Université *Victor Segalen* Bordeaux II

École Doctorale des Sciences Sociales : Société, Santé, Décision

Année 2009 Thèse n°4923

THÈSE

pour le

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX II

Mention : Psychologie

Présentée et soutenue publiquement le 14 décembre 2009

Par **Julie Rousseau**

Née le 07 décembre 1979 à Montmorency

RELATIONS INTERETHNIQUES ET IDENTITE A L'ECOLE PRIMAIRE

Effet du groupe ethnique, de l'âge et du contexte scolaire

Membres du jury

Rapporteur externe : Serge GUIMOND, Professeur de Psychologie**,** Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Rapporteur externe : **Gaïd LE MANER-IDRISSI**, Professeur de Psychologie Université de Haute-Bretagne, Rennes

Président du jury : Fred STRAYER, Professeur de Psychologie, Université Victor Segalen, Bordeaux

Directeur de thèse : Colette SABATIER, Professeur de Psychologie, Université Victor Segalen, Bordeaux

Membre du jury : Bertrand TROADEC, Maître de conférences de Psychologie, Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse

« La France est un pays d'immigration qui s'ignore. Notre inconscience du processus d'intégration des populations d'origine étrangère tient à l'existence d'une idéologie nationale unitaire ». D. Schnapper

RESUME

Les relations interethniques, qu'elles soient intergroupes comme les attitudes interethniques ou interpersonnelles comme les choix affiliatifs, prennent une place déterminante dans la construction de l'identité de l'enfant, en raison de leur influence sur l'estime de soi et l'identification ethnique. L'enfant français grandit dans un environnement qui offre une diversité de groupes culturels, issus ou non de l'immigration. En étudiant certains aspects de l'identité et des relations interethniques des enfants français scolarisés en primaire, l'objectif de cette recherche est vérifier différents modèles théoriques compte tenu de critères tel que l'appartenance ethnique, le contexte scolaire et l'âge. Pour cela, nous avons mesuré pour chaque enfant, leur niveau d'estime de soi et d'identification ethnique, les biais dans leur choix affiliatifs ainsi que les attitudes implicites et explicites exprimées à l'égard des différents groupes ethniques qui les entourent. L'échantillon comporte 447 enfants de CE1 et de CM1 provenant de trois groupes ethniques français, maghrébin et africain scolarisés dans trois contextes scolaires, classes monoculturelles françaises, classes à 50 % françaises et classes multiculturelles. Le lien entre l'identification ethnique, les attitudes interethniques et l'estime de soi varie selon les groupes ethniques et le contexte scolaire. L'estime de soi est liée principalement à l'âge. Les deux groupes issus de l'immigration diffèrent dans leurs attitudes interethniques. Les attitudes interethniques des enfants reflètent en partie les images véhiculées sur les groupes issus de l'immigration. Les enfants partagent une perception commune positive envers les groupes d'origine française et africaine et négative envers les groupes d'origine maghrébine. Un contexte scolaire multiculturel n'entraîne pas plus de biais interethniques dans les choix affiliatifs ni d'attitudes plus positives envers les groupes d'origine maghrébine, mais plutôt une plus forte identification ethnique. Les biais dans les choix affiliatifs ne sont pas influencés par les attitudes interethniques, les enfants ne font pas de biais endo ou exo-groupes dans leurs choix.

Mots clés : Attitudes interethniques, estime de soi, identification ethnique, choix affiliatifs, groupes ethniques, contexte scolaire, développement.

ABSTRACT

Interethnic relationship and identity at primary school.

Effect of ethnic group, age and school context.

Interethnic relationships, whether they are intergroups as interethnic attitudes or interpersonal as affiliative choices, take a major role in the construction of child's identity, due to their influence on self-esteem and ethnic identification. French children grow in an environment offering a diversity of several cultural groups coming from immigration or not. Through the study of certain aspects of French children's identity and interethnic relationships, the purpose of this research is to confirm several theoretical models upon criteria such as ethnic membership, school context and age. Indeed, for each child we scaled his level of self-esteem and ethnic identification, the biases he could show in his affiliative choices and his explicit and implicit attitudes towards the various ethnic groups around him. The sample is composed of 447 children in second and fourth grades, coming from three different ethnic groups: French, Maghrebian and African; schooled in three different contexts: French-monocultural classes, 50% French classes, and multicultural classes. The link between ethnic identification, interethnic attitudes and self-esteem differ according to ethnic groups and school context. Self-esteem is mainly linked with age. The two groups coming from immigration don't show the same interethnic attitudes. Children's interethnic attitudes partially match the stereotypes about groups coming from immigration. The children share a common positive vision towards French and African groups and a negative one towards Maghrebians. A multicultural school context doesn't mean more interethnic biases in affiliative choices neither positive attitudes towards Maghrebians, but foster a strong ethnic identification. Affiliative choices biases are not linked with interethnic attitudes, children don't show endo or exo-group biases in their choices.

Keywords: Interethnic attitudes, self-esteem, ethnic identification, affiliative choices, ethnic groups, school context, development.

REMERCIEMENTS

Les acteurs de terrain et l'équipe de recherche

Je voudrais avant tout remercier les personnes qui ont permis de mener à bien ce projet en particulier pour leur disponibilité, leur accueil, et l'intérêt porté à cette recherche.

Je voudrais remercier mon directeur de recherche, le professeur Colette Sabatier, pour la confiance qu'elle m'a accordée en me permettant d'effectuer ce doctorat sous sa direction. Je la remercie également d'avoir répondu à un appel à projet du conseil régional Aquitaine en 2005 et d'avoir ainsi obtenu l'allocation de recherche qui m'a été attribuée. Divers échanges, conseils et remarques ont été des plus constructifs et m'ont permis de fournir un travail de qualité que je n'aurai jamais cru pouvoir effectuer. J'en profite pour remercier la région Aquitaine pour le financement de cette thèse.

Je tiens particulièrement à remercier les inspecteurs, directeurs et directrices ainsi que les instituteurs et institutrices des établissements scolaires qui ont accepté de m'accueillir et de m'accorder du temps. Merci aux écoles J. Curie de Bègles, J. Curie de Pessac, P. & M. Curie, Louis Aragon, L. Pasteur et J. Jaurès de Floirac, Lac 2, St Michel, Condorcet et St Julien de Bordeaux et Albert Camus de Lormont. Merci surtout aux enfants et aux parents pour leur accord et leur participation.

Je remercie les étudiantes de l'université de Bordeaux 2, Julie, Alexia, Charlotte, Laure Hélène, Elodie, Angélique, Estelle, Allisson, Julie, Maëlle et Eve pour m'avoir accompagnée lors des passations et pour m'avoir aidée à recueillir les données. Je remercie également Jacqueline de l'Université de Bordeaux 2, d'avoir consacré du temps à recueillir une partie des données

Je souhaite ensuite remercier certains membres de l'équipe (actuelle ou non) du laboratoire de Psychologie du Développement et de l'Education de l'Université de Bordeaux 2 et notamment Jerôme Bonnet, Fred Strayer, Judith Rousse et Virginie Boutry-Avezou pour les conseils et les encouragements qu'ils m'ont apportés depuis que j'ai intégré cette université en 2002.

Je voudrais également remercier M. Dambrun, D. Martinot et R.Y. Bourhis, pour leurs encouragements, les renseignements qu'ils m'ont apportés, les échanges que nous avons eu et de m'avoir fourni des documents auxquels je n'avais pas accès.

La famille et les amis

Je tiens sincèrement à remercier Camille Brisset avec qui j'ai traversé ce long parcours et qui m'a épaulée pendant ces quatre années. Un grand merci pour son soutien, son amitié, sa solidarité, ses conseils précieux, sa finesse statistique et ses encouragements. Que ce soit à Bordeaux, à Grenoble, à Chambery, Spetses, Gröningen, au téléphone ou sur internet, un grand merci surtout pour tous ces bons moments passés en sa compagnie.

Je tiens également à remercier la personne qui partage ma vie, Clément. Je le remercie d'avoir cru et d'avoir eu confiance en moi, d'avoir été patient, de m'avoir soutenue, d'avoir consacré du temps à mon travail, de m'avoir poussé à aller jusqu'au bout, de m'avoir permis de rebondir à chaque baisse de moral et tout simplement d'avoir toujours été là pour moi.

Un grand merci aux membres de ma famille, mon frère et ma sœur, leurs amis respectifs ainsi que ma mère, pour leur soutien, leurs encouragements et pour m'avoir épaulé dans les moments difficiles.

Un grand merci également à mes amies Caroline et Virginie, pour leur amitié, pour avoir cru en moi et pour m'avoir aussi soutenue dans les moments difficiles.

Je remercie ensuite mes relecteurs Clément, Matthieu, mon frère et son amie, Caroline, Roxane, Souheil et Thibaud, d'avoir été si réactifs, d'avoir consacré du temps et d'avoir été si solidaires.

Je fini par remercier mes amis de Paris, de Bordeaux et de Grenoble, ceux qui de près ou de loin m'ont manifesté leur soutien et leurs encouragements. Merci également à la BF pour sa joie de vivre et ses moments de divertissements.

Grenoble, le 15 octobre 2009

SOMMAIRE

RESUME 2

ABSTRACT 3

REMERCIEMENTS 4

SOMMAIRE 6

LISTE DES FIGURES 9

LISTE DES TABLEAUX 10

INTRODUCTION 13

INTRODUCTION THEORIQUE 18

.A. Cadres théoriques de l'identité et des attitudes intergroupes : les travaux auprès des adultes 18
.1. Approche psychosociale de l'identité 18
.2. Les premiers apports théoriques d'Allport sur les attitudes intergroupales 21
.3. La théorie de la catégorisation sociale de Tajfel et ses collègues (Social Categorisation Theory, SCT) 23
.4. La Théorie de l'Identité Sociale de Tajfel et ses collègues (Social Identity Theory, SIT) 28

.B. Approche psychosociale de la formation des attitudes interethniques chez les enfants 33
.1. La formation des attitudes interethniques 33
.2. Les attitudes interethniques et l'identification ethnique en lien avec l'estime de soi et le statut d'appartenance ethnique 39

.C. Cadres théoriques développementaux de l'identité ethnique et des attitudes interethniques 50
.1. La théorie socio-cognitive d'Aboud (SCT) 51
.2. Un modèle de socialisation du développement de l'identité ethnique et des comportements basés sur l'ethnie 55
.3. Modèle développemental de la perception de la discrimination 60
.4. La théorie du développement de l'identité sociale de Nesdale (SIDT) 62

.D. Relations interethniques et interpersonnelles: comportements et choix affiliatifs 65
.1. Les choix affiliatifs basés sur la culture d'origine 66
.2. Autres critères de choix affiliatifs 68
.3. Préjugés et amitiés interculturelles 73

PRESENTATION DE LA RECHERCHE..... 77

.A. Synthèse et problématique générale de recherche 77
.1. La formation des attitudes interethniques..... 77
.2. Attitudes interethniques, identification ethnique et estime de soi 78
.3. Développement de l'identité ethnique et des attitudes interethniques 79
.4. Choix affiliatifs 80

.B. Présentation de recherche 81
.1. Objectif de recherche 81
.2. Choix de population 83

.C. Hypothèses théoriques..... 84
.1. Les attitudes interethniques et l'identification ethnique..... 84
.2. L'estime de soi en relation avec l'identification ethnique et les attitudes interethniques 88
.3. Choix affiliatifs 90
.4. Hypothèses opérationnelles..... 92

METHODE..... 95

.A. Population et contexte 95

.B. Procédure 97
.1. Mesure de l'estime de soi..... 97
.2. Mesure de l'identification ethnique..... 98
.3. Mesure des attitudes interethniques 99
.4. Mesure des choix affiliatifs 101

.C. Démarche analytique 105
.1. Comparaisons selon les trois dimensions catégorielles.....105
.2. Comparaison des attitudes implicites et explicites.....107
.3. Corrélations entre les attitudes interethniques endo-groupes et exo-groupes.....107
.4. Analyses de régressions.....108
.5. Analyses de variance des attitudes interethniques selon les biais sociométriques 110

RESULTATS 111

.A. Analyses comparatives : effet du groupe ethnique, du contexte et de l'âge sur les différentes variables de l'étude......111
.1. Identification ethnique.....111
.2. Estime de soi 116
.3. Attitudes interethniques.....118
.4. Analyses comparatives des attitudes interethniques.....126
.5. Choix affiliatifs 131

.B. Analyses relationnelles 146
.1. Influence de l'identification ethnique et des attitudes interethniques sur l'estime de soi.....146

.2. Influence de l'identification ethnique sur les attitudes interethniques 155
.3. Rôle médiateur des attitudes interethniques 159
.4. Relation entre les attitudes implicites endo-groupes et les attitudes implicites exo-groupes 161
.5. Influence des attitudes interethniques sur les biais sociométriques 162

DISCUSSION 172

.A. Synthèse des principaux résultats 172
.1. Identification ethnique 172
.2. Attitudes interethniques 173
.3. Estime de soi en lien avec l'identification ethnique et les attitudes interethniques 174
.4. Choix affiliatifs 176

.B. Discussion variable par variable 176
.1. Identification ethnique 176
.2. Attitudes interethniques 179
.3. L'estime de soi en lien avec l'identification ethnique et les attitudes interethniques 190
.4. Choix affiliatifs 196

.C. Limites de l'étude 198

CONCLUSION 200

REFERENCES 203

ANNEXES 214

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Favoritisme pro-endo-groupe ou pro-exo-groupe entre groupes dominants et dominés, de haut et de bas statut, minoritaires ou majoritaires (adapté de Sachdev et Bourhis, 1991) 26

Figure 2 : Modèle théorique de socialisation du développement de l'identité ethnique et des comportements sociaux (Knight & al., 1993)..... 59

Figure 3 : Modèle développemental de la perception de la discrimination de Bigler et Brown (2005)..... 61

Figure 4 : Schéma de la SIDT de Nesdale (1999, 2004)..... 63

Figure 5 **:** Modèle général de recherche 82

Figure 6 : Modèle des attitudes interethniques et l'identification ethnique..... 86

Figure 7 **:** Modèle théorique du lien entre identification ethnique, attitudes interethniques et estime de soi découlant des travaux inspirés de la SIT de Tajfel. 90

Figure 8 : Modèle théorique des choix affiliatifs 92

Figure 9 **:** Exemple de présentation d'item de l'échelle d'estime de soi 98

Figure 10 **:** Exemple de présentation d'item de mesure de l'identification ethnique 99

Figure 11 : Attitudes implicites selon les groupes ethniques 127

Figure 12 : Attitudes explicites selon les groupes ethniques 128

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Répartition de l'échantillon selon l'âge, le contexte et le groupe ethnique 96

Tableau 2: Répartition de l'échantillon des données des choix affiliatifs selon l'âge, le contexte et le groupe ethnique 103

Tableau 3 : Description des variables.....106

Tableau 4 : Scores moyens d'identification ethnique et des items de l'identification ethnique en fonction des différents facteurs 114

Tableau 5 : Comparaisons des scores moyens d'identification ethnique et des items de l'identification ethnique en fonction des différents facteurs 115

Tableau 6 : Scores moyens d'estime de soi en fonction des différents facteurs116

Tableau 7 : Comparaisons des scores moyens d'estime de soi en fonction des différents facteurs 117

Tableau 8: Scores moyens des attitudes implicites envers chaque photo cible et en fonction des différents facteurs 120

Tableau 9 : Comparaisons des scores moyens des attitudes implicites envers chaque photo cible et en fonction des différents facteurs.....121

Tableau 10 : Scores moyens des attitudes explicites envers chaque photo cible et en fonction des différents facteurs 124

Tableau 11 : Comparaisons des scores moyens des attitudes explicites envers chaque photo cible et en fonction des différents facteurs.....125

Tableau 12 : Comparaisons des scores moyens entre chaque cible pour les attitudes implicites et pour les attitudes explicites sur l'échantillon complet et par groupe ethnique.....129

Tableau 13 : z-scores moyens et comparaisons des z-scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des groupes ethniques129

Tableau 14 : Comparaisons des biais sociométriques selon chaque groupe ethnique, chaque contexte et chaque groupe d'âge. 132

Tableau 15 : Comparaisons des biais sociométriques selon chaque contexte pour chaque groupe ethnique 133

Tableau 16 : Comparaisons des biais sociométriques selon chaque groupe d'âge pour chaque groupe ethnique.....134

Tableau 17 : Comparaisons des biais sociométriques selon chaque contexte pour chaque âge.....135

Tableau 18 : Effet du groupe ethnique, du contexte et de l'âge sur les biais sociométriques.....137

Tableau 19 : Effet du groupe ethnique par contextes sur les biais sociométriques 138

Tableau 20 : Effet du contexte par groupes ethniques sur les biais sociométriques 139

Tableau 21 : Effet de l'âge par groupe ethnique sur les biais sociométriques ..141

Tableau 22 : Effet des groupes ethniques par âge sur les biais sociométriques142

Tableau 23 : Effet de l'âge par contexte sur les biais sociométriques 144

Tableau 24 : Effet du contexte par âge sur les biais sociométriques.....145

Tableau 25 : Modèles de prédictions significatifs de l'identification ethnique et des attitudes implicites sur l'estime de soi.....147

Tableau 26 : Modèles de prédictions significatifs des items de l'identification ethnique et des attitudes implicites sur l'estime de soi 150

Tableau 27 : Modèles de prédictions significatifs de l'identification ethnique et des attitudes explicites sur l'estime de soi.....152

Tableau 28 : Modèles de prédictions significatifs des items de l'identification ethnique et des attitudes explicites sur l'estime de soi 154

Tableau 29 : Modèles de prédictions significatifs de l'identification ethnique sur les attitudes implicites.....156

Tableau 30 : Modèles de prédictions significatifs des items de l'identification ethnique sur les attitudes implicites 156

Tableau 31 : Modèles de prédictions significatifs des items de l'identification ethnique sur les attitudes explicites.....158

Tableau 32 : Test du rôle médiateur de l'attitude implicite envers la cible européenne dans la relation entre l'identification ethnique et l'estime de soi des enfants Français en contexte 2 160

Tableau 33 : Corrélations multiples par groupes ethniques entre les attitudes implicites de chacune des photos cibles 161

Tableau 34 : Scores moyens et comparaison des scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour le groupe d'origine française.....163

Tableau 35 : Scores moyens et comparaison des scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour le groupe d'origine maghrébine.....164

Tableau 36 : Scores moyens et comparaison des scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour le groupe d'origine africaine 165

Tableau 37 : Scores moyens et comparaison des scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour le groupe d'origine française en contexte 1.....166

Tableau 38 : Scores moyens et comparaison des scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour le groupe d'origine française en contexte 2.....167

Tableau 39 : Scores moyens et comparaison des scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour le groupe d'origine française en contexte 3.....168

Tableau 40 : Scores moyens et comparaison des scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour le groupe d'origine maghrébine en contexte 1 169

Tableau 41 : Scores moyens et comparaison des scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour le groupe d'origine maghrébine en contexte 2 170

Tableau 42 : Scores moyens et comparaison des scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour le groupe d'origine maghrébine en contexte 3 171

INTRODUCTION

La France a une tradition d'accueil des immigrants depuis plus de 150 ans (Noirel, 1988) ; de ce fait, les enfants d'aujourd'hui côtoient dans leur vie quotidienne une diversité de cultures et de groupes ethniques. « L'histoire de la France, la construction de son identité, de sa civilisation, est largement celle de millions d'hommes et de femmes qui ont quitté leur pays d'origine, pour s'établir en France et devenir français. La France est, en Europe, le seul pays qui a connu, sur une longue durée, le même destin que celui des Etats-Unis d'Amérique pendant que tous les autres pays européens ont, jusqu'au milieu du XXe siècle, envoyé dans le monde entier une proportion importante de leur population. Or, cette histoire est quasiment méconnue et elle n'est pas reconnue » (revue de presse de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration [CNHI], 2007).

Les historiens ont identifiés trois grandes périodes de l'immigration: le XIXème siècle, et les périodes après les deux guerres mondiales. L'appel aux travailleurs immigrés est lié à l'essor et aux besoins économiques. Au XIXème siècle la France devient un pays d'immigration alors qu'elle était surtout un pays d'émigration. Jusqu'en 1914, les immigrés viennent d'abord de pays européens frontaliers (Belgique, Allemagne, Italie, Espagne) puis de l'Empire russe (dont la Pologne). La 1ère guerre mondiale incite le recrutement de travailleurs coloniaux (d'Afrique du Nord et d'Indochine), et de Chinois. Dans les années 1920 les entreprises françaises font appel à une main-d'œuvre en provenance de toute l'Europe (et surtout de Pologne). Après la seconde guerre mondiale, c'est l'empire colonial (principalement l'Afrique du Nord) qui est sollicité pour prêter main forte. A partir des années 70, l'immigration extra-européenne se développe et devient plus importante, il s'agit surtout de populations d'origine maghrébine et africaine (Milza, 1998). La présence de populations immigrées est si profondément liée au développement industriel du pays, qu'aujourd'hui près d'un Français sur trois a de lointaines ascendances étrangères (Noiriel, 1988). Depuis plusieurs années les statistiques nationales indiquent un taux stable d'environ 7% de personnes étrangères sur toute la population. Aujourd'hui en France, plus de 30% de la population a au moins un parent ou un grand-parent qui a immigré.

Les périodes de prospérité nécessitent de recourir à l'immigration de masse mais, à l'inverse, les périodes de crise (années 1880, 1930, années 1980) provoquent la fermeture des frontières et de la discrimination vis-à-vis de ces personnes immigrées. Depuis la période de récession, c'est-à-dire dans les années 70, les accords de travail entre les pays sont arrêtés, l'immigration de travailleurs est donc limitée. L'immigration, même freinée, n'a jamais été interrompue, le contrôle par l'Etat s'affirme au XXème siècle, combinant des choix politiques et économiques. Ces périodes de crises ont suscité à chaque fois xénophobie et violences. L'histoire des immigrants est jalonnée par des tensions xénophobes, particulièrement lorsque les immigrants viennent d'un pays ennemi ou d'un groupe perçu comme « menaçant ». Les représentations des immigrés ou des personnes issues de l'immigration sont le plus souvent négatives et porteuses d'attitudes discriminatoires.

Aujourd'hui, malgré la tradition d'accueil, selon une enquête de la Commission nationale consultative des droits de l'homme (2007), les immigrants issus du Maghreb seraient la population la plus victime de racisme et de discrimination après les Gitans. Il s'agirait ensuite des immigrants d'Afrique Noire. Les violences et menaces à caractère raciste et xénophobe sont en baisse depuis 2005 mais les personnes d'origine maghrébine restent les plus touchées à la fois par les actes racistes (68 % de la violence raciste est dirigée contre la communauté maghrébine) et les menaces racistes (60 % du volume global). Ces représentations négatives véhiculées par la société peuvent constituer un frein à l'intégration de ces populations et être parfois intériorisées par les immigrés eux-mêmes et leurs descendants.

La méconnaissance d'autrui et particulièrement des groupes issus de l'immigration, a suscité de l'intolérance, de la méfiance et de l'incompréhension. Par exemple, les stéréotypes associés aux groupes issus de l'immigration maghrébine sont inscrits dans l'histoire française de la colonisation du Maghreb et aujourd'hui, du fait d'une tension internationale, ils peuvent être le résultat d'une réduction de la communauté musulmane à un terrorisme islamiste. Les enquêtes montrent qu'en réalité, les violences (ou émeutes) justifiant ainsi le stéréotype, ne sont pas liées à une quelconque appartenance islamique mais plutôt à la précarité sociale et donc à l'appartenance à des groupes défavorisés

(Wieviorka, 1998). Dans une période de crise, les populations immigrées sont toujours les premières victimes de chômage et par déduction de discrimination. Les études sociologiques du XXème siècle, sur les différents groupes issus de l'immigration ayant intégré consécutivement la population française, ont systématiquement révélé des problèmes d'intégration. Si ces « problèmes d'intégration » ont suscité de nombreuses recherches et interrogations, il apparaît qu'elles ont été progressivement interrompues ou du moins évincées par l'arrivée de groupes de provenances différentes (Noiriel, 1988). Ceci amène à penser que les « problèmes d'intégration » et plus particulièrement d'assimilation s'atténuent au fil des générations (Siegfried, 1946, cité par Noiriel, 1988).

Pour se construire une identité, l'enfant doit s'inscrire dans le monde social, s'y adapter et interagir avec lui. L'école est un des premiers facteurs de socialisation, voire le premier lieu d'intégration sociale des enfants. Les écoles étant de plus en plus multiculturelles, c'est dans un « monde social multiculturel » que les enfants français se forgent leurs premières représentations du monde social. Les enfants y sont jugés, évalués par des professionnels de l'éducation. Ils sont aussi identifiés, nommés par les autres enfants et leur identité pour autrui devient plus consciente et plus visible. Les enfants apprennent très tôt s'ils appartiennent à un groupe défavorisé, plus ou moins discriminé par la population dominante (Aboud, 1988). Les enfants français issus de l'immigration se trouvent de ce fait dans une situation ambivalente : vis à vis de leur culture d'origine et du point de vue de leur construction identitaire personnelle. Ils doivent adopter divers types de comportements en réaction à la remise en cause de leurs valeurs personnelles et de leur culture d'origine.

De nombreuses études en psychologie sociale analysent la question de la discrimination et notamment sur celle des relations intergroupes. Depuis quelques décennies, les études sur les relations interethniques ont élargi leurs recherches sur les populations immigrantes en comparaison avec les populations autochtones. L'école étant un lieu d'observation privilégié pour l'étude des relations sociales interethniques et de leurs répercussions chez l'enfant (Kerzil & Codou, 2006), cette recherche a été effectuée dans des écoles primaires. Cette étude est centrée sur deux types de relations sociales: intergroupales et

interpersonnelles. Les questions liées aux relations sociales interethniques doivent être étudiées séparément selon si elles sont groupales ou individuelles (Kerzil & Codou, 2006). Les relations intergroupes concernent les interactions entre individus appartenant à des groupes différents, comme par exemple les attitudes interethniques. Les relations interpersonnelles concernent les interactions entre individus définis comme personnes uniques irréductibles à leur appartenance à un groupe (Tajfel & Turner, 1986), comme par exemple les relations amicales. Beaucoup se sont intéressés aux relations interethniques et notamment aux attitudes des enfants vis-à-vis des autres groupes ethniques et sur la répercussion de celles-ci. Mais peu ont été effectuées dans un contexte français et peu leurs relations interpersonnelles, notamment les choix affiliatifs. Les relations sociales prenant une place déterminante dans la construction de l'identité de l'enfant, de par l'influence qu'elles peuvent avoir sur l'identité personnelle ou sociale des enfants, certaines caractéristiques de l'identité des enfants telle que l'estime de soi et l'identification ethnique sont examinées.

De nombreuses études sur l'identité et les relations interethniques chez les enfants se sont inspirées des cadres théoriques développés chez l'adulte. C'est pourquoi, il est nécessaire d'aborder dans l'introduction théorique, les différents travaux examinant l'identité et les relations interethniques chez l'adulte. Ainsi, nous définissons du point de vue de la psychologie sociale, la notion d'identité et plus particulièrement les notions d'identité personnelle, sociale et ethnique. Nous présentons ensuite les premiers apports théoriques d'Allport sur les attitudes intergroupales, puis ceux de Tajfel et ses collègues, avec la Théorie de la catégorisation sociale (SCT) (1971, 1972) et la Théorie de l'identité sociale (SIT) (1979, 1986).

La formation des attitudes interethniques chez les enfants est d'abord analysée dans une approche psychosociale. Nous présentons brièvement les premiers apports théoriques d'Adorno et d'Allport, puis les études s'étant particulièrement inspirées des travaux chez les adultes. Les cadres théoriques développementaux présentant différents modèles du développement de l'identité ethnique et des attitudes interethniques sont ensuite abordés. Pour finir cette introduction théorique, nous énonçons les travaux effectués sur la question des choix affiliatifs des enfants en relation avec les attitudes interethniques.

Les différents modèles sociaux et développementaux qui sont ainsi présentés dans l'introduction théorique montrent que les aspects de l'identité et les aspects des relations interethniques que nous voulons étudier, interagissent entre eux et dépendent principalement de facteurs tels que le milieu social et le développement cognitif. Ces différents modèles amènent à dégager une problématique générale de recherche et ainsi formuler certaines hypothèses que nous voulons tester. Pour cela, nous décrivons la méthodologie utilisée, les résultats obtenus et nous terminons ce travail de recherche par une interprétation des résultats et une discussion.

INTRODUCTION THEORIQUE

.A. Cadres théoriques de l'identité et des attitudes intergroupes : les travaux auprès des adultes

.1. Approche psychosociale de l'identité

Dans une approche psychosociale, l'identité est une interaction entre les caractéristiques individuelles reliées à la personnalité et les caractéristiques sociales reliées principalement à la notion d'appartenance à un groupe social. Même si les psychologues sociaux s'accordent à penser que l'identité naît d'une interaction entre l'individuel et le social, elle a été abordée selon ces deux aspects. En parlant plutôt d'identité personnelle que d'identité sociale, certains auteurs privilégient les caractéristiques individuelles et définissent l'identité (le Soi) comme résultant d'interactions sociales. En parlant plutôt d'identité sociale que d'identité personnelle, d'autres privilégient les caractéristiques sociales et la définissent comme la valorisation et la signification émotionnelle résultant de l'appartenance à un groupe.

.1.1. L'identité personnelle : le Soi

L'identité personnelle désigne un processus psychologique qui correspond à la représentation qu'un individu se fait de lui-même. La plupart des théories en psychologie sociale signalent l'importance d'autrui dans la construction de l'identité, que ce soit pour se différencier ou se conformer, pour se présenter aux autres ou s'en protéger. Le concept de Soi caractérise le plus largement l'identité personnelle. Les interactionnistes symboliques placent un fort accent sur la manière dont les interactions sociales de l'individu avec les autres façonnent profondément le Soi. Ainsi, pour des chercheurs tel que Cooley (1998) et Mead (1963), le Soi est considéré comme étant principalement une construction

sociale, menée à travers des échanges linguistiques avec autrui (interactions symboliques).

Mead (1963) montre que si l'individu se reconnaît une identité, c'est en adoptant principalement le point de vue des autres, celui du groupe social auquel il appartient et celui des autres groupes: le Soi est essentiellement une structure culturelle et sociale qui naît des interactions quotidiennes. « *Il se développe chez un individu donné comme résultat des relations que ce dernier soutient avec la totalité des processus sociaux et avec les individus qui y sont engagés* » (Mead, 1963). Mead (1963) distingue deux composantes du Soi : le Je et le Moi. Le Je est la dimension psychologique du Soi et regroupe les aspects créatifs de l'individu ; il répond aux attitudes d'autrui qu'il a intériorisées. Le Moi est la dimension sociologique du Soi et correspond à l'intériorisation des rôles sociaux. Il est un ensemble organisé de jugements d'autrui que le Soi assume.

Dans la perspective de Cooley (1998), la perception de soi est le résultat d'un effet de miroir social : l'image de soi dépend de la façon dont les autres perçoivent une personne et lui renvoient leurs perceptions. Autrement dit, les individus se construisent une connaissance d'eux-mêmes dans l'interaction avec les autres. Les personnes qu'ils rencontrent représentent un miroir au travers duquel ils peuvent mieux se connaître. « *De la même façon que nous regardons notre visage, notre silhouette et notre habillement dans le miroir, et qu'ils nous intéressent parce qu'ils sont nôtres, qu'ils nous plaisent ou non en fonction de leur correspondance avec ce que nous aimerions qu'ils soient* (ce sont des éléments observables), *nous projetons dans l'esprit des autres des pensées au sujet de notre apparence, nos manières, nos objectifs, nos actions, notre caractère, nos amis…,* (caractéristiques non observables directement) *et sommes affectés de façon variable par cette attribution* » (Cooley, 1998, p. 33). Selon Martinot (1995), le Soi est structuré en différentes composantes : la composante cognitive du Soi renvoie au Concept de Soi ; la composante affective ou évaluative du Soi, à l'estime de soi et la composante comportementale du Soi, à la présentation du Soi.

.1.2. L'identité sociale

L'individu est aussi caractérisé par des aspects qui soulignent son appartenance à des groupes ou catégories sociales. Pour Tajfel, l'identité sociale (1972) est conceptualisée comme étant « *liée à la connaissance (d'un individu) de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance* ». Il s'agit en effet d'une interaction entre la conscience individuelle et la structure sociale. Une partie de la représentation que l'individu se fait de lui-même est liée aux rôles et aux statuts sociaux des groupes ou catégories auxquels il appartient. L'individu se perçoit semblable aux autres (le « nous ») mais cela renvoie aussi à une différence, à une spécificité de ce « nous » par rapport aux membres d'autres groupes ou catégories (le « eux »). L'individu acquiert une identité sociale qui définit la place particulière qu'il occupe dans la société à travers son appartenance à différents groupes (Tajfel, 1972). Il peut se caractériser par plusieurs identités, il peut avoir un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel, à un genre, à une classe sociale, à une nation, à un groupe ethnique.

.1.3. L'identité ethnique

Il convient tout d'abord de définir la notion d'ethnicité. Au sens sociologique, elle « *repose sur la production et la reproduction de définitions sociales et politiques de la différence physique, psychologique et culturelle entre des groupes dits ethniques qui développent entre eux des relations de différents types (coopération, conflits, compétition, domination, reconnaissance, etc.).* » (Martiniello, 1995, p18). Dans une société donnée, l'ethnicité est liée aux relations entre des groupes sociaux, elle est une forme de classification sociale et politique. Il s'agit d'un aspect des relations sociales entre des acteurs sociaux qui s'estiment et sont estimés différemment au niveau culturel et avec qui ils entretiennent des interactions régulières. Le terme ethnique peut être utilisé dans le sens de ciment culturel et social qui lie entre eux les membres d'un groupe minoritaire vivant au sein d'un groupe majoritaire (Martiniello, 1995). Au

sein d'une population, plusieurs sous-groupes peuvent être distingués ou cultivent leur différence. Les critères qui fondent la distinction d'un sous-groupe par rapport à un autre sont divers : couleur de peau, origine nationale, expérience migratoire, religion, langue parlée. Ils varient en fonction des groupes, par exemple pour certains groupes, la couleur de peau est le critère essentiel, pour d'autres ce sera la langue parlée, d'autres la religion, d'autres une combinaison de plusieurs critères.

L'identité ou l'identité ethnique correspond aux processus d'identification à une entité ethnique (Martiniello, 1995). Elle inclut l'adhésion à tout ce qui est commun avec les autres membres d'un groupe ethnique, telles les règles, les normes et les valeurs auxquelles il adhère. Il s'agit du sentiment, de la conscience d'appartenance qu'éprouve un individu à l'égard d'un groupe ethnique au moins. Elle est le produit d'un processus dynamique de construction sociale, historique et politique (Martiniello, 1995).

.2. Les premiers apports théoriques d'Allport sur les attitudes intergroupales

.2.1. Préjugés et discrimination

Il existe de nombreuses théories visant à expliquer les attitudes intergroupales en termes de préjugés et de discrimination, mais l'un des premiers auteurs à s'y être intéressé est Allport (1954, cité par Bourhis, Gagnon, & Moïse, 1999). Il décrit le préjugé comme "une attitude négative ou une prédisposition à adopter un comportement négatif envers un groupe, ou envers les membres d'un groupe, qui repose sur une généralisation erronée et rigide" (Allport, 1954, cité par Bourhis & al., 1999). Les préjugés restent du domaine du jugement cognitif et des réactions affectives, la discrimination est un comportement négatif dirigé contre les membres d'un exo-groupe à l'endroit duquel nous entretenons des préjugés (Bourhis & Gagnon, 2006).

.2.2. La différenciation endo-groupe et exo-groupe

Dans une définition générale, l'endo-groupe est composé des individus qu'une personne a catégorisés comme membres de son propre groupe d'appartenance et avec qui elle s'identifie. L'exo-groupe est composé de tous les individus qu'une personne a catégorisés comme membres d'un groupe d'appartenance autre que le sien et avec qui elle n'a pas tendance à s'identifier (Bourhis & Gagnon, 1994). Pour Allport, (1954, cité par Bourhis & al., 1999) l'endo-groupe existe quand tous les membres utilisent le terme « nous » avec la même importance. Il opte pour une conception subjective de l'endo-groupe plutôt que basée sur des critères objectifs et il met l'accent sur le fait que l'attachement à l'endo-groupe est un processus variable et élastique. La définition de l'endo-groupe pour un individu est reliée à un contexte particulier dans lequel il se trouve. Selon Allport, les membres de l'endo-groupe ne sont pas fixés de façon permanente : dans certains cas, un individu peut s'identifier et affirmer son appartenance à une catégorie et dans d'autres à une catégorie plus large. Allport (1954, cité par Bourhis & al., 1999) précise par ailleurs que l'attachement vis-à-vis de l'endo-groupe ne requiert pas nécessairement des préjugés envers les autres groupes. Ceci sous entend que les attitudes endo-groupes et exo-groupes sont deux processus indépendants (Brewer, 1999).

.2.3. L'hypothèse de contact

L'hypothèse de contact (1954, cité par Bourhis & al., 1999) est l'une des propositions théoriques marquantes d'Allport qui a inspiré de nombreux auteurs. Elle stipule que l'augmentation de contacts avec divers types d'individus, et notamment les amitiés interethniques, entraîne plus de tolérance et réduit les préjugés et la discrimination (1954, cité par Bourhis & al., 1999). Les amitiés interethniques favorisées par les interactions quotidiennes peuvent améliorer les relations entre les membres des groupes ethniques (Aberson, Shoemaker & Tomolillo, 2004 ; Pettigrew & Tropp, 2000). Dans sa synthèse, Allport (1954, cité par Bourhis & al., 1999) propose trois conditions nécessaires à l'atténuation des préjugés et de la discrimination par le contact intergroupe. La première condition

est que le contact doit être soutenu, approuvé socialement et institutionnellement, et être sanctionné par un appui officiel des autorités (par exemple la politique de déségrégation aux Etats-Unis). La seconde condition est que le contact doit inclure la coopération orientée vers un but commun. La troisième condition est que le contact doit avoir lieu entre des groupes de statuts et de pouvoirs égaux.

.3. La théorie de la catégorisation sociale de Tajfel et ses collègues (Social Categorisation Theory, SCT)

.3.1. La catégorisation sociale

La catégorisation sociale est une notion étudiée chez l'adulte par Tajfel, Flament, Billig et Bundy (1971) dans une recherche sur les comportements intergroupaux. Les auteurs la définissent comme étant « *les processus psychologiques qui tendent à ordonner l'environnement en terme de catégories : groupes de personnes, d'objets, d'évènements (ou groupes de certains de leurs attributs), en tant qu'ils sont soit semblables soit équivalents les uns aux autres, pour l'action, les intentions ou les attitudes d'un individu* » (Tajfel, 1972). Il s'agit d'un processus dans lequel nous classons les objets (sensoriels, perceptifs ou cognitifs) dans des groupements, en nous basant sur leurs similarités ou leurs équivalences. C'est un mécanisme cognitif dans le sens où nous connaissons l'existence de catégories et de leurs contenus mais c'est aussi un processus évaluatif par la valeur que nous accordons à ces catégories. *« Les premières catégories logiques ont été des classes sociales ; les premières classes de choses ont été des classes d'hommes*» (Tajfel, 1972). En catégorisant autrui, nous nous catégorisons nous mêmes en tant que membre de la même catégorie ou d'une autre catégorie opposée.

.3.2. La formation des attitudes intergroupales

.3.2.1. *Conditions d'apparition*

Tajfel et al. (1971) se sont posés la question des conditions d'apparition des attitudes intergroupales et notamment de la formation de la discrimination intergroupe. La catégorisation arbitraire « nous/eux » constitue le fondement de leurs démarches pour étudier les conditions minimales de l'apparition de cette discrimination. Dans une situation expérimentale, où la catégorisation sociale était l'unique variable indépendante manipulée, ils ont éliminé tous les facteurs reconnus comme étant la cause de la discrimination entre groupes. Cette situation expérimentale constitue *le Paradigme des Groupes Minimaux* (PGM). Malgré le caractère minimal de la situation, les auteurs s'aperçoivent que la représentation d'un environnement social composé de catégories « nous/eux » est suffisant pour entraîner des comportements discriminatoires. De plus, suite à cette catégorisation arbitraire, les individus manifestent un biais pro-endo-groupe en distribuant plus de ressources à l'endo-groupe qu'à l'exo-groupe.

