

Comment devient-on raciste ?

acquisitions sociales et jugements de valeurs relatifs à des groupes ethniques chez des enfants

S'interroger sur la façon dont on devient raciste peut sembler imprudent. C'est, en effet, supposer résolus quelques problèmes préalables, qui en constituent les présupposés. Se demander comment on devient raciste, c'est présupposer que nous sommes racistes, ce qui implique que nous croyons en l'existence des races. C'est présupposer aussi que nous devenons racistes, que cet ensemble d'attitudes s'acquiert, et n'est pas d'emblée présent, ce qui suppose résolu le problème de l'inné et de l'acquis dans la constitution des attitudes. Enfin, les voies, les processus par lesquels les attitudes racistes sont acquises restent à éclairer et c'est tout le problème du développement cognitif et social de l'enfant qui se trouve impliqué.

Sans prétendre apporter de réponses définitives à toutes ces questions, nous en tenterons une approche au moins partielle, mais autant que faire se peut, objective.

le problème des races

Une première réflexion est sous-jacente au débat, elle porte sur l'objet même des interrogations précédentes. Qu'en est-il du concept de race ? En première analyse, l'existence de races différentes correspond à une connaissance largement répandue, mais de l'ordre de l'intuitif. Les races « blanches », « noires » ou « jaunes » sont largement évoquées socialement, et jusque dans les manuels scolaires. La description va parfois au-delà de la couleur de l'épiderme jusqu'à des traits tels que l'aspect physique (forme et couleur des yeux par exemple) ou même vestimentaire. A ce premier niveau, il convient d'insister sur le caractère purement intuitif de telles observations, comme le souligne Langaney (1978).

L'approche conceptuelle du problème de la race suppose son axiomatisation, bien posée par Chappaz et Coste (1980). Ces auteurs ren-

voient provisoirement à la définition proposée par Vallois : « Les races humaines sont des populations naturelles ayant certains caractères physiques héréditaires en commun », et proposent l'axiomatisation suivante (ouvrage cité, p. 99) :

- toute population appartient à une race et une seule ;
- les races sont héréditaires ;
- la race d'une population est une propriété stable dans le temps ;
- deux races sont d'autant plus différentes qu'elles sont séparées depuis longtemps.

Les auteurs contestent ensuite point par point ces données.

Il faut bien noter que chacun des points évoqués prête à interprétation ambiguë, si on l'examine en fonction des faits. Ainsi, si l'on peut admettre, dans de rares cas, l'existence de populations naturelles, les migrations et mélanges divers ont créé, le plus souvent, des réalités

pratiques différentes du modèle théorique. Les caractéristiques physiques prises en considération sont en général celles qui sont visibles et ont, par là même, fondé la notion intuitive de race. Le plus généralement, il s'agit de la couleur de la peau, qui différencie les « blancs » des « noirs ». Or cette différence ne porte pas sur l'existence de caractères différents, présents dans un cas et absents dans l'autre, mais sur la densité plus ou moins forte de mélanine dans l'épiderme. Nous sommes plus ou moins blancs, plus ou moins noirs, selon cette densité en mélanine, et comme le souligne Jacquard (1978), les écarts intra groupe, entre deux individus peuvent être plus grands que les écarts inter-groupes, calculés à partir des moyennes. L'auteur conclut : « Nous pouvons pour des caractères bien définis comparer des populations; nous pouvons analyser les écarts constatés... mais ces travaux ne peuvent aboutir à un classement en races ayant une existence objective » (1).

La prise en compte de toutes les caractéristiques biologiques rend tout à fait impossible de maintenir qu'un individu donné appartient à une race et une seule.

Bien au-delà des seules caractéristiques physiques, la complexité de tout ce qui connote habituellement la notion de race renvoie à une recherche pluridisciplinaire qui englobe ethnologues, généticiens, biologistes, biométriciens, psychologues, sociologues. Nous reprendrons volontiers à notre compte la boutade de Jacquard (Op., cit.) : « la distance biologique » entre un individu et son voisin de palier représente environ les 4/5 de sa « distance biologique » à un arborigène d'Australie. Cette petite différence mérite-t-elle toute l'attention que depuis des siècles nous lui accordons ? »

Le moins que l'on puisse dire est que le concept de race est loin d'être objectivement, scientifiquement, établi... Il n'en reste pas moins une réalité intuitive, impressionniste, subjective, à quoi se réfère l'homme de la rue. C'est par rapport à cette notion floue que se déterminent des attitudes différentielles et évaluatives.

sommes-nous racistes ?

