfants placés, contre la volonté du parent.
 Célibataire, enfants placés volontairement.
 Séparé ou séparée, enfants à la maison.
 Divorcé ou divorcée, enfants à la maison.
 Divorcé ou divorcée, enfants placés volontairement.
 Séparé ou séparée, enfants placés contre la volonté du parent.
 Séparé ou séparée, enfants sous la garde du conjoint.

Divorcé ou divorcée, enfants sous la garde du conjoint.

Sur le reste des cartes, inscrivez la phrase suivante :

Marié ou mariée, enfants à la maison.

Sur les trois quarts des cartes à déposer dans la boîte portant l'inscription « religion », inscrivez un des mots suivants : Sikh, Bouddhiste, Juif hassidique, Juif, Bahaï ou Musulman. Sur le reste des cartes inscrivez un des mots suivants : Catholique romain, Presbytérien, Église-Unie, Scientiste chrétien, Mormon, Unitarien ou Athée.

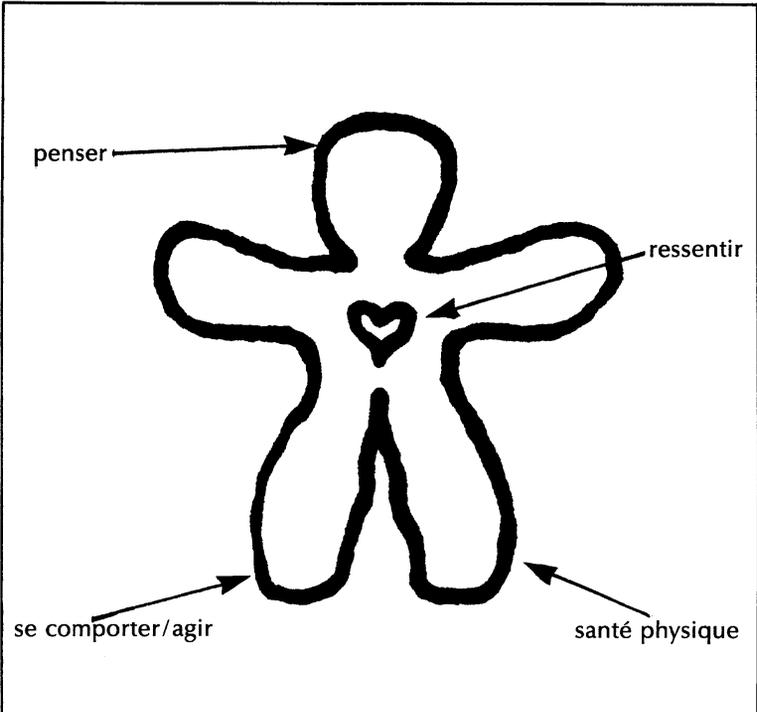
(Facultatif) Chaque boîte peut être décorée à l'aide d'illustrations découpées dans des revues et représentant les différentes possibilités inscrites sur les cartes dans chacune des boîtes.

4. Préparez une feuille de travail 8 ½ po × 14 po telle qu'illustrée au tableau qui suit.

5. (Facultatif) Préparez un tableau à feuilles volantes et des crayons feutres (un par groupe de 3 à 5 étudiants ou étudiantes).

Pour débiter, le professeur ou la professeure présente une brève introduction en précisant deux points en particulier, l'un portant sur le contenu et l'autre sur le processus. Au premier point, qui porte sur le contenu, il introduit le sujet. Ici, il peut mentionner que la sociologie nous fournit un important bagage de connaissances sur les conditions sociétales objectives des personnes opprimées, tandis que la psychologie nous renseigne beaucoup sur les mécanismes de défense que développent les individus anxieux et stressés. On peut aussi souligner que le mariage de ces deux disciplines est loin d'être un exemple de parfaite harmonie. La sociologie accuse la psychologie de limiter son analyse sociale à la famille et d'ignorer les forces macro-économiques et sociales qui déterminent la famille elle-même, ainsi que la santé et la vie psychique de ses membres. La psychologie rétorque que la sociologie a tendance à ignorer la contribution personnelle des individus à leur propre situation. Le professeur ou la professeure explique qu'un des objectifs de ce cours est de clarifier les liens entre les forces macro-sociétales, et la santé et la vie intérieure de l'individu. *Une des questions à l'étude est la suivante : comment se fait-il qu'une personne qui se trouve socialement infériorisée en raison de son sexe, de sa classe sociale, de son âge, de sa race, de son origine ethnique, de sa nationalité, de sa religion, de sa santé, de son orientation sexuelle ou de son état matrimonial en arrive à contribuer consciemment ou inconsciemment à sa propre situation d'oppression ou à celle des autres ?*

Le second point à aborder porte sur le processus. On signalera au groupe participant qu'une méthode d'apprentissage classique consisterait à inviter une personne-ressource, réputée experte dans le domaine, à faire un exposé théorique devant la classe. Il s'agit ici du type de cours magistral classique où les élèves sont avant tout passifs et



Source : Ampleman *et al.*, 1983 : 111, 125, 128; 1987 : 189-200.