.3.2.2. *Le processus d'accentuation*

En partant de l'idée d'Allport (1954, cité par Bourhis & al., 1999), qui décrit les catégories sociales telles que des « généralisations » abusives décrivant les caractéristiques des membres des groupes sociaux, Tajfel tente d'apporter une explication cognitive au *Paradigme des Groupes Minimaux* en parlant d'un processus « d'accentuation ». Après avoir proposé un modèle pour rendre compte des phénomènes de contrastes dans la perception d'objets et de la surestimation dans les jugements de différents stimuli valorisés, d'autres recherches lui ont permis de montrer que ce phénomène se produit aussi dans la perception de personnes. À la suite d'une catégorisation, les individus s'attendent à ce que les caractéristiques saillantes qu'ils ont attribuées à des membres d'une catégorie soient vraiment marquées lorsqu'ils rencontrent un ou plusieurs membres de cette catégorie. D'un point de vue cognitif, lors du processus de

catégorisation, les individus sélectionnent les informations qui leur proviennent de l'environnement et les simplifient en ignorant certaines dissemblances et en exagérant les ressemblances entre les stimuli (Fiske & Taylor, 1991 cité par Bourhis et Gagnon, 1994). Les individus accentuent les différences entre les membres de catégories opposées (différenciation intercatégorielle) et les similitudes entre les membres d'une même catégorie (assimilation intracatégorielle) (Tajfel & al., 1971 ;Tajfel, 1972). Selon Tajfel et ses collègues, ce processus d'accentuation influe de façon systématique sur les impressions que font naître en nous les individus membres de l'endo-groupe et de l'exo-groupe. Il encourage la formation de préjugés sociaux et engage les individus dans des processus de différenciation et de discrimination (le racisme, le nationalisme, la xénophobie, le sexisme sont par exemple des cas extrêmes) (Tajfel & al., 1971 ;Tajfel, 1972).

.3.3. L'effet du statut du groupe d'appartenance sur les attitudes intergroupales

.3.3.1. *Favoritisme exo-groupe*

Les attitudes intergroupales découlant du processus de catégorisation telles que le favoritisme endo-groupe et les préjugés exo-groupes semblent pourtant dépendre du statut. Reprochant aux études en laboratoire de type *groupes minimaux,* telle que celle de Tajfel et ses collègues, de ne porter que sur des groupes dont les statuts relatifs étaient implicitement égaux, stables et légitimes, Sachdev et Bourhis (1991) ont répliqué l'expérience de Tajfel et ses collègues en manipulant le statut, le pouvoir et le poids numérique des groupes. Leurs résultats montrent que les membres d'un groupe ethnique minoritaire de statut peu élevé (niveau social) ont des comportements plus favorables à l'égard du groupe dominant majoritaire de haut statut, qu'envers les membres de leur propre groupe subordonné et minoritaire (Figure 1) (Sachdev & Bourhis, 1991). Les individus issus des minorités ethniques subissant l'effet combiné du statut, du pouvoir et du poids numérique manifestent un biais pro-exo-groupe en

distribuant plus de ressources à l'exo-groupe qu'à l'endo-groupe (Sachdev & Bourhis, 1991).

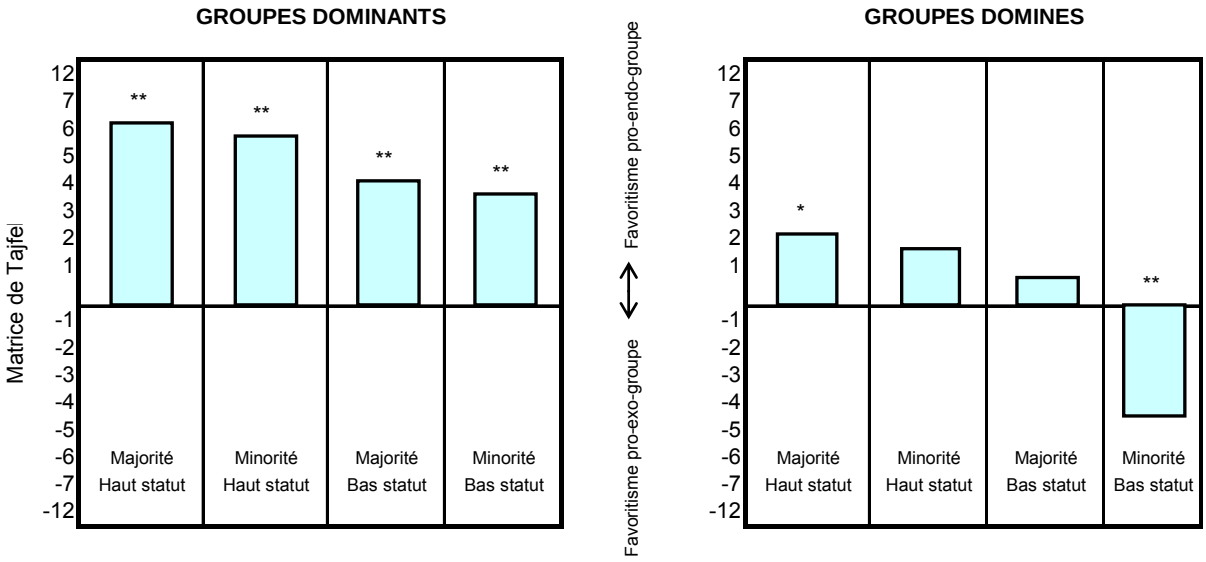


Figure 1 : Favoritisme pro-endo-groupe ou pro-exo-groupe entre groupes dominants et dominés, de haut et de bas statut, minoritaires ou majoritaires (adapté de Sachdev et Bourhis, 1991) * = p < .05 ; ** = p < .01.

.3.3.2. *Favoritisme exo-groupe implicite et explicite*

Dans une étude, McGrane et White (2007) distinguent les attitudes implicites des attitudes explicites. On parle d'attitude explicite lorsqu'un individu est capable d'en expliquer les véritables déterminants, alors qu'il est en impossibilité de verbaliser et de dire en quoi consistent ses attitudes implicites (Greenwald & Banaji, 2005 cité par McGrane & White, 2007). Les attitudes explicites sont nettement et formellement exprimées alors que les attitudes implicites se manifestent par des actes sans avoir été nettement formulées. McGrane et White (2007) suggèrent que ces deux formes d'attitudes sont soumises à des sources d'influence distinctes chez les minorités ethniques.

Les attitudes implicites sont susceptibles d'être affectées par la justification du système (Rudman, Feinberg, & Fairchild, 2002 cité par McGrane & White, 2007), c'est-à-dire la tendance à justifier les faits observés et à perpétuer

les « arrangements sociaux existants ». La théorie de la justification de système soutient l'idée que les individus sont particulièrement motivés pour justifier et rationaliser la manière dont les choses sont, de sorte que des arrangements sociaux, économiques, et politiques existant tendent à être perçus comme justes et légitimes (Jost & Banaji, 1994 ; Jost, Burgess & Mosso, 2001). Par exemple, les membres des groupes minoritaires dénigrent leur groupe afin de justifier la hiérarchie sociale (Jost & Banaji, 1994).

D'un autre côté, les attitudes explicites sont susceptibles d'être affectées par des facteurs sociaux comme la réaction aux préjugés de la majorité (Rudman, & al, 2002 cité par McGrane & White, 2007). Dans un contexte australien, les personnes d'origine asiatique bien que prospérant socialement et économiquement, ce qui renforce leur statut dans la société australienne, sont particulièrement discriminées (McGrane & White, 2007). En accord avec Sachdev et Bourhis (1991), cette étude montre que du fait de son haut statut ce groupe de la minorité ethnique ne favorise pas l'exo-groupe dominant mais est favorable à l'endo-groupe. Par ailleurs, ils affichent nettement moins de préjugés implicites et nettement plus de préjugés explicites que leurs homologues anglo-australiens (McGrane & White, 2007), ce qui confirme que les attitudes explicites et implicites sont deux phénomènes distincts. Du côté des attitudes implicites, les auteurs pensent que le bas niveau de préjugés raciaux envers le groupe dominant varie en fonction de la perception des groupes et est affecté par la justification du système (McGrane & White, 2007). Du côté des attitudes explicites, le haut niveau de préjugés serait la réaction aux préjugés de la majorité, c'est-à-dire une stratégie d'adaptation utilisée par les membres des minorités pour faire face à leur propre stigmatisation (McGrane & White, 2007).

.4. La Théorie de l'Identité Sociale de Tajfel et ses collègues (Social Identity Theory, SIT)

.4.1. Principes théoriques

Selon la Théorie de l'Identité Sociale (SIT), la catégorisation sociale permet à l'individu de se définir en tant que membre d'un ou de plusieurs groupes sociaux et la comparaison sociale a pour effet d'attribuer un *statut* à ces groupes. La comparaison sociale favorable à l'endo-groupe permettrait d'établir et de maintenir une identité sociale positive. Réciproquement, les comparaisons défavorables à l'endo-groupe contribueraient à une identité sociale négative et produiraient un effet néfaste sur l'estime de soi (Tajfel & Turner, 1986).

La SIT est fondée sur l'hypothèse selon laquelle tout le monde a besoin d'une identité personnelle favorable et que le statut des groupes auxquels les individus appartiennent aide à atteindre une telle identité personnelle positive. Trois principes théoriques ressortent de cette théorie : (1) Les individus tentent d'acquérir ou de maintenir une identité sociale positive. (2) Une identité sociale positive résulte de comparaisons favorables entre l'endo-groupe et des exo-groupes pertinents : l'endo-groupe se distingue positivement des exo-groupes pertinents. (3) « Lorsque l'identité sociale est insatisfaisante, les individus tentent soit de quitter leur groupe pour rejoindre un groupe plus positif, et/ou de rendre leur groupe distinct dans un sens positif » (Social Identity Theory, Tajfel & Turner, 1979-1986).

Par conséquent, les individus cherchent à préserver ou à accéder à une image positive d'eux-mêmes et, si l'individu ne peut pas se situer par rapport au pôle des comportements interpersonnels[1] où une valorisation de soi peut s'établir

[1] Tajfel et Turner (1979-1986) opposent deux pôles dans le comportement social : le pôle interpersonnel et le pôle intergroupe. Le *pôle interpersonnel* correspond à l'interaction entre deux individus au moins totalement déterminés par leurs caractéristiques individuelles et leurs relations interpersonnelles et n'étant aucunement influencés par leur appartenance à un groupe. Le *pôle intergroupe* correspond à l'interaction entre deux individus ou plus totalement déterminés par leur

directement lors de la comparaison à autrui, le moyen d'assouvir ce désir d'une autoévaluation positive sera la comparaison sociale entre groupes qui tend à introduire une différence positive en faveur des groupes d'appartenance par rapport à d'autres groupes (Tajfel & Turner, 1979, 1986).

.4.2. Stratégies identitaires

Lorsque l'identité personnelle est menacée du fait de l'appartenance à des groupes sociaux stigmatisés comme les groupes issus de l'immigration, les individus peuvent avoir recours à différentes stratégies, qu'elles soient individuelles ou collectives (Bourhis, Gagnon & Moise, 1999 ; Tajfel & Turner, 1979-1986). Ainsi, les groupes stigmatisés n'ont pas une estime de soi plus basse que les groupes non stigmatisés. Par exemple, en comparant le niveau moyen d'estime de soi des groupes dominants à celui de groupes stigmatisés tels que les Afro-américains, Crocker et Major (1989) ont constaté une estime de soi plus élevée pour les groupes ethniques discriminés.

.4.2.1. *Stratégies individuelles*

Les stratégies individuelles ne seront adoptées par les individus que s'ils perçoivent la situation intergroupe comme stable et légitime. Dans ce cas, il peut s'agir de stratégies de *mobilité sociale individuelle*, les individus peuvent tenter de quitter leur groupe d'appartenance et de joindre le groupe dominant de statut plus élevé en adoptant ses caractéristiques culturelles et ses valeurs (Tajfel & Turner, 1979-1986). Cette stratégie n'apporte aucun changement au statut du groupe et nécessite une désidentification des individus envers leur groupe d'appartenance. Une autre stratégie consiste à une *comparaison intragroupe* pour ne se comparer qu'à l'endo-groupe (Crocker et Major, 1989 ; Tajfel & Turner, 1979-1986). Les comparaisons intra-groupes peuvent permettre aux membres de groupes discriminés de se sentir relativement similaires à leurs

---

appartenance à divers groupes ou catégories sociales. Il s'agit de deux situations extrêmes existant de manière idéelle.

pairs, et par là, à protéger leur estime d'eux-mêmes (Crocker et Major, 1989). Les individus peuvent également se comparer à des membres de l'endo-groupe étant moins avantagés. Cette stratégie permet de rehausser l'estime de soi (l'identité personnelle) des individus sans pour autant rendre plus positive l'identité sociale de l'endo-groupe défavorisé (Tajfel & Turner, 1979-1986).

.4.2.2. *Stratégies collectives*

Les stratégies collectives ne seront adoptées par les individus que s'ils perçoivent la situation intergroupe comme instable et illégitime. Dans ce cas, l'une des stratégies est une stratégie de *créativité sociale,* c'est-à-dire une différenciation positive sur de nouvelles dimensions de comparaison (Crocker, 1999 ; Tajfel & Turner, 1979-1986). Il se peut que les membres des groupes ethniques n'incorporent pas les images stéréotypées des dominants dans leur concept de Soi. L'estime de soi peut être fondée dans des dimensions parfois très différentes selon les situations (Crocker, 1999). Les recherches montrent que si le statut social est important dans la construction du concept de Soi de la majorité ethnique, il peut ne pas l'être dans celle des minorités. La construction de leur concept d'eux-mêmes peut être basée sur d'autres valeurs que celles qui comptent pour le groupe dominant (Crocker, 1999). La comparaison sociale se fait alors sur de nouveaux critères, les membres du groupe réinterprètent positivement les caractéristiques de l'endo-groupe ou créent de nouvelles dimensions de comparaisons qui peuvent les avantager par rapport à l'exo-groupe dominant (Tajfel & Turner, 1979-1986). L'exemple donné par les auteurs pour expliquer cette stratégie est celui du mouvement « *black is beautiful* » dans les années 1970 aux Etats-Unis. Les « Afro-américains » ont redéfini de façon positive les caractéristiques de leur groupe sur des dimensions autres que celles imposées par le groupe dominant. Cette différenciation positive a ainsi contribué à une revalorisation de l'identité sociale des Afro-américains (Brown, 1986). La créativité sociale serait prépondérante dans la protection de l'estime de soi des minorités ethniques, et notamment la dévaluation des dimensions qui défavorisent l'endo-groupe au profit de celles qui le mettent en valeur (Crocker et Major, 1989).

Une autre stratégie collective consiste en la *compétition sociale.* Suite à un processus de comparaison sociale apparaît le désir d'améliorer le statut de son propre groupe. Le statut social de la plupart des groupes minoritaires étant en général plus bas que le groupe dominant, ils fabriquent une distinction forte en faveur de leur propre groupe (Leonardelli & Brewer, 2001). Selon *le paradigme des groupes minimaux*, consécutivement à une simple catégorisation sociale, les individus manifestent des attitudes de favoritisme endo-groupe et de discrimination exo-groupe. Le biais pro-endo-groupe permet une distinction positive en faveur de l'endo-groupe et contribue à une construction positive de l'estime de soi des individus. En parallèle, cette différenciation positive par rapport à l'exo-groupe implique une discrimination de l'exo-groupe et contribue également positivement à l'identité sociale et l'estime de soi des individus. La tendance à la compétition intergroupe est directement liée à l'entretien d'une identité personnelle. La comparaison sociale favorable à l'endo-groupe permettant d'établir et de maintenir une estime de soi positive, les membres du groupe ethnique minoritaire réparent ce qui menace leur identité en favorisant leur propre groupe (Tajfel et Turner, 1979-1986).

.4.2.3. *L'identification groupale*

La différenciation positive en faveur de l'endo-groupe dont parle ces auteurs (Leonardelli & Brewer, 2001; Tajfel &Turner, 1979-1986) et qui peut contribuer à maintenir une estime de soi positive peut également se manifester par la saillance identitaire. Il convient de préciser que les attitudes intergroupales sont étroitement liées à l'identification groupale (Leonardelli & Brewer, 2001 ; Tajfel & Turner, 1986). L'appartenance à un groupe provoquerait un comportement groupal, c'est-à-dire un comportement où l'individu agit et pense en tant que membre d'une catégorie sociale (Tajfel & Turner, 1986 ; Turner & al., 1987). Autrement dit, plus un individu se perçoit lui-même en terme d'appartenance groupale, c'est-à-dire plus un individu s'identifie au groupe, et plus ses attitudes et comportements sont influencés par cette appartenance (Leonardelli & Brewer, 2001). Selon la SIT, les individus qui s'identifient fortement avec leur groupe sont particulièrement motivés à évaluer leur groupe

plus positivement que l'autre groupe. À partir du moment où ils s'identifient avec leur groupe, ils sont censés montrer du favoritisme endo-groupe.

Ainsi, telles que les autres stratégies possibles, une identification ethnique endo-groupe plus forte peut être une réponse à la menace discriminatoire (Branscombe, Schmitt, & Harvey, 1999; Ellemers, Spears & Doosje, 1999 cité par Verkuyten & Thijs, 2001 ; Schmitt & Branscombe, 2002). Le modèle de *rejet identification* de Branscombe et ses collègues (Branscombe & al., 1999; Schmitt & Branscombe, 2002) explique la diversité des attitudes face à la discrimination en posant l'hypothèse que l'identification au groupe d'appartenance est susceptible d'atténuer les effets destructeurs de la discrimination sur le bien-être psychologique. Selon eux, la perception de la discrimination a un effet direct négatif sur le bien-être. Cependant, cet effet direct est tempéré par un lien indirect positif entre discrimination et bien-être, au travers de l'identification à l'endo-groupe. Ce modèle postule un mécanisme général qui interviendrait à partir du moment où les individus se perçoivent comme appartenant à un groupe régulièrement discriminé (Branscombe & al., 1999; Schmitt & Branscombe, 2002). Les minorités ethniques peuvent souligner la valeur et l'importance de leur origine ethnique en réponse aux caractérisations négatives. De surcroît, la catégorisation sociale participe à la construction d'une identité sociale positive, les individus peuvent rehausser leur estime de soi en s'identifiant fortement à leur groupe et/ou en favorisant les membres de leur propre groupe par rapport aux membres de l'exo-groupe (Tajfel et Turner, 1986).

.B. Approche psychosociale de la formation des attitudes interethniques chez les enfants

.1. La formation des attitudes interethniques

.1.1. Apports des premiers auteurs : Adorno et Allport

Adorno (1950) avec la théorie de la personnalité autoritaire et Allport (1954, cité par Bourhis & al., 1999) avec ses travaux sur les préjugés sont les premiers à apporter des éléments sur la construction des attitudes interethniques chez les enfants. Selon le point de vue de la personnalité autoritaire, les préjugés proviennent du déplacement de l'hostilité ressentie envers les membres du groupe d'appartenance vers d'autres groupes (Adorno, 1950). L'enfant qui vit sous le joug de l'autorité parentale ressent de l'hostilité envers eux, mais se garde de le montrer. Cette hostilité latente serait déplacée vers des groupes cibles qui ne ressemblent pas du tout au groupe de référence dont font partie les membres de la famille. Les groupes ethniques minoritaires, dont le statut est peu élevé, serviraient de boucs-émissaires parce qu'ils sont perçus comme différents et plus faibles que le groupe de référence (Adorno, 1950).

Allport (1954, cité par Bourhis & al., 1999) considère que les préjugés envers des groupes ethniques minoritaires se fondent sur le statut relatif de ces groupes dans la société. Les préjugés peuvent être repérés dès l'âge de six ans, mais s'observent surtout à l'adolescence, entre douze et seize ans. L'enfant, avec l'âge apprend les hiérarchies de pouvoir et de statut qui caractérisent chaque société et prend conscience de la position des groupes ethniques dans la hiérarchie sociale. Selon Allport (1954, cité par Bourhis & al., 1999), au début, l'attitude des enfants envers des groupes ethniques différents est plus influencée par ce qu'ils entendent sur eux, principalement de la part des parents, que par le contact avec les personnes appartenant à ces groupes. Allport fait l'hypothèse que les parents transmettent d'une façon ou d'une autre leurs attitudes envers les groupes ethniques. Depuis les théories d'Adorno et d'Allport, de nombreux

chercheurs se sont intéressés à la question de la discrimination et des relations interethniques chez les enfants et ont pu apporter de nouveaux éléments dans la compréhension de celles-ci.

.1.2. Etudes inspirées de la théorie de la catégorisation sociale (SCT) et la théorie de l'identité sociale (SIT)

.1.2.1. La catégorisation sociale

De nombreux travaux ont tenté d'expliquer les attitudes interethniques chez les enfants en se basant sur la théorie de la catégorisation sociale (SCT) et la théorie de l'identité sociale (SIT) de Tajfel et ses collègues. Les processus intergroupaux tels que la catégorisation sociale apparaissent dès le plus jeune âge. Plusieurs études parmi des enfants indiquent que les catégories de l'appartenance ethnique sont fortement accessibles et fréquemment utilisées par les enfants (Verkuyten & Kinket, 1999). Les études sur la catégorisation sociale chez les enfants montrent qu'ils commencent très tôt à identifier et classer les personnes en fonction des caractéristiques physiques (Doyle, Beaudet, & Aboud, 1988; Verkuyten, 1994; Verkuyten & Masson, 1995). A quatre ans, ils savent déjà classer et identifier les gens sur les bases de leur couleur de peau (Verkuyten & Kinket, 1999). Les identifiants « raciaux » deviennent des marqueurs sociaux et une caractéristique d'organisation cognitive pour la catégorisation des individus (Verkuyten & Kinket, 1999). Avec l'entrée dans la période des opérations concrètes, les enfants maîtrisent un certain nombre de classifications et peuvent, selon des caractéristiques autres que l'ethnicité, percevoir les membres d'un autre groupe ethnique comme similaires à eux même (Doyle & al. 1988). Ce processus de catégorisation sociale permet à l'enfant de se catégoriser lui-même en tant que membre d'un groupe (« nous ») et de catégoriser le « monde social multiculturel » qui l'entoure (« eux »).

Des études fondées sur le paradigme des groupes minimaux ont permis d'explorer les conditions d'apparition des attitudes intergroupales chez les

enfants. Elles ont mis en évidence que la catégorisation sociale en était une condition suffisante. En étudiant les effets des manipulations intergroupes sur la formation des attitudes intergroupales chez des enfants de six à onze ans, Bigler et ses collègues (Bigler, 1995; Bigler, Jones, & Lobliner, 1997) ont suggéré que la simple présence d'une dimension saillante facilite la formation d'attitudes négatives intergroupales chez les enfants. Dans des classes, les auteurs ont assigné aléatoirement les enfants dans des groupes désignés par des couleurs différentes (i.e, groupe des « jaunes » et groupe des « bleus »). Pendant quatre semaines, les affiliations aux groupes de couleurs étaient mises en évidence verbalement par les instituteurs dès que l'occasion se présentait. En accord avec le *paradigme des groupes minimaux* de Tajfel, malgré le caractère minimal de la situation, la simple représentation d'un environnement social uniquement composé de « nous/eux », suffit à produire des comportements discriminatoires chez les enfants (Bigler, 1995). Plus précisément, si on leur demande, ils ne veulent pas changer de groupe pour l'autre groupe, classent leur groupe comme étant le plus apte à gagner une série d'examens et à choisir plus de membres de l'endo-groupe que de l'exo-groupe pour participer à une sortie scolaire (Bigler, 1995 ; Bigler & al., 1997). Suite à une catégorisation arbitraire, les enfants exagèrent les différences intergroupes et les similarités entre enfants du même groupe (Powlishta, 1995) et manifestent des attitudes de favoritisme endo-groupe et de préjugés exo-groupes (Bigler, 1995 ; Bigler & al., 1997).

D'un point de vue ethnique, une étude menée avec des enfants de cinq à neuf ans sur l'effet de l'appartenance ethnique de l'endo-groupe et de l'exo-groupe sur les attitudes à l'égard des membres de ces groupes, montre que les membres de l'endo-groupe sont toujours préférés à ceux de l'exo-groupe. L'exo-groupe est systématiquement déprécié et le phénomène de favoritisme envers l'endo-groupe est démontré avec une volonté de marquer un écart qui soit le plus grand possible entre l'endo-groupe et l'exo-groupe, écart qui aboutit à une discrimination intergroupes (Nesdale, Maass, Griffiths & Durkin, 2003). La catégorisation sociale est par conséquent un processus qui favorise chez l'enfant l'apparition d'attitudes interethniques telles que des attitudes de favoritisme endo-groupe et de discrimination exo-groupe (Bigler, 1995 ; Bigler & al., 1997).

.1.2.2. L'importance de l'identification sociale et ethnique

L'identification sociale est un des mécanismes les plus importants de l'identité et joue un rôle central dans la construction identitaire de l'enfant. Le processus d'identification se déroule initialement dans l'entourage familial. L'environnement social ne cessant de s'élargir avec tout d'abord l'entrée à l'école, l'identification prend comme support des groupes plus larges : groupe d'âge, sexe, classe sociale, culture, club sportif… L'enfant apprend alors à se reconnaître des identités multiples, liées aux relations et aux situations (enfant, élève, camarade, etc.), à ajuster ses conduites à autrui et à prendre conscience de différents rôles et des différences sociales.

Si la catégorisation sociale permet à l'enfant de se catégoriser lui-même en tant que membre d'un groupe, tel qu'un groupe ethnique par exemple, et qu'elle favorise l'apparition d'attitudes interethniques (Bigler, 1995 ; Bigler & al., 1997), l'identification ethnique influence également les perceptions et les comportements inter et intraethniques d'un enfant (Bigler & al., 1997 ; Yee & Brown, 1992). Tout comme l'un des principes de la SIT (Tajfel & Turner, 1979-1986) les enfants qui s'identifient fortement avec leur groupe ethnique sont particulièrement enclins à évaluer leur groupe plus positivement que l'autre groupe (Kinket & Verkuyten, 1999 ; Verkuyten, 2001). Ainsi, la catégorisation sociale et l'identification ethnique favorisent l'apparition d'attitudes interethniques telles que des attitudes de favoritisme endo-groupe et de préjugés exo-groupes (Bigler, 1995 ; Bigler & al., 1997; Verkuyten, 2001; Yee & Brown, 1992) et l'effet est plus net chez les enfants les plus identifiés (Kinket & Verkuyten, 1999).

.1.3. Etudes inspirées des travaux d'Allport

Allport (1954, cité par Bourhis & al., 1999) a fait deux propositions fortes qui ont généré par la suite des travaux avec les enfants, (1) L'hypothèse de contact permettant de baisser les préjugés et (2) les attitudes endo-groupes et

exo-groupes comme deux processus indépendants (Allport, 1954 cité par Bourhis & al., 1999; Brewer, 1999).

.1.3.1. Attitudes interethniques et contact

En accord avec *l'hypothèse de contact* d'Allport, plusieurs études montrent que les enfants évoluant dans une mixité et/ou une multitude de groupes ethniques différents expriment moins de préjugés que ceux évoluant dans des groupes homogènes. En s'intéressant au contact et aux évaluations (jugements) à propos de l'exclusion basée sur l'ethnicité chez des enfants de la majorité et de la minorité ethnique (de CM1, 4ème et 2nde), une étude montre que *l'hypothèse de contact* d'Allport (1954, cité par Bourhis & al., 1999) permet de rendre compte de la diversité des jugements moraux portés sur les situations d'exclusion ethnique entre enfants (Crystal & al., 2008). Les enfants de l'étude rapportant des niveaux plus élevés de contact intergroupes ont estimé l'exclusion comme plus injuste et ont fait moins d'estimation d'exclusion basée sur la « race », que les enfants rapportant des niveaux plus bas de contact. Ces résultats indiquent que la promotion de contacts dans les écoles et les quartiers chez les enfants et les adolescents de différentes cultures peut améliorer leur sens de la transgression morale face à l'exclusion fondée sur l'ethnicité. Ceci souligne surtout les avantages du contact intergroupe en termes de sensibilité morale à l'exclusion fondée sur l'ethnicité (Crystal & al., 2008).

Une étude avec des préadolescents montre que le contexte social des enfants a un impact sur leurs attitudes envers les exo-groupes (Verkuyten & Thijs, 2001). A l'école primaire, les préjugés ethniques des enfants de la majorité sont fortement déterminés par le contexte et la composition de la classe et plus précisément par le pourcentage des camarades de classe appartenant à la majorité ethnique (Verkuyten & Thijs, 2001). L'interaction quotidienne entre enfants culturellement différents au sein d'une classe fait apparaitre des images de l'étranger ou de l'immigré très éloignées des stéréotypes habituellement véhiculés dans la société (Vasquez & Xavier de Brito, 1994). Les enfants apprennent à se connaître et peuvent s'apercevoir que ceux qu'ils côtoient tous

les jours et qui appartiennent à des groupes issus de l'immigration, sont loin d'être en accord avec les stéréotypes qui leur sont accolés. Ainsi, un pourcentage élevé d'enfants de la majorité ethnique est lié à plus de préjugés de leur part (Verkuyten & Thijs, 2001) et l'interaction avec des enfants appartenant à des groupes culturels différents au sein d'une classe provoque moins d'images stéréotypées de ces groupes (Vasquez & Xavier de Brito, 1994).

.1.3.2. Liens entre les attitudes endo-groupes et exo-groupes

Se basant sur le principe que les attitudes endo-groupes et exo-groupes sont deux processus indépendants (Allport, 1954, cité par Bourhis & al., 1999); Brewer, 1999), une étude d'Aboud (2003) avec des enfants de la majorité ethnique de quatre à sept ans a testé l'hypothèse selon laquelle les attitudes envers l'endo-groupe et envers l'exo-groupe sont deux attitudes distinctes. L'étude porte sur deux échantillons, les enfants sont soit issus d'une école relativement homogène avec une majorité d'enfants du groupe ethnique dominant (10% d'enfants appartenant à la minorité ethnique), soit issus d'une école plus hétérogène (plus de 40% d'enfants appartenant à la minorité ethnique). Chez les enfants de l'école relativement homogène, un lien significatif a été observé entre les attitudes endo et exo-groupes. Le favoritisme endo-groupe est parfois associé à du favoritisme ou à de la neutralité, mais il est plus souvent associé à des préjugés. Les enfants qui sont plus favorables à l'endo-groupe sont plus susceptibles d'avoir des attitudes négatives envers l'exo-groupe. Par contre, dans l'école hétérogène, le lien entre les attitudes endogroupes et exo-groupes n'est pas systématique. Les enfants qui, dans l'ensemble, ont évalué positivement leur propre groupe n'ont pas nécessairement exprimé de préjugés négatifs envers l'exo-groupe.

Selon Aboud (2003), la possibilité de rencontrer au quotidien des enfants d'origine culturelle différente explique la différence de résultats entre les deux contextes scolaires. Les analyses plus fines montrent que dans l'école relativement homogène, les enfants qui avaient une petite expérience personnelle avec des membres des exo-groupes, pouvaient utiliser leur

attachement pour l'endo-groupe comme référence pour évaluer ceux appartenant aux exo-groupes. Les enfants avec une plus grande expérience personnelle des membres des exo-groupes se sont servis de ces expériences pour évaluer les exo-groupes de façon plus équilibrée et indépendante.

D'autres recherches ont souligné le fait que le favoritisme endo-groupe se développe plus précocement et avec une plus grande intensité que les préjugés exo-groupes (Aboud, 2003; Nesdale & Flesser, 2001). Ces recherches sous entendent que les processus sous-jacents à l'acquisition des attitudes endo et exo-groupes sont différents. Kinket et Verkuyten (1999) observent un lien positif entre l'identification et les évaluations endo-groupes mais pas avec les évaluations exo-groupes (Kinket & Verkuyten, 1999). En examinant le rôle de l'identification ethnique, des parents et du sentiment d'injustice des groupes de pairs dans les attitudes interethniques, Verkuyten (2002) confirme sa précédente étude. Pour chacun des groupes ethniques cette forte identification ethnique est reliée à plus d'attitudes positives endo-groupes mais ne le sont pas avec les attitudes exo-groupes. Les préjugés négatifs exo-groupes sont plutôt influencés par les attitudes parentales et par un haut degré de sentiment d'injustice.

.2. Les attitudes interethniques et l'identification ethnique en lien avec l'estime de soi et le statut d'appartenance ethnique

.2.1. Préjugés et estime de soi

Il convient tout d'abord de repréciser dans une approche psychosociale, que l'estime de soi représente la composante évaluative du Soi (Martinot, 1995) et que le Soi est essentiellement construit au travers d'interactions sociales (Cooley, 1998 ; Mead, 1963). En ce sens, Harter (1998) souligne l'importance de certains facteurs[2] et notamment l'approbation d'autrui dans la construction de

[2] A partir de 8 ans, en plus de la perception d'autrui, le niveau d'estime de soi est lié à la manière dont les enfants perçoivent leurs compétences dans des domaines où la réussite est considérée par eux comme importante. Ils peuvent s'évaluer globalement en tant que personnes tout en étant

l'estime de soi de l'enfant, à la fois pour encourager certains comportements et comme source d'informations sur l'adéquation de ses performances. La source de cette approbation se modifie avec l'âge de l'enfant. Jusqu'à 3 ans, il accorde plus d'importance à l'avis de ses parents; puis c'est l'approbation des pairs qui est recherchée, s'intensifiant à l'adolescence. Cette idée rejoint celle du miroir social de Cooley (1902, 1998) qui souligne l'importance de la perception d'autrui dans la construction de l'image de soi.

.2.1.1. L'expérience de discrimination

Les attitudes interethniques reliées aux processus de catégorisation sociale ,et particulièrement la discrimination basée sur l'appartenance à une catégorie sociale telle que l'ethnie, peuvent avoir des conséquences négatives sur les enfants qui en sont victimes (Brown & Bigler, 2005). Pour mettre en évidence les effets de la discrimination ethnique issue du processus de catégorisation sociale, certains auteurs ont choisi d'expérimenter la catégorisation basée sur des aspects physiques autres qu'ethniques. Dans une expérimentation importante en éducation datant de 1968, une institutrice, Jane Elliott, a tenté de faire vivre l'expérience des minorités ethniques à des enfants et a imaginé un jeu de rôle pour leur expliquer ce qu'était le racisme et ce qu'il impliquait.

Cette institutrice a catégorisé arbitrairement les enfants selon une caractéristique physique autre qu'ethnique et a divisé sa classe en deux groupes : d'un côté les enfants aux yeux bruns ; de l'autre, les enfants aux yeux bleus. L'expérience se déroule en deux étapes. Dans la première, elle explique aux enfants que ceux qui ont les yeux bruns sont supérieurs et qu'elle leur déconseille de fréquenter ceux aux yeux bleus. Ces derniers se verront imposer le port d'une collerette de couleur, subir une série de restrictions et certaines dévalorisations. Très vite, les rapports de force et des conflits se déclenchent, et

---

capable d'estimer leurs compétences dans différents domaines. Mais en grandissant, les enfants ont moins tendance à se surévaluer et acquièrent une réflexion sur eux même plus réaliste (Harter, 1998).

les uns, constamment valorisés par l'institutrice, voient leurs résultats scolaires s'améliorer, tandis que les autres, systématiquement ignorés ou dévalorisés, régressent. A la moitié du jeu de rôle l'institutrice inverse les rôles et déclare les avoir induits en erreur : ce sont maintenant les yeux bleus qui sont en supériorité. Les rôles s'inversent aussi vite qu'ils se sont imposés dans la première étape. A la fin du jeu de rôle l'institutrice a permis à tous les enfants d'analyser ce qui s'est passé.

Trente ans après, une équipe québécoise constituée d'une réalisatrice, d'une journaliste, et d'une institutrice, sous les conseils scientifiques de Bourhis, ont mis au point une adaptation de l'expérience de Jane Elliott diffusée sur une chaine de télévision sous le nom de « Leçon de discrimination » (Bourhis & Carignan, 2006). Le critère de la couleur des yeux a été substitué par celui de la taille, une autre catégorie naturelle à laquelle on ne peut échapper. La classe a été divisée entre les «petits» et les «grands». Pendant la première étape l'institutrice a annoncé aux enfants que les «petits» avaient toutes les qualités (e.g plus intelligents, plus créatifs, plus vaillants) contrairement aux «grands» qui étaient constamment dévalorisés et qui avaient moins d'avantages. On constate rapidement que les enfants dévalorisés se montrent moins performants et commencent à manquer de confiance en eux. Les résultats montrent qu'ils ont adopté tous les comportements et préjugés concordant avec le processus de catégorisation sociale décrit dans la SCT. Les « petits » se pensaient plus intelligents et méprisaient les autres, alors que les « grands » intériorisaient en eux les préjugés qui leur étaient accolés. Lors de la deuxième étape, les rôles ont également été inversés.

.2.1.2. L'effet Pygmalion

Une des premières explications de cette dévalorisation de soi se rapporte à *l'effet Pygmalion* de Rosenthal et Jacobson (1968). Les membres de groupes discriminés, qui sont normalement conscients de leur statut négatif, devraient incorporer les images stéréotypées des dominants dans leur concept de soi, et par là, avoir une estime de soi faible. La représentation que l'on a d'autrui induit

des attentes et des attitudes négatives ou positives à son égard. L'expérience définissant cet effet a été réalisé dans une école primaire en étudiant l'influence des attentes des instituteurs (négatives ou positives) sur les résultats scolaires des enfants. Les chercheurs, Rosenthal et Jacobson (1968), ont sélectionné au hasard des élèves représentant 20% de chaque classe et ont présenté ces enfants aux instituteurs comme ayant un potentiel intellectuel plus important que les autres. Ils ont ainsi créé une attente positive à l'égard d'une partie des élèves et aucune à l'égard des autres. Les attitudes positives des instituteurs à l'égard de certains enfants ont entrainé chez eux des résultats élevés. A l'inverse, ceux pour qui il n'y avait aucune attente, ont eu des résultats scolaires faibles. Les résultats élevés ne sont que le reflet d'une attente positive de la part d'autrui.

De ce fait, les enfants membres de groupes défavorisés ou stigmatisés peuvent incorporer les comportements attendus et suggérés dans leurs concepts de soi. Les interactions avec autrui ou avec la société au sens plus large véhiculent des images négatives à l'égard des groupes ethniques minoritaires. Etant conscients de leur statut négatif et des préjugés que beaucoup de personnes ont vis-à-vis d'eux, ils incorporent les images stéréotypées du groupe ethnique dominant dans leur concept de soi et plus particulièrement les comportements « attendus » suggérés (Crocker & Major, 1989). Ainsi, les membres de groupes dominants peuvent se conduire de manière telle avec des personnes de groupes stigmatisés. Celles ci viennent à leur donner raison et à se percevoir en accord avec ces stéréotypes négatifs (Jussim & al., 2000).