Si le concept scientifique de race n'est pas établi, nous avons vu que la croyance intuitive à des appartenances raciales différentes, basées sur l'apparence physique, est très répandue. Le racisme suppose la croyance à des différences raciales. C'est là une condition nécessaire mais non suffisante. Pour fonder le « racisme », deux autres conditions au moins sont requises : la croyance à l'hérédité des différences observées (ou supposées) d'une part; la croyance à une supériorité des attributs affectés à une race par rapport à une autre, d'autre part. Ainsi trois questions se trouvent posées : quelle est la part de l'inné et de l'acquis dans les conduites observables ? Certaines conduites différencient-elles ce qu'il est convenu d'appeler des races différentes ? Peut-on établir une hiérarchie de valeur entre ces conduites ?

L'inné et l'acquis

La problématique du rôle de l'inné et de l'acquis dans les conduites humaines est bien ancienne et aurait perdu tout intérêt scientifique réel si une mode soudaine ne s'en était emparée à nouveau. Il n'est pas de notre propos de rappeler le long historique de ce débat (2), ni les excès à quoi il a mené. Nous nous en tiendrons à un rappel de l'état actuel du problème. Lors d'une journée d'étude organisée à l'Université de Provence en 1978, Bresson rappelait qu'à l'heure actuelle la question ne se pose pas en termes « d'inné » ou « d'acquis », mais en termes d'étude des contraintes sur l'apparition ou sur la forme des comportements.

La définition claire d'une conduite n'est pas simple; cependant, il est bien plus difficile encore d'isoler une « aptitude », une capacité à s'adapter à une situation. Malgré cette difficulté, il s'agit, rappelle Bresson,

de comprendre les « déterminations qui interviennent soit du côté du génome (3), soit du côté de l'environnement, ou encore à partir des interactions génome-environnement ». Une erreur (fréquemment commise) serait d'associer à chacun des termes une caractéristique de l'ordre de la plus ou moins grande rigidité. Génétique ou héréditaire, ne signifie pas plus inéluctable, rigide, déterminé, que environnemental ne signifie nécessairement modifiable. Ce serait nier l'essentiel : le phénomène d'interaction hérédité-milieu. Pour reprendre l'expression de l'auteur cité : « Il n'est pas question de dire que les contraintes génétiques sont fixistes et que les contraintes environnementales sont mobiles » (p. 49). Ainsi une capacité, pour être héréditaire, n'en est-elle pas moins dans une mesure souvent importante, mais difficile à déterminer actuellement, modifiable par l'environnement. La capacité au langage peut constituer un bon exemple de la complexité et de l'interaction des contraintes. Tout enfant (4) est capable d'apprendre la langue de son environnement. Le langage est un phénomène de l'ordre du social, ceci indique bien l'existence de contraintes environnementales : le jeune enfant parlera telle langue et non telle autre. Mais la capacité à l'acquisition d'un langage est de l'ordre du génétique. « On a donc ici un exemple où une certaine disponibilité générale est déterminée génétiquement et l'environnement va venir la spécifier d'une certaine façon en excluant d'autres formes de spécification » (Bresson, 1978, p. 48).

y a-t-il des conduites spécifiques d'une race ?

Les conduites sont les produits des interactions du génétique et de l'environnemental. Ceci vaut pour tous les hommes. Y aurait-il des conduites spécifiques d'un groupe humain à l'exclusion des autres ? Personne, à notre connaissance, ne songe à défendre ce point de vue aussi n'aurons-nous pas à argumenter beaucoup pour le rejeter en bloc. Ceci ne signifie pas, bien entendu, que tous les groupes humains se comportent de la même façon. Les travaux des ethno-sociologues apportent de nombreux témoignages, difficilement réfutables, de l'exis-

(1) Nous laissons volontairement de côté les caractères physiques non directement perceptibles, tels les systèmes A, B, O, etc. Il semble bien qu'au même titre que les caractères visibles, ils soient plus ou moins fréquents dans les populations, mais ne soient strictement caractéristiques d'aucune.