Source de l'infériorisation	Penser	Ressentir	Se comporter / agir	Santé physique
1. ex. : aveugle	injuste	déprimé/e	fuir les autres	insomnie
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				

silencieux. On soulignera aussi que selon les travaux de Paulo Freire (1973) et autres, il s'agit là d'une méthode d'apprentissage mieux adaptée aux enfants qu'aux adultes, étant donné qu'elle s'appuie sur l'hypothèse que les sujets de l'apprentissage ne connaissent rien ou à peu près rien du thème à l'étude. Cette façon d'apprendre néglige le bagage de connaissances dont disposeraient déjà ces sujets, connaissances acquises par leurs expériences de vie et de travail. On propose donc aux personnes participantes d'inverser cette façon d'apprendre; plutôt que de commencer par une présentation théorique sur le thème — dans notre cas, l'infériorisation sociale — il s'agit de les impliquer dans une expérience individuelle et de groupe conçue pour identifier la somme des connaissances dont elles disposent. Ce n'est que lorsque ce processus aura été complété qu'elles pourront confronter leurs connaissances pratiques avec la théorie. Avant d'obtenir l'accord du groupe participant sur ce processus, le professeur ou la professeure explique l'exercice.

Explication de l'exercice au groupe participant

On expliquera d'abord que neuf boîtes ont été placées sur une table devant la classe, et on attirera l'attention du groupe sur le fait que chaque boîte correspond à un statut social dans la société. Ce sont le sexe, la classe sociale, la race, l'origine ethnique / nationalité, la religion, l'orientation sexuelle, l'âge, la santé et l'état matrimonial. (Il est important que les boîtes aient été disposées de façon que ces mots fassent face au groupe.)

On explique que des cartes ont été déposées dans chacune des boîtes et qu'elles représentent différentes possibilités pour chaque statut. On donne des exemples de ces possibilités pour chaque boîte, afin de s'assurer que les gens comprennent le contenu de chaque boîte. (Voir les paragraphes (2) et (3) ci-dessus pour le détail du contenu de chaque boîte.) Il faudra particulièrement attirer l'attention sur le fait que les cartes dans la boîte « Classe sociale » ont été préparées en utilisant une combinaison des facteurs 'scolarité', 'occupation' et 'type d'emploi' (classe ouvrière ou professionnelle). Les cartes dans la boîte « État matrimonial » ont été préparées en utilisant une combinaison des facteurs 'état matrimonial', 'enfants ou sans enfants' et, s'il y a des enfants, 'à la maison', 'sous la garde du conjoint' ou 'placés'. Afin de prévenir toute confusion entre le contenu de la boîte « Race » et celui de la boîte « Origine ethnique / Nationalité », il faudra bien faire comprendre que 'origine ethnique' est ici utilisé dans le sens du pays d'origine d'un individu ou du pays de ses ancêtres; ici encore il est préférable de donner des exemples. Il faut aussi expliquer clairement le contenu de la boîte « Race ».

Le professeur ou la professeure explique que l'exercice comporte deux parties, l'une privée et individuelle et l'autre exigeant un échange de vues à l'intérieur du groupe.

Dans la première partie de l'exercice, on explique que les participants et participantes devront se rendre aux neuf boîtes en silence et choisir au hasard une carte dans chaque boîte en s'assurant de ne pas laisser voir aux autres les neuf cartes qu'ils auront choisies. Après que chaque personne aura choisi au hasard un paquet de neuf cartes, on explique qu'il y aura ensuite une période de réflexion personnelle et que des instructions précises seront données sur cette partie du processus.

Après cette partie personnelle et privée de l'expérience, on explique au groupe qu'il sera divisé en sous-groupes de trois (on peut aussi avoir des sous-groupes de quatre ou cinq) afin de partager les acquis de l'exercice.

Finalement, une fois terminé le travail en petits groupes, on explique que le professeur ou la professeure fera une brève présentation théorique fondée sur ce que les participants et participantes ont vécu au cours de l'exercice.