.2.2. Stratégies identitaires

Bien que de nombreuses études aient observé des niveaux d'estime de soi moins élevés chez des enfants stigmatisés, certaines montrent au contraire qu'ils sont presque aussi élevés que, ou dans certains cas même plus haut que, ceux non stigmatisés ou relativement privilégiés (Martinot & Audebert, 2003). Une recherche avec des enfants de neuf à douze ans de différentes origines culturelles, n'a pas mis en évidence une différence d'estime de soi entre les enfants néerlandais d'origine turque et les enfants néerlandais (Verkuyten,

1993). La SIT de Tajfel & Turner (1979-1986), laisse présager que l'estime de soi peut être influencée par la perception des groupes ethniques auxquels nous appartenons (une image dévalorisée peut contribuer à une estime de soi plus faible qu'une image valorisée), mais elle indique surtout que les attitudes interethniques découlant de la catégorisation sociale et plus précisément de l'identification, peuvent être des stratégies utilisées pour maintenir et protéger leur estime de soi (Tajfel & Turner, 1986). Cette théorie pouvant expliquer les niveaux d'estime de soi élevés de certains groupes discriminés tels que les groupes ethniques minoritaires, un nombre croissant d'études ont souligné et examiné la pertinence de la SIT pour comprendre les relations intergroupes chez les enfants. Quelques unes ont ainsi testé l'hypothèse que le favoritisme endo-groupe et l'identification ethnique sont deux stratégies potentielles au maintien et à une protection de l'estime de soi.

.2.2.1. Favoritisme endo-groupe et estime de soi

Le fait que les enfants puissent adopter certaines stratégies et notamment le favoritisme endo-groupe pour maintenir une estime de soi satisfaisante a autant été testée chez des enfants appartenant à la majorité ethnique qu'aux minorités ethniques. Par exemple, parmi des préadolescents appartenant à la majorité ethnique, une hausse de l'estime de soi a été trouvée comme résultant de la comparaison favorable à l'endo-groupe (Verkuyten, 2001). En prenant en compte le niveau d'identification ethnique de chacun des enfants, une autre étude a examiné l'hypothèse de l'estime de soi et s'est focalisé sur les groupes ethniques majoritaires et minoritaires (Verkuyten, 2007). En accord avec la SIT de Tajfel & Turner (1979-1986), une distinction plus forte en faveur de son propre groupe a été associée à une estime de soi plus positive. Autrement dit, le favoritisme endo-groupe a un effet positif sur l'estime de soi. Cet effet a cependant été modéré par l'identification ethnique. Il s'avère que seuls les préadolescents avec un haut niveau d'identification ethnique distinguent positivement leur endo-groupe et que ces attitudes sont reliées à leur estime de soi. Cette stratégie a été démontrée chez des enfants fortement identifiés qu'ils soient de la majorité ou des minorités ethniques (Verkuyten, 2007).

.2.2.2. Identification ethnique et estime de soi

Plusieurs études avec différents groupes ethniques dans différents pays ont indiqué qu'en général, les enfants des minorités ethniques s'identifient plus fortement avec leur groupe ethnique que ne le font les membres de la majorité ethnique (Phinney & Rotheram, 1987 cité par Verkuyten & Thijs, 2001). Les résultats d'une étude aux Pays-Bas montrent que, comparés aux enfants hollandais (majorité ethnique), les enfants turcs (minorité ethnique) ont une identification ethnique plus élevée (Verkuyten & Thijs, 2001). Aux Pays Bas il y a des différences culturelles et de statuts claires entre les personnes néerlandaises et turques. Ce résultat est en accord avec la SIT qui prévoit que, particulièrement dans les situations où les frontières de groupes sont perçues en tant qu'imperméables et relativement stables, les membres des groupes minoritaires souligneront leur identité ethnique afin de contrecarrer une identité sociale négative. Par conséquent, le fait que les Turcs aient un statut social bas aux Pays Bas, qui est reconnu par les enfants hollandais et turcs, peut être responsable d'une plus grande identification ethnique. Les auteurs proposent également que l'aspect ethnique des groupes minoritaires soit également important et que l'identification ethnique est non seulement affectée par le statut, mais elle est liée aux caractéristiques culturelles des groupes ethniques eux-mêmes. Par exemple, les parents turcs aux Pays Bas vont généralement transmettre et communiquer leurs traditions, histoire et valeurs culturelles à leurs enfants. Cette identité ethnique forte serait source de fierté et de satisfaction et constituerait une protection contre les effets néfastes des préjugés ethniques (Verkuyten & Thijs, 2001). C'est du moins ce que stipulent l'hypothèse du *modèle de rejet-identification* de Branscombe (Branscombe & al., 1999; Schmitt & Branscombe, 2002) et l'un des principes de la SIT de Tajfel & Turner (1979-1986) selon lesquels une forte identification ethnique est étroitement liée au besoin de vouloir maintenir une estime de soi positive.

D'autres auteurs ont ainsi voulu tester cette hypothèse chez l'enfant, qu'il appartienne à la majorité ethnique ou à la minorité ethnique. Une étude en France avec des enfants de sept à treize ans a conclu que l'identification ethnique était positivement reliée à l'estime de soi des enfants (Martinot & Audebert,

2003) et que ce lien était plus particulièrement présent chez les enfants les plus identifiés qu'ils soient de la majorité ou de la minorité ethnique. Cette identification permet aux enfants et aux préadolescents de donner un statut positif à leur endo-groupe et par conséquent de maintenir ou d'augmenter leur estime de soi. Dans ce cas, quel que soit le groupe ethnique, une forte identification à son groupe agit en augmentant le favoritisme endo-groupe (Kinket & Verkuyten, 1999 ; Verkuyten, 2001 ; Verkuyten, 2007) et en augmentant l'estime de soi des enfants (Martinot & Audebert, 2003). Ces études soulignent chez l'enfant l'importance de l'identification ethnique et des attitudes interethniques dans le maintien d'une estime de soi positive quel que soit le statut du groupe ethnique.

.2.2.3. Les effets du contexte sur les stratégies identitaires

Plusieurs études montrent que les stratégies identitaires dépendent du contexte de comparaisons interethniques. Les auteurs précisent que si le groupe social ou ethnique auquel s'identifie un enfant est en minorité numérique, celui-ci pourrait se montrer menaçant pour leur identité sociale. L'identification ethnique serait seulement corrélée avec l'attitude de favoritisme endo-groupe dans un contexte où le groupe de l'enfant est numériquement minoritaire et quelle que soit son origine ethnique (Kinket & Verkuyten, 1999). En se basant essentiellement sur l'étude de Kinket et Verkuyten (1999), Martinot et Audebert (2003) se sont intéressés à des enfants français du primaire. Ils sont partis du principe que le contexte numérique peut être un facteur influant de l'identité et qui peut agir autant pour les enfants de la majorité du pays d'accueil que pour les minorités ethniques (Kinket & Verkuyten, 1999 ; Martinot & Audebert, 2003). Ils ont ainsi fait l'hypothèse que quelle que soit l'origine ethnique, l'identification ethnique est corrélée à l'estime de soi uniquement dans un contexte où le groupe de l'enfant est numériquement minoritaire.

Dans leur étude, les enfants interrogés proviennent de deux types d'écoles : les écoles standards (avec 65% d'enfants d'origine française, 13% d'enfants d'origine étrangère et 22% d'enfants de double origine) et les écoles

classées ZEP (zone d'éducation prioritaire avec 42% d'enfants d'origine française 40% d'enfants d'origine étrangère et 18% d'enfants de double origine). Les écoles standards constituent un contexte plus favorable aux enfants d'origine française (le contexte est non menaçant pour leur identité sociale) et moins favorable aux enfants d'origine étrangère. Les écoles ZEP constituent un contexte plus favorable aux enfants issus de l'immigration (le contexte est non menaçant pour leur identité sociale) et moins favorable aux enfants d'origine française. Les enfants de double origine ont été retirés de l'étude.

Chez les enfants d'origine étrangère, lorsque le contexte est menaçant pour leur identité sociale (écoles standards), l'identification ethnique est reliée à l'estime de soi globale ($r = .41$, $p = .034$) ainsi qu'à différentes dimensions de l'estime de soi, et ne l'est pas lorsque le contexte de comparaison interethnique est non menaçant (écoles ZEP). Chez les enfants d'origine française, lorsque le contexte est menaçant pour leur identité sociale (écoles ZEP), l'identification ethnique est reliée à l'estime de soi globale ($r = .40$, $p = .001$) ainsi qu'à différentes dimensions de l'estime de soi. Lorsque le contexte est non menaçant (écoles standards), les résultats indiquent uniquement un lien entre identification ethnique et estime de soi globale ($r = .24$, $p = .004$). Pour les enfants issus de l'immigration, le contexte minoritaire numérique serait vécu comme une menace, d'où la nécessité d'y utiliser des stratégies de protection de l'estime de soi. Pour les enfants d'origine française, les auteurs pensent que la position de référent qu'occupe le groupe de Français d'origine sur l'ensemble de la population, leur permet de s'y auto-évaluer de façon globale même en contexte numérique non menaçant. Le groupe de Français d'origine serait pour les enfants d'origine française un standard de référence pour s'auto-évaluer.

.2.3. Statut d'appartenance ethnique et attitudes interethniques

.2.3.1. Apport des premiers auteurs : Clark et Clark

Clark et Clark (1947) ont été les premiers à s'intéresser aux attitudes interethniques des enfants appartenant à un groupe minoritaire ethnique et ont principalement montré que le regard que les enfants ont entre eux peut avoir des conséquences sur leurs attitudes interethniques et sur la manière dont ils perçoivent leur groupe d'appartenance. Cette recherche a été effectuée aux Etats Unis avec des enfants euro-américains et afro-américains de trois à sept ans. Les auteurs leur ont montré deux poupées de couleur différente, une blanche et une noire et leur ont demandé dans une épreuve à choix forcé avec quelle poupée ils aimeraient jouer, laquelle est bonne et laquelle a une jolie couleur. Les enfants de la majorité ethnique (euro-américains) ont préféré et valorisé les poupées à la peau blanche, montrant ainsi qu'ils favorisent leur groupe au détriment de l'autre. La grande majorité des enfants de la minorité ethnique (afro-américains) ont aussi choisis et valorisé la poupée blanche, plutôt que la poupée noire tout en sachant que les poupées noires leur ressemblaient plus que les poupées blanches. Pour les auteurs Clark et Clark (1947), les enfants de la minorité ethnique ont intériorisé une image négative, celle que leur renvoie leur société, en dévalorisant les poupées noires et en valorisant les poupées blanches, et préfèrent ce qui est valorisé par cette même société. Cette étude montre que contrairement aux enfants de la majorité, ceux de la minorité favorise l'exo-groupe dominant au dépens de leur propre groupe (Clark & Clark, 1947).

.2.3.2. Favoritisme exo-groupe

Suite aux travaux de Clark et Clark (1947) de nombreuses recherches ont montré que les groupes défavorisés ou stigmatisés ont tendance à favoriser l'exo-groupe dominant au détriment de leur propre groupe (Clark et Clark, 1947; Dambrun, Gatto & Roche, 2005; Doyle, Aboud & Sufrategui, 1992; Nesdale & Flesser, 2001; Yee & Brown, 1992). Dans une étude de type *groupes minimaux*,

Yee et Brown (1992) ont examiné l'influence du statut sur les attitudes intergroupes d'enfants de trois à neuf ans, et ont ainsi montré qu'à partir de quatre ans les enfants ont globalement des attitudes plus favorables à l'égard de leur propre groupe lorsqu'ils font partie d'un groupe majoritaire (numérique et social) et l'inverse se produit chez les enfants appartenant au groupe minoritaire. Une étude du même type plus récente (Nesdale & Flesser, 2001) a montré des résultats identiques. Des enfants âgés de cinq à huit ans ont été assignés arbitrairement dans des équipes qui variaient selon leurs habiletés en dessin (statut social). Les auteurs ont manipulé le degré auquel les enfants croient qu'ils peuvent changer d'équipe (mobilité sociale) et si l'équipe a des qualités positives en plus de l'autre (changement social). Leurs résultats ont indiqué que dès cinq ans les enfants sont sensibles au statut de leur groupe social, quand leur groupe est de haut statut, ils aiment plus leur groupe et se voient comme étant plus semblable aux membres de l'endo-groupe, que quand leur groupe est de bas statut. De plus, quand les enfants croient qu'il y a possibilité de changer d'équipe (mobilité sociale), les membres du groupe de statut moins élevé souhaitent changer de groupe plus que ceux de statut plus élevé.

A partir de cinq ans, les enfants des écoles multiethniques ont repéré que certains groupes ethniques sont considérés comme « meilleurs » et de plus haut statut que d'autres. Ils peuvent établir des comparaisons entre leur réputation en tant que membre de ce groupe comparés aux autres groupes (Nesdale & Flesser, 2001). Ainsi, à cet âge, les enfants membres de groupes ethniques minoritaires commencent déjà à présenter des attitudes de favoritisme envers le groupe ethnique dominant (Doyle & al., 1992). Récemment, dans une étude effectuée en France avec des enfants de neuf ans, Dambrun et al. (2005) ont examiné l'effet de l'origine ethnique sur les attitudes ethniques implicites et explicites. Les enfants d'origine française (c'est-à-dire les enfants membres du groupe ethnique majoritaire) ont exprimé des attitudes de favoritisme endo-groupe explicites et implicites alors que les enfants issus de l'immigration maghrébine (c'est-à-dire les enfants membres du groupe ethnique minoritaire) ont présenté un biais pro-exo-groupe français au niveau explicite et implicite (surtout chez les filles, les garçons ont seulement montré un biais implicite).

.2.3.3. Le favoritisme exo-groupe comme stratégie identitaire

Ceci peut être justifié par les aspects de la théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner (1979, 1986) et dans ce cas, par le besoin de vouloir établir et maintenir une identité sociale positive. Ceci rejoint l'idée de stratégie individuelle de *mobilité sociale* (Tajfel & Turner, 1979-1986): lorsqu'on appartient à un groupe défavorisé, évaluer plus positivement l'exo-groupe (perçu comme étant le plus valorisé socialement) peut être une stratégie pour maintenir une estime de soi positive (Brown, 1986).

Cependant Dambrun et al. (2005) proposent une autre explication. Ils considèrent que ces résultats vont dans le sens des travaux de Rosenthal et Jacobson (1968) sur *l'effet Pygmalion.* Au lieu qu'il soit question d'une incorporation des images stéréotypés dans le concept de soi, les auteurs parlent d'intériorisation des normes dans les attitudes. Les enfants des groupes ethniques minoritaires intérioriseraient les normes dépréciatives selon lesquelles les groupes dominants de haut statut sont « meilleurs » que ceux de bas statut (Vinsonneau, 1993). Dans un contexte français où les membres du groupe dominant véhiculent des images relativement péjoratives sur les populations issues de l'immigration et que ces dépréciations tendent à devenir des normes, les enfants d'origine maghrébine tendent également à les intérioriser (Dambrun & al., 2005). Le groupe minoritaire étant plus ou moins dominé, développe un favoritisme inverse en intégrant les stéréotypes de la majorité (Clark & Clark, 1947). Les auteurs Dambrun et al. (2005) s'appuient sur la théorie de la *justification du système* de Jost et ses collègues (Jost & Banaji, 1994 ; Jost, & al., 2001) et suggèrent que ce phénomène se produirait également chez les enfants et qu'il est possible que l'enfant finisse par y adhérer à force d'être exposé de manière répétitive à des normes dépréciatives (Dambrun & al., 2005).

Ceci peut dépendre en partie des attitudes générales envers l'immigration et la diversité ethnique et linguistique des pays d'accueil (i.e., intégration, assimilation, séparation, exclusion). Ceci est surtout observé lorsque les enfants se trouvent dans un environnement assimilationniste (Whright & Taylor, 1995,

cité par Dambrun & al., 2005). Lorsque les enfants sont socialisés dans un environnement qui favorise leur culture d'origine, ils n'expriment pas de favoritisme envers le groupe ethnique dominant (Dambrun & al., 2005). Ceci correspondant au mode d'acculturation français (Sabatier & Berry, 1999 ; Barrette, & al., 2004 ; Bourhis & al., 1997 ; Dambrun & al., 2005), Dambrun et al. (2005) pensent qu'il est possible que les conditions d'acculturation assimilationniste encouragent le phénomène de favoritisme exo-groupe.

Sabatier et Boutry (2006) pensent que la politique française envers les immigrés suit plutôt un modèle de « citoyenneté assimilationniste ». En identifiant quatre ensembles de droits (culturel, politique, socio-économique et civil) Bolzman (2001, cité par Sabatier & Boutry, 2006), décrit huit modèles d'intégration en fonction du degré auquel les pays respectent chacun de ces ensembles de droits. Sabatier et Boutry (2006) pensent que la France suit un modèle d'intégration de citoyenneté assimilationiste (modèle universaliste). Ce modèle privilégie les droits des individus en tant que citoyens, mais qui voit le maintien des droits culturels comme un obstacle à l'égalité des droits dans d'autres domaines. Ce modèle est opposé au modèle multiculturaliste et accorde un rôle central aux « représentants communautaires » dans la production et la régulation de la société (Boucher & Bolzman, 2006). Toujours est-il que les enfants d'origine maghrébine sont fortement encouragés à adopter la culture française et abandonner leur culture d'origine (Sabatier & Berry, 1999 ; Barrette, Bourhis, Personnaz & Personnaz, 2004 ; Bourhis, Moise, Perrault & Sénécal, 1997) ce qui expliquerait pourquoi ils ont tendance à favoriser le groupe ethnique dominant (Dambrun & al., 2005).

.C. Cadres théoriques développementaux de l'identité ethnique et des attitudes interethniques

La notion de développement chez l'enfant implique les notions de changement, de transformation et d'évolution. Beaucoup d'auteurs ont ainsi montré que les différents aspects de l'identité et des attitudes interethniques subissent certains changements avec l'âge. Pour certains, nombre de processus

cognitifs ont tendance à se modifier avec l'âge et les enfants acquièrent certaines habiletés cognitives leur permettant de modifier progressivement leurs comportements. Pour d'autres, les changements observés avec l'âge, ne sont pas uniquement liés au développement des capacités cognitives de l'enfant.

.1. La théorie socio-cognitive d'Aboud (SCT)

.1.1. Le développement de l'identité ethnique

La formation de l'identité sociale comme l'identité ethnique chez l'enfant, a été étudiée par Aboud dans une approche cognitive développementale. Cet auteur définit l'identité ethnique en termes de constance ethnique et d'identification ethnique ; l'identification ethnique étant le sentiment d'être membre d'un groupe ethnique et de posséder des attributs commun à ce groupe ; et la notion de constance ethnique étant la capacité de l'enfant à comprendre que l'ethnicité reste constante en dépit des transformations apparentes (Aboud, 1984 ; Aboud & Doyle, 1993). L'acquisition de la notion de conservation (capacité de distinguer ce qui est invariant en dépit des changements) est l'habileté cognitive et perceptuelle la plus fréquemment associée à la notion de constance. Ainsi, Aboud s'est surtout intéressée à la constance ethnique d'un point de vue cognitif.

Pour Aboud (1984), la formation de l'identité ethnique suit une progression développementale similaire à celle de la construction de l'identité de genre. Afin de démontrer la présence de la notion de constance ethnique chez les enfants, il convient de préciser brièvement les travaux sur le développement de l'identité de genre sur lesquels Aboud s'est inspirée. En adaptant les tâches de conservation et de classification de Piaget, plusieurs auteurs ont démontré que l'identification et la constance de l'identité de genre étaient largement influencées par le développement cognitif (Kohlberg, 1966). En reprenant également les principes de base du développement cognitif identifiés par Piaget et en les appliquant au développement des conceptions de genre ; il a été

montré que cette constance de genre apparaîtrait à la fin du stade pré-opératoire ; c'est-à-dire, autour de six-sept ans (Kohlberg, 1966 ; Marcus & Overton, 1978). Trois stades distincts ont été identifiés par Slaby et Frable (1975) : l'identité de genre (acquise vers 2 ans, capacité de connaître son sexe et de pouvoir reconnaître celui des autres), la stabilité de genre (acquise vers 4-5 ans, conscience que le genre est stable au travers du temps) et la constance de genre (acquise vers 6-7 ans, connaissance que le sexe est invariant malgré des changements).

Pour Aboud (1988), l'identification et la constance des composants de l'identité ethnique seraient influencées par le développement cognitif. Il est important de noter qu'avant que les enfants développent la notion de constance, ils doivent être capables de désigner le groupe auquel il appartient et avec qui il s'identifie comme membre (Kohlberg, 1966 ; Slaby & Frable, 1975). L'identification ethnique, en tant qu'habileté à s'attribuer un groupe de référence, n'apparaîtrait pas avant la fin du stade pré-opératoire c'est à dire vers six-sept ans (Aboud, 1988). La constance ethnique s'observerait dans la période des opérations concrètes. Elle apparaîtrait après le sentiment de constance du genre et serait complètement acquise à l'âge de huit ans (Aboud, 1984). Elle requiert la pensée opératoire concrète et spécialement la capacité à se focaliser sur les caractéristiques internes de la personnalité et moins sur l'apparence physique. Le sentiment d'appartenance à un groupe ethnique se développerait avant la connaissance que l'appartenance à ce groupe soit considérée comme permanente et invariante en dépit des changements dans le temps, l'apparence ou la situation (Aboud, 1988). Autrement dit, les enfants apprennent à s'identifier à un groupe ethnique avant de comprendre que leur adhésion à ce groupe est permanente.

.1.2. Le développement des attitudes interethniques

Le phénomène de favoritisme endo-groupe et de préjugés exo-groupes ethniques a surtout été démontré chez des enfants appartenant à la majorité ethnique. Comme pour l'identité ethnique, certains auteurs montrent que les

attitudes interethniques peuvent dépendre du développement socio-cognitif des enfants et donc de l'âge (Doyle & al, 1988 ; Rutland, 2005). Dès trois-quatre ans, les enfants manifestent des attitudes de favoritisme envers leur groupe ethnique d'appartenance et la plupart présentent déjà des attitudes négatives intergroupes à propos de l'ethnicité (Doyle & al., 1988). Le biais pro-endo-groupe aurait tendance à augmenter jusqu'à cinq ans (Katz & Kofkin, 1997). Il serait important à six-huit ans et commencerait ensuite à diminuer avec l'âge (Aboud, 1988 ; Doyle & al., 1988 ; Rutland, 2005). En grandissant et jusqu'à douze ans, les enfants expriment moins de préjugés, leur perception des autres groupes ethniques est moins négative (Doyle & al, 1988).

Le cadre théorique proposé par Aboud (1988) explique les changements observés après l'âge de sept ans dans les attitudes interethniques. La baisse serait attribuable à l'augmentation des habiletés cognitives générales de l'enfant et à l'amélioration de leur capacité de raisonnement. Au début de son développement cognitif, lorsque les processus affectifs dominent, l'enfant est plus attentif à la satisfaction de soi. Au stade pré-opératoire, de deux à sept ans, les différences entre les groupes ethniques sont directement basées sur des traits physiques. Les enfants auraient tendance à penser en fonction de catégories simples et à s'arrêter aux informations perceptuelles externes plutôt qu'aux caractéristiques internes de la personnalité. A partir de sept ans, c'est-à-dire au stade des opérations concrètes, les processus perceptifs prennent le devant et l'enfant focalise son attention sur les groupes ethniques pour finalement être portée sur les membres du groupe. Ainsi, il va se focaliser sur des traits psychologiques et de personnalité.

Quand les satisfactions du soi priment, les facteurs sociaux sont moins influents dans les attitudes que quand l'attention vient se porter sur les groupes. Lorsque l'attention est enfin portée sur les individus, seuls des facteurs sociaux sélectionnés, tel que le respect ou l'expertise, vont avoir de l'influence. On assiste alors à une baisse du préjugé à l'âge où les capacités cognitives permettent à l'enfant de voir qu'il existe des variations individuelles dans un groupe différent. La séquence portée au soi, puis au groupe, puis aux individus sous-tend la perception qu'il a de lui et des autres ; et elle détermine aussi, de

façon présumée, à quelle sorte d'information il est sensible et les facteurs qui influencent ses attitudes (Aboud, 1988).

Poursuivant leurs recherches, Aboud et ses collègues ont montré que le développement cognitif influence les attitudes interethniques des enfants issus des minorités ethniques. Les résultats de leur recherche indiquent que la flexibilité des attributions vis-à-vis des groupes ethniques évolue avec l'âge, mais de façon différente selon le statut dominant/dominé du groupe. Entre cinq et sept ans, si les enfants de la majorité se montrent plus favorables aux autres groupes ethniques et expriment une préférence moins marquée pour leur propre groupe, les enfants des minorités, quant à eux, développent des attitudes moins négatives envers leur propre groupe en grandissant sans pour autant manifester de préjugés négatifs envers le groupe majoritaire (Doyle et al., 1992).

.1.3. Les travaux critiques du modèle SCT

Plus récemment, Baron et Banaji (2006) affinent l'analyse de l'évolution des attitudes interethniques avec l'âge en distinguant les attitudes implicites et explicites. Les auteurs ont étudié leurs développements avec deux groupes d'enfants de la majorité à deux périodes d'âge: six ans et dix ans, qu'ils ont comparé à des adultes. Les attitudes implicites à propos des groupes sociaux sont présentes à six ans et elles ne varient pas en fonction du groupe d'âge de l'étude. Par contre, en ce qui concerne les attitudes explicites, on observe une forte préférence pour les membres de l'endo-groupe chez les enfants de six ans qui s'estompe légèrement à dix ans, alors que les adultes ne font pas de préférence entre l'endo-groupe et l'exo-groupe. Les auteurs suggèrent que les attitudes ethniques implicites sont acquises tôt et restent relativement stables à travers le développement, alors que les attitudes explicites deviennent plus égalitaires. C'est autour de l'âge de dix ans qu'une limite émerge entre les niveaux moyens des attitudes ethniques conscientes et moins conscientes. Contrairement aux recherches d'Aboud et ses collègues, cette différence dans l'évolution des attitudes implicites et explicites n'est pas expliquée par le

développement cognitif mais par la demande et les normes sociales qui sont, par exemple, de ne pas avoir de préjugés ethniques.

Antérieurement à la proposition d'Aboud, Spencer (1982) avait déjà suggéré que les attitudes interethniques pouvaient être influencées par d'autres facteurs que le développement cognitif. Cette recherche faite aux Etats-Unis avec des enfants afro-américains de sept ans c'est-à-dire de la minorité ethnique, a étudié l'influence des *cognitions sociales* (habiletés cognitives de la période préopératoire concrète) sur les *cognitions culturelles* (conscience ethnique et attitudes interethniques). Les résultats révèlent que la conscience ethnique est reliée aux habiletés cognitives mais que les attitudes et préférences interethniques ne le sont pas. La conscience ethnique de l'enfant correspond à la connaissance que la « race » et le genre sont des phénomènes biologiques et sociaux. Elle requiert plusieurs organisations et catégorisations cognitives des objets sociaux et implique une compréhension des caractéristiques culturelles. La préférence des minorités ethniques pour l'exo-groupe serait reliée à l'apprentissage des expériences sociales et refléterait les stéréotypes culturels socialement instruits (Spencer, 1982).

.2. Un modèle de socialisation du développement de l'identité ethnique et des comportements basés sur l'ethnie

Bernal, Knight, Ocampo, Garza, et Cota (1990, 1993) considèrent que l'identité ethnique est une construction ou un ensemble d'idées de soi à propos des membres de son propre groupe ethnique. Leurs travaux les ont amenés à proposer successivement deux modèles d'acquisition de l'identité ethnique.

.2.1. Modèle des changements développementaux dans l'identité ethnique

Dans le premier modèle, les auteurs proposent un modèle des changements développementaux dans l'identité ethnique en mettant l'accent sur

la connaissance de son propre groupe ethnique, sur le sentiment de soi en tant que membre et sur le fait que l'identité ethnique est un domaine important du concept de soi. Chez l'enfant, les auteurs ont défini cinq composants de l'identité ethnique : (1) *L'identification ethnique* : les enfants se catégorisent comme membres d'un groupe ethnique. (2) *La constance ethnique* : la connaissance des enfants que leurs caractéristiques ethniques sont inchangeables et permanentes dans le temps et en dépit des transformations. (3) *Les comportements ethniques* : l'engagement des enfants dans les comportements variés qui reflètent les valeurs culturelles ethniques, les styles, les coutumes, les traditions et le langage. (4) *La connaissance ethnique* : la connaissance des enfants que certains rôles, traits, valeurs, styles, coutumes, traditions et langages correspondent à leur groupe ethnique. (5) *Les sentiments et préférences ethniques* : les sentiments des enfants à propos des membres de leur groupe ethnique et préférences pour des membres ethniques, des comportements, des valeurs, des traditions et un langage (Bernal & al., 1993).

Durant l'enfance, les composants de l'identité ethnique vont se développer progressivement. Au niveau préscolaire, le contenu des composants de l'identité ethnique sont caractérisés par de simples descriptions de l'apparence, d'attributs physiques et de comportements. Au niveau scolaire, le contenu des composants de l'identité ethnique est plus complexe, leur origine ethnique a un sens et ils comprennent la constance de leur identité. Ils s'engagent dans plus de comportements liés aux rôles ethniques et en savent plus sur l'intérêt ethnique de ces comportements. Ils montrent alors des préférences pour leur groupe ethnique (Bernal & al., 1990 ; Bernal & al., 1993).

.2.2. Modèle du développement de l'identité ethnique et des comportements basés sur l'ethnie

Dans le modèle subséquent, les auteurs proposent un modèle socio-cognitif de l'identité ethnique et des comportements basés sur l'ethnie (Figure 2). Ils précisent que ce modèle peut être applicable à une variété de groupes ethniques. Il comprend cinq groupes de variables qui ont un impact sur les

comportements sociaux des enfants : (1) l'ensemble de l'écologie sociale, (2) la socialisation par les agents familiaux et non familiaux, (3) le concept de soi, (4) les caractéristiques contextuelles immédiates, et (5) le développement cognitif. La nature de l'écologie sociale de la famille conduit à des contenus de socialisation spécifiques de chacun des agents familiaux et non familiaux. Le concept de soi des enfants, y compris leur identité ethnique, sont influencés par le contenu des informations de ces agents familiaux et non familiaux. Puis le concept de soi des enfants influence les comportements fondés sur leurs valeurs sociales (Knight, Bernal , Garza & Cota, 1993).

Contrairement à Aboud (1988) qui souligne l'importance de la pensée opérationnelle et la capacité de conservation, ces auteurs pensent que le développement de l'identité ethnique et des attitudes interethniques peuvent être dus à d'autres processus et phénomènes reliés à l'âge telle que l'importance du milieu familial et des agents de socialisation. Par exemple, les agents familiaux et plus particulièrement les parents, à travers leur enseignement et leurs pratiques éducatives, peuvent influencer l'identité ethnique des enfants (Bernal & al., 1990 ; Bernal & al., 1993 ; Knight & al., 1993, Ocampo, Knight & Bernal, 1997)

Selon ce modèle, l'acquisition des comportements sociaux basés sur l'ethnie procède d'un jeu d'inter influences entre différentes dimensions, certaines dimensions étant médiatrices d'autres modératrices. La variable socialisation médiatise la relation entre la famille et l'identité ethnique. L'identité ethnique médiatise la relation entre les variables de socialisation et les comportements sociaux. Les caractéristiques du contexte immédiat modèrent l'impact du concept de soi des enfants sur leurs comportements sociaux fondés sur l'origine ethnique. Aussi, les capacités cognitives des enfants modèrent l'impact des expériences de socialisation sur leur concept de soi, ainsi que l'impact de leur concept de soi sur les comportements sociaux basés sur l'ethnie.

Les auteurs notent cependant que ce modèle est probabiliste. Ils précisent que certains enfants des minorités ethniques peuvent s'engager dans des

comportements sociaux spécifiques dans des situations familières, car ils sont exigés par leur famille, mais les enfants ne s'engagent pas nécessairement dans ces comportements dans de nouvelles situations. De plus, à travers le processus de socialisation, certains enfants des minorités ethniques acquièrent certaines valeurs pour des modèles spécifiques de comportements sociaux, mais ces valeurs peuvent ne pas être associées à l'appartenance ethnique. Dans ce cas, le médiateur est une autre identité sociale (e.g. l'identité de genre, familiale ou scolaire) plutôt que de l'identité ethnique. Par ailleurs, en fonction des caractéristiques du contexte immédiat, le système de valeurs à caractère ethnique peut être écarté dans certaines situations (Knight & al., 1993, Ocampo & al. 1997)

.

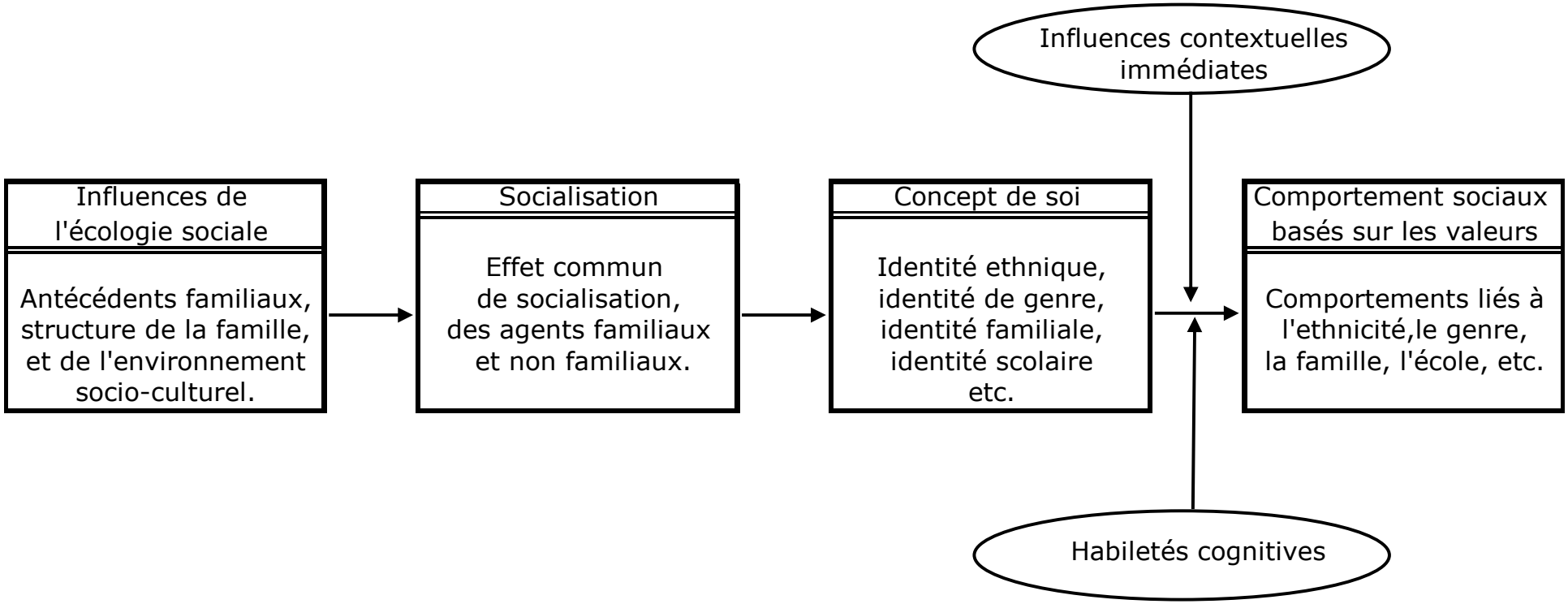


Figure 2 : Modèle théorique de socialisation du développement de l'identité ethnique et des comportements sociaux (Knight & al., 1993)

.3. Modèle développemental de la perception de la discrimination

Brown et Bigler (2005) proposent un modèle développemental et contextuel d'un aspect particulier des relations intergroupes, à savoir la perception de la discrimination. Ces auteurs proposent trois principales sources d'influence, selon un schéma des conditions nécessaires mais non suffisantes (Figure 3). Plusieurs éléments reliés aux cognitions culturelles et sociales, aux facteurs situationnels et aux différences individuelles déterminent les capacités des enfants de juger s'il y a discrimination ou non (Brown & Bigler, 2005).

La première condition pour percevoir la discrimination est l'acquisition des prémisses cognitives et développementales sous-jacentes. Les *facteurs cognitifs* sont de deux ordres : (1) les *cognitions culturelles* c'est-à-dire la connaissance des catégories de genre et de « race » et (2) les *cognitions sociales* c'est-à-dire la compréhension des cognitions sociales des autres, les capacités de classification, le développement moral et les comparaisons sociales. Le contexte doit également rendre possible cette perception.

La perception de la discrimination est facilitée par certains *facteurs situationnels* tels : (1) *La cible de la discrimination*. Les enfants reconnaissent plus facilement la discrimination de groupe que la discrimination personnellement subie. Il s'agit du phénomène de "Différence entre discrimination personnelle et discrimination de groupe" (personal/group discrimination discrepancy, PGDD) (Crosby, 1984 cité par Brown &Bigler, 2005). (2) *La connaissance de l'évaluateur*. Les enfants repèrent plus facilement la discrimination s'ils savent au préalable que l'évaluateur fait habituellement de la discrimination. (3) *Les éléments de comparaison.* Le comportement de discrimination est mieux perçu s'il y a comparaison sociale possible. (4) *La pertinence du stéréotype*. Le comportement est considéré comme plus discriminant si le stéréotype est associé à leur groupe social que s'il est indépendant de leur groupe. (5) *Le soutien social.* Si l'entourage considère qu'il s'agit d'un comportement discriminatoire, il sera plus considéré par l'enfant comme l'étant aussi.

Pour finir, des *facteurs personnels* sensibilisent les enfants au phénomène de la discrimination telle qu'une donnée du monde social. (1) *L'Appartenance à un groupe social*. Les enfants membres d'un groupe stigmatisés sont plus susceptibles de percevoir la discrimination que ceux non stigmatisés. (2) *La connaissance de la discrimination*. Leur compréhension au sujet de la discrimination facilite sa perception. (3) *Les attitudes de groupe*. Les attitudes des enfants envers d'autres groupes sociaux affectent leurs perceptions de la discrimination. (4) *L'identité de groupe*. Les membres des groupes stigmatisés avec des identités saillantes sont plus disposés à percevoir la discrimination.

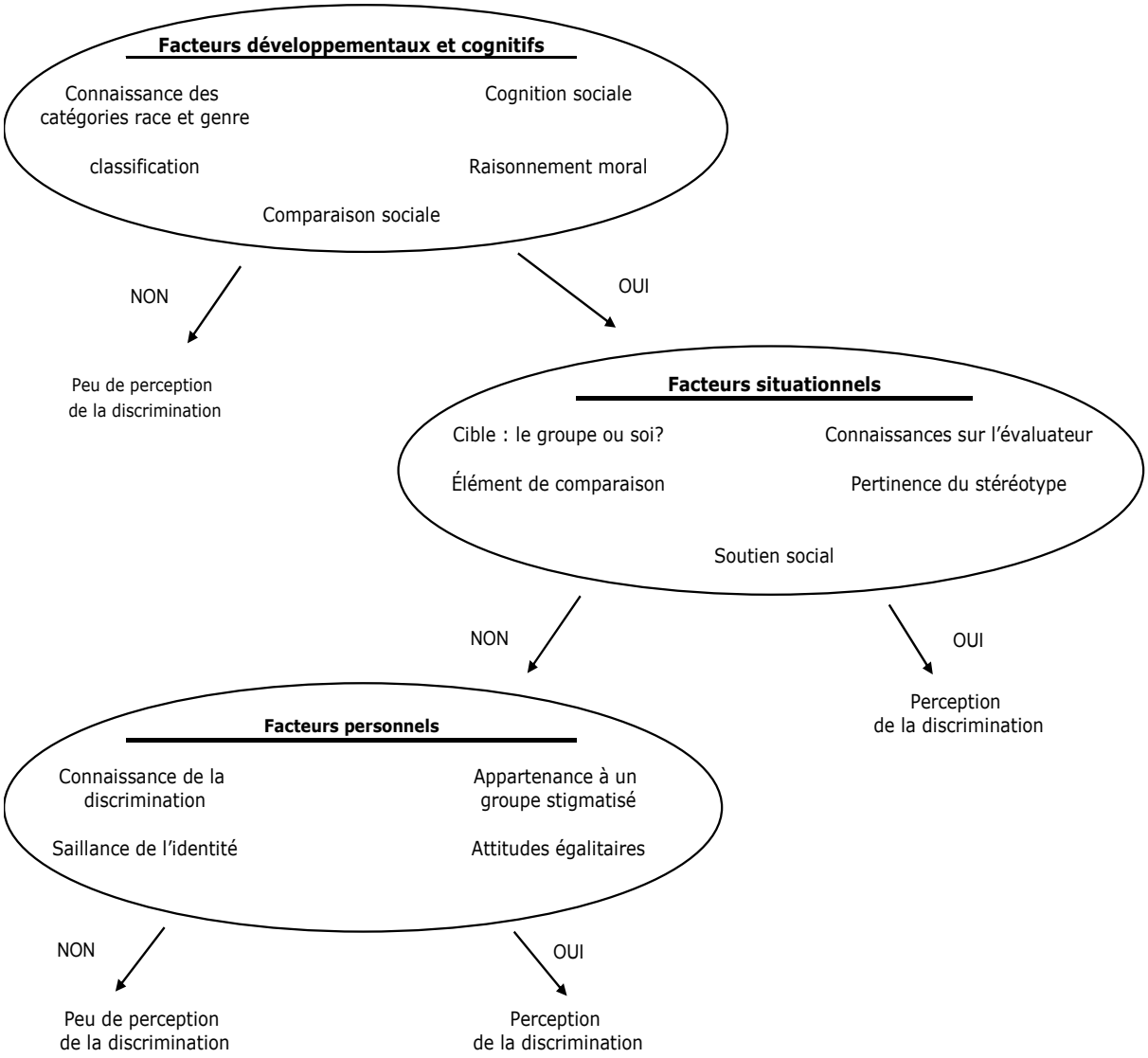


Figure 3 : Modèle développemental de la perception de la discrimination de Bigler et Brown (2005).