(2) On peut voir à ce propos Reuchlin M. et al. *L'Hérédité des conduites*, Paris, Puf, 1973.

(3) Génome : ensemble des gènes d'un individu.

(4) Nous éliminons volontairement les anomalies graves.

tence de différences. Mais aucune conduite n'apparaît comme strictement spécifique d'une « race » et non d'une autre. Les différences portent, par exemple, sur la répartition et la définition des rôles sociaux, non sur l'existence de rôles sociaux, et d'une répartition sociale de ces rôles (Beaudichon et Winnikamen, 1981). A propos des conduites où la part du biologique est la plus forte (par exemple la satisfaction des besoins vitaux) comme à celui des conduites les plus socialement déterminées (par exemple l'expression culturelle, symbolisée, du respect, des rites, etc.), on pourrait montrer des points communs aux différents groupes humains, à travers leurs différences. Cependant, on trouverait probablement une différence bien plus importante entre un parisien et un arborigène d'Australie qu'entre ce parisien et son voisin de palier, si l'on se référait aux conduites sociales et non plus aux caractéristiques physiques (cf. ci-dessus). Faudrait-il en conclure (bien paradoxalement) que ce qui est de l'ordre du social est plus « héréditaire » que ce qui est de l'ordre des caractères physiques ? Ceci devrait suffire à montrer le caractère irrationnel de croyances en l'hérédité raciale des conduites. Il est des différences socialement déterminées, culturellement déterminées, certes. L'enfant qui naît dans une société donnée, dans une sub-culture et à une époque donnée, acquerra les conduites de son groupe (encore que cette affirmation soit bien schématisée...). Né ailleurs, dans un autre temps, avec un génome identique, il aurait acquis d'autres conduites sociales. Il n'y a donc pas de conduites racialement déterminées, seulement des conduites partiellement déterminées par l'environnement social.

existe-t-il des hiérarchies de valeur entre les groupes humains ?

A ce point de notre propos, il devient très difficile de poursuivre en termes de « races ». Faut-il du coup conclure que le comportement de « racisme » n'a pas de raison d'être ? Nous savons bien (l'histoire fourmille d'exemples) que le racisme existe, qu'il a une réalité, même si les races n'existent pas. Le paradoxe peut aisément se réduire si nous donnons au racisme son



Marché d'Aligre, Paris 12^e.

véritable contenu : celui de l'attribution de stéréotypes, positifs ou négatifs, par un groupe à un autre. C'est en ce sens qu'on est fondé à parler de « racisme antijeunes » ou « antivieux », etc. Le type de racisme le plus caractéristique, pour notre temps, c'est celui qui repose sur le rejet des migrants, car il est le lieu de conflit où l'économique est présent, autant que l'ethnique.

Les membres d'un groupe justifient (plus ou moins consciemment) leurs attitudes de rejet à l'égard d'un autre groupe parce qu'ils l'évaluent en termes de stéréotypes. Le problème de la nature des stéréotypes est traité ailleurs dans ce numéro (5). **Nous en donnerons ici une définition simple : le stéréotype est une tendance à attribuer à un individu les traits que nous supposons caractéristiques du groupe auquel il appartient.** Pour Klineberg (1967) « les stéréotypes sont des généralisations qui ne sont pas fondées par induction sur un ensemble de données, mais sur des on-dit, rumeur, etc. » Allport déjà reconnaissait la nature positive ou négative des stéréotypes. Pour tous les auteurs, les groupes ethniques sont particulièrement porteurs de stéréotypes, jugements de valeur non fondés, généralement négatifs à l'égard des minorités migrantes.

(5) Cf. l'article de M.-C. Munoz.

première enfance et relation à autrui

Sommes-nous « racistes » dès la plus petite enfance ?