Le professeur ou la professeure prend ensuite quelques minutes pour répondre à des questions de clarification et pour obtenir l'engagement des participants et participantes à entrer dans le jeu.

Instructions données aux participants et participantes par le professeur ou la professeure après qu'ils ont choisi au hasard leurs neuf cartes

a) « Examinez en silence les 9 cartes que vous avez choisies au hasard. Imaginez un instant que le statut décrit sur chaque carte est le vôtre. En prenant une vue d'ensemble des 9 cartes, vous trouverez peut-être que certaines cartes ne peuvent pas se combiner avec d'autres. Par exemple, il n'est pas vraisemblable qu'une personne de 17 ans détienne un diplôme universitaire. Si certaines combinaisons s'avèrent impossibles, concentrez-vous alors plutôt sur chaque carte séparément et imaginez que chacun de ces statuts choisis au hasard est le vôtre. » (Allouez environ 10 minutes à cette partie de l'exercice.)

b) « Maintenant, imaginez un instant que vous avez en votre possession une baguette magique et que vous pouvez faire disparaître à volonté chacun de ces statuts choisis au hasard. Au début du cours, on vous a remis une feuille dactylographiée contenant une liste de dictons populaires, d'énoncés idéologiques, de stéréotypes et de préjugés. Certaines expressions sont négatives, d'autres positives. Prenez un moment pour lire cette feuille. Tout en gardant son contenu présent

à l'esprit, identifiez parmi les statuts que vous avez en main ceux auxquels vous renonceriez volontairement et volontiers si vous le pouviez. Par exemple, si vous avez choisi au hasard une carte qui dit *aveugle* et que vous préféreriez ne pas être aveugle, mettez alors cette carte de côté. Si vous avez choisi une carte qui dit *en bonne santé physique* et que c'est ce que vous préféreriez être, gardez cette carte en main. » (À ce moment-ci, le professeur ou la professeure retourne toutes les boîtes de façon que les inscriptions PRÉJUGÉS RELATIFS À L'ÂGE, PRÉJUGÉS À L'ÉGARD DES PERSONNES HANDICAPÉES, RACISME, etc., fassent face au groupe).

« Mettez de côté toutes les cartes que vous écarteriez volontairement dans une situation idéale et ne gardez en main que celles que vous voudriez garder si vous en aviez la possibilité. Vous pouvez garder toutes les cartes choisies au hasard, n'en écarter qu'une seule ou toutes, etc. Il s'agit là d'une décision personnelle. À la fin, vous ne devriez garder en main que les cartes qui représentent des statuts que vous aimeriez conserver, si vous en aviez le choix ! » (Allouez un bon 15 minutes à cette partie de l'exercice.)

c) « Comme nous le savons tous, ce n'est pas de cette façon que les choses fonctionnent dans la vraie vie. Personne ne possède cette baguette magique qui permet de faire disparaître sur commande les choses indésirables. Au contraire, nous sommes la plupart du temps forcés de vivre avec les statuts que nous n'avons pas choisis librement. Maintenant, mettez de côté les cartes que vous garderiez volontiers et prenez celles que vous avez rejetées précédemment. Vous ne devriez maintenant avoir en main que les cartes représentant des statuts dont vous vous débarrasseriez volontiers si vous en aviez le choix. »

d) Le professeur ou la professeure distribue à tous les membres du groupe une copie de la feuille de travail décrite plus haut en (4). « Comme vous pouvez le voir, la feuille qui vous a été remise présente le schéma d'une personne. Des mots y sont inscrits : en haut à gauche : *Penser*; en haut à droite : *Ressentir*; en bas à gauche : *Se comporter/Agir* et en bas à droite : *Santé physique*.

En prenant *séparément* chacune des cartes que vous aviez volontairement rejetées, écrivez ce que, vraisemblablement, vous croyez que vous *penseriez* et *ressentiriez*, comment vous vous *comporteriez* et quels problèmes physiques vous développeriez probablement si vous deviez assumer chacun de ces statuts dans notre société. Par exemple, si vous avez rejeté le statut physique de cécité et si vous étiez forcé de vivre cette situation, vous pourriez peut-être penser que cela est injuste. Vous pourriez vous sentir déprimé. Peut-être que sur le plan du comportement, vous seriez enclin à fuir les autres. Et peut-être que sur le plan physique, vous auriez de la difficulté à dormir la nuit. Il est important que vous répétiez ce processus séparément avec cha-

cune des cartes rejetées. Il est possible qu'en complétant cet exercice avec une certaine carte, vous notiez que certaines choses que vous aviez écrites à propos d'une carte précédente pourraient changer. Si tel est le cas, notez ces changements sur le schéma. » (Allouez un bon 40 minutes à cette partie de l'exercice.)