Ainsi, les facteurs cognitifs et sociocognitifs apparaissent primordiaux pour percevoir la discrimination, mais sans la présence de facteurs situationnels et de facteurs personnels la probabilité de percevoir la discrimination est réduite.

.4. La théorie du développement de l'identité sociale de Nesdale (SIDT)

.4.1. La SIDT

Nesdale (1999, 2004) a développé une « théorie du développement de l'identité sociale » (SIDT) et souligne l'importance de l'identification sociale dans les procédés intergroupes. Cette théorie est particulièrement valable pour des enfants appartenant au groupe ethnique de statut dominant et vivant dans un pays multiculturel. Le préjugé ethnique est la dernière phase d'un processus qui en implique quatre (Figure 4) : (1) *non différenciée, (2) la conscience ethnique, (3) la préférence ethnique et (4) le préjugé ethnique*. Ces phases peuvent varier en termes de motivations sociales et de comportements qui les caractérisent, certains évènements peuvent précipiter les changements d'une phase à l'autre. Le préjugé peut aussi apparaître plus tôt si le contexte social le précipite, comme quand le groupe possède des normes soutenant l'expression du préjugé ou s'il y a perception d'une menace de l'exo-groupe.

La phase dite (1) *non différenciée* apparaît vers deux-trois ans, à ce stade, les enfants ignorent les différences raciales ou ethniques parmi les gens, dans le sens où même les signaux visibles (c'est-à-dire, la couleur de peau, l'accent) ne leur apparaissent pas comme saillants. A trois ans, les enfants se déplacent de cette phase *non différenciée* à une conscience des catégories raciales appelée phase de (2) *conscience ethnique*. A cet âge les enfants peuvent précisément distinguer et identifier des nuances de couleur de peau (Doyle & al., 1988). Bien que la conscience ethnique puisse commencer à apparaître vers trois ans, l'élaboration et la clarification du concept de groupe ethnique chez l'enfant continue pendant plusieurs années, au moins jusqu'à dix-onze ans.

L'accomplissement crucial de cette phase concerne l'identification ethnique de l'enfant, c'est-à-dire qu'il réalise qu'il est membre d'un groupe ethnique particulier. L'identification ethnique est consécutive à la prise de conscience des catégories ethniques ou raciales. Selon la SIDT, en s'identifiant à leur groupe ethnique, les enfants comprennent que les membres de certains groupes ethniques sont plus aisés et plus fortement considérés que d'autres. Ils peuvent ainsi faire des comparaisons entre leur position en tant que membre d'un groupe ethnique et les membres d'autres groupes. Cette phase de construction de la conscience ethnique amène l'enfant à partir de quatre-cinq ans à entrer dans une phase simultanée de (3) *préférence ethnique*. Pour les enfants appartenant aux groupes dominants cette phase est caractérisée par une focalisation et une préférence pour l'endo-groupe. A cet âge, la SIDT suppose aussi que les enfants préfèrent être membres de groupes de haut statut plutôt que de bas statut.

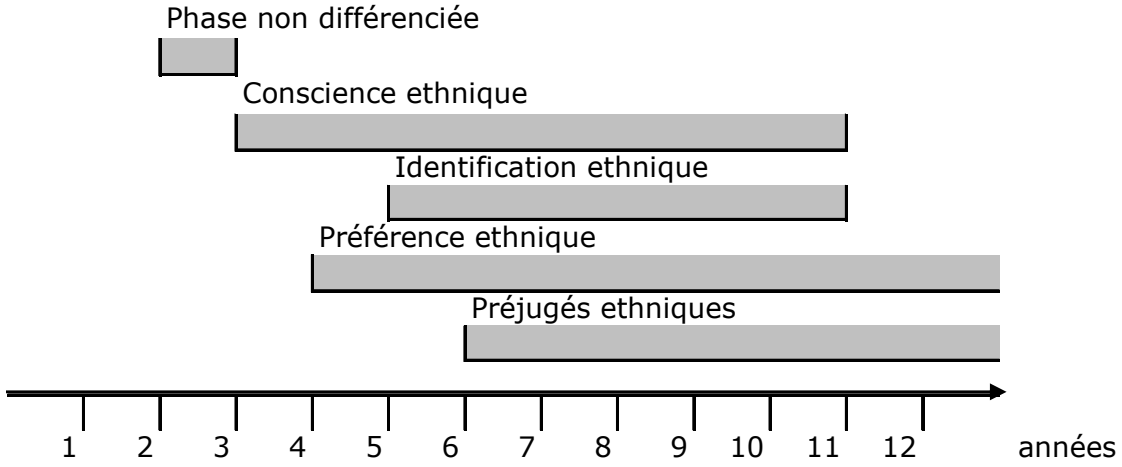


Figure 4 : Schéma de la SIDT de Nesdale (1999, 2004)

La SIDT propose que le (4) *préjugé ethnique* apparaisse et se cristallise entre six et sept ans, au lieu de diminuer telle une fonction du développement cognitif et comme le stipule la SCT d'Aboud. La transition entre la *préférence ethnique* et le *préjugé ethnique* dépend de la mesure dans laquelle (1) les enfants s'identifient à leur groupe ethnique, et/ou (2) le préjugé est partagé et exprimé par les membres du groupe ethnique de l'enfant, et/ou (3) il y a compétition ou conflit entre l'endo-groupe et un autre groupe ethnique, qui est

exacerbé quand les membres de l'endo-groupe estiment leur statut ou bien-être menacé par l'exo-groupe.

.4.2. Les points communs avec la SCT

Nesdale, Durkin, Maas et Griffith (2005) ont voulu vérifier certains aspects de la SIDT et cette tendance des enfants à montrer des préjugés exo-groupes ethniques qui dépendent de leur identification ethnique et/ou de leur perception de la menace de l'exo-groupe. Les observations fournissent un support pour les prédictions des deux théories sur le développement des attitudes interethniques chez les enfants, aussi bien pour la SIDT (Théorie du développement de l'identité sociale ; Nesdale, 1999, 2004) que la SCT (Théorie socio cognitive ; Aboud, 1988) et suggèrent que les deux approches aient un rôle à jouer dans l'explication des préjugés ethniques des enfants.

Cette recherche est tout d'abord en accord avec la SCT ; les résultats ont confirmé que des attitudes négatives des enfants envers les exo-groupes ethniques diminuent avec l'âge, bien que l'endo-groupe soit toujours préféré à l'exo-groupe. Les préjugés négatifs envers l'exo-groupe présentés à six ans, évoluent vers des attitudes beaucoup plus neutres jusqu'à neuf ans. Cependant, en accord avec la SIDT, les découvertes ont aussi confirmé que, indépendamment de l'âge, les attitudes des enfants vis à vis des exo-groupes varient en fonction des motivations intergroupes et de la situation particulière. L'étude a montré que le préjugé sera révélé par des enfants dans des circonstances où ils s'identifient fortement avec leur endo-groupe et où ils perçoivent l'exo-groupe comme une menace. Les enfants montrent des préjugés intergroupes et leurs intensités peuvent changer à travers le développement, mais ils sont précipités par la nature des relations intergroupes plutôt que l'ethnicité en soi. De plus les enfants fortement identifiés étaient réticents à l'idée de quitter leur groupe tandis que les enfants avec une identification endo-groupe basse ont été plus enclins à changer pour un groupe ethnique différent. L'ethnicité semble empiéter sur l'envie de changer de groupe, mais seulement quand l'identification à l'endo-groupe est basse. Les auteurs ont conclu que

durant l'enfance, l'identité sociale autant que les processus sociaux cognitifs sont impliqués dans le développement des préjugés ethniques (Nesdale & al., 2005).

.D. Relations interethniques et interpersonnelles: comportements et choix affiliatifs

Dans un autre aspect des relations interethniques, certains auteurs se sont intéressés aux choix et comportements affiliatifs. Le contact avec les pairs et spécialement les amis, a un rôle significatif dans le développement et la vie de l'enfant. Les premières relations affinitaires commencent dès la fin de la première année mais elles se développent considérablement avec l'entrée à l'école qui est un contexte propice à la formation de relations amicales avec d'autres enfants : il est confronté à un groupe de pairs très large, développe des liens et des relations interpersonnelles. La sociométrie, terme introduit par Moreno (1954), est une science de la mesure des relations interpersonnelles, une mesure des phénomènes d'attrait, de sélection et plus particulièrement de la gravitation affective qui s'exerce dans les groupes. La sociométrie vise à obtenir une sorte de radiographie socio affective des groupes restreints et tout spécialement des relations de réciprocité qui se tissent dans ces groupes. En mesurant les attractions et les répulsions entre enfants membres de différents groupes par un test sociométrique, Moreno (1954) montre qu'ils ont de l'intérêt pour leurs pairs dès l'âge de 3 ans. L'activité affiliative se structure lentement et a tendance à se complexifier avec l'âge et l'expérience sociale. Les enfants plus âgés donnent une importance plus grande aux pairs que pendant la petite enfance.

.1. Les choix affiliatifs basés sur la culture d'origine

.1.1. La similitude

Les choix affiliatifs des enfants sont habituellement basés sur des préférences mutuelles, des intérêts communs ou des activités partagées. Selon Maisonneuve (2004), l'amitié est un processus social qui est conditionné par des contextes et facteurs sociaux de deux sortes : celui de la proximité spatiale (voisinage, place) et celui de l'équivalence ou de la similitude des divers statuts sociaux. Le groupe d'amis étant en général le groupe de référence, on choisit son groupe d'amis comme base de comparaison. Ainsi, l'individu en se comparant à l'autre, va pouvoir s'auto estimer (Fiedler, cité dans Maisonneuve & Lamy, 1993) met en évidence le fait que les sujets perçoivent plus semblables à eux-mêmes les personnes qu'ils préfèrent que celles qu'ils rejettent.

La similarité dans les amitiés peut se référer aux catégories comme le sexe, l'âge ou l'ethnicité. Graham et Cohen (1997) ont comparé les différents effets du genre et de l'ethnicité sur les relations entre pairs chez des enfants de six-sept ans à onze-douze ans appartenant à la majorité ethnique (euro-américains) et à la minorité ethnique (afro-américains). La composition de la classe a été contrôlée, un nombre égal d'euro et d'afro-américains était observé dans les classes. Les relations entre pairs ont été étudiées en termes d'acceptabilité sociale et d'amitiés mutuelles. En termes d'acceptabilité sociale, la question est de savoir si les amitiés intergenre sont mieux acceptées socialement par les enfants que les amitiés interethniques. Les auteurs ont remarqué une meilleure acceptabilité des amitiés intergenre par rapport aux amitiés inter ethniques et ceci à tout âge et pour n'importe quel groupe ethnique. Par ailleurs, le biais intra genre semble augmenter avec l'âge, l'acceptabilité des amitiés inter-genre est moins forte chez les enfants de onze-douze ans que chez les enfants de six-sept ans. De plus, pour chacun des groupes ethniques, les relations entre pairs de même groupe ethnique sont mieux acceptées socialement que les relations entre pairs de différents groupes ethniques

(Graham & Cohen, 1997). Cette étude montre la saillance du genre par rapport à l'ethnie et l'importance de la similitude dans le choix des amis.

.1.2. L'homophilie d'amitié

De nombreuses études confirment que les processus d'affiliation sont dominés par la proximité et la similitude et ont montré que les enfants avaient tendance à choisir pour amis des enfants de leur groupe d'appartenance ethnique (Aboud, Mendelson & Purdy, 2003 ; McPherson, Smith-Lovin, & Cook, 2001; Mendelson, Aboud, & Lanthier, 1994; Toesca , 1972, Verkuyten & Masson , 1995). Ce phénomène de préférence pour des amitiés de même culture par rapport à des amitiés interethniques est appelé l'homophilie d'amitié (FH) (McPherson & al., 2001). Il s'explique par des proximités géographiques entre les gens d'origine ethnique similaire, les liens familiaux avec des personnes de même culture, les foyers organisationnels divisant des groupes ethniques, et les caractéristiques psychologiques telles que la facilité de communication ou de goûts culturels partagés (McPherson et al., 2001). L'amitié se révèle plus stable quand les enfants ont la même culture et notamment en ce qui concerne les dimensions de sécurité émotionnelle et de loyauté de l'amitié (Aboud, & al. 2003).

La culture est un indice des relations amicales à l'école primaire et l'origine ethnique, en tant que critère visible de comparaison entre les individus, est un facteur important de sélection pour le choix des amis (Mendelson et al., 1994). Ainsi, l'enfant va choisir ses amis en fonction de critères fondés sur des appréciations implicites et explicites. Une étude de Toesca (1972) présente une application du test sociométrique dans une école primaire. L'interprétation des résultats montre des clivages qui se marquent par des choix internes à chaque sous-groupe, et des rejets visant les membres d'autres sous-groupes.

Plusieurs études montrent une évolution avec l'âge des choix d'amis allant de choix interethniques plutôt indifférenciés chez les jeunes enfants à des choix

plus sélectifs chez les préadolescents. Une étude d'Aboud et al. (2003) effectuée à Montréal au Canada avec des enfants de trois à sept ans a affirmé que quelles que soient leurs origines culturelles les enfants choisissent plus d'amis de même culture que de cultures différentes. Les plus âgés ont proportionnellement plus d'amis de même culture que d'amis d'autres cultures (60% contre 40 %) alors que les plus jeunes ont autant d'amis de même culture que d'autres cultures. Les plus vieux ont par conséquent moins d'amitiés interethniques que les plus jeunes (Aboud & al., 2003). Dans une étude sur la catégorisation sociale chez les préadolescents, Verkuyten et Masson (1995) ont montré qu'en leur demandant avec qui ils préféraient être dans certaines situations (i.e pour participer à certaines activités), ils ont eu tendance à choisir des camarades de leur propre groupe ethnique. Ces auteurs pensent alors que les choix amicaux des enfants sont principalement fondés sur la similitude et par conséquent sur la culture d'origine.

.2. Autres critères de choix affiliatifs

Selon certains auteurs, les enfants font appel à de nombreux critères pour choisir leurs amis (Aboud & al., 2003) et les choix affiliatifs ne sont pas uniquement basés sur la similitude. Les études montrent qu'un certain nombre de facteurs peuvent influencer les relations amicales chez les enfants et qu'ils ne choisissent pas uniquement des amis de même culture.

.2.1. L'effet du groupe ethnique d'appartenance

.2.1.1. L'effet du statut ethnique

Ces études ont surtout été menées aux Etats-Unis et suggèrent que les amitiés mélangées peuvent dépendre du statut du groupe d'appartenance ethnique de l'enfant. Mais les différentes recherches ne présentent pas les mêmes résultats et les mêmes points de vue.

Dans certaines études, les auteurs montrent que chez des enfants de six-sept ans à onze-douze ans, les Afro-américains ont une plus grande proportion d'amitiés dans leu endo-groupe que d'amitiés exo-groupes alors que les auteurs n'ont constaté aucun biais inter ou intra-ethniques chez les euro-américains (Graham & Cohen, 1997 ; Singleton & Asher, 1979). Ces études indiquent également une augmentation de ces biais intra ethniques. Chez les Afro-américains, la proportion d'amitiés endo-groupe augmente avec l'âge (Graham & Cohen, 1997 ; Singleton & Asher, 1979). Au contraire, dans d'autres études, on retrouve le phénomène d'homophilie seulement chez des enfants et des préadolescents euro-américains ; les afro-américains auraient plus d'amis de cultures différentes (Clark & Ayers, 1992 ; Howes & Wu, 1990). Les enfants de la majorité ethnique (euro-américains) auraient moins d'amitiés interethniques avec les enfants d'autres groupes ethniques et seraient plus réticents à les établir que ceux de la minorité ethnique (afro-américains) (Hallinan & Teixeira, 1987).

.2.1.2. L'effet du statut d'immigré

D'autres auteurs se sont également posé la question de l'influence des différents statuts ethniques chez des enfants appartenant à la minorité ethnique. Titzmann, Silbereisen & Schmitt-Rodermund (2007) ont étudié le phénomène d'homophilie d'amitié chez des adolescents de deux groupes d'immigrés bien particuliers de l'ancienne Union soviétique : des adolescents d'origine ancestrale allemande qui sont retournés en Allemagne et des adolescents juifs russes qui ont établi une présence en Israël. Ces deux groupes représentent un genre spécifique d'immigration où l'on assiste à un retour de membres d'un groupe ethnique dans le pays d'origine après plusieurs générations appelé la migration de diaspora. Pour les deux groupes d'immigrés, l'ethnicité est un critère fort pour la sélection des amis mais surtout en Israël. La ségrégation étant plus forte en Israël qu'en Allemagne, elle semble affecter la probabilité d'avoir des amitiés interethniques (Titzmann & al., 2007).

Une plus grande ségrégation semble exister dans le contexte israélien, ce qui offre moins d'occasions pour les contacts interethniques et encourage une augmentation des réseaux intraethniques servant les besoins sociaux sans être défié par les problèmes de langue. Les adolescents russes immigrés en Allemagne apparaissent être plus compétents et plus rapides dans l'acquisition de la langue du pays d'accueil. Les adolescents juifs russes en Israël parlent plus le russe que la nouvelle langue avec leurs parents que les adolescents russes immigrés en Allemagne. De plus, en comparaison des immigrants en Allemagne, les immigrants juifs russes en Israël montrent un plus haut niveau de participation intraethnique sociale et politique et des tendances plus fortes pour la continuité culturelle russe reflétée, par exemple, par la télévision, les stations de radio en langue russe, les journaux, et les partis politiques.

Au niveau des différences interindividuelles, les adolescents qui veulent plus de contact avec les pairs de la communauté d'accueil, qui sont hésitants en ce qui concerne le contact avec leur propre groupe ethnique, et qui parlent souvent la langue d'accueil (contrairement à ceux qui parlent beaucoup leur langue d'origine avec leurs parents) peuvent avoir une vue plus réaliste de la société d'accueil, peuvent savoir ce que constitue le comportement acceptable, et ainsi, communiquer plus facilement avec les pairs de la communauté d'accueil. Ils peuvent aussi montrer une plus grande similarité avec eux, qui comme mentionné précédemment, est une base forte pour l'amitié (Titzmann & al., 2007). Cette étude souligne l'importance de l'acculturation pour les adolescents de la minorité ethnique dans la sélection d'amis. Par ailleurs, des différences émergent entre les deux groupes en ce qui concerne les variations interindividuelles. Les amitiés ont été mesurées en termes de meilleur ami, de clans et d'amitiés distantes. La sélection du meilleur ami semble suivre des règles similaires pour les deux groupes mais la discrimination perçue prédit les clans et les amitiés plus distantes. Ceci est surtout significatif dans l'échantillon juif russe. Les auteurs pensent que les deux sociétés diffèrent dans leurs occasions de faire face à des expériences de discrimination ce qui expliquerait ces différences de résultats (Titzmann & al., 2007).

.2.2. L'effet du contexte

Certains auteurs suggèrent que les amitiés interethniques dépendent des contextes scolaires tant par la composition ethnique de l'école (Clark & Ayers, 1992 ; Howes & Wu, 1990 ; Singleton & Asher, 1977) que par le climat social qui y règne (Hallinan & Teixeira, 1987).

.2.2.1. Contexte scolaire

En effet, la proportion de relations amicales interethniques est reliée à l'opportunité d'établir ces relations et dépend du contexte scolaire dans lequel se trouvent les enfants (Blau, 1977). Il faut considérer le fait qu'il puisse y avoir des différences selon l'importance numérique des groupes ethniques minoritaires et majoritaires donc du nombre de camarades disponibles de chaque culture (Clark & Ayers, 1992 ; Howes & Wu, 1990 ; Singleton & Asher, 1977). Les contextes qui limitent les opportunités d'établir des relations amicales avec des enfants de cultures différentes incluent, sans se limiter à : la zone d'habitation, la composition du voisinage, la composition de l'école et la composition de la classe (Hallinan & Smith, 1985). L'école est un lieu qui augmente les opportunités d'interaction entre les enfants de différentes ethnies (Toesca, 1972). Chez des enfants du primaire, les classes avec des groupes culturels équivalents maximisent les relations cordiales entre les enfants euro-américains et afro-américains (Hallinan & Smith, 1985).

.2.2.2. Climat de la classe

Le climat de la classe, les caractéristiques environnementales et organisationnelles peuvent aussi avoir un effet sur la sociabilité interethnique des enfants, notamment positivement sur celle des enfants de la majorité (Hallinan & Teixeira, 1987). Dans une recherche avec des enfants de six à dix ans, Hallinan et Teixeira (1987) ont mesuré les choix affiliatifs dans trois sortes de classes : (1) des classes où les instituteurs accordent beaucoup d'importance aux

examens scolaires, (2) des classes où les instituteurs y accordent moins d'importance et où ils se centrent sur le fait que les enfants apprennent bien ce qu'on leur enseigne et (3) des classes où la priorité de l'instituteur est d'aider les enfants à apprendre « comment apprendre ».

Les enfants de la majorité sont plus susceptibles de créer des liens d'amitié avec des membres d'un autre groupe ethnique, dans les classes où les instituteurs attachent moins d'importance à la réussite scolaire et où ils sont affectés de la même capacité que le groupe minoritaire. En effet, dans les classes où des mesures objectives de réussite, telles que les tests standardisés et les notes, sont soulignées et mises en avant, une situation hiérarchique dans laquelle les enfants de la majorité ethnique sont affectés comme statut supérieur à celui des minorités ethniques se développe. Étant donné que le statut peut être une dimension de l'attraction interpersonnelle, le bas statut des enfants de la minorité ethnique devient une barrière à des amitiés interculturelles pour ceux de la majorité. Dans les classes où les mesures de réussite ne sont pas soulignées, la hiérarchie au niveau des statuts est moins visible et, par conséquent, moins importante pour ceux de la majorité dans leurs interactions sociales avec ceux de la minorité (Hallinan & Teixeira, 1987).

Les enfants des minorités ethniques quant à eux, semblent être attirés par le haut statut scolaire des membres de la majorité. Cette étude montre que les enfants afro-américains sont plus amicaux envers les euro-américains dans les classes où la réussite scolaire des élèves est soulignée. Bien que la désaccentuation des statuts scolaires augmente les amitiés de la majorité envers la minorité, elle diminue l'amitié de la minorité envers la majorité. Ces effets impliquent clairement une plus grande importance du statut scolaire pour les enfants de la majorité que pour ceux de la minorité. Les auteurs ne trouvent pas ce résultat surprenant, puisque les enfants de la majorité ont en général plus de succès à l'école que ceux de la minorité ethnique. Même si un tel climat en classe a surtout des effets positifs sur les amitiés interethniques des enfants de la majorité, ces effets l'emportent considérablement sur le léger effet négatif des enfants de la minorité. Ce climat scolaire pourrait être efficace dans la promotion des amitiés interculturelles (Hallinan & Teixeira, 1987).

.2.3. La perception de la similitude

D'autres auteurs précisent que les choix affiliatifs basés sur la similitude dépendent de la façon dont les enfants perçoivent cette similitude. Deux recherches ont été effectuées avec des enfants de six à neuf ans. Dans l'une les enfants appartiennent à la majorité ethnique (Euro-américains) (McGlothin, Killen & Edmonds, 2005) ; dans l'autre à la minorité ethnique (Afro-américains et non-afro-américains) (Margie, Killen, Sinno & McGlothin, 2005). Les résultats ont indiqué que les enfants de la majorité ethnique se concentraient sur l'intérêt partagé et sur l'ethnicité pour juger les similarités, alors que les enfants de la minorité se sont concentrés davantage sur des activités partagées que sur l'ethnicité. Ainsi, les enfants Euro-américains n'ont pas exclusivement employé l'ethnicité comme raison pour prendre des décisions au sujet de la similitude entre les pairs. Les enfants de la minorité quant à eux, se sont plus largement concentrés sur les activités partagées que sur l'appartenance ethnique ou les caractéristiques physiques non-raciales pour juger les similarités (Margie & al., 2005). Ces résultats sont semblables à ceux trouvés avec les enfants Euro-américains (même s'ils se basaient également sur l'appartenance ethnique); à savoir que l'appartenance ethnique n'est pas un facteur aussi important que les intérêts et les activités partagées (Margie & al., 2005 ; McGlothin & al., 2005). Pour faire des jugements au sujet de l'amitié, les enfants ont regardé des facteurs au delà des caractéristiques physiques des pairs tels que des intérêts partagés. En outre, les enfants qui n'ont pas utilisé l'appartenance ethnique comme raison pour juger la similarité, ont plus jugé possibles les amitiés interculturelles (Margie & al., 2005 ; McGlothin & al., 2005). Ceci constitue une base pour encourager les amitiés interculturelles.

.3. Préjugés et amitiés interculturelles

D'autres auteurs se sont intéressés à la question de l'interaction entre les choix affiliatifs et les attitudes interethniques. Ils se sont essentiellement inspirés des travaux d'Allport et de *l'hypothèse de contact* qui stipule que les amitiés interculturelles réduisent les préjugés et améliorent les interactions entre les

membres des groupes ethniques (Aberson & al. 2004 ; Allport, 1954, cité par Bourhis &al., 1999; Pettigrew & Tropp, 2000, 2006). Certains auteurs ont examiné si les amitiés interculturelles pouvaient réduire les préjugés négatifs des enfants vis-à-vis de certains groupes ethniques. D'autres se sont demandés si la manière dont les enfants jugent les amitiés multiculturelles ne peut pas justement les empêcher d'en avoir et ainsi renforcer les préjugés ethniques négatifs.

.3.1. Lien entre les attitudes et les amitiés interethniques

Chez l'enfant, la recherche d'Aboud et al. (2003) apporte des informations plus précises quant aux critères qui déterminent le fait de vouloir se lier d'amitié ou non avec certains camarades et a testé le lien entre les attitudes interethniques et les relations amicales. Ils sont partis du principe que si les relations entre pairs et notamment les relations amicales sont définies comme des relations privilégiées basées sur des similitudes, les enfants qui ont des amis de même culture devraient être plus favorables envers leur groupe d'appartenance ethnique. Parallèlement, les enfants qui ont beaucoup d'amis de cultures différentes ne devraient pas avoir de préjugés et les enfants qui ont moins, voir pas, d'amitiés mélangées devraient avoir des préjugés. Les auteurs se sont centrés sur plusieurs aspects des relations entre pairs : les camarades de jeux, les amitiés mutuelles, et la stabilité et la perception de la qualité des amitiés mutuelles. Leur étude montre que les enfants qui ont des préjugés, ont tendance à exclure plus d'enfants de cultures différentes mais qu'ils ne sont pas moins amenés que ceux qui n'en ont pas à se lier d'amitié avec.

Ces résultats peuvent être expliqués par la notion de *subtyping / subtype* (sous typer / sous-type) développée par Richards et Hewstone (2001). Les individus ont tendance à généraliser une expérience déplaisante à tout un groupe, confirmant ainsi les stéréotypes de celui-ci. Mais les membres des groupes ne confirmant pas les stéréotypes attribués au groupe entier, seront considérés telles des « exceptions à la règle » et placés dans des sous catégories appelées « sous-types ». Les enfants qui ont des préjugés peuvent avoir envie

de lier des amitiés avec des enfants de cultures différentes, ces enfants là seront classés dans des « sous-types ». Dans cette recherche, chez les enfants appartenant à la majorité surtout, un camarade de classe qui n'est pas aimé peut être suffisamment saillant pour renforcer les préjugés vis-à-vis de son groupe d'appartenance, alors qu'un meilleur ami dans ce groupe n'aura aucun effet sur les préjugés. Par contre, avoir un ami particulièrement de haute qualité et de culture différente est associé à moins de préjugés. De même ceux ayant beaucoup de camarades de jeux de l'autre groupe ont moins de préjugés.

.3.2. Lien entre les amitiés interethniques et le jugement porté à ces amitiés

D'autres études se sont intéressées à la perception et au jugement que les enfants portaient sur les amitiés interculturelles et montrent la manière dont les préjugés raciaux implicites influencent ce jugement. Des recherches avec des enfants de six à neuf ans appartenant à la majorité ethnique (Euro-américains) (McGlothin & al. 2005) et à la minorité ethnique (Afro-américains et non-afro-américains) (Margie & al. 2005) ont étudié les attitudes intergroupes par rapport aux amitiés entre pairs et plus particulièrement les préjugés raciaux implicites et les jugements au sujet des amitiés interculturelles. En demandant aux enfants de la majorité ethnique de juger l'amitié potentielle interculturelle, ils ont exprimé des préjugés implicites (McGlothin & al., 2005). Par contre, chez les enfants issus des minorités ethniques, les préjugés raciaux n'ont pas été utilisés pour évaluer les amitiés potentielles interculturelles. Ils ont considéré que les amitiés interculturelles étaient possibles et faisables (Margie & al., 2005).

Les analyses précédentes qui ont indiqué que les amitiés interculturelles pouvaient réduire les préjugés, aident à expliquer la rareté des amitiés interethniques dans l'enfance et pourquoi les amitiés multiculturelles sont moins nombreuses que les amitiés endo-groupes (Pettigrew et Tropp, 2000). Si les enfants Euro-américains ont des préjugés négatifs au sujet des amitiés interculturelles, alors la probabilité d'avoir des amitiés interculturelles est réduite. Ces résultats se rapprochent d'autres recherches, qui constatent que les

enfants de la majorité ethnique ont probablement plus d’amis de même-culture que les enfants d'autres appartenances ethniques (Clark et Ayers, 1992 ; Howes & Wu, 1990).

PRESENTATION DE LA RECHERCHE

.A. Synthèse et problématique générale de recherche

La plupart des cadres théoriques de l'identité ethnique et des relations interethniques chez l'enfant s'ancrent dans les travaux sur la SIT de Tajfel et ses collègues ainsi que dans les travaux d'Allport. De nombreux travaux ont été effectués et ont amené certains auteurs à proposer différents modèles développementaux et sociaux. Ces modèles montrent que certains aspects de l'identité et des relations interethniques peuvent être en interaction mais dépendre aussi de nombreux facteurs.

.1. La formation des attitudes interethniques

Certains auteurs en s'inspirant de la théorie de la catégorisation sociale de Tajfel, ont montré que le processus de catégorisation sociale et l'identification ethnique favorisent l'apparition d'attitudes interethniques telles que des attitudes de favoritisme endo-groupe et de préjugés exo-groupe (Bigler, 1995 ; Bigler & al., 1997; Verkuyten, 2001; Yee & Brown, 1992), et plus particulièrement chez les enfants appartenant à la majorité ethnique.

S'appuyant sur les travaux d'Allport, d'autres auteurs stipulent que les attitudes endo-groupes et exo-groupes sont deux processus indépendants (Aboud, 2003). Le favoritisme endo-groupe se développe plus précocement et avec une plus grande intensité que les préjugés exo-groupes (Aboud, 2003; Nesdale, 2001). Les résultats des recherches tendent à montrer que les processus sous-jacents à l'acquisition des attitudes endo et exo-groupes sont différents.

En accord avec une autre proposition d'Allport et *l'hypothèse de contact* (Allport, 1954, cité par Bourhis & al., 1999), plusieurs études montrent que les attitudes interethniques peuvent varier en fonction du contexte scolaire et que certains peuvent être propices à une baisse des préjugés. Au sein d'une classe, les enfants qui interagissent avec des enfants appartenant à des groupes culturels différents expriment moins de préjugés (Vasquez & Xavier de Brito,

1994) que ceux évoluant dans des groupes homogènes et composés de la majorité ethnique (Verkuyten & Thijs, 2001).

.2. Attitudes interethniques, identification ethnique et estime de soi

Plusieurs recherches montrent que chez certains groupes discriminés, l'estime de soi est parfois plus haute que chez des groupes non discriminés (Martinot & Audebert, 2003; Verkuyten, 1993). Au regard des différents points de vue, il semble que cette stigmatisation peut avoir plus d'effets sur les attitudes interethniques que sur l'estime de soi. Il est noté qu'à partir de cinq ans, les enfants sont conscients des réputations de certains groupes ethniques comparés à d'autres (Nesdale & Flesser, 2001) mais il est également précisé que si leur estime de soi est menacée du fait de leur appartenance à des groupes défavorisés, ils peuvent avoir recours à différentes stratégies pour maintenir une vue positive d'eux même (SIT, Tajfel & Turner, 1979-1986).

Comme l'un des principes de la théorie de l'identité sociale (SIT), il est souligné que le favoritisme endo-groupe (Kinket & Verkuyten, 1999 ; Verkuyten, 2001 ; Verkuyten, 2007) et l'identification ethnique (Martinot & Audebert, 2003 ; Verkuyten & Thijs, 2001) sont deux stratégies potentielles au maintien et à une protection de l'estime de soi. Cependant, d'autres études montrent que les enfants des groupes ethniques minoritaires ne manifestent pas des attitudes positives envers l'endo-groupe et des attitudes négatives vis-à-vis des autres groupes. En effet, ils ont tendance à favoriser l'exo-groupe dominant aux dépens de leur propre groupe (Brown, 1986 ; Clark & Clark, 1947 ; Daumbrun & al., 2005 ; Nesdale & Flesser, 2001 ; Sachdev & Bourhis, 1991 ; Yee & Brown, 1992). Ceci a particulièrement été présenté chez des enfants Français d'origine maghrébine (Dambrun & al., 2005) et lorsque les enfants se trouvent dans un environnement assimilationniste (Whright & Taylor, 1995, cité par Dambrun & al., 2005). Les auteurs pensent que les enfants issus de l'immigration intériorisent les normes dépréciatives selon lesquelles les groupes dominants de haut statut sont « meilleurs » que ceux de bas statut (Vinsonneau, 1993).

Lorsqu'on appartient à un groupe défavorisé, évaluer plus positivement l'exo-groupe (perçu comme étant le plus valorisé socialement) peut aussi être une stratégie pour maintenir une estime de soi positive (Brown, 1986). Par ailleurs, il est observé que les enfants appartenant aux groupes minoritaires ethniques sont plus identifiés à leurs origines que ne le sont ceux appartenant à la majorité (Phinney & Rotheram, 1987 cité par Verkuyten & Thijs, 2001 ; Verkuyten & Thijs, 2001). De ce point de vue, une forte identification ethnique (Martinot & Audebert, 2003 ; Verkuyten & Thijs, 2001) et un favoritisme envers l'exo-groupe plutôt que l'endo-groupe (Brown, 1986) peuvent être utilisés pour se protéger de la menace discriminatoire.

Par ailleurs, tout comme l'appartenance à un groupe défavorisé, le contexte de comparaison intergroupe peut présenter une menace pour l'identité sociale des enfants si le groupe ethnique auxquels ils appartiennent est numériquement inférieur aux autres groupes (Kinket & Verkuyten, 1999; Martinot & Audebert, 2003). Ainsi, pour certains auteurs, qu'ils soient de la majorité ethnique ou de la minorité ethnique, ce n'est que lorsque le contexte est menaçant pour l'identité des enfants qu'ils utilisent des stratégies pour contrer cette menace (Kinket & Verkuyten, 1999; Martinot & Audebert, 2003).

.3. Développement de l'identité ethnique et des attitudes interethniques

Plusieurs modèles ont étudié l'aspect développemental de l'identité et des relations interethniques et notamment la SIDT de Nesdale (1999, 2004) et la SCT d'Aboud (1988). Beaucoup d'auteurs s'accordent à dire qu'à partir de sept-huit ans nombre de processus cognitifs ont tendance à se modifier et mettent en évidence des changements avec l'âge dans l'identité et les relations interethniques (Aboud, 1988 ; Doyle et al., 1988, 1992 ; Katz & Kofkin, 1997 ; Rutland, 2005). Avec l'apparition de l'acquisition de la notion de conservation et la sortie de l'égocentrisme par un phénomène de décentration (Piaget, 1936) l'enfant s'ouvre aux représentations des autres individus (Wallon, 1946) et perçoit le monde non plus en termes de groupes mais plus en termes d'individus. En même temps, d'autres auteurs soulignent également l'importance d'autres processus et phénomènes reliés à l'âge tels que la compréhension des normes

sociales (Baron & Banaji, 2006), l'apprentissage des expériences sociales (Spencer, 1982) ou des facteurs de socialisation (Bernal & al., 1990 ; Ocampo & al., 1997).

A partir de cinq ans le sentiment d'appartenir à un groupe ethnique se développe (Aboud, 1984 ; Nesdale, 1999, 2004) et apparait avant la notion de constance ethnique (Aboud, 1984 ; Bernal & al., 1993). La constance ethnique, c'est à dire la connaissance que l'appartenance à ce groupe est permanente et invariante en dépit des changements dans le temps, l'apparence ou la situation, s'observe dans la période des opérations concrètes et est complètement acquise à l'âge de huit ans (Aboud, 1984). Autrement dit, les enfants apprennent à s'identifier à un groupe ethnique avant de comprendre que leur adhésion à ce groupe est permanente (Aboud, 1984 ; Bernal & al., 1993).

Nesdale et al. (1999,2004, 2005) précisent que la SIDT est particulièrement valable pour des enfants appartenant au groupe ethnique de statut dominant et vivant dans un pays multiculturel. Les recherches sur les attitudes interethniques indiquent que chez les enfants de la majorité, le favoritisme endo-groupe a tendance à augmenter et être important à six-huit ans pour ensuite diminuer avec l'âge (Aboud, 1988 ; Doyle & al., 1988 ; Nesdale & al., 2005 ; Rutland, 2005). En grandissant et jusqu'à douze ans, leurs préjugés deviennent moins importants (Doyle & al, 1988 ; Nesdale, 1999, 2004). Quant aux enfants des minorités, une autre recherche indique qu'entre cinq et sept ans ils sont moins négatifs envers l'endo-groupe sans pour autant manifester de préjugés négatifs envers le groupe ethnique majoritaire (Doyle & al., 1992).

.4. Choix affiliatifs

Au niveau interpersonnel, la plupart des recherches portant sur les relations amicales montrent que de nombreux facteurs influencent aussi les choix affiliatifs des enfants. Quelques auteurs observent que les choix affiliatifs ont tendance à évoluer au cours de l'enfance et peuvent donc dépendre de l'âge des enfants (Aboud & al., 2003 ; Graham & Cohen, 1997 ; Singleton & Asher, 1979). Pour d'autres, les choix affiliatifs sont principalement fondés sur la similitude et

l'appartenance culturelle (Mendelson & al., 1994 ; Verkuyten & Masson, 1994). Des recherches indiquent alors que les choix affiliatifs sont différents selon l'origine ethnique de l'enfant, mais qu'ils ne choisissent pas nécessairement des amis du même groupe d'appartenance (Clark & Ayers, 1992 ; Graham & Cohen, 1997; Hallinan & Teixeira, 1987; Howes & Wu, 1990; Singleton & Asher, 1979).