Le bébé de quelques jours, de quelques semaines, vit sa relation à la mère de façon indifférenciée. Progressivement, il apprend, à travers la relation duelle, qu'il est une personne, « l'autre » étant distinct, bien que très proche. Il n'est pas de notre propos de retracer le long cheminement psychologique qui mène de façon dialectiquement indissociable à la connaissance de soi comme à celle d'autrui. Une étape nous paraît importante : celle qu'il est convenu d'appeler après Spitz (1973) « l'angoisse du 8^e mois ».

Vers huit mois, l'enfant sait distinguer sa mère (ou le substitut maternel) de toute autre personne. On sait maintenant que la peur n'est pas constante, et ne se produit pas nécessairement à huit mois ; selon la nature de la relation à la mère, la reconnaissance de l'existence d'autres personnes est plus ou moins facile.

Les choses iront très vite ensuite : la différenciation de la mère puis de la mère et du père, à « autrui », puis des différents « autrui » entre eux. En même temps se constitue la personnalité de l'enfant, la constitution de son moi.

Ainsi, la prise de connaissance du monde social commence nécessairement par des différenciations. Le long cheminement de la différence de soi à autrui, des différents « autrui » entre eux, durera quelques années (encore que les connaissances dans ce domaine soient plus précoces qu'on ne l'ait cru longtemps, comme le font remarquer Oleron et al. (1981). Un point peut être fait autour de cette donnée psychologique : l'enfant doit passer par les différenciations avant d'atteindre à ce qui pourrait être la clé du problème : la constitution de l'universalité du concept d'homme. A l'indifférenciation originelle doit faire suite une différenciation clairement constituée. C'est seulement au-delà de cette différenciation que pourra se construire l'universalisme.

Notons que la différenciation ne porte pas sur des « groupements » mais sur des personnes, la différenciation mène à l'individualisation. Comment l'enfant passe-t-il ensuite à des affectations d'autrui à des groupes ? Les influences du milieu paraissent tout à fait prépondérantes.

acquisition des stéréotypes

Apprendre à affecter une personne à un groupe (« c'est un homme », « c'est un enfant ») est sans doute l'une des premières formes de différenciation-catégorisation. Elle n'implique rien quand à l'attribution de valeurs généralisables à ces groupes. L'action du milieu (famille-école-média, etc.) sera forte quant à la prise de connaissance de groupes différents par quelques traits physiques, la langue, la culture. Établir des jugements de valeur entre les groupes (c'est-à-dire intégrer les stéréotypes) est un fait social, d'acquisition progressive, mais précoce. C'est cette acquisition que nous nous sommes proposée d'étudier. Un groupe de travail (6) s'est constitué autour de ce problème.

quelques travaux, quelques résultats... à suivre

La problématique générale de l'ensemble de nos recherches porte sur la mise en œuvre, dans les comportements des enfants, de stéréotypes raciaux.

De nombreux travaux, depuis Klineberg mettent en évidence l'existence d'un stéréotype de l'autrui d'une ethnie différente, stéréotype pouvant provoquer un sentiment de rejet à l'égard de l'ethnie minoritaire. Ce que nous nous proposons de montrer c'est l'existence (et donc l'acquisition) précoce de tels stéréotypes chez les enfants, et leurs éventuelles modifications avec l'âge. Les analyses de Klineberg montrent que l'attitude d'un sujet à l'égard d'un individu appartenant à une ethnie différente provient essentiellement de l'inclination à adopter les points de vue courants de la communauté dans laquelle vit le sujet. L'importance de la famille, de l'école, des media, est alors très grande. L'apparition du préjugé ne constituerait qu'un aspect du processus général de socialisation. La structuration des groupes est fondée principalement sur des stéréotypes élémentaires, caractéristiques communes attribuées aux membres d'un groupe (Doise 1972). Ces stéréotypes ont, entre autres fonctions, celle de justifier l'attitude à l'égard des membres du groupe visé.

Le modèle théorique qui sous-tend l'existence de conflits intergroupes (conflits qui ne manquent pas d'influencer socialement les enfants) est fourni, partiellement, par Tajfel (1972), en termes de catégorisation sociale. L'auteur définit la catégorisation comme l'ensemble des processus psychologiques qui tendent à ordonner l'environnement social en catégories. Des valeurs sont associées à ces catégories. Les travaux de Rex (1969) sur les types de différenciations sociales, qui mènent aux catégorisations, proposent, entre autres axes de différenciation, les situations de pluralisme ethnique, où des groupes à culture différente, et caractéristiques physiques différentes, évoluent dans un même milieu économique, en gardant leur identité culturelle et sociale.