e) « Mettez maintenant de côté les cartes rejetées et reprenez chacune des cartes que vous aviez décidé de conserver s'il vous était possible de vivre dans une situation idéale. En examinant chacune des cartes séparément, répétez le processus décrit en (4) en notant comment vos pensées, vos sentiments, vos comportements et votre santé physique pourraient être modifiés si ces statuts s'ajoutaient à ceux que vous avez rejetés. » (Facultatif) : Si vous désirez souligner l'importance relative d'un statut minoritaire en particulier, par exemple la race, le sexe ou la classe sociale, vous demanderez alors aux participants et participantes de réfléchir et de se demander si ce qu'ils ont noté sur leur schéma serait pire s'ils étaient noirs, pauvres, une femme, etc.

f) « Divisez-vous maintenant en groupes de 3 (ou 4 ou 5) et discutez de ce que l'exercice vous a appris. » (Facultatif) : Si vous disposez du temps nécessaire, vous pouvez remettre à chaque groupe une grande feuille volante et un stylo feutre et leur demander de combiner les trois schémas individuels en un seul schéma plus complet qui sera affiché sur le mur de la salle de classe.

Après que les joueurs et joueuses auront complété l'échange en groupe et dans le but de les sensibiliser davantage, vous pourriez leur demander de faire une réflexion personnelle sur la question suivante : quels sont pour vous les facteurs qui font qu'il est plus facile ou plus difficile de révéler aux autres les cartes ou les statuts que vous avez rejetés ? Par exemple, il pourrait s'avérer plus difficile pour un individu de dire qu'il a rejeté le statut de *Noir* s'il y a effectivement un participant noir dans son groupe. Il pourrait être plus difficile pour une personne d'être honnête si elle pense que les autres pourraient la taxer d'étroitesse d'esprit, etc.

Présentation théorique

L'exercice procure une telle richesse et une telle variété d'informations que le professeur ou la professeure n'aura que l'embarras du choix quant aux points pouvant faire l'objet de sa présentation. D'abord, il y a cette impression que nous avons tous de savoir ce qu'est l'infériorisation, et les effets qu'elle peut avoir sur notre pensée, nos émotions, nos comportements et notre santé physique. Il est important de noter qu'un individu peut ne pas être infériorisé sur le plan

économique tout en l'étant sur les plans politique et idéologique en raison de valeurs et de préjugés prescrits par la société.

Le professeur ou la professeure pourrait développer un deuxième thème autour de l'importance relative accordée à des infériorisations différentes en fonction de la perspective théorique adoptée. Il y a la théorie de l'oppression unique, selon laquelle une forme d'oppression unique, soit la classe sociale ou le sexe, est vraiment déterminante et façonne toutes les autres formes d'oppression. Selon ce point de vue, si l'on abolissait par exemple la structure de classe ou le patriarcat, toutes les autres formes d'oppression disparaîtraient automatiquement. Le professeur ou la professeure peut inviter le groupe à réfléchir, à partir de ce point de vue, aux expériences de la fin des années 60 et du début des années 70, période au cours de laquelle certains groupes marxistes ont été perçus comme oppressifs envers les femmes parce qu'ils étaient sexistes, certains groupes féministes ont été déclarés racistes et certains groupes pour la libération des gais ont été accusés d'avoir des préjugés de classe. L'expérience passée démontre que toutes les formes d'oppression ne disparaissent pas automatiquement après qu'un individu se soit débarrassé de la forme d'oppression considérée comme la plus déterminante.

Il y a aussi la théorie parallèle qui veut que toutes les formes d'oppression soient également importantes et que chacune ait sa propre dynamique.

Selon ce point de vue, les différentes formes d'oppression impliquent toutes une dynamique comparable de domination et de subordination; mais chaque oppression est causée et entretenue par un ensemble autonome de facteurs politiques / économiques / sociaux, et chacune a un effet important sur un groupe distinct de personnes opprimées. (Wineman, 1984 : 164)

Ici le professeur ou la professeure peut inviter son auditoire à réfléchir sur le fait que « chaque groupe dont l'unité interne est définie à partir d'une caractéristique ou d'une forme d'oppression unique comporte des membres présentant des caractéristiques variées, et plusieurs de ses membres sont opprimés de plusieurs façons différentes » (Wineman, 1984 : 267). La simple réalité est que chaque personne occupe une place dans chaque continuum d'oppression : le fait d'être noir et d'être identifié avant tout au phénomène du racisme n'empêche pas une personne d'avoir un sexe, un statut, une orientation sexuelle, un âge, un statut de professionnel ou de client ou de consommateur, etc.