Les avis divergent quant à la nature des choix affiliatifs des enfants en fonction de leur appartenance ethnique. Mais c'est aussi parce que la proportion des relations amicales interethniques peut être influencée par les contextes scolaires (Clark & Ayers, 1992 ; Hallinan & Teixeira, 1987 ; Howes & Wu, 1990 ; Singleton & Asher, 1977). Les amitiés interethniques sont liées à l'opportunité d'établir ces relations (Blau, 1977), les classes avec des groupes culturels équivalents, c'est-à-dire les classes multiculturelles, augmentent les relations amicales interethniques (Hallinan & Smith, 1985). Par ailleurs, selon certains auteurs, les amitiés interethniques amènent à réduire les préjugés négatifs des enfants vis-à-vis de certains groupes ethniques (Aboud & al., 2003),

Ces propositions théoriques ont pu mettre en évidence l'interaction entre les relations interpersonnelles, tels que les choix affiliatifs et intergroupes, tels que les attitudes interethniques. Elles complètent les modèles d'interactions développés pour l'identité et les relations interethniques chez l'enfant.

.B. Présentation de recherche

.1. Objectif de recherche

Différents modèles sociaux et développementaux montrent que les aspects de l'identité tels que l'estime de soi et l'identification ethnique, et les aspects des relations interethniques tels que les attitudes interethniques et les choix affiliatifs, interagissent entre eux et dépendent principalement de facteurs tels que le milieu social (c'est-à-dire le milieu scolaire), le statut des groupes ethniques et le développement cognitif (c'est-à-dire l'âge). Ces différents modèles nous amènent à dégager un modèle théorique général (Figure 5).

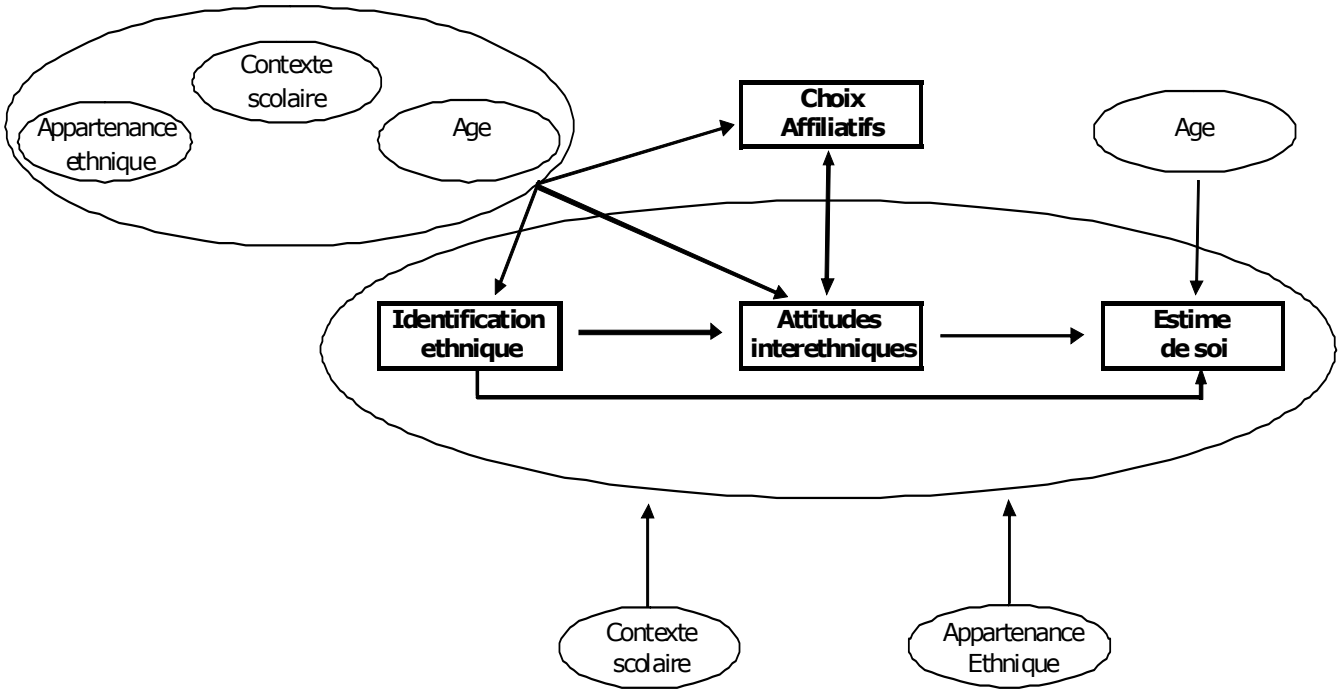


Figure 5 **:** Modèle général de recherche

Puisque de nombreuses recherches ont été effectuées dans des contextes sociopolitiques différents, et que peu d'études ont été effectuées chez des enfants français scolarisés en primaire, l'objectif de celle ci serait de vérifier ces différents modèles théoriques. L'enfant français grandit dans un environnement où il côtoie une diversité de groupes culturels, qu'ils soient issus ou non de l'immigration. La question est de savoir comment interagissent des aspects de l'identité (estime de soi et identification ethnique) et des relations interethniques (attitudes interethniques et choix affiliatifs) chez l'enfant, compte tenu de critères tels que l'appartenance ethnique, le contexte scolaire et l'âge.

.2. Choix de population

L'un des principaux intérêts de cette recherche est d'étudier l'aspect développemental de l'identité et des relations interethniques. Beaucoup de recherches mettent en évidence des changements dans l'identité et les relations interethniques à partir de sept-huit ans (Aboud, 1988 ; Doyle et al., 1988, 1992 ; Katz & Kofkin, 1997 ; Rutland, 2005). Cette période étant propice à certains changements, nous nous sommes intéressés à des enfants de deux groupes d'âges différents, sept-huit (CE1) et neuf-dix ans (CM1).

En étudiant l'effet du statut d'appartenance, les chercheurs ont tendance à comparer un groupe majoritaire ethnique de haut statut (le groupe ethnique autochtone) et un groupe minoritaire ethnique de bas statut (un groupe ethnique issu de l'immigration). Dans certaines de ces recherches, le groupe minoritaire ethnique étudié est le groupe issu de l'immigration le plus représenté dans le pays de l'étude. Dans d'autres, il peut être composé de différents groupes d'immigrés et ne prend donc pas en compte les caractéristiques spécifiques de chaque groupe. S'il s'agit d'une question de statut, de pouvoir et de poids numérique (Sachdev & Bourhis, 1991), il s'agit également d'une question de culture d'origine comprenant leurs représentations mais aussi les relations entre la culture dominante et chaque groupe ethnique. En France, les représentations sociales véhiculées par la société (Commission nationale consultative des droits de l'homme, 2007) n'étant pas les mêmes pour chacun des groupes ethniques, les relations ethniques et les répercussions de celles-ci ne sont pas les mêmes non plus selon l'appartenance ethnique d'un enfant. Nous nous sommes donc intéressés à des enfants du primaire, tous nés en France et se côtoyant à l'école,

les uns appartenant aux groupes les plus vulnérables à la discrimination et l'exclusion c'est-à-dire les enfants issus de l'immigration (enfants d'origine africaine et maghrébine) et des enfants du groupe majoritaire (d'origine française).

Nous nous sommes également particulièrement intéressés au contexte scolaire. A l'école ou en classe, les enfants d'origine française se retrouvent très rarement dans un contexte où ils se trouvent numériquement en position minoritaire. Les deux autres groupes ethniques de l'étude (d'origine maghrébine et africaine) se retrouvent très rarement dans un contexte où ils se trouvent numériquement en position majoritaire. La taille des groupes ethniques dans les classes varie de l'une à l'autre, il a donc été identifié trois contextes différents de comparaisons intergroupes dans les classes. Un contexte où aucun des groupes ethniques n'est véritablement supérieur à l'autre, un contexte avec une moitié d'enfants d'origine française et une moitié d'enfants issus de l'immigration et un contexte avec une grande majorité d'enfants d'origine française.

.C. Hypothèses théoriques

Le modèle général de recherche résultant de la synthèse des nombreux cadres et modèles théoriques, ceux ci nous permettent d'émettre plusieurs hypothèses en fonction de notre population et des différents critères que nous voulons étudier.

.1. Les attitudes interethniques et l'identification ethnique

Puisque les attitudes interethniques et l'identification ethnique reliées processus de catégorisation sociale semblent dépendre en partie de l'appartenance ethnique, du contexte scolaire et de l'âge de l'enfant, nous adopterons hypothétiquement un premier modèle (Figure 6) :

.1.1. L'effet du groupe d'appartenance

Les attitudes de préjugés vis-à-vis des exo-groupes ethniques et les attitudes de favoritisme endo-groupe (Bigler, 1995 ; Bigler & al., 1997; Verkuyten, 2001; Yee & Brown, 1992) sont des attitudes principalement endossées par des enfants appartenant au groupe ethnique dominant. Ceci devrait alors apparaître dans notre étude pour les enfants d'origine française. De plus, nous pensons que les préjugés exo-groupes des enfants de la majorité ethnique reflètent les images stéréotypées véhiculées dans la société, les enfants d'origine française devraient alors avoir plus de préjugés vis-à-vis de l'exo-groupe maghrébin que vis-à-vis de l'exo-groupe africain.

Les enfants appartenant aux groupes minoritaires ethniques auraient au contraire tendance à favoriser l'exo-groupe dominant aux dépens de leur propre groupe (Brown, 1986 ; Clark & Clark, 1947 ; Nesdale & Flesser, 2001 ; Yee & Brown, 1992) surtout lorsque les enfants se trouvent dans un environnement assimilationniste (Whright & Taylor, 1995 cité par Dambrun & al., 2005). La politique française envers les immigrés suivant le modèle de la citoyenneté assimilationniste (Sabatier & Boutry, 2006) et ayant été notamment observé chez des enfants français d'origine maghrébine (Dambrun & al., 2005), nous supposons que les enfants d'origine maghrébine et africaine manifestent ces attitudes. Relativement aux images véhiculées dans la société, nous pensons également qu'ils déprécient l'exo-groupe issus de l'immigration, mais pas moins que l'endo-groupe.

Du côté de l'identification ethnique, selon certaines études, les enfants appartenant aux groupes minoritaires ethniques sont plus identifiés à leurs origines que ne le sont ceux appartenant à la majorité (Phinney & Rotheram, 1987 cité par Verkuyten & Thijs, 2001 ; Verkuyten & Thijs, 2001). Ceci laisse envisager que les enfants issus de l'immigration de notre étude seront plus identifiés à leur origine ethnique que les enfants d'origine française.

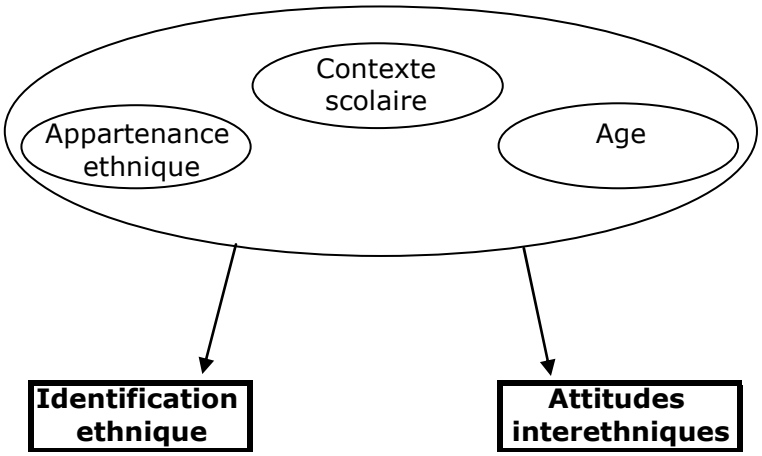


Figure 6 : Modèle des attitudes interethniques et l'identification ethnique

.1.2. L'effet du contexte

Nous pensons comme certains auteurs que l'augmentation de contacts avec des enfants de cultures différentes au sein d'une classe entraîne plus de tolérance et provoque moins de préjugés ethniques chez les enfants appartenant à la majorité ethnique (Vasquez & Xavier de Brito, 1994; Crystal & al., 2008; Verkuyten & Thijs, 2001). Les attitudes interethniques et l'identification ethnique des enfants d'origine française de notre étude devraient être moins prononcées en contexte multiculturel qu'en contexte où ils se trouvent en majorité numérique. Ces attitudes interethniques étant plus prononcées en contexte où les enfants d'origine française sont en majorité numérique et les préjugés étant plus élevés, nous pensons que ce contexte est une menace supplémentaire pour les enfants issus de l'immigration. Plus précisément, lorsque les deux groupes de minorité ethnique se trouvent en minorité numérique, les effets du statut ethnique et du contexte peuvent se combiner pour accentuer les conséquences de la stigmatisation sur eux. Réciproquement, qui dit aussi moins de préjugés dans les classes multiculturelles dit moins de menace pour les groupes issus de l'immigration. Leurs attitudes interethniques devraient être moins prononcées et ces enfants devraient avoir moins besoin d'affirmer leur appartenance ethnique en contexte multiculturel que lorsqu'ils sont en minorité numérique.

.1.3. L'évolution avec l'âge

Les principaux modèles développementaux présentés dans l'introduction théorique et notamment la SIDT de Nesdale et al. (2005) et la SCT d'Aboud (1988), nous permettent de faire certaines hypothèses. On peut penser qu'après sept ans, les changements évoqués par les auteurs continuent à évoluer dans le même sens. Les préjugés négatifs envers l'exo-groupe que devraient présenter les enfants d'origine française diminueraient avec l'âge (Aboud, 1988; Nesdale & al., 2005) et l'endo-groupe devrait toujours être préféré à l'exo-groupe mais de façon moins marquée (Aboud, 1988; Nesdale, 1999, 2004; Nesdale & al., 2005). Par ailleurs, comme Doyle et al. (1992) nous pensons que les enfants de la minorité ethnique, sont moins défavorables envers leur propre groupe en grandissant sans pour autant être négatifs vis-à-vis du groupe majoritaire.

Avec l'âge, l'enfant prend également de plus en plus conscience de la hiérarchie des groupes et la notion d'identification ethnique évolue et se renforce avec l'âge (Aboud, 1984 ; Bernal & al., 1993, Nesdale, 1999, 2004). Les cadres théoriques développementaux indiquent que la constance ethnique est complètement acquise à l'âge de huit ans (Aboud, 1984) mais que le sentiment d'appartenance à un groupe ethnique se développe avant la connaissance que l'appartenance à ce groupe soit considérée comme permanente et invariante en dépit des changements (Aboud, 1988). On peut donc penser que le niveau d'identification ethnique se stabilise aux alentours de l'âge de huit ans, et que nous ne constaterons aucune évolution chez les enfants de notre étude.

.1.4. Perception des groupes ethniques

Ceci suppose que si on parle des attitudes interethniques en terme d'attitudes endo et exo-groupes, les attitudes interethniques devraient dépendre des groupes ethniques. Mais si on parle des attitudes des enfants envers les groupes ethniques qui les entourent, nous pensons que les enfants, quels que soient leur groupe ethnique en ont une perception commune. Les différents groupes ethniques qui entourent les enfants sont perçus différemment et ne sont pas tous perçus de façon positive.

.1.5. Différenciation dans les attitudes interethniques

Dans l'étude de Dambrun et al. (2005) les attitudes implicites des enfants d'origine maghrébine ne diffèrent pas de leurs attitudes explicites ce qui nous laisse penser que ce sera le cas pour tous les groupes de l'étude. Nous envisageons également, comme certains auteurs, que les attitudes endo-groupes et exo-groupes sont deux attitudes distinctes (Aboud, 2003 ; Allport, 1954, cité par Bourhis & al., 1999; Brewer, 1999).

.2. L'estime de soi en relation avec l'identification ethnique et les attitudes interethniques

Les études inspirées de la SIT de Tajfel et notamment celles étudiant l'interaction entre l'estime de soi, l'identification ethnique et les attitudes interethniques sont au cœur du modèle général de recherche (Figure 7).

.2.1. Effet du groupe d'appartenance ethnique

Les enfants d'origine française étant en général favorisés et non stigmatisés ne devraient pas avoir leur identité personnelle menacée et devraient présenter une bonne estime d'eux même. En rapport avec leur statut positif nous pensons, comme certains auteurs qui ont vérifié différents aspects de la SIT de Tajfel et ses collègues (Tajfel & Turner, 1979-1986), que valoriser (Kinket & Verkuyten, 1999 ; Verkuyten, 2001 ; Verkuyten, 2007) et s'identifier (Martinot & Audebert, 2003) à leur groupe comparé aux autres leur permet d'avoir une estime de soi positive.

Du côté des enfants issus de l'immigration, nous pensons comme certains auteurs que les enfants issus de l'immigration n'ont pas une estime de soi plus basse que les groupes non discriminés (Crocker et Major, 1989; Martinot & Audebert, 2003; Verkuyten, 1993) parce qu'ils ont la possibilité d'utiliser des stratégies pour contrer la menace discriminatoire (Ellemers & al., 1999 cité par Verkuyten & Thijs, 2001; Kinket & Verkuyten, 1999; Martinot & Audebert, 2003; Verkuyten, 2001, 2007; Verkuyten & Thijs, 2001). Une identification ethnique endo-groupe plus forte (Ellemers & al., 1999 cité par Verkuyten & Thijs, 2001 ;

Verkuyten & Thijs, 2001) et le favoritisme exprimé à l'égard du groupe ethnique dominant devraient être des stratégies utilisées pour maintenir une estime de soi élevée (Brown, 1986). Même si les influences se jouent différemment selon les groupes ethniques, qu'ils soient de la majorité ou de la minorité ethnique, nous devrions trouver un lien entre les attitudes interethniques, l'identification ethnique et l'estime de soi chez les enfants de notre étude.

.2.2. L'effet du contexte

Pour certains auteurs, que les enfants soient de la majorité ou de la minorité ethnique, ce n'est que dans un contexte menaçant pour leur identité qu'ils utilisent des stratégies pour contrer cette menace (Kinket & Verkuyten, 1999; Martinot & Audebert, 2003). En revanche, dans notre choix de population, nous n'avons pas trouvé de contexte scolaire où les enfants d'origine française sont en minorité numérique. Nous reconsidérons alors le fait qu'il existe pour eux un contexte menaçant et par conséquent que leur estime de soi soit affectée par le contexte. Les différentes relations entre l'identification ethnique, l'estime de soi et les attitudes interethniques ne devraient pas subir d'effet du contexte scolaire. Puisque les enfants de la majorité ethnique sont censés exprimer moins de préjugés en contexte multiculturel (Vasquez & Xavier de Brito, 1994 ; Crystal & al., 2008; Verkuyten & Thijs, 2001), ceux de la minorité sont effectivement moins menacés. Ce contexte est alors propice à avoir moins besoin de se défendre contre une menace et à utiliser moins de stratégies. Le lien entre identification ethnique, attitudes interethniques et estime de soi devrait être moins fort en contexte multiculturel que dans les contextes menaçants. Puisque les enfants issus de l'immigration auront à faire à des stratégies pour maintenir une estime de soi positive, cette dernière ne devrait pas être affectée par le contexte.

.2.3. L'effet de l'âge

Plusieurs observations ont montré qu'à huit ans (Harter, 1998), l'estime de soi des enfants à tendance à diminuer. Ainsi, nous pensons qu'en grandissant et indépendamment du groupe d'appartenance et du contexte, du fait de cette

représentation de soi plus objective, les enfants auront une estime d'eux même plus basse.

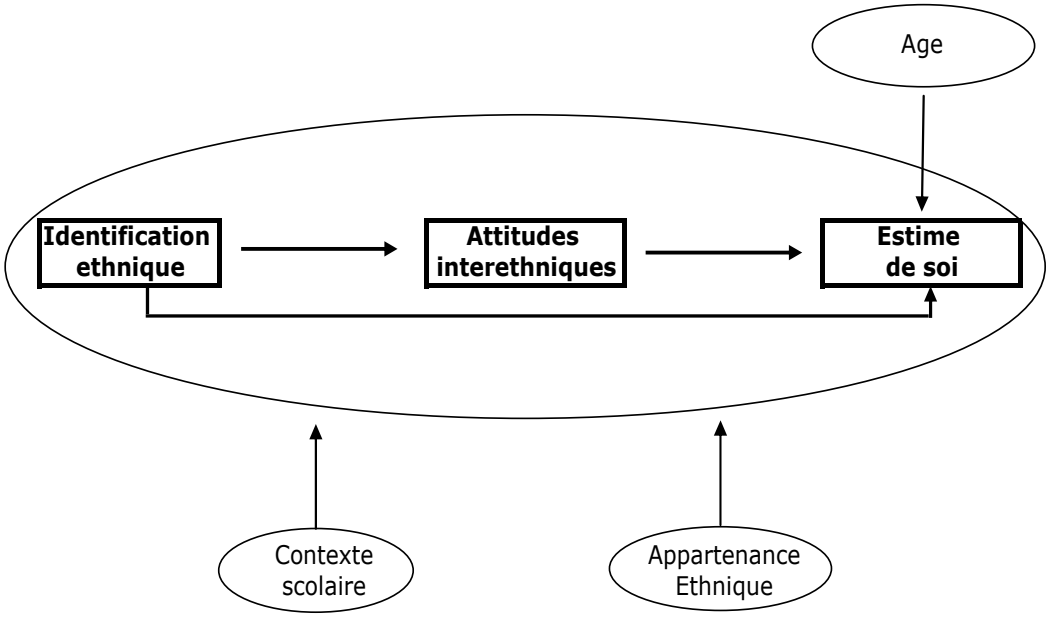


Figure 7 **:** Modèle théorique du lien entre identification ethnique, attitudes interethniques et estime de soi découlant des travaux inspirés de la SIT de Tajfel.

.3. Choix affiliatifs

Outre le fait que les choix affiliatifs puissent dépendre de l'origine ethnique de l'enfant (Howes & Wu, 1990 ; Singleton & Asher, 1977) elles sont surtout en interaction avec les attitudes interethniques (Aberson & al., 2004 ; Aboud & al., 2003 ; Allport, 1954, cité par Bourhis & al., 1999; Pettigrew et Tropp, 2000, 2006) et dépendent du contexte scolaire et de l'âge de l'enfant (Figure 8).

.3.1. Effet du groupe d'appartenance ethnique et lien avec les attitudes interethniques

Plusieurs recherches soutiennent l'idée d'Allport (1954, cité par Bourhis & al., 1999) selon laquelle les liens d'amitiés avec les exo-groupes ethniques

peuvent réduire le préjugé (Aberson & al., 2004 ; Aboud & al., 2003 ; Pettigrew et Tropp, 2000, 2006). Si les choix affiliatifs influencent les attitudes interethniques, les enfants d'origine française devraient avoir plus d'amis de même culture que de cultures différentes (Aboud & al., 2003 ; Clark & Ayers, 1992 ; Hallinan & Teixeira, 1987; Howes & Wu, 1990) et ainsi manifester un biais endo-groupe dans les choix affiliatifs. Les enfants issus de l'immigration devraient avoir plus d'amis de cultures différentes (Clark & Ayers, 1992 ; Hallinan & Teixeira, 1987; Howes & Wu, 1990) et notamment plus d'amis d'origine française que d'amis du même groupe ethnique et par conséquent manifester un biais exo-groupe dans leur choix affiliatifs.

.3.2. Effet du contexte

Dans la même perspective, nous supposons comme certains auteurs que la proportion de relations amicales interethniques dépend également du contexte scolaire (Blau, 1977 ; Clark & Ayers, 1992 ; Hallinan & Smith, 1985 ; Howes & Wu, 1990 ; Singleton & Asher ,1977). Les classes multiculturelles augmentent les relations amicales interethniques (Hallinan & Smith, 1985). De ce point de vue, en contexte multiculturel, quel que soit leur groupe ethnique, les enfants devraient avoir plus d'amitiés mélangées (Aboud & al., 2003) et par conséquent ne pas faire de biais endo ou exo-groupes. Par ailleurs, plus les enfants d'origine française sont en majorité numérique et plus ils devraient faire un biais endo-groupe dans le choix de leurs amis. Parallèlement, plus les enfants issus de l'immigration sont en minorité et plus ils devraient présenter un biais exo-groupe d'origine française.

.3.3. Evolution avec l'âge

Enfin, certains auteurs ont montré que les amitiés mélangées des enfants du primaire sont en baisse et que les enfants ont une plus grande proportion d'amitiés du même groupe ethnique que de différents groupes ethniques en grandissant (Aboud et al. , 2003 ; Graham & Cohen, 1997; Singleton et Asher, 1979). Contrairement à eux, nous pensons que si les attitudes interethniques sont plus modérées avec l'âge (Aboud, 1988; Nesdale, 1999, 2004; Nesdale & al., 2005) et qu'elles sont reliées aux choix affiliatifs (Aberson & al., 2004 ;

Aboud & al., 2003 ; Pettigrew et Tropp, 2000, 2006), les enfants devraient faire moins de biais interethniques dans les choix affiliatifs en grandissant.

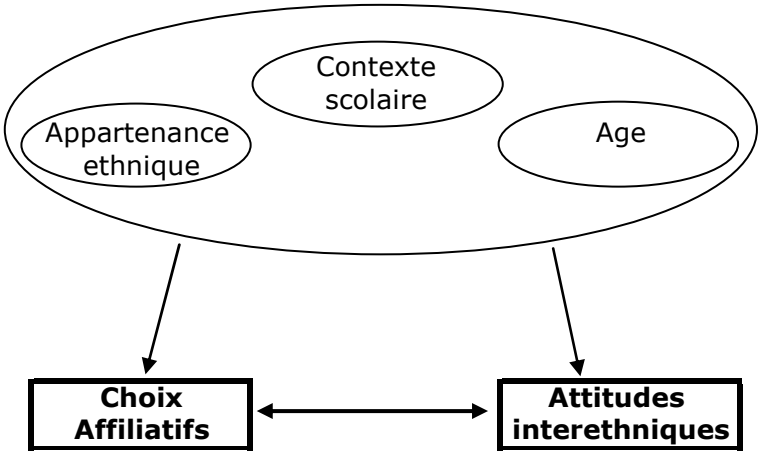


Figure 8 : Modèle théorique des choix affiliatifs

.4. Hypothèses opérationnelles

H1 : Les attitudes envers les différents groupes ethniques ne diffèrent pas selon les groupes ethniques mais selon le contexte et indépendamment de ces deux variables, selon le groupe d'âge.

H1a - Les enfants d'origine française manifestent des attitudes de favoritisme envers le groupe ethnique dominant et des préjugés envers les groupes issus de l'immigration.

H1b - Les enfants issus de l'immigration manifestent des attitudes de favoritisme envers le groupe ethnique dominant et des attitudes plus négatives vis à vis du groupe dont ils sont issus. Ils manifestent aussi des attitudes encore plus négatives envers d'autres groupes issus comme eux de l'immigration.

H1d - Les enfants d'origine française favorisent de façon plus modérée le groupe ethnique dominant et manifestent moins de préjugés envers les groupes issus de l'immigration en contexte multiculturel qu'en contexte à majorité de français.

H1e - En contexte multiculturel, les enfants issus de l'immigration manifestent moins d'attitudes de favoritisme envers le groupe majoritaire

ethnique, et ont des attitudes un peu plus positives envers le groupe ethnique dont ils sont issus et l'autre groupe issu de l'immigration, que dans les autres contextes.

H1f - Pour chaque groupe ethnique, les attitudes interethniques sont moins prononcées avec l'âge.

H1g : Il n'y a pas de différences entre les attitudes implicites et les attitudes explicites.

H1h : Les attitudes endo-groupes et exo-groupes sont 2 attitudes distinctes.

H2 : Le niveau d'identification ethnique est différent selon le groupe ethnique, selon le contexte mais pas selon l'âge.

H2a - Les enfants issus de l'immigration sont plus identifiés que les enfants de la majorité ethnique.

H2b - Les enfants s'identifient moins en contexte multiculturel qu'en contexte avec une majorité de français.

H2c - Les enfants ne sont pas plus identifiés à leur origine ethnique en grandissant.

H3 : Il n'y a pas de différences de perception des groupes ethniques entre les différents groupes ethniques de l'étude. Le groupe majoritaire est perçu positivement par tous les enfants alors que les groupes minoritaires sont perçus négativement.

H4 : L'estime de soi est différente selon l'âge mais pas selon le contexte ni l'appartenance ethnique.

H5 : L'estime de soi est reliée à l'identification ethnique et aux attitudes interethniques. Les attitudes interethniques ont un effet médiateur sur la relation entre l'identification ethnique et l'estime de soi.

H5a - Les influences diffèrent selon le groupe d'appartenance ethnique.

- Chez les enfants de la majorité ethnique, l'identification ethnique influence positivement les attitudes envers le groupe

ethnique dominant et négativement les attitudes envers les groupes issus de l'immigration. L'identification ethnique et les attitudes envers le groupe ethnique dominant influencent positivement l'estime de soi. Les attitudes envers les groupes issus de l'immigration influencent négativement l'estime de soi.

- Chez les enfants de la minorité ethnique, l'identification ethnique influence négativement les attitudes envers le groupe ethnique dont ils sont issus et positivement les attitudes envers le groupe ethnique dominant. L'identification ethnique influence positivement l'estime de soi et les attitudes envers le groupe ethnique dont ils sont issus l'influencent négativement. Les attitudes vis-à-vis du groupe ethnique dominant influencent positivement l'estime de soi.

H5b **-** Le contexte influence la relation entre ces différentes variables. Quel que soit le groupe ethnique, les différentes relations sont moins fortes en contexte multiculturel que dans les autres contextes.

H6 : Indépendamment des uns des autres, les choix affiliatifs sont différents selon le groupe ethnique, selon le contexte et selon l'âge.

H6a - Les enfants de la majorité ethnique font un biais endo-groupe dans leur choix affiliatifs alors que les enfants de la minorité ethnique manifestent un biais exo-groupe dominant.

H6b - En contexte multiculturel les enfants font moins de biais (endo-groupe pour les enfants de la majorité et exo-groupe dominant pour ceux de la minorité) dans les choix affiliatifs que dans les autres contextes.

H6c - Les enfants font moins de biais (endo-groupe pour les enfants de la majorité et exo-groupe dominant pour ceux de la minorité) dans les choix affiliatifs en grandissant.

H7 : Quel que soit le groupe ethnique, les biais dans les choix affiliatifs ont un effet sur les attitudes interethniques.

METHODE

.A. Population et contexte

L'échantillon de notre étude est composé de 447 enfants scolarisés en primaire ; 241 en classe de CE1 (sept-huit ans) et 206 en classe de CM1 (neuf-dix ans). Ils proviennent de 16 écoles et de 54 classes différentes. Pour l'analyse nous avons retenu les groupes ethniques les plus représentatifs de la population française à savoir les enfants d'origine française (n=284), d'origine maghrébine (n=119) et d'origine africaine (n= 44). Dans les écoles, la taille des groupes ethniques étant variable d'une classe à une autre, le contexte a été défini en fonction du pourcentage d'enfants d'origine française dans la classe. Au moyen de la méthode quartile, nous avons dégagé trois contextes différents, les deux contextes ayant une majorité de Français ont été regroupés en un seul. Le premier contexte (n=97) concerne 15 classes, le deuxième concerne 14 classes (n=128) et le troisième concerne 25 classes (n=222). Dans le premier contexte, les classes sont « multiculturelles » c'est à dire qu'aucun groupe ethnique n'est véritablement dominant. La moyenne du pourcentage de français dans ces classes est de 30%. Dans le deuxième contexte, la moitié des enfants est d'origine française et l'autre moitié est issue de l'immigration. Le troisième concerne les classes à majorité française avec une moyenne de 70% d'enfants d'origine française (Tableau 1).

Tableau 1: Répartition de l'échantillon selon l'âge, le contexte et le groupe ethnique

Groupes Ethniques	**Age**		**Contexte**			**Total**
	7-8 ans	**9-10 ans**	**1 Multiculturel**	**2 Environ 50% de français**	**3 >70% de français**	
Français	162	122	43	74	167	284
%	57.04	42.96	15.14	26.06	58.8	100
Maghrébins	61	58	38	46	35	119
%	51.26	48.74	31.93	38.66	29.41	100
Africains	18	26	16	8	20	44
%	40.91	59.09	36.36	18.18	45.45	100
Total	241	206	97	128	222	447
%	53.91	46.09	21.7	28.64	49.66	100

.B. Procédure

En classe, les enfants ont complété un questionnaire semi dirigé comprenant quatre parties (voir les Annexes). Les questions ont été présentées oralement par un des trois expérimentateurs présents dans la classe afin d'éviter tout problème de lecture et de compréhension.

.1. Mesure de l'estime de soi

Les enfants ont commencé par compléter l'échelle d'estime de soi pour enfants d'Harter (1982) (traduction française de B. Pierre Humbert) (Annexe 1). Cette échelle comprend 30 items et permet de mesurer l'estime de soi selon six dimensions : école ou compétence scolaire, sociale, conduite ou contrôle de soi, apparence physique, compétences physiques ou sportives et valeur propre. Chacune des 6 dimensions est représentée par cinq items. Ayant plusieurs tests dans le questionnaire nous avons retiré un item par dimension, notre échelle comprend alors 24 items. Pour chaque item, l'enfant a le choix entre deux propositions (les carrés ou les cercles) (Figure 9). Il doit tout d'abord choisir mentalement celle qui lui ressemble et lui correspond le mieux. Ensuite l'enfant doit mettre une croix pour préciser le degré de correspondance, s'il est « un peu comme ça » (petit carré/cercle) ou « beaucoup comme ça » (grand carré/cercle). Voici un exemple d'item : « certains enfants sont bien appréciés de leurs copains MAIS d'autres ne sont pas tellement appréciés. ». La moitié des items est inversé afin de varier l'ordre de présentation comme par exemple « aux jeux et aux sports, certains préfèrent regarder plutôt que jouer MAIS d'autres préfèrent jouer plutôt que regarder. » Chaque item est noté de un à quatre, quatre représentant la satisfaction de soi la plus élevée. Pour cette étude, nous nous intéressons à l'estime de soi globale, nous faisons la moyenne des scores obtenus à chaque dimension afin d'obtenir un score global noté de un à quatre (α = .78). Ainsi un score de quatre représente la meilleure estime de soi.

O o	certains enfants sont bien appréciés de leurs amis.	MAIS	d'autres ne sont pas tellement appréciés.	□ ☐

Figure 9 **:** Exemple de présentation d'item de l'échelle d'estime de soi

.2. Mesure de l'identification ethnique

La deuxième partie du questionnaire a été emprunté à Martinot et Audebert (2003) et permet de mesurer l'identification ethnique des enfants (Annexe 2). Ce test comprend deux parties, une première composée de la question suivante permet de repérer à quel groupe ethnique l'enfant s'identifie : « Les gens qui habitent en France appartiennent à différents groupes. Certains groupes viennent de: Algérie, Sénégal, Rwanda, Vietnam, Maroc, Chine, Afrique, Turquie, Tunisie, d'autres pays ou différents départements de France. Toi et ta famille, vous appartenez à quel groupe ? » Ceci permet de vérifier que l'enfant s'identifie bien à son pays d'origine, si ce n'est pas le cas, il est retiré de l'étude. Les enfants appartenant à d'autres groupes ethniques ont également été retirés de l'étude.

La seconde partie est composée de quatre items présentés sous le même format que l'échelle d'Harter et permet d'obtenir un niveau d'identification ethnique. En fonction du groupe auquel ils se sont identifiés, les enfants doivent compléter ces quatre items. Voici quelques exemples d'items : « Certains enfants sont contents de faire partie du groupe dont leur famille vient MAIS d'autres ne sont pas contents de faire partie de ce groupe. » et « Certains enfants pensent avoir beaucoup de points communs avec les personnes qui appartiennent au même groupe qu'eux et leur famille MAIS d'autres ne pensent pas avoir beaucoup de points communs avec ces personnes. ». Ceux-ci ont été présentés aux enfants de la même façon que l'échelle d'estime de soi (Figure 10). Chaque item est noté de un à quatre (faiblement identifié à fortement identifié) et la moyenne de ces quatre items nous donne un niveau d'identification ethnique.

L'indice α de .58 est conforme à la recherche de Martinot et Audebert (2003). Le test de fiabilité pour l'échelle de l'identification ethnique indique un faible indice alpha (α = .58). En testant la fiabilité de ce test par groupes ethniques de l'étude, il semble aussi qu'il ne mesure pas la même chose selon les différents groupes ethniques (Français, α = .61 ; Maghrébins, α = .35 ; Africains, α = .66). C'est pourquoi nous avons décidé de l'analyser de façon globale (niveau moyen d'identification ethnique) mais aussi en séparant les quatre items proposés.

O o	Certains enfants pensent avoir beaucoup de points communs avec les personnes qui appartiennent au même groupe qu'eux et leur famille	MAIS	d'autres ne pensent pas avoir beaucoup de points communs avec ces personnes	□ □

Figure 10 **:** Exemple de présentation d'item de mesure de l'identification ethnique

.3. Mesure des attitudes interethniques

Dans cette troisième partie du questionnaire, deux épreuves permettent d'étudier les attitudes endo-groupe et exo-groupes des enfants. Imprimées sur une feuille, trois photos d'enfants sont présentées aux enfants. Elles représentent les phénotypes des groupes que nous étudions : européen, africain et maghrébin. Des photos de filles sont présentées aux filles et des photos de garçons aux garçons afin d'éviter le biais inter genre. Certaines études ont montré que les indices faciaux, les expressions positives ou négatives ainsi que les détails sont mentionnés par les sujets. Mais nous observons que rien ne relève de l'appartenance ethnique. Ainsi, les photos ont été choisies de façon à présenter la même expression faciale et aucun indice en dehors du phénotype ne signale l'appartenance ethnique. La première épreuve est à choix libres et

permet d'étudier les attitudes implicites, la seconde est à choix forcés et permet d'étudier les attitudes explicites.

Dans le cas de l'épreuve à choix libres deux photos peuvent avoir le même score, les enfants ne sont donc pas obligés d'évaluer plus positivement une (des) photo(s) cible(s) au détriment d'une (des) autre(s). Au contraire, la technique du choix forcés implique la préférence pour une photo cible au détriment d'une autre, aucune cible ne peut avoir le même rang, les enfants sont obligés de préférer une (des) photo(s) cible(s) au détriment d'une (des) autre(s).

.3.1. Mesure des attitudes implicites : épreuve à choix libres (Doyle &t al., 1988)

Dans cette épreuve, une liste de dix adjectifs positifs et de dix adjectifs négatifs figure en dessous de chaque photo (Annexes 3 et 4). Ainsi, chaque adjectif peut être attribué à toutes les photos-cibles. Les adjectifs sont soit au féminin soit au masculin selon l'enfant. L'enfant doit entourer cinq adjectifs par photo parmi les vingt présentés. Tous les enfants ayant respecté la consigne de cinq adjectifs, seuls les adjectifs positifs ont été enregistrés. Un score de un à cinq pour chacune des photos est ainsi obtenu à partir des attributions positives. L'évaluation est négative quand le score varie de zéro à deux et positive quand le score varie de trois à cinq. Etant donné que nous ne sommes pas en mesure de savoir si les enfants se sont identifiés aux photos représentant leur phénotype, nous ne pouvons pas dire que pour chacun des groupes ethniques nous obtenons une évaluation endo-groupe et deux évaluations exo-groupes. Nous obtenons pour chacun des enfants une évaluation implicite des trois phénotypes.

Adjectifs positifs : joyeux, beau, gentil, intelligent, sympa, obéissant, agréable, sérieux, propre et généreux.

Adjectifs négatifs : triste, moche, méchant, bête, agressif, désobéissant, désagréable, paresseux, sale et égoïste.