Ainsi l'existence de stéréotypes liés à des catégorisations sociales peut servir de modèle à nos travaux, en première analyse. Mais nous insistons sur le caractère provisoire du modèle proposé par Rex. Il est en

effet difficile d'admettre la conservation intacte de l'identité culturelle et sociale chez les enfants de migrants. Les influences sociales du groupe majoritaire, vectorisées par l'école, les media, les camarades, entrent parfois en contradiction (voire en conflit), dans les meilleurs des cas en complémentarité, avec les valeurs culturelles de la famille. Des résultats vont d'ailleurs dans le sens d'une plus grande complexité de l'analyse.

Il serait long (et sans doute fastidieux) d'énoncer l'ensemble des hypothèses, et les procédures expérimentales mises en œuvre ou projetées. Les points traités sont relatifs à la précocité de l'acquisition des stéréotypes, à leur intensité, à leur progression avec l'âge, depuis la petite enfance (à l'âge préélémentaire) jusqu'aux approches de l'adolescence où ils peuvent être remis en question. Les études sont donc génétiques. Elles sont aussi différentielles, parce que relatives aux différences entre filles et garçons, mais surtout entre groupes ethniques.

Elles recherchent un impact éducatif, car mettre en évidence l'acquisition sociale des attitudes de type « raciste », c'est en même temps mettre l'accent sur la possibilité d'éduquer nos enfants à une attitude d'acceptation des différences, sans introduire de jugements de valeur collectifs.

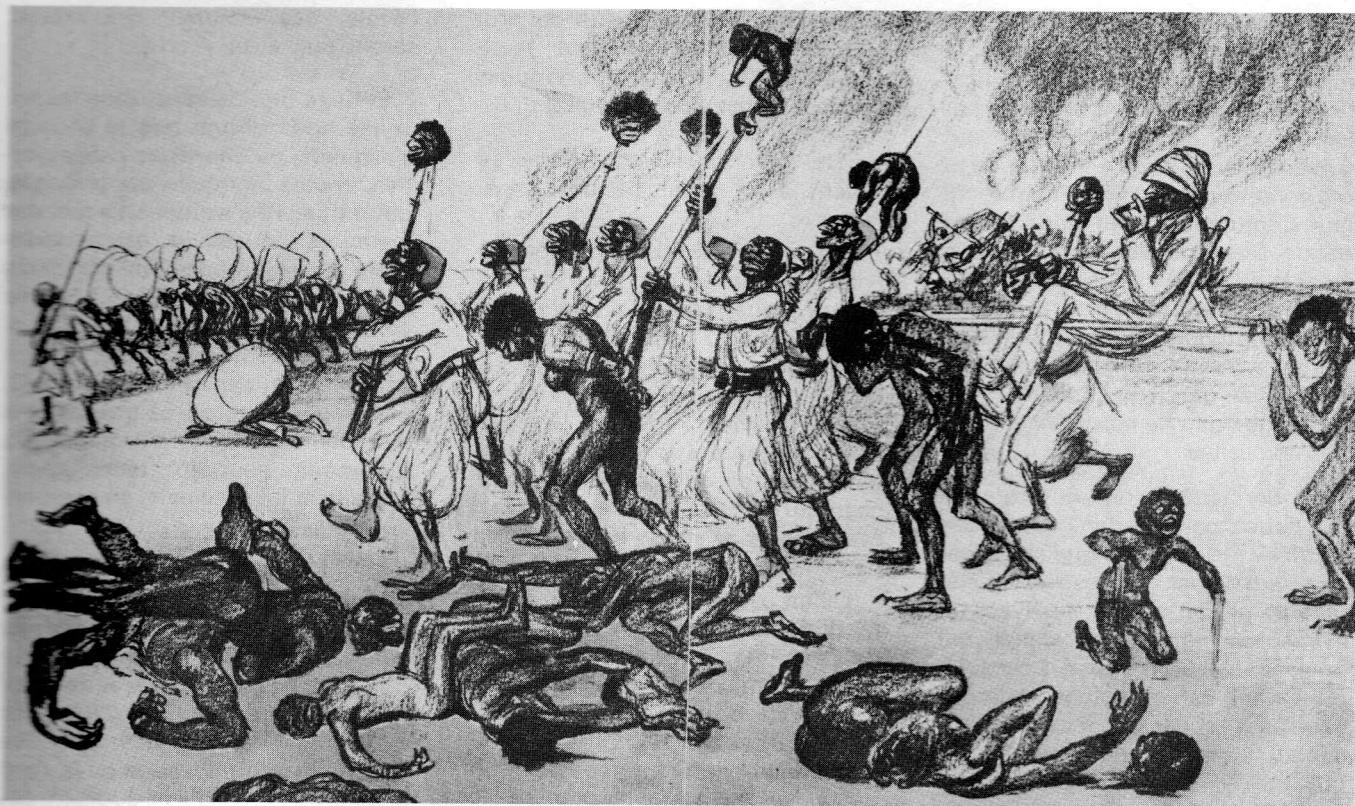
Quelques-uns de nos résultats ont fait l'objet de publication (Coslin et Winnykamen, 1980 et 1981); d'autres sont déjà acquis, bien qu'encore inédits. Nous ouvrirons aussi des perspectives sur les recherches en cours ou à venir.