Finalement, il y a la théorie holistique des oppressions entrecroisées. Elle suggère que les différentes formes d'oppression se croisent et se chevauchent et que « il n'y a aucun type d'oppression qui a pour effet de créer un groupe distinct qui n'est pas touché, d'une façon

ou d'une autre, par d'autres formes d'oppression » (Wineman, 1984 : 169). Plusieurs personnes sont opprimées de façon multiple et presque tous ceux qui sont opprimés en raison d'un facteur donné peuvent développer une forme de supériorité ou de domination en raison d'un autre facteur. Bien sûr, toutes les formes d'oppression n'ont pas toutes la même gravité. On ne devrait jamais présumer *a priori* de la gravité d'une forme particulière d'oppression. Elle dépendra toujours des conditions historiques précises de la société dans laquelle vit la personne infériorisée et spécialement des conditions de vie et de travail réservées à la collectivité à laquelle appartient cette personne dans cette société.

« Ce qu'il faut ce n'est pas une coalition isolée concentrée sur une seule question et s'occupant exclusivement de solutions de rechange pour les services aux personnes, mais un vaste mouvement radical composé de coalitions interreliées dans lequel les individus et les groupes puissent concentrer leurs efforts sur la lutte contre les formes d'oppression qui les touchent le plus profondément, un mouvement dont la structure interne est décentralisée et qui affirme l'autonomie de ses différents groupes membres, et dans lequel les priorités de tout individu, groupe ou coalition sont solidement liées dans un combat systématique contre toutes les formes d'oppression » (Wineman, 1984 : 198)

Un troisième thème pourrait porter sur le fait que non seulement les personnes opprimées s'accommodent de leur oppression et sont complices de ce qui les opprime, mais que, en raison des idéologies contradictoires qui les entourent (Femmes ! affirmez-vous !, Femmes ! soumettez-vous !, etc.) (voir la liste des dictons, stéréotypes et préjugés populaires pour des exemples d'autres idéologies contradictoires), il arrive fréquemment que ces personnes portent aussi en elles des idéologies contradictoires. Par exemple, une femme qui écoute les messages dominants autour d'elle peut en arriver à croire qu'elle est responsable de sa situation financière personnelle. Or, sa propre expérience lui dit aussi qu'elle ne reçoit simplement pas assez d'argent pour ses besoins et ceux de sa famille et que cela est dû à des prestations d'aide sociale insuffisantes. En fait, elle porte en elle les deux messages. Dans un tel cas, les travailleuses sociales et les travailleurs sociaux ont le choix entre deux possibilités. Ils peuvent renforcer la responsabilité individuelle et personnelle ou encore faire ressortir les lacunes du système d'aide sociale et la nature collective de l'expérience de cette femme (Moreau et Léonard, 1989 : 29).

Un quatrième thème pourrait amener les participants et participantes à passer en revue leur tableau rempli (voir (4) plus haut) pour y noter que les individus infériorisés font souvent face à leur situation en étant soumis, agressifs envers eux-mêmes ou envers d'autres personnes perçues comme responsables de leur condition, ou en fuyant

psychologiquement leur situation par l'imagination, la drogue, ou encore, dans les cas extrêmes, en ayant recours à un épisode psychotique. On peut aider les participantes et participants à tirer des conclusions qui permettraient d'aider les personnes infériorisées à changer de telles façons de composer avec leur oppression.

Le tableau suivant résume quelques éléments clés utiles pour une discussion en groupe sur ce quatrième thème².

Objectifs

(1) Inverser le sentiment d'impuissance du client ou de la cliente en lui donnant plus de pouvoir dans la relation travailleur social ou travailleuse social — client ou cliente.

Moyens

La travailleuse sociale ou le travailleur social appuie et valide les expériences du client ou de la cliente. Il s'oppose au modèle de formation en santé mentale fondé sur le refus de croire le sujet et sur l'hypothèse d'une manipulation de la part de celui-ci (Butler, 1982).