.3.2. Mesure des attitudes explicites : épreuve à choix forcés (Verkuyten & Masson, 1995)

Cette épreuve consiste à raconter aux enfants deux scénarii axés sur deux situations différentes : l'une positive, le choix d'un camarade comme partenaire pour faire un exposé en classe, et l'autre négative, identifier le coupable potentiel d'un vol de bonbons (Annexes 5 et 6). Les deux scenarii sont ainsi contés l'un après l'autre aux enfants. Dans les deux cas, ils doivent ordonner leurs préférences de un à trois parmi les trois photos présentées : dans le cas du scénario de l'exposé, les enfants doivent classer en premier celui qu'ils préfèrent et pour le scénario du vol des bonbons, les enfants doivent classer en première position celui qu'ils pensent être le moins coupable. Nous calculons ensuite la moyenne des deux positions attribuées à chacune des photos. Pour que ces données aillent dans le même sens que l'épreuve à choix libres, nous inversons ensuite ces scores. Ceci nous donne alors pour chaque photo un ordre de préférence échelonné de un à trois, plus les scores se rapprochent de trois plus les enfants préfèrent la photo cible et plus le score se rapproche de un et moins ils la préfèrent. Ainsi, pour chacun des trois groupes ethniques étudiés nous obtenons un niveau de préférence pour chaque phénotype.

.4. Mesure des choix affiliatifs

En dernière partie du questionnaire, pour étudier les relations interpersonnelles et notamment les choix amicaux des enfants, on utilise un instrument de mesure fondé par Moreno (1954) appelé le test sociométrique (Annexe 7). Il s'agit d'une approche métrique des sentiments et des relations socio-affectives, c'est-à-dire d'une approche mesurant l'affinité. Les tests sociométriques permettent la mise en évidence des attractions et des répulsions entre les membres d'un groupe. Il consiste à demander à chacun des membres du groupe de désigner les personnes avec qui il souhaiterait s'associer dans différentes situations. Ici, nous nous sommes inspirés d'une étude de Toesca (1972) présentant une application du test sociométrique à des enfants de différents âges dans une école primaire. Il consiste à demander à chaque enfant

de choisir, parmi les autres membres de sa classe, ceux qu'ils voudraient avoir comme compagnon pour une action ou dans un cadre donné. On présente à l'enfant quatre situations réalistes sous la forme de quatre questions mesurant l'affinité : avec qui ils aiment le plus jouer pendant la récréation, à côté de qui ils aimeraient le plus s'asseoir dans le car, à qui ils diraient le plus de secrets et qui ils aimeraient le plus inviter chez eux s'ils le pouvaient.

On demande à chaque enfant de choisir et de noter les prénoms de trois de ses camarades de classe avec lesquels il préfère (ou il souhaiterait) être dans chacune des situations. Les questions sont posées à l'oral une à une, laissant ainsi le temps aux enfants de répondre entre chaque question. Les enfants sont amenés à faire 12 choix, certains enfants ont choisi quatre fois les mêmes enfants pour les quatre situations, leurs douze choix peuvent concerner alors trois enfants, d'autres ont diversifié leurs choix et ont choisi jusqu'à douze enfants. Du fait d'une contrainte temporelle lors des passations, seuls 388 sujets sur les 447 ont répondu à cette partie du questionnaire (Tableau 2).

Ce qui nous intéresse dans la mesure des choix affiliatifs, c'est le biais sociométrique, c'est-à-dire si les choix des enfants correspondent ou non à la proportion d'élèves de chaque culture dans chaque classe. S'il n'y a pas de biais (choix neutre), les choix des enfants correspondent à la proportion des enfants dans la classe. Par exemple, si un enfant d'origine maghrébine dans une classe à majorité d'enfants d'origine française choisit un nombre d'amis d'origine française proportionnel au pourcentage dans la classe, il fait un choix neutre. S'il choisit les quatre seuls enfants d'origine maghrébine dans la classe, ce sera considéré comme un biais endo-groupe.

Tableau 2: Répartition de l'échantillon des données des choix affiliatifs selon l'âge, le contexte et le groupe ethnique

Groupes Ethniques	**Age**		**Contexte**			**Total**
	7-8 ans	**9-10 ans**	**1 Multiculturel**	**2 Environ 50% de français**	**3 >70% de français**	
Français	143	109	32	59	161	252
%	56.75	43.25	12.7	23.41	63.89	100
Maghrébins	51	51	28	40	34	102
%	50	50	27.45	39.22	33.33	100
Africains	16	18	11	8	15	34
%	47.06	52.94	32.35	23.53	44.12	100
Total	210	178	71	107	210	388
%	54.12	45.88	18.3	27.58	54.12	100

Nous avons pris soin de demander à chaque instituteur (-trice) de nous communiquer la liste des prénoms de tous les enfants de la classe, y compris ceux qui n'ont pas participé à l'étude puisque certains ont été nommés par ceux qui y ont participés. Dans un tableau « Excel », nous avons créé un « corpus de données relationnelles » en regroupant les enfants par phénotype (Français, Européen, Africains, Maghrébin, Asiatique,…). Nous avons distingué les Français (groupe ethnique majoritaire) du phénotype européen, car nous voulions distinguer les enfants français des enfants de type européen issus de l'immigration (comme par exemple les Portugais). Nous avons ainsi obtenu pour chaque enfant le nombre de choix faits en général et en fonction de chaque groupe phénotypique. Nous avons calculé le nombre de choix faits en fonction du nombre de choix possibles selon les différents phénotypes représentés dans la classe. L'effectif observé et la proportion théorique de choix par élève nous permettent de calculer l'effectif théorique du nombre de fois où l'enfant a choisi un camarade de tel ou tel autre phénotype.

Ainsi nous avons obtenu un Khi² pour chaque enfant. Ce Khi² implique une hypothèse nulle qui stipule qu'il n'y a pas de différences entre les effectifs observés et les effectifs théoriques. Autrement dit, si le Khi² n'est pas significatif, l'hypothèse nulle est vérifiée et les enfants, en fonction des choix possibles, n'ont pas de préférence pour leur propre groupe ou pour d'autres groupes, ils ont fait un choix neutre. Si le Khi2 est significatif, les enfants ont soit choisi plus d'enfants de même culture, soit choisi plus d'enfants de cultures différentes, ils font des biais endo ou exo-groupes. Ceci nous donne alors trois types d'enfants, ceux qui choisissent plus de camarades de même culture (Biais endo-groupe), ceux qui choisissent plus de camarades de cultures différentes (Biais exo-groupe) et ceux qui n'ont pas fait de préférences culturelles dans leurs choix (Pas de biais - choix neutre). Dans ce test, l'exo-groupe des Français représente tous les enfants n'étant pas d'origine française, l'exo-groupe des Maghrébins et des Africains représente le groupe dominant majoritaire soit les Français.

.C. Démarche analytique

.1. Comparaisons selon les trois dimensions catégorielles

Dans ces premières analyses, nous avons testé les hypothèses H1, H2, H4 et H6 c'est-à-dire les effets des variables indépendantes (facteurs) « culture », « âge » et « contexte » sur les différentes variables dépendantes (voir Tableau 3 pour une description des variables).

.1.1. Estime de soi, identification ethnique et attitudes interethniques selon la culture, l'âge et le contexte

Lorsque les variables dépendantes sont dites d'intervalles, c'est-à-dire pour les variables estime de soi, identification ethnique et les attitudes interethniques, les effets principaux de chaque facteur et leurs interactions ont été examinés au moyen d'une première analyse de variance factorielle « Culture X Contexte X Age » (3 X 3 X 2). L'analyse a ensuite été décomposée en trois autres analyses de variance factorielles une « Culture x Age » (3 x 2), une « Culture x Contexte » (3 x 3) et une « Contexte X Age » (3 x 2).

.1.2. Choix affiliatifs selon la culture, l'âge et le contexte

Lorsque la variable dépendante est catégorielle tel que c'est le cas pour les choix affiliatifs et plus particulièrement la variable biais sociométriques, nous avons d'abord exploré par culture, par âge, par contexte, par culture/ contexte, par culture/âge et par âge/culture, s'il y avait des différences dans les biais au moyen du Khi². Les effets des facteurs ont aussi été calculés au moyen du Khi², un pour l'effet de la culture, un pour l'effet de l'âge, un pour l'effet du contexte, un pour l'effet de la culture par âge et par contexte, et un pour l'effet de l'âge et du contexte par culture.

Tableau 3 : Description des variables

Type	**Echelle**		
qualitative	nominale		
Variables	**Modalités**		
Groupe culturel	3 modalités: enfants d'origine française, maghrébine et africaine		
Age	2 modalités : 7 ans et 9 ans		
Contexte	3 modalités : classes multiculturelles, à 50% d'enfants d'origine française et à plus de 70% d'enfants d'origine française		
Choix affiliatifs	3 modalités : choix endo-groupe, choix exo-groupes et choix neutre		
Type	**Echelle**		
quantitative	intervalle		
Variables			**Modalités**
Estime de soi			échelle de 1 à 4
Identification ethnique			échelle de 1 à 4
Attitudes interethniques	Attitudes implicites	*Cible européenne*	échelle de 0 à 5
		Cible maghrébine	échelle de 0 à 5
		Cible africaine	échelle de 0 à 5
	Attitudes explicites	*Cible européenne*	échelle de 1 à 3
		Cible maghrébine	échelle de 1 à 3
		Cible africaine	échelle de 1 à 3

.2. Comparaison des attitudes implicites et explicites

Deux épreuves ont servi à mesurer les attitudes interethniques et nous permettent, en comparant les scores obtenus à chaque photo, de tester l'hypothèse H3 et de repérer des différences de perceptions sur les trois photos cibles. Pour l'épreuve à choix libres, un test-t pour échantillons appariés a été réalisé pour comparer deux à deux les évaluations positives attribuées à chacune des photos. Pour l'épreuve à choix forcés, un autre test-t pour échantillons appariés a été effectué pour comparer deux à deux la préférence pour chacune des trois photos cibles. Ces tests-t ont été pratiqués sur l'échantillon complet afin de connaître la perception globale des trois photos cibles et savoir si de manière générale elles sont perçues différemment par les enfants. Ces tests ont également été pratiqués pour chacun des groupes ethniques afin de voir si les trois photos cibles sont perçues différemment par chacun de ces groupes.

Si les résultats font ressortir une perception commune des trois groupes ethniques sur les trois photos cibles des deux tests, ils ont été affinés afin de savoir si pour chacun des groupes ethniques les scores de chaque photo se dégagent des moyennes générales. Par sexe (les photos étant différentes pour les garçons et les filles), le nombre d'adjectifs positifs et la moyenne des positions de chaque photo ont été transformés en scores standardisés (scores z). Deux ANOVAs, une pour chaque test, ont été effectuées afin de repérer les différences culturelles pour chacun des scores z de chaque cible.

.3. Corrélations entre les attitudes interethniques endo-groupes et exo-groupes

Afin de voir si les attitudes endo-groupes sont liées aux attitudes exo-groupes (hypothèse H1h), nous n'avons utilisé que les données de l'épreuve à choix libre. Nous avons donc réalisé une série de corrélations de Pearson seulement pour la première épreuve, celle à choix libres, entre les évaluations de la photo cible européenne, maghrébine et africaine.

.4. Analyses de régressions

La plupart des variables étant des variables d'intervalle, nous avons vérifié l'hypothèse H5 à l'aide d'analyses de régressions. Les différentes médiations ont été testées au moyen de la méthode de Baron et Kenny (1986).

.4.1. Relation entre identification ethnique, attitudes interethniques et estime de soi

Suivant l'hypothèse H5a, pour chaque groupe ethnique de l'étude, nous avons d'abord testé les influences de l'identification ethnique (et les quatre items séparés) et des attitudes interethniques (les trois cibles de chacun des deux tests) sur l'estime de soi globale. Pour cela, nous avons effectué des régressions multiples. Différentes méthodes peuvent être utilisées pour entrer les variables prédictrices dans une régression multiple et nous avons utilisé la méthode pas à pas. La méthode d'entrée pas à pas traite les variables prédictrices une à une et ne retient que celles qui contribuent significativement au modèle. Cette méthode peut dégager différents modèles significatifs qui seront présentés par ordre de contribution significative.

Nous avons ensuite testé l'influence de l'identification ethnique sur les attitudes interethniques (les trois cibles de chacun des deux tests) en effectuant plusieurs régressions simples. Pour tester l'influence des quatre items séparés, de l'identification ethnique sur les attitudes interethniques, nous avons effectué des régressions multiples pas à pas nous permettant de dégager les items expliquant le mieux les différents modèles. Pour finir, nous avons testé l'effet médiateur des attitudes interethniques dans l'influence qu'exerce l'identification ethnique sur l'estime de soi. Ces régressions ont été effectuées en séparant les groupes ethniques, puis les groupes ethniques séparés par contexte scolaire. Par contexte, nous n'avons retenu que les résultats des enfants d'origine française et maghrébine, l'échantillon des enfants d'origine africaine étant beaucoup trop faible lorsqu'on le sépare par contexte.

.4.2. Effet médiateur des attitudes interethniques sur la relation entre les attitudes interethniques et l'estime de soi

Un médiateur est une variable qui représente le mécanisme génératif par lequel la variable indépendante peut influencer la variable dépendante. Cette variable rend compte de la relation entre une variable indépendante et une variable dépendante. Pour tester les différentes médiations des attitudes interethniques dans la relation entre l'identification ethnique et l'estime de soi, nous avons utilisé la méthode de Baron et Kenny (1986) en trois étapes qui consistent en une série de trois régressions. Ces analyses ont été effectuées sur les groupes ethniques séparés puis les groupes ethniques séparés par contexte. Les résultats des enfants d'origine africaine par contexte n'ont pas été retenus.

La première étape est la régression qui étudie l'influence de la variable indépendante (identification ethnique) sur la variable médiatrice (attitudes interethniques), elle permet de tester l'effet de la variable indépendante sur la variable médiatrice. Cet effet doit être significatif. La deuxième étape est la régression qui étudie l'influence de la variable indépendante (identification ethnique) sur la variable dépendante (estime de soi). Elle permet de tester l'effet direct de la variable indépendante sur la variable dépendante. Il doit y avoir un effet de la variable indépendante sur la variable dépendante. La troisième étape étudie l'influence de la variable indépendante (identification ethnique) et de la variable médiatrice (attitudes interethniques) sur la variable dépendante (estime de soi), elle permet d'évaluer l'effet de la variable médiatrice sur la variable dépendante. Cet effet doit être significatif. Par ailleurs, pour que l'hypothèse de médiation soit vérifiée, il faut que l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante dans cette équation soit moins important que dans la seconde équation. Il y a une médiation parfaite quand la variable indépendante n'a aucun effet lorsque la variable médiatrice est contrôlée. Si les effets de médiations sont démontrés dans la méthode de Baron et Kenny, nous les avons vérifiés à l'aide du calcul de l'indice de Sobel (1982). Cette troisième étape n'est effectuée que dans le cas où les résultats des effets des régressions de la première et de la seconde étape sont significatifs.

.4.3. Comparaison des coefficients de régressions

Par ailleurs, lorsque les hypothèses supposent une influence plus (ou moins) forte pour certains groupes et pas d'autres, comme l'hypothèse H5b, il faut pouvoir comparer ces différentes influences. Nous avons ainsi utilisé une technique statistique recommandée par Dagnelie (1998) qui consiste à comparer les coefficients de régressions en calculant un t qui suit une loi de Student. Ce t est calculé à partir de la somme des carrés des écarts, de la somme des carrés des écarts résiduels de chaque régressions et de leur variance résiduelle commune. Le rejet de l'hypothèse nulle intervient dans les mêmes conditions que pour un test t de Student mais avec *n1 + n2 – 4* degrés de liberté.

.5. Analyses de variance des attitudes interethniques selon les biais sociométriques

La variable biais sociométriques est une variable catégorielle et les variables des attitudes interethniques sont des variables d'intervalles. Pour tester les différentes influences qu'elles peuvent exercer sur les biais sociométriques et sur les attitudes interethniques, c'est-à-dire tester l'hypothèse H7, nous avons pratiqué de simples analyses de variances. Ces analyses ont aussi été effectuées les groupes ethniques séparés puis les groupes ethniques séparés par contexte. Les résultats des enfants d'origine africaine par contexte n'ont pas non plus été retenus.

RESULTATS

.A. Analyses comparatives : effet du groupe ethnique, du contexte et de l'âge sur les différentes variables de l'étude.

.1. Identification ethnique

Les résultats de la première analyse ANOVA « Groupe ethnique X Contexte X Age » (Tableau 5) indiquent un effet principal uniquement de l'appartenance ethnique sur l'identification ethnique ($F(2,444) = 7.85$; $p = .00$) et un effet de l'interaction des trois variables ($F(4,442) = 2.66$; $p = .03$). L'appartenance ethnique a un effet différent selon l'âge et le contexte. Les autres ANOVAs révèlent qu'indépendamment de l'âge ($p<.05$), l'identification ethnique dépend essentiellement de l'appartenance ethnique ($F(2,444) = 5.16$; $p = .01$). et et ceci quel que soit le contexte ($F(2,444) = 5.87$; $p = .00$). Et inversement elle dépend essentiellement du contexte quel que soit le groupe ethnique (tendanciel à $F(2,444) = 2.71$; $p = .07$). Le contexte agit également indépendamment de l'âge ($F(2,444) = 4.51$; $p = .01$).

Les tests post-hoc de Tukey (comparaisons multiples) précisent que les Français ($m = 3.49$) sont moins identifiés à leur origine ethnique que ne le sont les Maghrébins ($m = 3.67$) ($p = .01$) et les Africains ($m = 3.65$) (Tableau 4). Ils précisent aussi que les enfants sont plus identifiés dans le contexte où il y a une moitié d'enfants d'origine française ($m = 3.63$) qu'en contexte majoritaire français ($m = 3.56$). Le contexte où les enfants sont le moins identifiés est le contexte multiculturel ($m = 3.42$). On retrouve cette tendance pour les trois groupes ethniques (Tableau 4) sauf pour les Africains, mais ceci est peut être dû au sous-effectif de ce groupe. On retrouve également la même différence dans chaque contexte.

Le même effet principal de l'appartenance ethnique est aussi observé pour les items 1, 3 et 4 de l'identification ethnique dans les résultats de l'ANOVA « Groupe ethnique X Contexte X Age » et ceux des ANOVAs « Groupe ethnique X Contexte» et « Groupe ethnique X Age » (Tableau 5). Ceci signifie que le groupe ethnique agit indépendamment de l'âge et du contexte. Les tests post-hoc de

Tukey (comparaisons multiples) n'indiquent pas de sous ensembles homogènes pour ces trois items mais l'effet du groupe ethnique peut être différent selon les items (Tableau 5).

Pour l'item 1, les scores des enfants d'origine maghrébine (m = 3.84) et des enfants d'origine africaine (m = 3.80) sont supérieurs à ceux des enfants d'origine française (m = 3.63). Pour l'item 3, les scores des enfants d'origine africaine (m = 3.57) sont supérieurs à ceux des enfants d'origine maghrébine (m = 3.39) et française (m = 3.28). Pour l'item 4, les scores des enfants d'origine maghrébine (m = 3.87) sont supérieurs à ceux des enfants d'origine française (m = 3.69) et les scores des enfants d'origine africaine ne diffèrent pas tellement des deux autres groupes ethniques (m = 3.77) (Tableau 4).

Contrairement aux items 1, 3 et 4 l'effet du groupe ethnique est tendanciel pour l'item 2 (F (2,444) = 2.73 ; p = .07) et seulement dans l'ANOVA « Groupe ethnique X Contexte X Age » (Tableau 5). Les tests post-hoc de Tukey (comparaisons multiples) n'indiquent pas de sous-ensembles homogènes mais nous observons que les moyennes des scores des enfants d'origine maghrébine (m = 3.56) sont supérieures à celles des enfants d'origine française (m = 3.35) et les scores des enfants d'origine africaine ne diffèrent pas des deux autres groupes ethniques (m = 3.45) (Tableau 4). Dans la première ANOVA factorielle « Groupe ethnique X Contexte X Age », on constate (Tableau 5) également pour l'item 2 un effet combiné de l'âge et du contexte (F (2,444) = 3.32 ; p = .04) et un effet tangent combiné du groupe ethnique, de l'âge et du contexte (F (4,442) = 2.17, p = .07)**.** L'ANOVA « Contexte x Age » indique un effet principal du contexte (F (2,444) = 3.08 ; p = .05) et confirme l'effet combiné de l'âge et du contexte (F (2,444) = 3.48 ; p = .03) (Tableau 5). Les moyennes des scores de l'item 2 sont en général plus élevées en contexte où il y a 50% d'enfants d'origine française (m = 3.52), qu'en contexte majoritaire français (m = 3.44) et qu'en contexte multiculturel (m = 3.23) (Tableau 4). Si l'effet est combiné avec celui de l'âge c'est parce l'effet du contexte est différent selon l'âge (Tableau 5). Les moyennes des scores de l'item 2 sont plus élevées chez les enfants de neuf-dix ans en contexte où il y a 50% d'enfants d'origine française et en contexte multiculturel (Tableau 4). Les scores sont plus élevés chez les enfants de sept-huit ans en contexte majoritaire français (Tableau 4).

Pour l'item 3, en plus de l'effet principal du groupe ethnique dans les trois ANOVAs factorielles, on constate indépendamment de l'âge un effet principal du contexte dans l'ANOVA « Contexte X Age » ($F(2,444) = 4.18$; $p = .02$) (Tableau 5). Les tests post-hoc de Tukey (comparaisons multiples) précisent que les moyennes des scores pour l'item 3 sont plus élevées en contexte à 50% français qu'en contexte multiculturel ($p = .01$) (Tableau 4).

Tableau 4 : Scores moyens d'identification ethnique et des items de l'identification ethnique en fonction des différents facteurs

Groupes			**Identification ethnique**		**Items de l'échelle d'identification ethnique**							
					item 1		**Item 2**		**Item 3**		**Item 4**	
			Moy.	***E-t***	***Moy.***	***E-t***	***Moy.***	***E-t***	***Moy.***	***E-t***	***Moy.***	***E-t***
	Groupes ethniques	*Français*	3.49 [a]	0.63	3.63	0.83	3.35	1.07	3.28	0.97	3.69	0.77
		Maghrébins	3.67 [b]	0.45	3.84	0.57	3.56	0.96	3.39	0.96	3.87	0.40
		Africains	3.65 [a-b]	0.53	3.80	0.55	3.45	1.00	3.57	0.82	3.77	0.57
		Total	3.55	0.58	3.70	0.75	3.41	1.04	3.34	0.96	3.75	0.68
Age	7-8 ans	*Français*	3.50	0.65	3.62	0.88	3.31	1.13	3.38	0.97	3.69	0.86
		Maghrébins	3.64	0.46	3.77	0.72	3.56	0.99	3.36	1.07	3.85	0.40
		Africains	3.71	0.56	3.72	0.67	3.44	1.10	3.83	0.51	3.83	0.38
		Total	3.55	0.61	3.67	0.83	3.39	1.09	3.41	0.97	3.74	0.74
	9-10 ans	*Français*	3.46	0.59	3.63	0.77	3.39	0.98	3.14	0.97	3.70	0.64
		Maghrébins	3.70	0.43	3.91	0.34	3.57	0.94	3.43	0.84	3.90	0.41
		Africains	3.61	0.53	3.85	0.46	3.46	0.95	3.38	0.94	3.73	0.67
		Total	3.55	0.55	3.74	0.65	3.45	0.97	3.25	0.94	3.76	0.59
Contexte	1 Multiculturel	*Français*	3.26	0.65	3.49	0.96	3.09	1.15	2.88	1.12	3.58	0.91
		Maghrébins	3.53	0.51	3.87	0.47	3.32	1.21	3.16	1.05	3.79	0.53
		Africains	3.59	0.62	3.81	0.54	3.38	1.09	3.56	0.89	3.63	0.81
		7 ans	3.32	0.63	3.58	0.95	3.08	1.28	3.03	1.22	3.61	0.89
		9 ans	3.49	0.59	3.76	0.60	3.32	1.07	3.15	0.98	3.71	0.67
		Total	3.42 [a]	0.61	3.69	0.75	3.23	1.16	3.10 [a]	1.08	3.67	0.76
	2 Environ 50% de français	*Français*	3.58	0.56	3.62	0.81	3.47	1.00	3.41	0.84	3.80	0.60
		Maghrébins	3.74	0.34	3.87	0.50	3.65	0.82	3.57	0.78	3.89	0.38
		Africains	3.50	0.68	3.50	0.93	3.13	1.25	3.63	0.74	3.75	0.46
		7 ans	3.59	0.55	3.62	0.87	3.34	1.10	3.55	0.78	3.82	0.53
		9 ans	3.69	0.44	3.81	0.44	3.76	0.64	3.37	0.85	3.83	0.50
		Total	3.63 [b]	0.51	3.70	0.72	3.52	0.96	3.48 [b]	0.81	3.83	0.52
	3 >70% de français	*Français*	3.50	0.63	3.66	0.81	3.35	1.07	3.32	0.97	3.67	0.80
		Maghrébins	3.71	0.46	3.77	0.73	3.71	0.79	3.43	1.04	3.94	0.24
		Africains	3.75	0.39	3.90	0.31	3.65	0.81	3.55	0.83	3.90	0.31
		7 ans	3.60	0.62	3.72	0.76	3.50	1.02	3.44	0.97	3.73	0.80
		9 ans	3.50	0.57	3.68	0.78	3.34	1.02	3.25	0.96	3.74	0.59
		Total	3.56 [a-b]	0.60	3.70	0.77	3.44	1.02	3.36 [a-b]	0.97	3.73	0.72

Tableau 5 : Comparaisons des scores moyens d'identification ethnique et des items de l'identification ethnique en fonction des différents facteurs

		Identification ethnique		**Items de l'échelle d'identification ethnique**							
				item 1		**Item 2**		**Item 3**		**Item 4**	
Facteurs	**ddl**	**F**	**Sign.**	**F**	**Sign.**	**F**	**Sign.**	**F**	**Sign.**	**F**	**Sign.**
Groupe ethnique	(2, 444)	7.85	.00	5.10	.01	*2.73*	*.07*	4.02	.02	3.85	.02
Contexte	(2, 444)	1.43	.24	0.25	.78	1.03	.36	1.19	.30	0.83	.44
Age	(1, 445)	0.47	.49	2.38	.12	1.32	.25	1.25	.26	0.20	.65
Groupe ethnique X Contexte	(4, 442)	0.81	.52	0.65	.63	0.65	.62	0.62	.65	0.32	.87
Groupe ethnique X Age	(2, 444)	0.13	.88	0.01	.99	0.83	.44	1.11	.33	0.11	.89
Contexte X Age	(2, 444)	1.73	.18	0.66	.52	3.32	.04	0.21	.81	0.21	.81
Groupe ethnique X Contexte X Age	(4, 442)	2.66	.03	1.93	.10	*2.17*	*.07*	0.39	.82	1.61	.17
Groupe ethnique	(2, 444)	5.16	.01	3.73	.02	1.79	.17	*2.84*	*.06*	3.13	.04
Age	(1, 445)	0.12	.73	0.95	.33	0.06	.80	3.00	.08	0.03	.85
Groupe ethniqueX Age	(2, 444)	0.49	.61	0.39	.68	0.04	.96	1.61	.20	0.19	.83
Groupe ethnique	(2, 444)	5.87	.00	4.14	.02	2.30	.10	3.17	.04	3.04	.05
Contexte	(2, 444)	*2.71*	*.07*	0.45	.64	2.10	.12	2.31	.10	1.61	.20
Groupe ethnique X Contexte	(1, 445)	0.63	.64	0.80	.52	0.64	.63	0.48	.75	0.46	.76
Contexte	(2, 444)	4.51	.01	0.11	.90	3.08	.05	4.18	.02	1.73	.18
Age	(1, 445)	0.99	.32	2.09	.15	2.57	.11	0.75	.39	0.39	.54
Contexte X Age	(2, 444)	2.19	.11	1.30	.27	3.48	.03	1.01	.36	0.18	.84

.2. Estime de soi

Tableau 6 : Scores moyens d'estime de soi en fonction des différents facteurs

Groupes			**Estime de soi**	
			Moy.	***E-t***
	Groupes ethniques	*Français*	3.05	0.45
		Maghrébins	3.10	0.44
		Africains	3.09	0.45
		Total	3.07	0.45
Age	7-8 ans	*Français*	3.12	0.46
		Maghrébins	3.12	0.48
		Africains	3.15	0.44
		Total	3.12	0.46
	9-10 ans	*Français*	2.95	0.43
		Maghrébins	3.08	0.39
		Africains	3.04	0.46
		Total	3.00	0.42
Contexte	1 Multiculturel	*Français*	2.97	0.47
		Maghrébins	3.13	0.42
		Africains	3.15	0.48
		7 ans	3.09	0.49
		9 ans	3.05	0.43
		Total	3.06	0.45
	2 Environ 50% de français	*Français*	3.07	0.42
		Maghrébins	3.02	0.42
		Africains	2.99	0.23
		7 ans	3.03	0.44
		9 ans	3.07	0.37
		Total	3.05	0.41
	3 >70% de français	*Français*	3.06	0.46
		Maghrébins	3.16	0.47
		Africains	3.07	0.50
		7 ans	3.18	0.46
		9 ans	2.93	0.44
		Total	3.08	0.47

Les résultats de la première analyse ANOVA « Groupe ethnique X Contexte X Age » n'indiquent aucun effet principal des trois facteurs ni de leur interactions (Tableau 7). Pourtant, l'ANOVA « Groupe ethnique x Age » présente une tendance significative de l'âge sur l'estime de soi globale ($F(1.445) = 3.66$; $p = .06$). On a donc un effet principal de l'âge pour chaque groupe ethnique. Si la signification est tendancielle c'est parce que l'âge ne semble pas avoir d'effet sur

le groupe issu de l'immigration maghrébine (Tableau 7). Contrairement aux Maghrébins (sept-huit ans. m = 3.12 ; neuf-dix ans. m = 3.8), les Français (sept-huit ans, m = 3.12 ; neuf-dix ans, m = 2.95) et les Africains (sept-huit ans, m = 3.15 ; neuf-dix ans, m = 3.04) ont une estime de soi plus faible à neuf-dix ans qu'à sept-huit ans (Tableau 6).

L'ANOVA « Contexte X Age » précise que l'effet principal de l'âge (F (1,445) = 3.73. p = .05) est en interaction avec l'effet de contexte (F (2,444) = 4.66; p = .01) sans qu'on observe d'effet principal de contexte (Tableau 7). Ce résultat signifie que l'effet de l'âge dépend du contexte, les moyennes indiquent que l'effet est surtout présent en contexte majoritaire français (sept-huit ans. m = 3.18 ; neuf-dix ans. m = 2.93) (Tableau 6).

Tableau 7 : Comparaisons des scores moyens d'estime de soi en fonction des différents facteurs

	Estime de soi		
Facteurs	**ddl**	**F**	**Sign.**
Groupe ethnique	(2, 444)	1.18	.31
Contexte	(2, 444)	0.30	.74
Age	(1, 445)	1.29	.26
Groupe ethnique X Contexte	(4, 442)	1.02	.39
Groupe ethnique X Age	(2, 444)	0.12	.89
Contexte X Age	(2, 444)	1.88	.15
Groupe ethnique X Contexte X Age	(4, 442)	0.75	.56
Groupe ethnique	(2, 444)	0.87	.42
Age	(1, 445)	*3.66*	*.06*
Groupe ethniqueX Age	(2, 444)	0.85	.43
Groupe ethnique	(2, 444)	0.97	.38
Contexte	(2, 444)	0.46	.63
Groupe ethnique X Contexte	(1, 445)	0.97	.42
Contexte	(2, 444)	0.04	.96
Age	(1, 445)	3.73	.05
Contexte X Age	(2, 444)	4.66	.01

.3. Attitudes interethniques

.3.1. Choix libres : attitudes implicites

.3.1.1. Photo cible européenne

Les résultats de la première analyse ANOVA « Groupe ethnique X Contexte X Age » indiquent un effet principal tendanciellement significatif du contexte sur les scores de la cible européenne ($F(2,444) = 2.50$; $p = .08$) et un effet significatif de l'interaction des trois variables ($F(4,442) = 3.21$; $p = .01$). Cette analyse ne montre aucun autre effet significatif (Tableau 9).

Les résultats de l'ANOVA « Groupe ethnique x Age » (Tableau 9) ne révèle ni d'effet principal de l'âge, ni du groupe ethnique, ni de leur interaction. Par contre, on retrouve l'effet principal du contexte dans l'ANOVA « Groupe ethnique X Contexte» ($F(4,442) = 5.33$; $p = .01$), qui signifie que l'effet de contexte se retrouve pour chaque groupe ethnique. On retrouve également l'effet principal du contexte dans l'ANOVA « Contexte X Age » ($F(2,444) = 7.60$; $p = .00$), qui signifie que l'effet de contexte se retrouve à chaque âge (Tableau 9). Quel que soit le groupe ethnique, et quel que soit l'âge, le test de comparaison multiple (Tableau 9) précise que les enfants sont plus positifs envers la cible européenne en contexte à 50% d'enfants d'origine française ($m = 4.38$) qu'à majorité française ($m = 3.91$) (Tukey, $p = .02$) et qu'en contexte multiculturel ($m = 3.55$) (Tukey, $p = .00$) (Tableau 8).

.3.1.2. Photo cible maghrébine

Les ANOVAs (Tableau 9) effectuées n'indiquent ni d'effet principal de l'âge, ni du groupe ethnique, ni du contexte, ni de leurs interactions sur la photo cible maghrébine.

.3.1.3. Photo cible africaine

L'âge apparaît comme un effet principal tendanciellement significatif dans l'ANOVA « Groupe ethnique X Contexte X Age » ($F(1, 445) = 3.46$; $p = .06$) et

comme effet principal dans l'ANOVA « Groupe ethnique x Age » (F (1, 445) = 4.00 ; p = .05) (Tableau 9). Quel que soient leurs groupes ethniques, les enfants donnent en général plus d'adjectifs positifs à la photo cible africaine en grandissant (sept-huit ans, m = 3.44 ; neuf-dix ans, m = 3.99) (Tableau 8). Nous ne constatons aucun autre effet dans ces analyses ni dans les autres (Tableau 9).

Tableau 8: Scores moyens des attitudes implicites envers chaque photo cible et en fonction des différents facteurs

Groupes			**Attitudes implicites**					
			Cible européenne		**Cible maghrébine**		**Cible africaine**	
			Moy.	***E-t***	***Moy.***	***E-t***	***Moy.***	***E-t***
	Groupes ethniques	*Français*	3.99	1.60	1.69	1.79	3.60	1.83
		Maghrébins	3.97	1.61	1.81	1.95	3.75	1.75
		Africains	3.80	1.58	2.30	2.05	4.18	1.43
		Total	3.96	1.60	1.78	1.87	3.69	1.78
Age	7-8 ans	*Français*	3.99	1.63	1.89	1.88	3.41	1.94
		Maghrébins	3.89	1.74	1.82	2.01	3.33	1.96
		Africains	4.39	1.14	2.22	2.18	4.17	1.58
		Total	3.99	1.63	1.90	1.93	3.44	1.92
	9-10 ans	*Français*	3.99	1.55	1.42	1.65	3.84	1.65
		Maghrébins	4.05	1.47	1.79	1.91	4.19	1.38
		Africains	3.38	1.72	2.35	2.00	4.19	1.36
		Total	3.93	1.56	1.64	1.79	3.99	1.55
Contexte	1 Multiculturel	*Français*	3.70	1.74	1.49	1.58	3.23	1.80
		Maghrébins	3.53	1.75	2.24	1.98	3.74	1.77
		Africains	3.19	1.91	2.13	2.09	4.00	1.63
		7 ans	3.53	1.89	2.24	2.07	3.32	1.92
		9 ans	3.56	1.69	1.66	1.67	3.71	1.66
		Total	3.55 [a]	1.76	1.89	1.85	3.56	1.77
	2 Environ 50% de français	*Français*	4.27	1.37	1.73	1.74	3.59	1.80
		Maghrébins	4.57	0.86	1.89	1.95	3.89	1.74
		Africains	4.25	1.39	2.50	2.07	3.88	1.64
		7 ans	4.39	1.19	1.70	1.75	3.36	1.93
		9 ans	4.35	1.25	2.02	1.94	4.20	1.38
		Total	4.38 [b]	1.21	1.84	1.83	3.72	1.76
	3 >70% de français	*Français*	3.94	1.64	1.72	1.88	3.69	1.85
		Maghrébins	3.66	1.97	1.23	1.85	3.57	1.79
		Africains	4.10	1.25	2.35	2.11	4.45	1.19
		7 ans	3.90	1.73	1.91	1.99	3.53	1.93
		9 ans	3.92	1.58	1.41	1.75	4.03	1.56
		Total	3.91 [a]	1.66	1.70	1.90	3.74	1.80

Tableau 9 : Comparaisons des scores moyens des attitudes implicites envers chaque photo cible et en fonction des différents facteurs

		Attitudes implicites					
		Cible européenne		**Cible maghrébine**		**Cible africaine**	
Facteurs	**ddl**	**F**	**Sign**	**F**	**Sign**	**F**	**Sign**
Groupe ethnique	(2, 444)	0.11	.90	1.86	.16	2.27	.10
Contexte	(2, 444)	*2.50*	*.08*	0.71	.49	0.30	.74
Age	(1, 445)	0.55	.46	0.14	.71	3.46	.06
Groupe ethnique X Contexte	(4, 442)	0.50	.74	1.40	.23	0.45	.78
Groupe ethnique X Age	(2, 444)	2.08	.13	0.71	.49	0.68	.50
Contexte X Age	(2, 444)	0.91	.40	1.10	.33	0.68	.51
Groupe ethnique X Contexte X Age	(4, 442)	3.21	.01	0.08	.99	0.16	.96
Groupe ethnique	(2, 444)	0.08	.93	2.18	.11	1.88	.15
Age	(1, 445)	1.92	.17	0.28	.59	4.00	.05
Groupe ethniqueX Age	(2, 444)	2.22	.11	0.89	.41	1.06	.35
Groupe ethnique	(2, 444)	0.12	.89	2.15	.12	2.08	.13
Contexte	(2, 444)	5.33	.01	0.46	.63	0.44	.64
Groupe ethnique X Contexte	(1, 445)	0.86	.49	1.45	.22	0.54	.71
Contexte	(2, 444)	7.60	.00	0.96	.38	0.96	.38
Age	(1, 445)	0.00	.97	1.77	.18	1.77	.18
Contexte X Age	(2, 444)	0.02	.98	2.26	.11	2.26	.11

.3.2. Choix forcés : attitudes explicites

.3.2.1. Photo cible européenne

Les résultats de la première analyse ANOVA « Groupe ethnique X Contexte X Age » indiquent un effet principal de l'âge ($F(1,445) = 4.64$; $p = .03$) et de l'interaction « Groupe ethnique X Contexte X Age » ($F(4,444) = 2.53$; $p = .04$) sur la position attribuée à la cible européenne (Tableau 11). Les ANOVAs « Groupe ethnique X Age » ($F(1,445) = 4.27$; $p = .04$) et « Contexte X Age » ($F(2,444) = 4.30$; $p = .04$) indiquent également un effet principal de l'âge qui signifie que l'effet est significatif quel que soit le contexte et le groupe ethnique (Tableau 11). Les enfants préfèrent moins la cible européenne en grandissant (sept-huit ans, $m = 2.24$; neuf-dix ans, $m = 2.07$) (Tableau 10).

.3.2.2. Photo cible maghrébine

La première analyse ANOVA « Groupe ethnique X Contexte X Age » indiquent un effet principal tendanciellement significatif du contexte ($F(2.444) = 2.88$; $p = .06$) et un effet significatif de l'interaction « Groupe ethnique X Contexte X Age » ($F(4,442) = 2.39$; $p = .05$). Par ailleurs, l'ANOVA « Groupe ethnique X Age » ($F(2,444) = 3.77$; $p = .02$) nous indique un effet du groupe ethnique et l'ANOVA « Contexte X Age » indique un effet du contexte ($F(2,444) = 8.52$; $p = .00$) (Tableau 11). L'effet du contexte et du groupe ethnique sur la cible maghrébine se manifeste à n'importe quel âge (Tableau 11). Les enfants d'origine maghrébine ($m = 1.93$) attribuent une position supérieure à la cible maghrébine comparés aux enfants d'origine française ($m = 1.76$) (Tukey, $p = .04$) et comparés aux enfants d'origine africaine ($m = 1.69$) (Tukey, $p = .08$). La position attribuée à la cible maghrébine est nettement supérieure en contexte à 50% français ($m = 1.98$) qu'en contexte multiculturel ($m = 1.80$) (Tukey ; $p = .08$) et qu'en contexte à majorité d'enfants d'origine française ($m = 1.70$) (Tukey, $p = .00$) (Tableau 10).