L'ensemble des travaux a porté, pour l'essentiel, sur l'attribution d'actes valorisés positivement ou négativement à un enfant appartenant à un groupe ethnique différent du sien, ou au sien propre. Naturellement, les situations proposées doivent être suffisamment claires pour être comprises des enfants, et les « héros » à qui les actes positifs ou négatifs seront attribués par l'enfant doivent clairement appartenir à une des deux ou trois ethnies proposées. L'expérience a montré qu'il en allait bien ainsi (7). Naturellement, il faut aussi que les deux ethnies (dans les cas simples) proposées au choix soient bien connues des enfants.

(6) Coslin P., Winnykamen F. et al., *Laboratoire de Psychologie de l'enfant*, Paris V.

(7) Nous tenons des exemples du matériel à la disposition des lecteurs intéressés.

(8) Non encore publiée, Coslin, Winnykamen, Schmidt.



Zouaves « pacifiant » une colonie d'Afrique.

Aussi les études portent-elles sur des enfants scolarisés dans des établissements à forte proportion d'enfants d'immigrés. Ces enfants y sont assez souvent en situation de difficulté d'insertion scolaire. Comme le soulignent Coslin et Winnykamen (1981) : « La mauvaise connaissance de la langue de scolarisation est souvent invoquée. Mais on pourrait montrer, dès ce niveau, que les problèmes de familiarité avec la langue de scolarisation ne sont pas le seul fait des enfants migrants : dans les milieux réputés économiquement défavorisés les problèmes de langage se posent aussi. La moins bonne adaptation scolaire est loin d'être l'apanage de l'enfant étranger. Mais le cumul de difficultés à la fois linguistiques, économiques et d'acculturation, rend leur scolarisation plus difficile encore. De nombreuses études sont encore à faire pour élucider les déterminants propres de telles difficultés d'insertion scolaire et sociale. »

Notre première interrogation a porté sur un point précis : comment les enfants étrangers scolarisés en France sont-ils perçus par leurs camarades français ? Comment les perçoivent-ils ? Comment se perçoivent-ils eux-mêmes ?

Des garçons de deux âges différents (5-6 ans et 9-10 ans) et de deux ethnies différentes : l'ethnie majoritaire et une ethnie minoritaire (dans une première étude, des enfants d'origine maghrébine) ont participé à l'étude. Ils devaient attribuer des actes soit positifs, soit négatifs à un enfant soit français, soit maghrébin. L'examen des résultats montre que, chez les Français, on attribue la responsabilité de conduites négatives à un membre de l'ethnie minoritaire, des conduites positives à un membre de sa propre ethnie. Cependant, ceci est vrai surtout pour les enfants les plus âgés. Chez les Français, le stéréotype de l'étranger malfaisant, très net à 9-10 ans, **ne serait donc pas encore intégré à l'âge préscolaire**. Il vaudrait la peine de vérifier le processus d'installation de cette intégration chez des enfants encore plus jeunes (avec un matériel approprié bien entendu).