La travailleuse sociale ou le travailleur social partage l'information disponible avec le client ou la cliente qui n'est pas exclu des discussions de cas qui le concernent. La travailleuse sociale ou le travailleur social démythifie son rôle en tant que professionnel. (a) En expliquant les raisons de ses questions, de ses interventions et de ses interprétations de la situation; (b) en dévoilant les limites de sa perception de la situation et en exposant les lignes de conduite possibles; (c) en encourageant le client ou la cliente à contester la perception qu'a la travailleuse sociale ou le travailleur social de sa situation des lignes de conduite possibles; (d) en décrivant au client ou à la cliente les techniques utilisées, comment elles fonctionnent et comment elles pourraient être utilisées par celui-ci dans différents contextes; (e) en encourageant le client ou la cliente à aller chercher auprès d'autres personnes ce que les travailleuses sociales ou travailleurs sociaux lui apportent; (f) en partageant des informations personnelles avec le client ou la cliente; (g) en élaborant avec celui-ci le

contenu de son dossier; (h) en expliquant clairement au client ou à la cliente les différences entre ses intérêts, ceux de la travailleuse sociale ou du travailleur social et enfin ceux de l'agence de service social, afin de clarifier les bases sur lesquelles des alliances peuvent être ou ne pas être conclues.

(2) Inverser le sentiment d'impuissance du client ou de la cliente en le défendant face à une structure d'un organisme ou à ses représentants.

La travailleuse sociale ou le travailleur social explique clairement que son rôle comporte entre autres la défense des droits du client ou de la cliente.

Un objectif prioritaire de la travailleuse sociale ou du travailleur social consiste à fournir des ressources, tant matérielles qu'émotionnelles.

La travailleuse sociale ou le travailleur social soutient, incite, guide et aide le client ou la cliente à remettre en question et à éviter les règles, les politiques, les pratiques et les procédures injustes.

(3) Inverser le sentiment d'impuissance du client ou de la cliente par un changement personnel.

Changer les pensées, les émotions et les comportements, incluant les pratiques en rapport avec la santé, qui sont auto-destructeurs ou nuisibles pour les autres, tout en reconnaissant l'impact du contexte social, au moment de cette remise en question.

Les pensées (vers un plus grand réalisme)

a) Changer les attributions de responsabilités du client ou de la cliente :

— Explorer les liens entre l'infériorisation sociale objective du client ou de la cliente et ses pensées, ses émotions, ses comportements et sa santé.

— Mettre en question de façon critique les croyances et les idéologies du client ou de la cliente qui contribuent à sa propre oppression ou à celle des autres.

— Donner un sens positif aux pensées, aux émotions ou aux comportements qui

sont perçus comme négatifs; mettre en relief les points forts du sujet en tenant compte du contexte; reconnaître les pensées, les émotions et les comportements de celui-ci comme nécessaires, utiles ou compréhensibles en raison du contexte; explorer avec lui les avantages ou les inconvénients de penser, de ressentir et d'agir d'une façon particulière dans un contexte donné.

b) Développer des définitions pour les problèmes ainsi que des solutions tant individuelles que collectives :

— souligner les similitudes entre la situation du client ou de la cliente et celle d'autres personnes dans une situation semblable;

— diriger le client ou la cliente vers d'autres personnes vivant la même situation et pouvant lui fournir un soutien;

— encourager les efforts en vue de développer des alliances et des coalitions entre clients;

— appuyer ou provoquer une prise de conscience par le client ou la cliente des limites des solutions individuelles et du besoin d'un changement social.

Les émotions (vers une plus grande empathie)

La travailleuse sociale ou le travailleur social aide le sujet à reconnaître précisément et à exprimer ses émotions face à lui-même et aux autres. Il aide celui-ci à développer une empathie sociale envers les autres. Dans le cas où les émotions sont dirigées à tort vers soi ou vers les autres plutôt que vers le contexte social, la travailleuse sociale ou le travailleur social aide le sujet à réorienter ses émotions vers le contexte social et à les recanaliser vers leur véritable origine.

Les comportements (vers un plus grand niveau de relations avec soi-même et avec les autres)

La travailleuse sociale ou le travailleur social aide le client ou la cliente :

- a) à développer une écoute empathique : la capacité d'écouter et de recevoir avec précision les messages des autres et d'en dégager le sens;
- b) à s'ouvrir de façon appropriée;
- c) à développer des habiletés de résolution constructive des conflits : la capacité de négocier les intérêts divergents d'une façon affirmative plutôt qu'inhibée, malhonnête ou agressive; la capacité de minimiser les dommages à soi-même et aux autres lorsque des différences d'intérêt persistent;
- d) à s'identifier aux autres êtres humains en s'engageant dans des actions particulières.