Par contre, l'ANOVA « Groupe ethnique X Contexte » n'indique pas d'effet de groupe ethnique, ni de contexte, ni de leur interaction (Tableau 11). Si on regarde les moyennes pour la photo cible maghrébine par groupe ethnique et par

contexte, on constate que la tendance générale de l'effet du groupe ethnique n'est pas présente en contexte à majorité française. Les enfants d'origine maghrébine restent ceux qui préfèrent la photo cible maghrébine (m = 1.84) mais les enfants d'origine française (m = 1.68) et africaine (m = 1.65) la préfère tout autant (Tableau 10). On peut penser que si on ne retrouve pas la tendance générale de l'effet du groupe ethnique en contexte à majorité française, c'est également parce que l'effectif des enfants d'origine africaine est très faible dans ce contexte (Tableau 1).

.3.2.3. Photo cible africaine

La première ANOVA « Groupe ethnique X Contexte X Age » présente un effet principal du groupe ethnique tendanciellement significatif (F (2,446) = 2.74 ; p = .07). Cet effet principal du groupe ethnique est confirmé dans les ANOVAs « Groupe ethnique X Age » (F (2,446) = 4.49 ; p = .01) et « Groupe ethnique X Contexte » (F (2,446) = 3.33 ; p = .04) (Tableau 11). La position attribuée par les enfants d'origine africaine à la cible africaine (m= 2.30) est supérieure à celle attribuée par les enfants d'origine française (m = 2.04) et maghrébine (m = 1.92) (Tukey, p = .01), et ceci quel que soit l'âge et quel que soit le contexte (Tableau 10).

L'ANOVA « Contexte X Age » présente un effet principal du contexte (F (2,444) = 6.19 ; p = .00) (Tableau 11). Indépendamment de l'âge, en contexte à majorité française (m = 2.14), les enfants attribuent une position supérieure à la photo cible africaine comparé au contexte multiculturel (m = 1.99) et à celui à 50% d'enfants d'origine française (m =1.89) (Tableau 10). Nous ne retrouvons pas cela dans l'analyse « Contexte X Groupe ethnique», mais en regardant les moyennes pour chaque groupe ethnique dans chaque contexte, on remarque que l'effet de contexte est surtout observé chez les Français et les Africains. Les Maghrébins préfèrent au contraire le phénotype africain en contexte à 50% d'enfants d'origine française (Tableau 10).

Tableau 10 : Scores moyens des attitudes explicites envers chaque photo cible et en fonction des différents facteurs

Groupes			**Attitudes explicites**					
			Cible européenne		**Cible maghrébine**		**Cible africaine**	
			Moy.	***E-t***	***Moy.***	***E-t***	***Moy.***	***E-t***
	Groupes ethniques	*Français*	2.19	0.74	1.76 [a-b]	0.66	2.04 [b]	0.71
		Maghrébins	2.15	0.77	1.93 [a]	0.62	1.92 [b]	0.71
		Africains	2.01	0.78	1.69 [b]	0.60	2.30 [a]	0.59
		Total	2.16	0.76	1.80	0.65	2.04	0.71
Age	7-8 ans	*Français*	2.26	0.72	1.74	0.65	2.00	0.71
		Maghrébins	2.18	0.79	1.98	0.59	1.84	0.70
		Africains	2.22	0.73	1.50	0.45	2.28	0.60
		Total	2.24	0.74	1.78	0.64	1.98	0.70
	9-10 ans	*Français*	2.10	0.76	1.80	0.68	2.10	0.72
		Maghrébins	2.11	0.77	1.89	0.64	2.00	0.71
		Africains	1.87	0.79	1.83	0.66	2.31	0.60
		Total	2.07	0.77	1.83	0.66	2.10	0.70
Contexte	1 Multiculturel	*Français*	2.22	0.72	1.73	0.69	2.05	0.75
		Maghrébins	2.28	0.71	1.92	0.67	1.80	0.66
		Africains	2.03	0.81	1.69	0.70	2.28	0.45
		7 ans	2.28	0.74	1.76	0.69	1.96	0.66
		9 ans	2.17	0.72	1.82	0.69	2.01	0.72
		Total	2.21	0.73	1.80 [a-b]	0.69	1.99 [a-b]	0.69
	2 Environ 50% de français	*Français*	2.22	0.72	1.98	0.68	1.80	0.72
		Maghrébins	1.98	0.86	2.01	0.58	2.01	0.70
		Africains	2.13	0.99	1.81	0.37	2.06	0.86
		7 ans	2.19	0.75	1.91	0.67	1.91	0.71
		9 ans	2.04	0.83	2.08	0.56	1.88	0.75
		Total	2.13	0.79	1.98 [a]	0.63	1.89 [a]	0.72
	3 >70% de français	*Français*	2.17	0.76	1.68	0.63	2.15	0.68
		Maghrébins	2.23	0.70	1.84	0.60	1.93	0.76
		Africains	1.95	0.71	1.65	0.61	2.40	0.58
		7 ans	2.25	0.73	1.71	0.60	2.03	0.71
		9 ans	2.03	0.76	1.68	0.66	2.28	0.63
		Total	2.16	0.75	1.70 [b]	0.62	2.14 [b]	0.69

Tableau 11 : Comparaisons des scores moyens des attitudes explicites envers chaque photo cible et en fonction des différents facteurs

		Attitudes explicites					
		Cible européenne		**Cible maghrébine**		**Cible africaine**	
Facteurs	**ddl**	**F**	**Sign**	**F**	**Sign**	**F**	**Sign**
Groupe ethnique	(2, 444)	0.40	.67	2.44	.09	*2.74*	*.07*
Contexte	(2, 444)	0.97	.38	2.88	.06	1.93	.15
Age	(1, 445)	4.64	.03	2.07	.15	1.05	.31
Groupe ethnique X Contexte	(4, 442)	0.95	.43	0.52	.72	1.91	.11
Groupe ethnique X Age	(2, 444)	1.41	.25	3.04	.05	0.73	.48
Contexte X Age	(2, 444)	0.51	.60	1.36	.26	0.16	.85
Groupe ethnique X Contexte X Age	(4, 442)	2.53	.04	2.39	.05	0.88	.47
Groupe ethnique	(2, 444)	0.61	.54	3.77	.02	4.49	.01
Age	(1, 445)	4.27	.04	1.54	.22	1.19	.28
Groupe ethnique X Age	(2, 444)	0.58	.56	1.67	.19	0.14	.87
Groupe ethnique	(2, 444)	0.80	.45	2.18	.11	3.33	.04
Contexte	(2, 444)	0.19	.83	2.02	.13	1.66	.19
Groupe ethnique X Contexte	(1, 445)	0.81	.52	0.26	.90	1.86	.12
Contexte	(2, 444)	0.59	.55	8.52	.00	6.19	.00
Age	(1, 445)	4.30	.04	1.11	.29	1.68	.20
Contexte X Age	(2, 444)	0.20	.82	1.05	.35	1.80	.17

.4. Analyses comparatives des attitudes interethniques

.4.1. Choix libres: attitudes implicites

Les analyses comparatives (Tableau 12) entre chaque cible pour l'échantillon complet indiquent que le nombre d'adjectifs positifs attribué à chacune des photos est différent. De manière générale, les enfants sont beaucoup plus positifs envers le phénotype européen (m = 3.96) qu'envers le phénotype maghrébin (m = 1.78) (t (446) = 18.29 ; p = .00) (Tableaux 8 et 12). Ils donnent également plus d'adjectifs positifs à la photo cible européenne qu'à la photo cible africaine (m = 3.69) (t (446) = 2.43 ; p = .02) et donnent plus d'adjectifs positifs à la photo cible africaine qu'à la photo cible maghrébine (t (446) = 17.47 ; p =.00) (Tableaux 8 et 12).

Cette différence est surtout observée chez les Français (respectivement t (283) = 15.82 ; p =.00 ; t (283) = 2.74 ; p =.01 et t (283) = 14.17 ; p = .00) (Tableau 12 et figure 11). Les Africains (t (43) = 4.51 ; p = .00) et les Magrébins (t (118) = 8.48 ; p = .00) attribuent également plus d'adjectifs positifs à la photo cible européenne (Africains, m= 3.80 ; Maghrébins, m = 3.97) qu'à la photo cible maghrébine (Africains, m= 2.30 ; Maghrébins, m = 1.81) et plus d'adjectifs positifs (respectivement t (43) = 5.71 ; p = .00 ; t (118) = 8.5 ; p = .00) à la photo cible africaine (Africains, m= 4.18 ; Maghrébins, m = 3.75) qu'à la photo cible maghrébine. Mais contrairement aux Français, les enfants d'origine africaine et maghrébine n'en attribuent pas plus à la photo cible européenne qu'à la photo cible africaine (p > .05) (Tableaux 8 et 12 et figure 11).

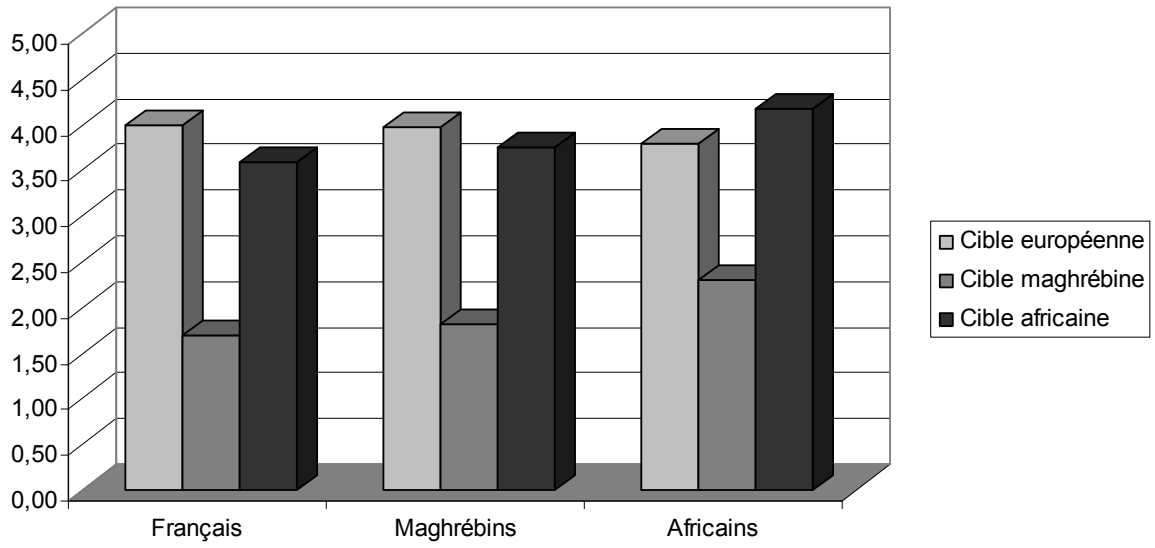


Figure 11 : Attitudes implicites selon les groupes ethniques

.4.2. Choix forcés: attitudes explicites

Quant aux préférences attribuées à chaque photo cible, elles diffèrent de la même façon (Tableau 12). Les enfants préfèrent de manière générale la photo cible européenne (m = 2.16) à la photo cible maghrébine (m = 1.80) (t (446) = 6.23 ; p = .00) et à la photo cible africaine (m = 2.04) (t (446) = 2.02 ; p = .04). Ils préfèrent également la photo cible africaine à la photo cible maghrébine (t (446) = - 4.39 ; p =.00) (Tableaux 10 et 12).

Ceci est surtout observé chez les enfants d'origine française (respectivement t (283) = 5.91 ; p =.00 ; t (283) = 1.90 ; tangent à p =.06 et t (283) = - 4.07 ; p = .00). Les enfants d'origine maghrébine préfèrent la photo cible européenne (m = 2.15) à la photo cible africaine (m = 1.92) (t (118) = 1.84 ; tangent à p = .07) et préfèrent la photo cible européenne à la photo cible maghrébine (m = 1.93) (t (118) = 1.94 ; tangent à p = .06) (Tableaux 10 et 12 et figure 12). En revanche la position qu'ils ont attribué à la photo cible maghrébine ne diffère pas de celle attribuée à la photo cible africaine (p>.05) (Tableau 12 et figure 12). Quant aux enfants d'origine africaine, ils n'ont pas plus de préférence envers la photo cible européenne (m = 2.01) qu'envers la photo cible africaine (m = 2.30) (p>.05) et maghrébine (m = 1.69) (p>.05) mais ils

attribuent une position plus élevée à la photo cible africaine qu'à la photo cible maghrébine (t (43) = - 4.41 ; p = .00) (Tableaux 10 et 12 et figure 12).

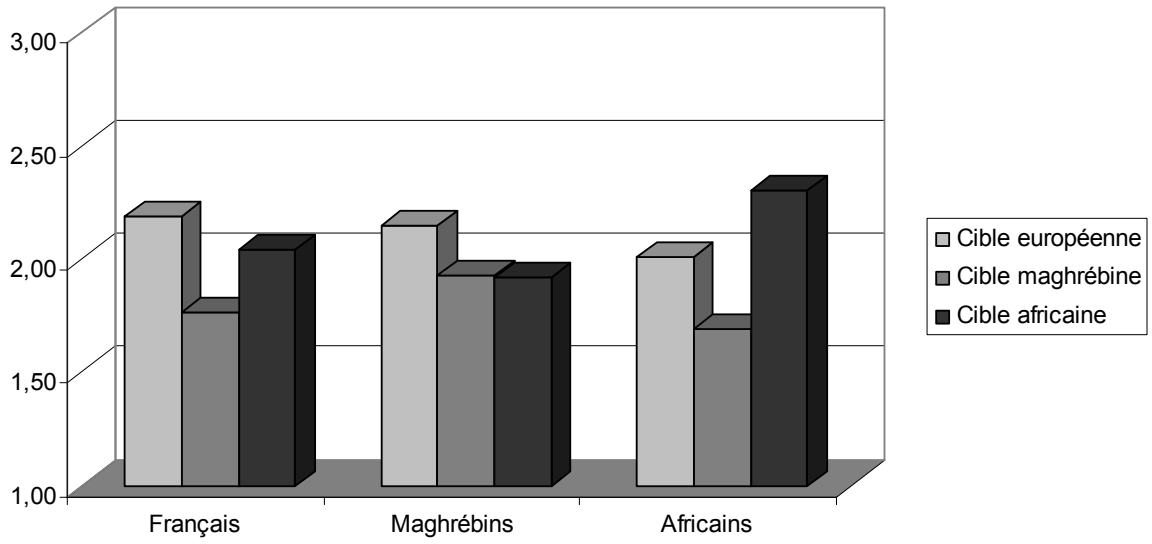


Figure 12 : Attitudes explicites selon les groupes ethniques

Tableau 12 : Comparaisons des scores moyens entre chaque cible pour les attitudes implicites et pour les attitudes explicites sur l'échantillon complet et par groupe ethnique

			Echantillon complet	**Groupes ethniques**		
				Français	**Maghrébins**	**Africains**
			t-Student	t-Student	t-Student	t-Student
Attitudes implicites	Cible européenne	Cible africaine	t (446) = 2.43*	t (283) = 2.74**	t (118) = 1.06	t (43) = -1.24
	Cible européenne	Cible maghrébine	t (446) = 18.29***	t (283) = 15.82***	t (118) = 8.48***	t (43) = 4.51 ***
	Cible africaine	Cible maghrébine	t (446) = 17.47***	t (283) = 14.17***	t (118) = 8.50***	t (43) = 5.71***
Attitudes explicites	Cible européenne	Cible africaine	t (446) = 2.02*	t (283) = 1.90	t (118) = 1.84	t (43) = -1.51
	Cible européenne	Cible maghrébine	t (446) = 6.23***	t (283) = 5.91***	t (118) = 1.94	t (43) = 1.67
	Cible africaine	Cible maghrébine	t (446) = -4.39***	t (283) = -4.06***	t (118) = 0.13	t (43) = -4.41***

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Tableau 13 : z-scores moyens et comparaisons des z-scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des groupes ethniques

		Groupes ethniques						
		Français		**Maghrébins**		**Africains**		
		Moy.	***E-t***	***Moy.***	***E-t***	***Moy.***	***E-t***	**F**
Attitudes implicites	Cible européenne	0.03	1.01	0.02	0.89	-0.25	1.21	F (2,444) = 1.54
	Cible africaine	-0.06	1.04	0.03	0.96	0.27	0.78	F (2,444) = 2.13
	Cible maghrébine	-0.05	0.96	0.02	1.04	0.29	1.08	F (2,444) = 2.34
Attitudes explicites	Cible européenne	0.03	0.98	-0.02	1.05	-0.16	0.98	F (2,444) = 0.75
	Cible africaine	0.02	1.00	-0.17	1.01	0.36	0.84	F (2,444) = 3.38*
	Cible maghrébine	-0.05	1.02	0.19	0.96	-0.18	0.91	F (2,444) = 4.80**

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

.4.3. Biais dans les attitudes interethniques selon les cibles

.4.3.1. Choix libres: attitudes implicites

Les analyses de variance sur les z-scores de chacune des cibles des attitudes implicites (Tableau 13) ne montrent aucun effet des groupes ethniques. Autrement dit, quel que soit leur groupe ethnique, les enfants ne se dégagent pas des moyennes générales des scores attribués à chacune des photos. Par contre les tests de comparaisons multiples indiquent une différence pour la cible maghrébine entre les Français et les Africains (effet tangent ; Tukey, p = .08). Les Africains (m = 0.29) se dégagent positivement des moyennes générales comparées aux Français (m = - 0.05). Ceci signifie que les enfants d'origine africaine sont plus positifs envers le phénotype représentant le groupe issu de l'immigration maghrébine que les autres groupes.

.4.3.2. Choix forcés : attitudes explicites

Du côté des analyses de variance sur les z-scores de chacune des cibles des attitudes explicites (Tableau 13), les résultats présentent une différence pour la cible maghrébine et africaine (respectivement F (2,444) = 3.38 ; p = .03) et F (2,444) = 4.80 ; p = .01). Par contre, les tests post-hoc de Tukey indiquent de manière non significative un biais endo-groupe chez les Maghrébins, les scores z à la photo cible maghrébine (m = 0.19) se dégagent positivement des moyennes générales comparés à ceux des Français (m = - 0.05) (Tukey, tangent à p = .06) et des Africains (m = -0.18) (Tukey, non significatif à p = .09). Pour ce qui est de la photo cible africaine, les tests de comparaisons multiples indiquent que les scores z des Africains (m = 0.36) se dégagent positivement des moyennes générales comparés à ceux des autres groupes ethniques (Français, m = 0.02. Tukey : non significatif à p =.08 ; Maghrébins, m = - 0.17, Tukey : significatif à p = .01).

.5. Choix affiliatifs

.5.1. Comparaison des biais sociométriques en fonction des différents facteurs

Les résultats des différents Khi² effectués (Tableau 14) pour comparer les biais sociométriques dans les choix affiliatifs en fonction des différents facteurs indiquent des différences dans les biais pour chaque groupe ethnique, dans chaque contexte et pour chaque groupe d'âge. Autrement dit, en tenant compte des choix possibles dans la classe, quels que soient le groupe ethnique, le contexte et l'âge, les enfants font plus de choix neutres que de biais sociométriques ($p<.05$).

Les analyses Khi² pour constater des différences de biais pour chacun des groupes ethniques (Tableau 15) dans chaque contexte, nous indiquent qu'hormis les Français qui font autant de biais endo-groupes qu'exo-groupes et que de choix neutres (Khi^2 (2) = 1.56 ; p =.46) en contexte multiculturel, chaque groupe fait plus de choix neutres que de biais sociométriques endo et exo-groupes ($p<.05$).

Les analyses Khi² pour constater des différences de biais dans les choix affiliatifs de chacun des groupes ethniques à chaque âge (Tableau 16) nous indiquent que chaque groupe culturel fait plus de choix neutres que de biais sociométriques endo et exo-groupes ($p<.05$) quel que soit l'âge.

Les analyses Khi² pour constater des différences de biais dans les choix affiliatifs de chacun des groupes d'âge à chaque contexte (Tableau 17), indiquent qu'en contexte multiculturel et à n'importe quel âge, les enfants font autant de biais endo-groupes que de biais exo-groupes que de choix neutres (sept-huit ans : Khi^2 (2) = 3.56 ; p = .17 ; neuf-dix ans : Khi^2 (2) = 4.95 ; p = .08).

Tableau 14 : Comparaisons des biais sociométriques selon chaque groupe ethnique, chaque contexte et chaque groupe d'âge.

Groupes		Biais sociométriques	Effectif observé	% observé	Effectif théorique	Khi²
Groupes ethniques	Français	*Choix neutres*	175	69	84.00	Khi² (2) = 152.88***
		Biais endo-groupe	24	10	84.00	
		Biais exo-groupes	53	21	84.00	
	Maghrébins	*Choix neutres*	63	62	34.00	Khi² (2) = 41.35***
		Biais endo-groupe	11	11	34.00	
		Biais exo-groupes	28	27	34.00	
	Africains	*Choix neutres*	21	62	11.33	Khi² (2) = 14.53***
		Biais endo-groupe	3	9	11.33	
		Biais exo-groupes	10	29	11.33	
Contexte	1	*Choix neutres*	34	48	23.67	Khi² (2) = 8.48**
	Multiculturel	*Biais endo-groupe*	14	20	23.67	
		Biais exo-groupes	23	32	23.67	
	2	*Choix neutres*	81	76	35.67	Khi² (2) = 92.04***
	50% de français	*Biais endo-groupe*	3	3	35.67	
		Biais exo-groupes	23	21	35.67	
	3	*Choix neutres*	144	69	70.00	Khi² (2) = 121.46***
	>70% de français	*Biais endo-groupe*	21	10	70.00	
		Biais exo-groupes	45	21	70.00	
Age	7-8 ans	*Choix neutres*	140	67	70.00	Khi² (2) = 110.60***
		Biais endo-groupe	21	10	70.00	
		Biais exo-groupes	49	23	70.00	
	9-10 ans	*Choix neutres*	119	67	59.33	Khi² (2) = 95.27***
		Biais endo-groupe	17	10	59.33	
		Biais exo-groupes	42	24	59.33	

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Tableau 15 : Comparaisons des biais sociométriques selon chaque contexte pour chaque groupe ethnique

Groupes		Biais sociométriques	Effectif observé	% observé	Effectif théorique	Khi²
Français	1	*Choix neutres*	14	44	10.67	Khi² (2) = 1.56
	Multiculturel	*Biais endo-groupe*	9	28	10.67	
		Biais exo-groupes	9	28	10.67	
	2	*Choix neutres*	44	75	19.67	Khi² (2) = 49.46***
	50% de français	*Biais endo-groupe*	1	2	19.67	
		Biais exo-groupes	14	24	19.67	
	3	*Choix neutres*	117	73	53.67	Khi² (2) = 114.50***
	>70% de français	*Biais endo-groupe*	14	9	53.67	
		Biais exo-groupes	30	19	53.67	
Maghrébins	1	*Choix neutres*	15	54	9.33	Khi² (2) = 7.79*
	Multiculturel	*Biais endo-groupe*	3	11	9.33	
		Biais exo-groupes	10	36	9.33	
	2	*Choix neutres*	30	75	13.33	Khi² (2) = 32.60***
	50% de français	*Biais endo-groupe*	2	5	13.33	
		Biais exo-groupes	8	20	13.33	
	3	*Choix neutres*	18	53	11.33	Khi² (2) = 6.59*
	>70% de français	*Biais endo-groupe*	6	18	11.33	
		Biais exo-groupes	10	29	11.33	

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Tableau 16 : Comparaisons des biais sociométriques selon chaque groupe d'âge pour chaque groupe ethnique

Groupes		Biais sociométriques	Effectif observé	% observé	Effectif théorique	Khi²
Français	7-8 ans	*Choix neutres*	103	72	47.67	Khi² (2) = 97.40***
		Biais endo-groupe	15	10	47.67	
		Biais exo-groupes	25	17	47.67	
	9-10 ans	*Choix neutres*	72	66	36.33	Khi² (2) = 57.49***
		Biais endo-groupe	9	8	36.33	
		Biais exo-groupes	28	26	36.33	
Maghrébins	7-8 ans	*Choix neutres*	28	55	17.00	Khi² (2) = 15.65***
		Biais endo-groupe	5	10	17.00	
		Biais exo-groupes	18	35	17.00	
	9-10 ans	*Choix neutres*	35	69	17.00	Khi² (2) = 29.06***
		Biais endo-groupe	6	12	17.00	
		Biais exo-groupes	10	20	17.00	
Africains	7-8 ans	*Choix neutres*	9	56	5.33	Khi² (2) = 6.13*
		Biais endo-groupe	1	6	5.33	
		Biais exo-groupes	6	38	5.33	
	9-10 ans	*Choix neutres*	12	67	6.00	Khi² (2) = 9.33**
		Biais endo-groupe	2	11	6.00	
		Biais exo-groupes	4	22	6.00	

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Tableau 17 : Comparaisons des biais sociométriques selon chaque contexte pour chaque âge

Groupes		Biais sociométriques	Effectif observé	% observé	Effectif théorique	Khi²
7-8 ans	1	*Choix neutres*	13	48	9.00	Khi² (2) = 3.56
	Multiculturel	*Biais endo-groupe*	5	19	9.00	
		Biais exo-groupes	9	33	9.00	
	2	*Choix neutres*	40	75	17.67	Khi² (2) = 45.77***
	50% de français	*Biais endo-groupe*	1	2	17.67	
		Biais exo-groupes	12	23	17.67	
	3	*Choix neutres*	87	67	43.33	Khi² (2) = 67.95***
	>70% de français	*Biais endo-groupe*	15	12	43.33	
		Biais exo-groupes	28	22	43.33	
9-10 ans	1	*Choix neutres*	21	48	14.67	Khi² (2) = 4.95
	Multiculturel	*Biais endo-groupe*	9	20	14.67	
		Biais exo-groupes	14	32	14.67	
	2	*Choix neutres*	41	76	18.00	Khi² (2) = 46.33***
	50% de français	*Biais endo-groupe*	2	4	18.00	
		Biais exo-groupes	11	20	18.00	
	3	*Choix neutres*	57	71	26.67	Khi² (2) = 54.03***
	>70% de français	*Biais endo-groupe*	6	8	26.67	
		Biais exo-groupes	17	21	26.67	

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

.5.2. Effet de chaque facteur sur les biais sociométriques

Les résultats des différents Khi² effectués pour connaître l'effet du groupe ethnique, du contexte et de l'âge sur les biais sociométriques (Tableau 18) indiquent aucune différence de choix entre les groupes ethniques (Khi² (2) = 2.77 ; p =.60) et les groupes d'âges (Khi² (2) = 0.02 ; p =.99). Par contre, on observe une différence entre les contextes dans les biais sociométriques (Khi² (4) = 20.62 ; p =.00). Même s'ils font plus de choix neutres que d'autres choix dans chaque contexte, on constate en classe multiculturelle que les enfants font plus de biais endo-groupes (effectif théorique = 6,95 ; observé = 14) et exo-groupe (effectif théorique = 16,65 ; observé = 23) qu'en classe à 50% d'enfants d'origine française (respectivement : effectif théorique = 10,48 ; observé = 3 ; effectif théorique = 25,10 ; observé = 23). Dans ces classes, ils font également moins de choix neutres (effectif théorique = 47,39; observé = 34) qu'en classe à 50% d'enfants d'origine française (effectif théorique = 71,43 ; observé = 81).

Tableau 18 : Effet du groupe ethnique, du contexte et de l'âge sur les biais sociométriques

			Biais sociométriques						
			Choix neutres		Biais endo-groupe		Biais exo-groupes		
Groupes				**%**		**%**		**%**	**Khi²**
	Français	Effectif	175	69	24	10	53	21	Khi² (4) = 2.77
		Effectif théorique	*168.22*	*67*	*24.68*	*10*	*59.10*	*23*	
	Maghrébins	Effectif	63	62	11	11	28	27	
		Effectif théorique	*68.09*	*67*	*9.99*	*10*	*23.92*	*23*	
	Africains	Effectif	21	62	3	9	10	29	
		Effectif théorique	*22.70*	*67*	*3.33*	*10*	*7.97*	*23*	
Contexte	1	Effectif	34	48	14	20	23	32	Khi² (4) = 20.62***
	Multiculturel	*Effectif théorique*	*47.39*	*67*	*6.95*	*10*	*16.65*	*23*	
	2	Effectif	81	76	3	3	23	21	
	50% de français	*Effectif théorique*	*71.43*	*67*	*10.48*	*10*	*25.10*	*23*	
	3	Effectif	144	69	21	10	45	21	
	>70% de français	*Effectif théorique*	*140.18*	*67*	*20.57*	*10*	*49.25*	*23*	
Age	7 ans	Effectif	140	67	21	10	49	23	Khi² (2) = 0.02
		Effectif théorique	*140.18*	*67*	*20.57*	*10*	*49.25*	*23*	
	9 ans	Effectif	119	67	17	10	42	24	
		Effectif théorique	*118.82*	*67*	*17.43*	*10*	*41.75*	*23*	

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Tableau 19 : Effet du groupe ethnique par contextes sur les biais sociométriques

			Biais sociométriques						
			Choix neutre		Biais endo-groupe		Biais exo-groupes		
Groupes				**%**		**%**		**%**	**Khi²**
1	Français	Effectif	14	44	9	28	9	28	Khi² (4) = 2.96
Multiculturel		*Effectif théorique*	*15.32*	*48*	*6.31*	*20*	*10.37*	*32*	
	Maghrébins	Effectif	15	54	3	11	10	36	
		Effectif théorique	*13.41*	*48*	*5.52*	*20*	*9.07*	*32*	
	Africains	Effectif	5	45	2	18	4	36	
		Effectif théorique	*5.27*	*48*	*2.17*	*20*	*3.56*	*32*	
2	Français	Effectif	44	75	1	2	14	24	Khi² (4) = 1.81
50% de français		*Effectif théorique*	*44.66*	*76*	*1.65*	*3*	*12.68*	*21*	
	Maghrébins	Effectif	30	75	2	5	8	20	
		Effectif théorique	*30.28*	*76*	*1.12*	*3*	*8.60*	*21*	
	Africains	Effectif	7	88	0	0	1	13	
		Effectif théorique	*6.06*	*76*	*0.22*	*3*	*1.72*	*21*	
3	Français	Effectif	117	73	14	9	30	19	Khi² (4) = 6.79
>70% de français		*Effectif théorique*	*110.40*	*69*	*16.10*	*10*	*34.50*	*21*	
	Maghrébins	Effectif	18	53	6	18	10	29	
		Effectif théorique	*23.31*	*69*	*3.40*	*10*	*7.29*	*21*	
	Africains	Effectif	9	60	1	7	5	33	
		Effectif théorique	*10.29*	*69*	*1.50*	*10*	*3.21*	*21*	

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Tableau 20 : Effet du contexte par groupes ethniques sur les biais sociométriques

			Biais sociométriques						
			Choix neutre		Biais endo-groupe		Biais exo-groupes		
Groupes				**%**		**%**		**%**	**Khi²**
Français	1	Effectif	14	44	9	28	9	28	Khi² (4) = 20.46***
	Multiculturel	*Effectif théorique*	*22.22*	*69*	*3.05*	*10*	*6.73*	*21*	
	2	Effectif	44	75	1	2	14	24	
	50% de français	*Effectif théorique*	*40.97*	*69*	*5.62*	*10*	*12.41*	*21*	
	3	Effectif	117	73	14	9	30	19	
	>70% de français	*Effectif théorique*	*111.81*	*69*	*15.33*	*10*	*33.86*	*21*	
Maghrébins	1	Effectif	15	54	3	11	10	36	Khi² (4) = 6.15
	Multiculturel	*Effectif théorique*	*17.29*	*62*	*3.02*	*11*	*7.69*	*27*	
	2	Effectif	30	75	2	5	8	20	
	50% de français	*Effectif théorique*	*24.71*	*62*	*4.31*	*11*	*10.98*	*27*	
	3	Effectif	18	53	6	18	10	29	
	>70% de français	*Effectif théorique*	*21.00*	*62*	*3.67*	*11*	*9.33*	*27*	
Africains	1	Effectif	5	45	2	18	4	36	Khi² (4) = 4.25
	Multiculturel	*Effectif théorique*	*6.79*	*62*	*0.97*	*9*	*3.24*	*29*	
	2	Effectif	7	88	0	0	1	13	
	50% de français	*Effectif théorique*	*4.94*	*62*	*0.71*	*9*	*2.35*	*29*	
	3	Effectif	9	60	1	7	5	33	
	>70% de français	*Effectif théorique*	*9.26*	*62*	*1.32*	*9*	*4.41*	*29*	

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Par ailleurs, les analyses Khi² pour constater d'une différence des groupes ethniques par contextes (Tableau 19) et d'une différence de contexte par groupes ethniques (Tableau 20), précisent que les biais remarqués en contexte multiculturel sont surtout exposés par les enfants d'origine française (Khi² (4) = 20.46 ; p = .00). En classe multiculturelle, ils font plus de biais endo-groupe (effectif théorique = 3.05 ; observé = 9) qu'en classe à 50% d'enfants d'origine française (effectif théorique = 5.62 ; observé = 1). En classe multiculturelle ils font aussi moins de choix neutres (effectif théorique = 22.22; observé = 14) que dans les classes à 50% d'enfants d'origine française (effectif théorique = 40.97 ; observé = 44). Ils ont aussi tendance à faire plus de choix neutres en contexte à majorité française (effectif théorique = 111.81 ; observé = 117). Nous ne remarquons aucun autre effet significatif du contexte par groupe ethnique ou du groupe ethnique par contexte.

Tableau 21 : Effet de l'âge par groupe ethnique sur les biais sociométriques

			Biais sociométriques						
			Choix neutre		**Biais endo-groupe**		**Biais exo-groupes**		
Groupes				**%**		**%**		**%**	**Khi²**
Français	7-8 ans	Effectif	103	72	15	10	25	17	Khi² (2) = 2.62
		Effectif théorique	*99.31*	*69*	*13.62*	*10*	*30.08*	*21*	
	9-10 ans	Effectif	72	66	9	8	28	26	
		Effectif théorique	*75.69*	*69*	*10.38*	*10*	*22.92*	*21*	
Maghrébins	7-8 ans	Effectif	28	55	5	10	18	35	Khi² (2) = 3.15
		Effectif théorique	*31.50*	*62*	*5.50*	*11*	*14.00*	*27*	
	9-10 ans	Effectif	35	69	6	12	10	20	
		Effectif théorique	*31.50*	*62*	*5.50*	*11*	*14.00*	*27*	
Africains	7-8 ans	Effectif	9	56	1	6	6	38	Khi² (2) = 1.05
		Effectif théorique	*9.88*	*62*	*1.41*	*9*	*4.71*	*29*	
	9-10 ans	Effectif	12	67	2	11	4	22	
		Effectif théorique	*11.12*	*62*	*1.59*	*9*	*5.29*	*29*	

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Tableau 22 : Effet des groupes ethniques par âge sur les biais sociométriques

			Biais sociométriques						
			Choix neutre		Biais endo-groupe		Biais exo-groupes		
Groupes				**%**		**%**		**%**	**Khi²**
7-8 ans	Français	Effectif	103	72	15	10	25	17	Khi² (4) = 8.80[a]
		Effectif théorique	*95.33*	*67*	*14.30*	*10*	*33.37*	*23*	
	Maghrébins	Effectif	28	55	5	10	18	35	
		Effectif théorique	*34.00*	*67*	*5.10*	*10*	*11.90*	*23*	
	Africains	Effectif	9	56	1	6	6	38	
		Effectif théorique	*10.67*	*67*	*1.60*	*10*	*3.73*	*23*	
9-10ans	Français	Effectif	72	66	9	8	28	26	Khi² (4) = 1.09
		Effectif théorique	*72.87*	*67*	*10.41*	*10*	*25.72*	*24*	
	Maghrébins	Effectif	35	69	6	12	10	20	
		Effectif théorique	*34.10*	*67*	*4.87*	*10*	*12.03*	*24*	
	Africains	Effectif	12	67	2	11	4	22	
		Effectif théorique	*12.03*	*67*	*1.72*	*10*	*4.25*	*24*	

[a] tendanciel à .07

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

De plus, les analyses Khi² pour constater d'une différence des groupes ethniques par âge (Tableau 22) et d'une différence d'âge par groupe ethnique (Tableau 21) indiquent une différence des groupes ethniques à sept-huit ans (Khi² (4) = 8.80 ; p = .07). Les Français de sept-huit ans font plus de choix neutres (effectif théorique = 103 ; observé = 95.33) et moins de biais exo-groupes (effectif théorique = 33.37 ; observé = 25) alors que les Maghrébins de sept-huit ans font moins de choix neutres (effectif théorique = 34 ; observé = 28) et plus de biais exo-groupes (effectif théorique = 11.90 ; observé = 18).

Tableau 23 : Effet de l'âge par contexte sur les biais sociométriques

			Biais sociométriques						
			Choix neutre		Biais endo-groupe		Biais exo-groupes		
Groupes				**%**		**%**		**%**	**Khi²**
1	7-8 ans	Effectif	13	48	5	19	9	33	Khi² (2) = 20.04
Multiculturel		*Effectif théorique*	*12.93*	*48*	*5.32*	*20*	*8.75*	*32*	
	9 -10ans	Effectif	21	48	9	20	14	32	
		Effectif théorique	*21.07*	*48*	*8.68*	*20*	*14.25*	*32*	
2	7-8 ans	Effectif	40	75	1	2	12	23	Khi² (2) =0.38
50% de français		*Effectif théorique*	*40.12*	*76*	*1.49*	*3*	*11.39*	*21*	
	9-10 ans	Effectif	41	76	2	4	11	20	
		Effectif théorique	*40.88*	*76*	*1.51*	*3*	*11.61*	*21*	
3	7-8 ans	Effectif	87	67	15	12	28	22	Khi² (2) = 0.94
>70% de français		*Effectif théorique*	*89.14*	*69*	*13.00*	*10*	*27.86*	*21*	
	9-10 ans	Effectif	57	71	6	8	17	21	
		Effectif théorique	*54.86*	*69*	*8.00*	*10*	*17.14*	*21*	

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Tableau 24 : Effet du contexte par âge sur les biais sociométriques

			Biais sociométriques						
			Choix neutre		Biais endo-groupe		Biais exo-groupes		
Groupes				**%**		**%**		**%**	**Khi²**
7-8 ans	1	Effectif	13	48	5	19	9	33	Khi² (4) = 9.11[a]
	Multiculturel	*Effectif théorique*	*18.00*	*67*	*2.70*	*10*	*6.30*	*23*	
	2	Effectif	40	75	1	2	12	23	
	50% de français	*Effectif théorique*	*35.33*	*67*	*5.30*	*10*	*12.37*	*23*	
	3	Effectif	87	67	15	12	28	22	
	>70% de français	*Effectif théorique*	*86.67*	*67*	*13.00*	*10*	*30.33*	*23*	
9-10 ans	1	Effectif	21	48	9	20	14	32	Khi² (4) = 12.75**
	Multiculturel	*Effectif théorique*	*29.42*	*67*	*4.20*	*10*	*10.38*	*24*	
	2	Effectif	41	76	2	4	11	20	
	50% de français	*Effectif théorique*	*36.10*	*67*	*5.16*	*10*	*12.74*	*24*	
	3	Effectif	57	71	6	8	17	21	
	>70% de français	*Effectif théorique*	*53.48*	*67*	*7.64*	*10*	*18.88*	*24*	

[a] tendanciel à .06

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

De plus, les analyses Khi² pour constater d'une différence de contexte par âge (Tableau 24) et d'une différence d'âge par contexte (Tableau 23), confirment une différence contextuelle à chaque âge (sept-huit ans : Khi² (4) = 9.11 ; p = .06 ; neuf-dix ans : Khi² (4) = 12.75 ; p = .01).