On peut conclure que le stéréotype de l'étranger malfaisant, qui conduit au racisme, est fortement présent chez le garçon de 9 ans, français ou maghrébin. Il ne l'est pas encore, ou bien peu, chez le garçon de 5 ans français, pas du tout chez le petit maghrébin, pour qui (par un processus qu'il faudrait étudier de

plus près) le Français est le héros de l'histoire, qu'elle soit positive ou négative.

Une étude menée auprès de filles conduit à des conclusions du même type : alors que les fillettes d'âge préscolaire attribuent tout autant les actions positives et négatives à l'enfant français ou à l'enfant étranger, les fillettes de 9-10 ans présentent un stéréotype très marqué : pour quatre actions positives, trois sont attribuées à l'enfant français ; pour quatre actions négatives, trois le sont au maghrébin.

L'enfant français serait-il seul en cause, ou bien le problème de l'ethnie majoritaire imposant progressivement à son enfance les stéréotypes dévalorisant les ethnies minoritaires, est-il généralisable ? Une étude actuellement achevée (8) a porté sur des enfants luxembourgeois, et sur des enfants d'immigrés portugais. Les enfants, des deux sexes, appartenant aux deux ethnies précitées, avaient soit 5-6 ans, soit 8-9 ans, filles et garçons manifestant la même attitude.

On constate que le stéréotype ethnique existe déjà chez les enfants luxembourgeois de 5-6 ans. La tendance aux jugements dévalorisant

l'ethnie « autre » est plus forte chez les Luxembourgeois que dans la minorité portugaise. Les justifications de leur jugement, fournies par les enfants, permettent le constat suivant : seuls les enfants du groupe majoritaire expriment clairement leur stéréotype négatif face à l'autre ethnie. Des réponses du type « c'est celui-là qui a fait du mal, car c'est un Portugais » ne sont pas rares. Aucun enfant portugais n'a fourni de justification symétrique, l'expression du stéréotype par leur choix ne s'accompagne que de réponses vagues, non explicites.

Un dernier résultat important selon nous : comme dans les études publiées, on constate que chez l'enfant de 5-6 ans, l'expression du stéréotype se fait encore à travers un événement particulier, concret, qui pourrait s'exprimer par « c'est lui qui l'a fait, car je connais un Portugais qui n'est pas gentil » ; ceci n'est jamais le cas chez les plus grands, qui ont déjà intégré (malheureusement) le stéréotype au vrai sens du terme, avec sa valeur de jugement collectif.

Ainsi, les enfants des ethnies majoritaires (dans nos travaux, français ou luxembourgeois) s'imprègnent progressivement de stéréotypes raciaux. Les enfants des ethnies minoritaires (ici, maghrébins ou portugais) ont des attitudes plus nuancées : pour les petits, c'est l'ethnie majoritaire qui fournit le héros, bon ou mauvais. Parmi les plus grands, un rejet symétrique à celui dont ils sont l'objet existe pour certains, mais de façon moins massive que chez leurs camarades majoritaires. Pourquoi ? Il nous semble voir là la résultante des tensions diverses : la double acculturation (parfois quelque peu conflictuelle) marque les enfants. Ces points feront l'objet d'études ultérieures.

Tous les enfants de nos enquêtes appartenaient à un milieu social modeste (manœuvre et OS). Bien qu'il soit moins facile de trouver des échantillons suffisants de populations migrantes appartenant aux milieux favorisés, nous songeons à faire intervenir cette variable dans nos études futures. Nos projets sont nombreux, leurs réalisations nécessairement progressives. Les auteurs concluent (très provisoirement) que

leurs travaux posent plus de problèmes qu'ils n'en résolvent ; peut-être est-ce l'indice qu'ils ne sont pas inutiles. Concluons avec eux :

« De nombreuses questions se posent à ce point de nos expériences :