Conclusion

Les personnes qui ont participé à l'exercice l'ont trouvé très efficace. Un bref échantillonnage de rapports d'évaluation le démontre clairement :

« L'exercice m'a vraiment remis en contact avec des émotions et des incidents que j'avais oubliés depuis longtemps mais qui influencent toujours mes perceptions et mon comportement. »

« J'ai eu de la difficulté à me voir réellement comme un handicapé physique... ce fut une révélation. »

« Je n'avais jamais réalisé à quel point j'étais homophobe. »

« Cela m'a permis de réfléchir à quel type d'infériorisation serait le pire dans notre société, non en théorie mais en réalité. »

« J'ai pris conscience de mes propres privilèges. »

« J'ai soudainement réalisé mon ignorance de certaines religions. »

Dans cet article, nous avons fourni des instructions permettant de créer et de jouer un jeu de simulation pour un enseignement portant simultanément sur différents statuts de minorité. Les possibilités édu-

catives de ce jeu sur l'infériorisation individuelle et sociale sont innombrables. Finalement, nous avons dégagé certains points théoriques importants qui en découlent et dont on pourra discuter en classe.

Notes

- ¹ L'auteur est décédé le 13 novembre 1990, quelques semaines après avoir répondu positivement à notre demande de soumettre cet article à la revue *Service social*. En le publiant aujourd'hui, l'équipe de la revue et le personnel de l'École de service social de l'Université Laval rendent hommage à la compétence professionnelle et à l'engagement social d'un collègue estimé et regretté (N.D.L.R.).
- ² Le matériel composant le tableau a été élaboré par une équipe de recherche sur l'approche structurelle en travail social. Les membres de l'équipe de recherche sont Gwyn Frayne, Sandra Frosst, Mary Hlywa, Marilyn Rowell du Collège Dawson de Montréal, Lynne Leonard, adjointe à la recherche, et Maurice Moreau, directeur de la recherche.

Références bibliographiques

- AMPLEMAN, G., G. DORÉ, L. GAUDREAU, C. LEBŒUF et D. VENTELOU (1983). *Pratiques de conscientisation*. Montréal : Nouvelle Optique.
- AMPLEMAN, G., J. BARNABÉ, Y. COMEAU, G. DORÉ, R. DUHAIME, L. GAUDREAU, C. HUMBERT, J. LACROIX, L. LEBŒUF et M. MATTE (1987). *Pratiques de conscientisation 2*. Québec : Collectif québécois d'édition populaire (C.P. 428, Saint-Sauveur, Québec, G1K 6W8).
- BAILEY, R. et M. BRAKE (1975). *Radical Social Work*. London : Edward Arnold.
- BAILEY, R. et M. BRAKE (1980). *Radical Social Work and Practice*. London : Edward Arnold.
- BURGEST, M. (1985). *Social casework intervention with people of color*. Lanham, MD : University Press of America.
- BUTLER, R. (1982). *Aging and Mental Health : Positive Psychosocial and Biomedical Approaches*. Toronto : MOSBY.
- CHUNN II, J., P. DUNSTON et F. ROSS-SHERIFF (1983). *Mental health and people of color*. Washington, DC : Howard University Press.
- CORRIGAN, Leonard P. (1978). *Social Work Practice Under Capitalism : A Marxist Approach*, London : MacMillan Press.
- CROMPTON, D. (1974). « Minority Content in Social Work Education — Promise or Pitfall ? » *Journal of Education for Social Work*, 10 : 9-18.
- DANA, R. (1981). *Human services for cultural minorities*. Baltimore : University Park Press.
- FINDLEY, P. (1978). « Critical Theory and Social Work Practice », *Catalyst : A Socialist Journal of the Social Services*, vol. 1, n° 3 : 53-68.
- FOOK, J. (1986a). « Feminist Contributions to Casework Practice », dans H. Marchant and B. Wearing (eds.) *Gender Reclaimed : Women and Social Work*. Sydney : Hale and Iremonger, p. 54-63.