- Les phénomènes constatés en France existent-ils et sous quelles formes, dans les pays d'origine des migrants, là où l'ethnie minoritaire chez nous est majoritaire, là où les Européens peuvent être minoritaires ? Pour répondre à cette question, nous avons actuellement en cours des travaux dont le passage sur le terrain se fera en pays maghrébins. D'autres implantations peuvent aussi être imaginées.
- Qu'en est-il d'autre part du devenir des sentiments de rejet à l'égard de l'étranger, à l'adolescence ? Cet âge des remises en cause favorise-t-il une réflexion sur ce problème ? Dans quel sens ? Avec un matériel évidemment différent nous poursuivons nos travaux avec pour sujets des adolescents et des adolescentes.
- Sous quelle forme, par quels procédés, sous quelles influences, les enfants intègrent-ils les stéréotypes raciaux ? Les rôles, en particulier, de

l'école, des lectures, des media, seront eux aussi étudiés.

Enfin, à titre de conclusion (provisoire) nous dirons que le racisme s'acquiert ; qu'une vision plus objective, moins marquée de préjugés, pourrait aussi s'acquérir. Le rôle des instances éducatives est considérable. Nous dirons volontiers, après Oléron, qu'un certain nombre de connaissances relatives à la psychologie devraient être enseignées à l'école. Si on apprenait aux enfants, entre autres choses, ce que sont les stéréotypes, comment ils obèrent le jugement, peut-être leurs effets, massifs et inconscients, en seraient-ils moins forts.

Que conclure de nos propos ? La notion de race est très discutable et pourtant, les stéréotypes raciaux sont très répandus. Ils le sont chez nos enfants. C'est donc que nous les leur avons fait acquérir. C'est donc que nous pourrions œuvrer à une meilleure compréhension ; c'est sans doute un objectif éducatif, pédagogique, ambitieux, mais réalisable.

Fayda Winnykamen
Laboratoire de psychologie
génétique (*)

bibliographie

- BEAUDICHON J., WINNYKAMEN F. — *Communication et interactions sociales*, in OLÉRON P. et al., *Savoirs et Savoir-faire psychologiques chez l'enfant*, Bruxelles, Mardaga, 1981.
- BRESSON F. — *Inné et acquis : présupposés et significations* in CHAPPAZ et al., *Intelligence et hérédité, Raison présente*, n° 53, 1980.
- CHAPPAZ G., CHAPPAZ F., COSTE J.-P. — *Intelligence et hérédité, Raison présente*, n° 53, 1980.
- COSLIN P., WINNYKAMEN F. — *Intervention au Congrès International de Psychologie de l'Enfant, Enfance*, n° Spécial, 1980.
- COSLIN P., WINNYKAMEN F. — *Contribution à l'étude de la genèse des stéréotypes : attribution d'actes positifs ou négatifs en fonction de l'appartenance ethnique, Psychologie française*, 1981, n° 1.
- DOISE W. et al. — *An experimental investigation into the formation on intergroup representation*, *Eur. J. Soc. Psychol.*, 1972, 2, 202-204.
- DOISE W. — *Relations et représentations intergroupes* in MOSCOVICI S., *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse, 1972.
- JACQUARD A. — *L'éloge de la différence*, Paris, Le Seuil, 1978.
- KLINEBERG O., LAMBERT E. — *Children's view of foreign people*, N.Y., Appleton Century Crofts, 1967.
- OLÉRON P. — *Pour un enseignement des sciences humaines à l'école, L'Éducation*, 1969, n° 39, p. 7-9.
- OLÉRON P., BEAUDICHON J., WINNYKAMEN F. et al. — *Savoirs et Savoir-faire psychologiques chez l'enfant*, Bruxelles, Mardaga, 1981.
- REUCHLIN M. — *L'hérédité des conduites*, Paris, Puf, 1973.
- REX J. — *Race as a social category*, *J. of biosocial science*, 1969, n° 1, p. 145-152.
- SPITZ R. — *De la naissance à la parole, la première année de la vie*, Paris, Puf, 1973.
- TAJFEL H. — *La catégorisation sociale*, in MOSCOVICI S., *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse, 1972.

(*) Université Paris V - Era Cnrs.