- FOOK, J. (1986b). *Radical Social Casework : A Theory of Practice*. Unpublished Master's Thesis, Department of Social Work, University of Sydney, Australia, June.
- GALPER, J. (1975). *The Politics of Social Services*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall Inc.
- GALPER, J. (1980). *Social Work Practice : A Radical Perspective*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- GERMAIN, C. (1973). « An Ecological Perspective in Casework Practice », *Social Casework*, vol. 54, n° 6, June : 323-331.
- GERMAIN, C. (1979). « Ecology and Social Work », in *Social Work Practice : People and Environments : An Ecological Perspective*, Carel B. Germain (ed.), New York : Columbia University Press, p. 1-24.
- GERMAIN, C. et G. GITTERMAN (1980). *The life model of social work practice*. New York : Columbia University Press.
- GIL, D. (1978). « Clinical Practice and the Politics of Human Liberation », *Catalyst : A Socialist Journal of the Social Services*, n° 2 : 61-69.
- GUTERMAN, S. (1972). *The Black Psyche*. Berkeley, Calif. : Glendessary Press.
- HORN, R. et A. CLEAVES (1980). *The guide to simulations/games for education and training* (4th ed.). Beverly Hills : Sage.
- IFILL, D. (1989). « Teaching Minority Practice for Professional Application », *Journal of Social Work Education*, n° 1 : 29-35.
- KAGWA, G.W. (1976). « Utilization of Racial Content in Developing Self-Awareness », *Journal of Education for Social Work*, 12 : 21-27.
- KEEFE, T. (1980). « Empathy, Skill and Critical Consciousness », *Social Casework*, vol. 61, n° 7, 387-393.
- KEEFE, T. (1984). « Alienation and Social Work Practice », *Social Casework*, March : 145-153.
- LEONARD, P. (1975). « Towards a Paradigm for Radical Practice », dans Bailey and Brake (eds.) *Radical Social Work*. London : Edward Arnold, p. 46-61.
- LEONARD, P. (1984). *Personality and Ideology : Towards a Materialist Understanding of the Individual*. London : MacMillan.
- LONGRES, J.F. et E. MCLEOD (1980). « Consciousness Raising and Social Work Practice », *Social Casework*, vol. 61, n° 5 : 267-276.
- LOWENSTEIN, S. (1976). « Integrating Content on Feminism and Racism into the Social Work Curriculum », *Journal of Education for Social Work*, 12 : 91-96.
- LUM, D. (1982). « Toward a Framework for Social Work Practice with Minorities », *Social Work*, May : 245-249.
- LUM, D. (1986). *Social Work Practice and People of Color : A process-stage approach*. Monterey, CA : Brooks/Cole.
- MIDDLEMAN, R. et G. GOLDBERG (1974). *Social Service Delivery : A Structural Approach to Social Work Practice*. New York and London : Columbia University Press.
- MIDDLEMAN, R. et G. GOLDBERG (1989). *The structural approach to direct practice in social work*, New York : Columbia University Press.
- MINDEL, C. et R. HABENSTEIN (eds.), (1981). *Ethnic Families in America* (2nd ed.). New York : Elsevier.
- MIRELOWITZ, S. et L. GROSSMAN (1975). « Ethnicity : An Intervening Variable in Social Work Education », *Journal of Education for Social Work*, 11 : 76-83.

- MOREAU, M. (1979). « A Structural Approach to Social Work Practice », *Canadian Journal of Social Work Education*, vol. 5, n° 1 : 78-94.
- MOREAU, M. (1986). *Social Impact of New Technology : New Priorities for Action in Social Work*, Proceedings of the International Federation of Social Workers Conference, Montréal, p. 250-265.
- MOREAU, M. et L. LEONARD (1989). *Empowerment through a Structural Approach to Social Work : A report from practice*, École de service social, Université de Montréal et Carleton University, Ottawa.
- PINDERHUGHES, E.B. (1979). « Teaching Empathy in Cross-Cultural Social Work », *Social Work*, July : 312-316.
- PINDERHUGHES, E.B. (1983). « Empowerment for Our Clients and for Ourselves », *Social Casework*, June : 331-338.
- POWELL, G. (ed.) (1983). *The psychosocial development of minority group children*. New York : Brunner/Mazel.
- ROSE, S. et B. BLACK (1985). *Advocacy and Empowerment : Mental Health Care in the Community*. Boston, London : Routledge and Kegan Paul.
- SCOTT, C. (1970). *Ethnic Minorities in Social Work Education* (preface, v). New York : Council on Social Work Education.
- SHIRTS, G. (1969). *Starpower (Simulation/Game)*. Del Mar, CA : Simile II.
- SHIRTS, G. (1973). *Bafa Bafa (Simulation/Game)*. Del Mar, CA : Simile II.
- SIMPKIN, M. (1979). *Trapped within Welfare : Surviving Social Work*. London : MacMillan (Second Edition, 1983).
- TOLL, D. (1970). *Ghetto (Simulation/Game)*. Indianapolis, IN : Bobbs-Merrill, Education Division.
- WALKER, H. et B. BEAUMONT (1981). *Probation Work : Critical Theory and Socialist Practice*. Oxford : Basil Blackwell.
- WINEMAN, S. (1984). *The Politics of Human Services : Radical Alternatives to the Welfare State*. Montréal : Black Rose Books.