.B. Analyses relationnelles

Il est nécessaire de rappeler que lorsque les analyses sont effectuées les groupes ethniques séparés par contexte, nous n'avons retenu que les résultats des enfants d'origine française et maghrébine, l'échantillon des enfants d'origine africaine étant beaucoup trop faible pour interpréter ces résultats.

.1. Influence de l'identification ethnique et des attitudes interethniques sur l'estime de soi

.1.1. Influence de l'identification ethnique et des attitudes implicites sur l'estime de soi

Dans les régressions multiples pas à pas effectuées pour connaître l'influence de l'identification ethnique et des attitudes interethniques sur l'estime de soi globale, il n'a été retenu que les variables prédictrices contribuant significativement aux modèles (Tableaux 25, 26, 27 et 28). Lorsqu'il y a absence de corrélation pour un prédicteur entré dans la régression multiple, les régressions n'ont pas été conduites.

Tableau 25 : Modèles de prédictions significatifs de l'identification ethnique et des attitudes implicites sur l'estime de soi

Groupes	Contexte	Prédicteurs	R^2 ajusté	Sig.	Bêta
Français	Tous	*Identification ethnique*	.11	F (1,282) = 34.92***	.33***
Français	Contexte 1	*Identification ethnique*	.15	F (1,41) = 8.69**	.42**
	Contexte 2	*Identification ethnique*	.09	F (1,72) = 8.21**	.32**
	Contexte 3	*Identification ethnique*	.09	F (1,165) = 16.60***	.30***

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Les résultats des régressions pas à pas testant l'influence de l'identification ethnique et des attitudes implicites (scores de la cible européenne, maghrébine et africaine dans l'épreuve à choix libres) sur l'estime de soi globale indiquent plusieurs modèles significatifs (Tableau 25). Du point de vue des groupes ethniques, les résultats indiquent une influence significative faible de l'identification ethnique sur l'estime de soi chez les enfants d'origine française (β = .33, p < .001 ; $r^2_{ajusté}$ = .11) et aucune chez les autres groupes ethniques (tableau). La variabilité de l'identification ethnique chez les enfants d'origine française explique 11% de la variabilité de l'estime de soi, l'influence est très faible. Pour les autres groupes ethniques aucun modèle significatif n'a été retenu.

Du point de vue des contextes pour chaque groupe ethnique, on retrouve cette prédiction significative dans les trois contextes pour les enfants d'origine française, mais les effets restent faibles (Tableau 25). En classes multiculturelles, 15% de la variabilité de l'estime de soi est expliquée par la variabilité de l'identification ethnique (β = .42, p < .01). En classes à 50% française (β = .32, p < .01) et en classes à majorité française (β = .30, p < .001), l'identification ethnique prédit 9% de la variabilité de l'estime des soi. Pour les groupes ethniques dans chacun des contextes, aucun modèle significatif n'a été retenu.

Pour savoir si l'influence est plus forte en contexte multiculturel que dans les autres contextes pour les Français, nous avons calculé le t préconisé par Dagnelie (1998). L'influence n'est pas plus forte en contexte multiculturel qu'en contexte à majorité (t = 0.23 ; t < $t_{.05}$ (206)) et à 50% de Français (t = 0.20 ; t < $t_{.05}$ (113)).

Les régressions multiples pas à pas examinant l'influence des items de l'identification ethnique et des attitudes implicites sur l'estime de soi globale indiquent plusieurs modèles significatifs chez les enfants d'origine française et un modèle significatif chez les enfants d'origine africaine (Tableau 26). Chez les enfants d'origine française, les items 3, 1 et 4 de l'identification ethnique expliquent 13% de la variance de l'estime de soi (respectivement β = .23, p < .001 ; β = .16, p < .05 ; β = .13, p < .05), mais l'ajout de l'item 4 dans la régression n'augmente que de 1% la variabilité de l'estime de soi. L'item 2 et les scores de chaque cible sont exclus du modèle. Parmi les items de l'identification

ethnique, les résultats indiquent que l'item 3 est le prédicteur qui contribue le plus à cette part de variance expliquée (β = .28, p < .001 ; $r^2_{ajusté}$ = .08). Du point de vue des contextes pour le groupe d'origine française, 32% de la variance de l'estime de soi en contexte multiculturel sont expliqués positivement par l'item 4 et négativement par les scores de la cible européenne (respectivement β = .56, p < .001 ; β = -.31, p < .05). L'item 4 contribue le plus à cette variabilité (β = .51, p < .01 ; $r^2_{ajusté}$ = .24) et les scores de la cible européenne y contribuent négativement. En contexte à 50% français, l'item 1 expliquent seulement 8% de la variance de l'estime de soi (β = .31, p < .01) et en contexte à majorité d'enfants d'origine française l'item 3 expliquent seulement 8% de la variance de l'estime de soi (β = .33, p < .001). On constate également pour les enfants d'origine africaine que l'item 4 seulement expliquent 15% de la variance de l'estime de soi (β = .41, p < .01). Les autres prédicteurs sont exclus du modèle.

.1.2. *Influence de l'identification ethnique et des attitudes explicites sur l'estime de soi*

Les régressions multiples pas à pas testant l'effet de l'identification ethnique et des attitudes explicites (scores de la cible européenne, maghrébine et africaine dans l'épreuve à choix forcés) (Tableau 27) sur l'estime de soi globale, indiquent quelques modèles significatifs. Chez les enfants d'origine française on retrouve la variance de l'identification ethnique qui explique 11% de la variabilité de l'estime de soi. Mais même si l'identification ethnique reste le prédicteur qui contribue le plus à cette part de variance expliquée (β = .33, p < .001 ; $r^2_{ajusté}$ = .11). L'effet est un peu plus fort quand la variable des scores de la cible africaine s'ajoute dans la régression ($r^2_{ajusté}$ = .12) il n'est donc pas nécessaire d'en tenir compte.

Tableau 26 : Modèles de prédictions significatifs des items de l'identification ethnique et des attitudes implicites sur l'estime de soi

Groupes	Contextes	Modèles	Prédicteurs	R^2 ajusté	Sig.	Bêta
Français	Tous	1	*Item 3*	.08	F (1,282) = 24.22***	.28***
		2	*Item 3*	.12	F (2,281) = 20.69***	.24***
			Item 1			.23***
		3	*Item 3*	.13	F (3,280) = 15.42***	.23***
			Item 1			.16*
			Item 4			.13*
Africains	Tous	1	*Item4*	.15	F (1,42) = 8.47**	.41**
Français	Contexte 1	1	*Item 4*	.24	F (1,41) = 14.21***	.51**
		2	*Item 4*	.32	F (2,40) = 10.72***	.56***
			Cible européenne			- .31*
	Contexte 2	1	*Item 1*	.08	F (1,72) = 7.73**	.31**
	Contexte 3	1	*Item 3*	.11	F (1,165) = 20.84***	.33***

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Pour les enfants d'origine française, on retrouve pour chaque contexte les mêmes variances expliquées par l'identification ethnique sur l'estime de soi. Mais en contexte à majorité d'enfants d'origine française, les résultats indiquent qu'avec la cible européenne, l'identification ethnique explique 12 % de la variance de l'estime de soi (respectivement β = .20, p < .01 ; β = .28, p < .001). L'identification ethnique reste le prédicteur qui contribue le plus à la part de variance expliquée ($r^2_{ajusté}$ = .09).

Il a été constaté plus haut, dans le tableau 26, que les items 1, 3 et 4 expliquent 13% de la variance de l'estime de soi. Les résultats des régressions pas à pas examinant l'effet des items de l'identification ethnique et des attitudes explicites sur l'estime de soi (Tableau 28) montrent que l'ajout d'une autre variable explique mieux le modèle : 15% de la variabilité de l'estime de soi ($F(4,279) = 13,46$, $p < .01$) est expliquée positivement par l'item3, l'item1 et l'item 4 (respectivement $\beta = .23$, $p < .01$; $\beta = .15$, $p < .05$; $\beta = .13$, $p < .05$) et négativement par les scores de la cible africaine ($\beta = -.14$, $p < .01$). L'item 3 reste le prédicteur qui contribue le plus à cette part de variance expliquée (β = .28, p < .001 ; $r^2_{ajusté}$ = .08).

Tableau 27 : Modèles de prédictions significatifs de l'identification ethnique et des attitudes explicites sur l'estime de soi

Groupes	Contextes	Modèles	Prédicteurs	R^2 ajusté	Sig.	Bêta
Français	Tous	1	*Identification ethnique*	.11	F (1,282) = 34.92***	.33***
		2	*Identification ethnique* *Cible africaine*	.12	F (2,281) = 20,61***	.32*** -.13*
Africains	Tous	1	*Cible maghrébine*	.08	F (1,42) = 4,51*	.31*
Français	Contexte 1	1	*Identification ethnique*	.15	F (1,41) = 8.69**	.42**
	Contexte 2	1	*Identification ethnique*	.09	F (1,72) = 8.21**	.32**
	Contexte 3	1	*Identification ethnique*	.09	F (1,165) = 16.60***	.30***
		2	*Identification ethnique* *Cible européenne*	.12	F (2,164) = 12.16***	.28*** .20**

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Dans le tableau 26, nous avions également constaté un modèle prédictif significatif chez les Africains, l'item 4 explique 15% de la variance de l'estime de soi (β = .41, p < .01) mais lorsque la cible maghrébine s'ajoute dans le modèle de prédiction (β = .29, p < .05), l'ensemble de ces prédicteurs expliquent 21% de la variabilité de l'estime de soi (Tableau 28).

On retrouve les différentes influences constaté dans le tableau 26 pour les enfants d'origine française dans chaque contexte, sauf pour le contexte à majorité français. Les résultats indiquent qu'en plus de l'item 3, l'ajout les scores de la cible européenne explique 15% de la variance de l'estime de soi (respectivement β = .32, p < .001 ; β = .21, p < .01) (Tableau 28).

Tableau 28 : Modèles de prédictions significatifs des items de l'identification ethnique et des attitudes explicites sur l'estime de soi

Groupes	Contextes	Modèles	Prédicteurs	R² ajusté	Sig.	Bêta
Français	Tous	1	*Item 3*	.08	F (1,282) = 24.22***	.28***
		2	*Item 3*	.12	F (2,281) = 20.69***	.24***
			Item 1			.23***
		3	*Item 3*	.14	F (3,280) = 16.41***	.24***
			Item 1			.21***
			Cible africaine			-.15**
		4	*Item 3*	.15	F (4,279) = 13.46***	.23***
			Item 1			.15*
			Cible africaine			-.14**
			Item4			.13*
Africains	Tous	1	*Item4*	.15	F (1,42) = 8.47**	.41**
		2	*Item4*	.21	F (2,41) = 6.82***	.39**
			Cible maghrébine			.29*
Français	Contexte 1	1	*Item 4*	.24	F (1,41) = 14.21***	.51**
	Contexte 2	1	*Item 1*	.08	F (1,72) = 7.73**	.31**
	Contexte 3	1	*Item 3*	.11	F (1,165) = 20.84***	.33***
		2	*Item 3*	.15	F (2,164) = 15.20***	.32***
			Cible européenne			.21**

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

.2. Influence de l'identification ethnique sur les attitudes interethniques

.2.1. Influence de l'identification ethnique sur les attitudes implicites

Dans les résultats des régressions testant influence de l'identification ethnique sur les attitudes implicites (scores de la cible européenne, maghrébine et africaine dans l'épreuve à choix libres) (Tableau 29), il n'est constaté aucun modèle significatif pour les trois groupes ethniques de l'étude. En revanche en effectuant les différentes régressions par contexte, on constate qu'en contexte à 50% d'enfants d'origine française l'identification ethnique explique 8% de la variation des scores de la cible européenne chez les enfants d'origine française (β = .30, p < .01) et explique 10% de la variation des scores de la cible maghrébine chez les enfants d'origine maghrébine (β = .34, p < .05).

Les résultats des régressions multiples pas à pas testant l'influence des items de l'identification ethnique sur les attitudes implicites n'indiquent aucun modèle significatif pour les trois groupes ethniques de l'étude (Tableau 30). Chez les enfants d'origine française en contexte à 50% d'enfants d'origine française, on constate que l'item 4 explique 5 % de la variation des scores de la cible européenne (β = .25, p < .05) mais l'influence est très faible. Les résultats indiquent aussi un modèle significatif par contexte pour les enfants d'origine maghrébine. En contexte multiculturel, la variabilité de l'item 3 explique 8% de la variation des scores de la cible européenne mais l'influence est négative (β = -.32, p < .05). En contexte à 50% d'enfants d'origine française, l'item 2 explique 9% de la variation des scores de la cible maghrébine (β = .34, p < .05) et en contexte à majorité d'enfants d'origine française, c'est l'item 3 qui, à 14%, influence négativement les scores de la cible maghrébine (β = -.42, p < .05).

Tableau 29 : Modèles de prédictions significatifs de l'identification ethnique sur les attitudes implicites

Groupes	Contextes	Variables prédites	Prédicteurs	R² ajusté	Sig.	Bêta
Français	Contexte 2	*Cible européenne*	*Identification ethnique*	0,08	F (1,72) = 6,93**	0,30**
Maghrébins	Contexte 2	*Cible maghrébine*	*Identification ethnique*	0,10	F (1,44) = 5,74*	0,34*

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Tableau 30 : Modèles de prédictions significatifs des items de l'identification ethnique sur les attitudes implicites

Groupes	Contextes	Variables prédites	Prédicteur	R² ajusté	Sig.	Bêta
Français	Contexte 2	*Cible européenne*	*Item4*	0,05	F (1,72) = 4,92*	0,25*
Maghrébins	Contexte 1	*Cible européenne*	*Item 3*	0,08	F (1,36) = 4,24*	-0,32*
	Contexte 2	*Cible maghrébine*	*Item 2*	0,09	F (1,44) = 5,63*	0,34*
	Contexte 3	*Cible maghrébine*	*Item 3*	0,14	F (1,33) = 6,49*	-0,42*

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

.2.2. Influence de l'identification ethnique sur les attitudes explicites

Quels que soient les groupes ethniques et le contexte dans lequel ils se trouvent, les résultats des régressions simples testant l'effet de l'identification ethnique sur les attitudes explicites ne présentent aucun modèle significatif.

En revanche les résultats des régressions multiples pas à pas testant l'influence des items de l'identification ethnique sur les attitudes explicites indiquent plusieurs prédictions significatives mais les influences sont très faibles (Tableau 31). Chez les maghrébins, l'item 3 influence très faiblement et négativement les scores de la cible européenne (β = -.21, p < .05 ; $r^2_{ajusté}$ = .04), surtout en contexte où il y a 50% d'enfants d'origine française (β = -.30, p < .05 ; $r^2_{ajusté}$ = .07). L'item 1 influence très faiblement et négativement les scores de la cible maghrébine (β = -.20, p < .05 ; $r^2_{ajusté}$ = .03) surtout en contexte à majorité française (β = -.35, p < .05 ; $r^2_{ajusté}$ = .10). En contexte où il y a 50% d'enfants d'origine française, on constate aussi que les scores à l'item 3 des Maghrébins expliquent 9% des scores de la cible africaine (β = .33, p < .05). Chez les français, on constate que l'item 4 influence très faiblement les scores de la cible africaine en contexte à 50% d'enfants d'origine française *(β* = .24, p < .05; $r^2_{ajusté}$ = .05) et influence également très faiblement la cible européenne en contexte à majorité française *(β* = .18, p < .05; $r^2_{ajusté}$ = .03).

Tableau 31 : Modèles de prédictions significatifs des items de l'identification ethnique sur les attitudes explicites

Groupes	Contextes	Variables prédites	Prédicteur	R² ajusté	Sig.	Bêta
	Maghrébins	*Cible européenne*	*Item 3*	0,04	F (1,117) = 5,41*	-0,21*
		Cible maghrébine	*Item 1*	0,03	F (1,117) = 4,89*	-0,20*
Français	Contexte 2	*Cible africaine*	*Item4*	0,05	F (1,72) = 4,50*	0,24*
	Contexte 3	*Cible européenne*	*Item4*	0,03	F (1,165) = 5,57*	0,18*
Maghrébins	Contexte 2	*Cible européenne*	*Item 3*	0,07	F (1,44) = 4,28*	-0,30*
		Cible africaine	*Item 3*	0,09	F (1,44) = 5,50*	0,33*
	Contexte 3	*Cible maghrébine*	*Item 1*	0,10	F (1,33) = 4,62*	-0,35*

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

.3. Rôle médiateur des attitudes interethniques

Un résultat attire notre attention et nécessite qu'on vérifie la présence d'un effet de médiation des attitudes interethniques dans la relation de l'identification ethnique avec l'estime de soi. Chez les enfants d'origine française en contexte à 50% d'enfants du même groupe, nous avons constaté une influence de l'identification ethnique sur l'estime de soi (β = .32, p < .01; $r^2_{ajusté}$ = .09) (Tableaux 25 et 27) et une influence du score de la cible européenne dans l'épreuve à choix libre sur l'identification ethnique (β = .30, p < .01 ; $r^2_{ajusté}$ = .08) (Tableaux 29). On peut donc tester le rôle médiateur de la cible européenne dans la relation entre l'identification ethnique et l'estime de soi (Tableau 32). Puisque la régression qui étudie l'influence de la variable indépendante (c'est à dire l'identification ethnique) sur la variable médiatrice (c'est à dire les scores de la cible européenne) montre que la prédiction est significative, l'étape une est vérifiée. La deuxième étape est également vérifiée puisque la variable indépendante, c'est à dire l'identification ethnique influence la variable dépendante, c'est à dire l'estime de soi. La troisième régression qui étudie l'effet de l'identification ethnique et des scores la cible européenne, sur l'estime de soi est aussi significative. Cependant, les résultats des tests de Sobel (1982) ne soutiennent pas l'effet de médiation. Dans le modèle, 6% seulement de l'effet total de l'identification ethnique sur l'estime de soi est médiatisé par les scores attribués à la cible européenne, et cet effet n'est pas significatif.

Tableau 32 : Test du rôle médiateur de l'attitude implicite envers la cible européenne dans la relation entre l'identification ethnique et l'estime de soi des enfants Français en contexte 2

Etapes			R^2 ajusté	Sig.	Δ R^2	*p*	*B*	*E-t B*	Bêta	*t*	p	*z*	% de la variance
1	**Variable**	*Estime de soi (VD)*											
	Prédicteur	*Identification ethnique (VI)*	.09	F(1,72) = 8.21**	.10	.01	.24	.08	.32**	2.86	.01	.49	6%
2	**Variable**	*Cible européenne (méd)*	.08	F(1,72) = 6.93**	.09	.01	.72	.27	.30**	2.63	.01		
	Prédicteur	*Identification ethnique (VI)*											
3	**Variable**	*Estime de soi (VD)*											
	Prédicteur	*Cible européenne (méd)*	.08	F (2,71) = 4.20*	.11	.02	.02	.04	.06	0.53	.60		
	Prédicteur	*Identification ethnique (VI)*					.22	.09	.30*	2.57	.01		

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

.4. Relation entre les attitudes implicites endo-groupes et les attitudes implicites exo-groupes

Les corrélations multiples effectuées pour mettre en lien les scores de chacune des trois cibles présentent quelques relations significatives (Tableau 33). On remarque chez les enfants d'origine française, que le nombre d'adjectifs positifs attribué à la photo cible africaine est reliée positivement à celui de la photo cible maghrébine (r = .22 ; p = .00). Chez les enfants d'origine maghrébine, les scores de la photo cible européenne sont reliés négativement à ceux de la photo cible maghrébine (r = -.21 ; p = .02). Chez les enfants d'origine africaine on remarque un lien tendanciellement significatif et positif entre les scores de la cible européenne et ceux de la cible maghrébine (r = .28 ; tangent à p = .06). Nous ne remarquons aucune autre corrélation significative.

Tableau 33 : Corrélations multiples par groupes ethniques entre les attitudes implicites de chacune des photos cibles

	Attitudes implicites			
			Cibles	
Groupes ethniques	**Cibles**		*africaine*	*maghrébine*
Français	*européenne*	r	.00	-.04
		Sign	.95	.47
	africaine	r		.22
		Sign		.00
Maghrébins	*européenne*	r	.10	-.21
		Sign	.27	.02
	africaine	r		.10
		Sign		.28
Africains	*européenne*	r	.06	.28
		Sign	.71	.06
	africaine	r		.25
		Sign		.10

.5. Influence des attitudes interethniques sur les biais sociométriques

L'échantillon des enfants d'origine africaine étant beaucoup trop faible par contexte, nous avions décidé de ne retenir que les résultats des enfants d'origine française et maghrébine. Mais en effectuant les analyses de variance pour connaître l'effet des choix sociométriques sur les attitudes interethniques, nous n'avions pas pensé que nous allions aussi nous retrouver avec des effectifs insuffisants pour d'autres groupes. Ceci concerne surtout l'effectif du groupe des Africains qui n'est déjà globalement pas énorme, mais qui décomposé en choix sociométriques est trop insuffisant pour pouvoir interpréter ces résultats (Tableau 36). Chez les Maghrébins, en décomposant l'échantillon en choix sociométriques puis en contexte, nous obtenons également des sous groupes trop insuffisants qui ne permettent pas de faire des comparaisons pertinentes et d'interpréter les résultats de ces analyses (Tableaux 40, 41 et 42). Chez les enfants d'origine française, c'est surtout en contexte à 50% d'enfants du même groupe que les sous groupes sont trop insuffisants et que les résultats ne peuvent pas être interprétés. Les résultats précisent que les test post-hoc de Tukey n'ont pas pu être effectués pour chaque variable dépendante car un groupe possède moins de deux observations (Tableau 38).

Par ailleurs, pour toutes les ANOVas effectuée (Tableaux 34 à 42) pour comparer les scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour chaque groupe ethnique et pour chaque groupe ethnique dans chaque contexte, nous ne constatons aucun effet des biais sociométriques sur les attitudes implicites et explicites des enfants. Le seul résultat apparaissant comme significatif n'est pas interprétable (Tableau 40).

Tableau 34 : Scores moyens et comparaison des scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour le groupe d'origine française

			n	*Moy.*	*E-t*	F
Attitudes implicites	Cible européenne	*Choix neutre*	175	3.97	1.60	F (2,249) = 0.01
		Biais endo-groupe	24	4.00	1.59	
		Biais exo-groupe	53	4.00	1.70	
		Total	252	3.98	1.61	
	Cible maghrébine	*Choix neutre*	175	1.81	1.86	F (2,249) = 1.19
		Biais endo-groupe	24	1.33	1.61	
		Biais exo-groupe	53	1.49	1.71	
		Total	252	1.70	1.81	
	Cible africaine	*Choix neutre*	175	3.65	1.83	F (2,249) = 0.16
		Biais endo-groupe	24	3.46	1.96	
		Biais exo-groupe	53	3.53	1.84	
		Total	252	3.60	1.84	
Attitudes explicites	Cible européenne	*Choix neutre*	175	2.12	0.74	F (2,249) = 1.93
		Biais endo-groupe	24	2.44	0.73	
		Biais exo-groupe	53	2.20	0.80	
		Total	252	2.17	0.76	
	Cible maghrébine	*Choix neutre*	175	1.80	0.68	F (2.249) = 0.49
		Biais endo-groupe	24	1.71	0.55	
		Biais exo-groupe	53	1.87	0.69	
		Total	252	1.81	0.67	
	Cible africaine	*Choix neutre*	175	2.08	0.71	F (2,249) = 1.55
		Biais endo-groupe	24	1.85	0.71	
		Biais exo-groupe	53	1.93	0.75	
		Total	252	2.03	0.72	

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Tableau 35 : Scores moyens et comparaison des scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour le groupe d'origine maghrébine

			n	*Moy.*	*E-t*	F
Attitudes implicites	Cible européenne	*Choix neutre*	63	4.11	1.51	F (2,99) = 0.45
		Biais endo-groupe	11	3.64	1.75	
		Biais exo-groupe	28	3.93	1.78	
		Total	102	4.01	1.61	
	Cible maghrébine	*Choix neutre*	63	1.78	1.95	F (2,99) = 0.30
		Biais endo-groupe	11	2.27	2.10	
		Biais exo-groupe	28	1.93	2.11	
		Total	102	1.87	1.99	
	Cible africaine	*Choix neutre*	63	3.90	1.69	F (2,99) = 0.63
		Biais endo-groupe	11	3.64	1.57	
		Biais exo-groupe	28	3.46	2.01	
		Total	102	3.75	1.77	
Attitudes explicites	Cible européenne	*Choix neutre*	63	2.02	0.75	F (2,99) = 0.86
		Biais endo-groupe	11	2.23	0.79	
		Biais exo-groupe	28	2.23	0.81	
		Total	102	2.10	0.77	
	Cible maghrébine	*Choix neutre*	63	2.02	0.62	F (2,99) = 0.53
		Biais endo-groupe	11	1.95	0.42	
		Biais exo-groupe	28	1.88	0.62	
		Total	102	1.97	0.60	
	Cible africaine	*Choix neutre*	63	1.96	0.69	F (2,99) = 0.23
		Biais endo-groupe	11	1.82	0.81	
		Biais exo-groupe	28	1.89	0.75	
		Total	102	1.93	0.71	

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Tableau 36 : Scores moyens et comparaison des scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour le groupe d'origine africaine

			n	*Moy.*	*E-t*	F
Attitudes implicites	Cible européenne	*Choix neutre*	21	3.67	1.62	F (2,31) = 0.05
		Biais endo-groupe	3	3.33	2.89	
		Biais exo-groupe	10	3.60	1.78	
		Total	34	3.62	1.72	
	Cible maghrébine	*Choix neutre*	21	2.71	1.95	F (2,31) = 3.16
		Biais endo-groupe	3	0.67	1.15	
		Biais exo-groupe	10	1.10	2.08	
		Total	34	2.06	2.07	
	Cible africaine	*Choix neutre*	21	4.38	1.16	F (2,31) = 2.60
		Biais endo-groupe	3	4.33	0.58	
		Biais exo-groupe	10	3.10	2.13	
		Total	34	4.00	1.56	
Attitudes explicites	Cible européenne	*Choix neutre*	21	1.93	0.86	F (2,31) = 1.22
		Biais endo-groupe	3	1.67	1.15	
		Biais exo-groupe	10	2.35	0.63	
		Total	34	2.03	0.83	
	Cible maghrébine	*Choix neutre*	21	1.74	0.60	F (2,31) = 0.54
		Biais endo-groupe	3	1.67	0.58	
		Biais exo-groupe	10	1.50	0.58	
		Total	34	1.66	0.59	
	Cible africaine	*Choix neutre*	21	2.33	0.66	F (2,31) = 0.85
		Biais endo-groupe	3	2.67	0.58	
		Biais exo-groupe	10	2.15	0.53	
		Total	34	2.31	0.62	

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Tableau 37 : Scores moyens et comparaison des scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour le groupe d'origine française en contexte 1

			n	*Moy.*	*E-t*	F
Attitudes implicites	Cible européenne	*Choix neutre*	14	3.14	2.21	F(2,29) = 0.55
		Biais endo-groupe	9	3.89	1.17	
		Biais exo-groupe	9	3.78	1.79	
		Total	32	3.53	1.83	
	Cible maghrébine	*Choix neutre*	14	1.64	1.74	F(2,29) = 0.94
		Biais endo-groupe	9	1.44	1.42	
		Biais exo-groupe	9	0.78	1.09	
		Total	32	1.34	1.49	
	Cible africaine	*Choix neutre*	14	3.71	1.82	F(2,29) = 2.03
		Biais endo-groupe	9	3.22	1.86	
		Biais exo-groupe	9	2.11	1.96	
		Total	32	3.13	1.93	
Attitudes explicites	Cible européenne	*Choix neutre*	14	1.82	0.67	F(2,29) = 1.95
		Biais endo-groupe	9	2.39	0.82	
		Biais exo-groupe	9	2.33	0.87	
		Total	32	2.13	0.79	F(2,29) = 0.08
	Cible maghrébine	*Choix neutre*	14	1.79	0.73	
		Biais endo-groupe	9	1.89	0.60	
		Biais exo-groupe	9	1.89	0.89	
		Total	32	1.84	0.72	
	Cible africaine	*Choix neutre*	14	2.39	0.84	F(2,29) = 2.84
		Biais endo-groupe	9	1.72	0.75	
		Biais exo-groupe	9	1.78	0.62	
		Total	32	2.03	0.80	

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Tableau 38 : Scores moyens et comparaison des scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour le groupe d'origine française en contexte 2

			n	*Moy.*	*E-t*	F
Attitudes implicites	Cible européenne	*Choix neutre*	44	4.30	1.21	F (2,56) = 1.02
		Biais endo-groupe	1	5.00	.	
		Biais exo-groupe	14	3.71	2.05	
		Total	59	4.17	1.45	
	Cible maghrébine	*Choix neutre*	44	1.59	1.69	F (2,56) =1.42
		Biais endo-groupe	1	0.00	.	
		Biais exo-groupe	14	2.29	1.73	
		Total	59	1.73	1.71	
	Cible africaine	*Choix neutre*	44	3.45	1.84	F (2,56) = 0.58
		Biais endo-groupe	1	5.00	.	
		Biais exo-groupe	14	3.86	1.70	
		Total	59	3.58	1.79	
Attitudes explicites	Cible européenne	*Choix neutre*	44	2.22	0.79	F (2,56) = 0.13
		Biais endo-groupe	1	2.50	.	
		Biais exo-groupe	14	2.14	0.66	
		Total	59	2.20	0.75	
	Cible maghrébine	*Choix neutre*	44	1.93	0.72	F (2,56) = 1.46
		Biais endo-groupe	1	2.50	.	
		Biais exo-groupe	14	2.25	0.47	
		Total	59	2.02	0.68	
	Cible africaine	*Choix neutre*	44	1.85	0.70	F (2,56) = 1.24
		Biais endo-groupe	1	1.00	.	
		Biais exo-groupe	14	1.61	0.76	
		Total	59	1.78	0.71	

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Tableau 39 : Scores moyens et comparaison des scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour le groupe d'origine française en contexte 3

			n	*Moy.*	*E-t*	F
Attitudes implicites	Cible européenne	*Choix neutre*	117	3.94	1.62	F(2,158) = 0.31
		Biais endo-groupe	14	4.00	1.88	
		Biais exo-groupe	30	4.20	1.52	
		Total	161	3.71	1.83	
	Cible maghrébine	*Choix neutre*	117	1.91	1.94	F(2,158) = 1.47
		Biais endo-groupe	14	1.36	1.78	
		Biais exo-groupe	30	1.33	1.75	
		Total	161	3.99	1.62	
	Cible africaine	*Choix neutre*	117	3.71	1.84	F(2,158) = 0.13
		Biais endo-groupe	14	3.50	2.10	
		Biais exo-groupe	30	3.80	1.71	
		Total	161	1.76	1.90	
Attitudes explicites	Cible européenne	*Choix neutre*	117	2.12	0.73	F(2,158) = 1.31
		Biais endo-groupe	14	2.46	0.72	
		Biais exo-groupe	30	2.18	0.86	
		Total	161	2.16	0.76	
	Cible maghrébine	*Choix neutre*	117	1.75	0.66	F(2,158) = 0.78
		Biais endo-groupe	14	1.54	0.46	
		Biais exo-groupe	30	1.68	0.65	
		Total	161	1.72	0.64	
	Cible africaine	*Choix neutre*	117	2.12	0.69	F(2,158) = 0.21
		Biais endo-groupe	14	2.00	0.68	
		Biais exo-groupe	30	2.13	0.74	
		Total	161	2.11	0.69	

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Tableau 40 : Scores moyens et comparaison des scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour le groupe d'origine maghrébine en contexte 1

			n	*Moy.*	*E-t*	F
Attitudes implicites	Cible européenne	*Choix neutre*	15	3.80	1.57	F(2,25) = 0.52
		Biais endo-groupe	3	2.67	1.53	
		Biais exo-groupe	10	3.60	2.07	
		Total	28	3.61	1.73	
	Cible maghrébine	*Choix neutre*	15	1.67	1.91	F(2,25) = 3.74*
		Biais endo-groupe	3	3.00	2.00	
		Biais exo-groupe	10	3.70	1.70	
		Total	28	2.54	2.03	
	Cible africaine	*Choix neutre*	15	3.40	1.96	F(2,25) = 1.07
		Biais endo-groupe	3	3.33	0.58	
		Biais exo-groupe	10	4.40	1.58	
		Total	28	3.75	1.76	
Attitudes explicites	Cible européenne	*Choix neutre*	15	2.07	0.68	F(2,25) = 2.30
		Biais endo-groupe	3	3.00	0.00	
		Biais exo-groupe	10	2.30	0.79	
		Total	28	2.25	0.73	
	Cible maghrébine	*Choix neutre*	15	2.13	0.67	F(2,25) = 1.46
		Biais endo-groupe	3	1.83	0.29	
		Biais exo-groupe	10	1.70	0.63	
		Total	28	1.95	0.64	
	Cible africaine	*Choix neutre*	15	1.80	0.65	F(2,25) = 1.81
		Biais endo-groupe	3	1.17	0.29	
		Biais exo-groupe	10	2.00	0.75	
		Total	28	1.80	0.69	

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Tableau 41 : Scores moyens et comparaison des scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour le groupe d'origine maghrébine en contexte 2

			n	*Moy.*	*E-t*	F
Attitudes implicites	Cible européenne	*Choix neutre*	30	4.63	0.61	F(2,37) = 1.28
		Biais endo-groupe	2	5.00	0.00	
		Biais exo-groupe	8	4.13	1.64	
		Total	40	4.55	0.90	
	Cible maghrébine	*Choix neutre*	30	2.17	1.98	F(2,37) = 0.49
		Biais endo-groupe	2	2.00	2.83	
		Biais exo-groupe	8	1.38	2.00	
		Total	40	2.00	1.99	
	Cible africaine	*Choix neutre*	30	3.97	1.69	F(2,37) = 2.36
		Biais endo-groupe	2	5.00	0.00	
		Biais exo-groupe	8	2.63	2.13	
		Total	40	3.75	1.82	
Attitudes explicites	Cible européenne	*Choix neutre*	30	1.98	0.80	F(2,37) = 0.71
		Biais endo-groupe	2	1.25	0.35	
		Biais exo-groupe	8	2.00	1.07	
		Total	40	1.95	0.85	
	Cible maghrébine	*Choix neutre*	30	2.02	0.62	F(2,37) =0.14
		Biais endo-groupe	2	2.25	0.35	
		Biais exo-groupe	8	2.06	0.62	
		Total	40	2.04	0.60	
	Cible africaine	*Choix neutre*	30	2.00	0.68	F(2,37) = 0.55
		Biais endo-groupe	2	2.50	0.71	
		Biais exo-groupe	8	1.94	0.73	
		Total	40	2.01	0.68	

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

Tableau 42 : Scores moyens et comparaison des scores moyens des attitudes implicites et explicites en fonction des biais sociométriques pour le groupe d'origine maghrébine en contexte 3

			n	***Moy.***	***E-t***	**F**
Attitudes implicites	Cible européenne	*Choix neutre*	18	3.50	2.18	F(2,31) = 0.28
		Biais endo-groupe	6	3.67	1.97	
		Biais exo-groupe	10	4.10	1.73	
		Total	34	3.71	1.98	
	Cible maghrébine	*Choix neutre*	18	1.22	1.86	F(2,31) = 1.16
		Biais endo-groupe	6	2.00	2.28	
		Biais exo-groupe	10	0.60	1.26	
		Total	34	1.18	1.80	
	Cible africaine	*Choix neutre*	18	4.22	1.44	F(2,31) = 1.33
		Biais endo-groupe	6	3.33	1.97	
		Biais exo-groupe	10	3.20	2.10	
		Total	34	3.76	1.76	
Attitudes explicites	Cible européenne	*Choix neutre*	18	2.06	0.76	F(2,31) = 0.55
		Biais endo-groupe	6	2.17	0.68	
		Biais exo-groupe	10	2.35	0.63	
		Total	34	2.16	0.70	
	Cible maghrébine	*Choix neutre*	18	1.92	0.60	F(2,31) = 0.00
		Biais endo-groupe	6	1.92	0.49	
		Biais exo-groupe	10	1.90	0.61	
		Total	34	1.91	0.57	
	Cible africaine	*Choix neutre*	18	2.03	0.74	F(2,31) = 0.40
		Biais endo-groupe	6	1.92	0.86	
		Biais exo-groupe	10	1.75	0.82	
		Total	34	1.93	0.77	

* p ≤ .05 ; ** p ≤ .01 ; *** p ≤ .001

DISCUSSION

Cette étude explore les relations interethniques et certains aspects de l'identité chez les enfants Français, qu'ils soient ou non issus de l'immigration. L'objectif général de cette recherche était de savoir comment interagissent des aspects de l'identité (estime de soi et identification ethnique) et des relations interethniques (attitudes interethniques et choix affiliatifs) chez l'enfant, compte tenu de critères comme l'appartenance ethnique, le contexte scolaire et l'âge. Nous verrons ainsi que les différents modèles sociaux et développementaux sur lesquels nous nous sommes basés sont plus ou moins applicables aux enfants Français. La plupart précise que cela peut varier d'une société à une autre. De nombreuses recherches ont été effectuées dans des contextes sociopolitiques différents, ce n'est donc pas pour autant que ces différents apports théoriques sont remis en question.

.A. Synthèse des principaux résultats

.1. Identification ethnique

Au niveau de l'identification ethnique des enfants, les résultats obtenus confirment les cadres théoriques exposés dans la littérature. Ainsi, le niveau d'identification ethnique se stabilise entre l'âge de sept-huit et neuf-dix ans (Aboud, 1984). Les enfants d'origine maghrébine et africaine appartenant aux groupes minoritaires ethniques sont plus identifiés à leurs origines que ceux appartenant à la majorité (Phinney & Rotheram, 1987 cité par Verkuyten & Thijs, 2001 ; Verkuyten & Thijs, 2001), et particulièrement les Maghrébins. Nous avons aussi observé qu'un contexte multiculturel était propice à une saillance identitaire ethnique moins importante contrairement aux autres contextes. Lorsque qu'aucun groupe n'est véritablement dominant (classes multiculturelles), les différences entre cultures s'atténuent et l'identité des enfants est beaucoup moins saillante que dans les classes où il y a une moitié d'enfants d'origine française.

.2. Attitudes interethniques

Nous avons également mis en évidence que tout comme il a été précisé dans la SIDT, (Nesdale, 1999, 2004, Nesdale & al., 2005), les attitudes interethniques des enfants pouvaient varier en fonction des motivations intergroupes et de la situation particulière, et il s'agit ici surtout d'une question de contexte sociopolitique et de quelles images sont véhiculées dans la société française sur les groupes ethniques. Implicitement et explicitement, les enfants sont en général plus favorables aux phénotypes européen et africain qu'au phénotype maghrébin.

Nos résultats sont également plus ou moins en accord avec les nombreux travaux s'étant inspirés de ceux de Tajfel. Notre recherche met en évidence les relations interethniques en terme de groupes ethniques et non en termes de majorité ou de minorité ethnique. Nous constatons que principalement les enfants d'origine française manifestent des attitudes de préjugés vis-à-vis de l'exo-groupe maghrébin et des attitudes de favoritisme endo-groupe (Bigler, 1995 ; Bigler & al., 1997; Verkuyten, 2001; Yee & Brown, 1992) et envers le groupe d'origine africaine. Les enfants d'origine maghrébine et africaine ne manifestent pas les mêmes attitudes interethniques. Comme ce qui a déjà été souligné dans la littérature, les enfants appartenant aux groupes minoritaires ethniques (Brown, 1986 ; Clark & Clark, 1947 ; Nesdale & Flesser, 2001 ; Yee & Brown, 1992) et notamment les enfants d'origine maghrébine en France (Dambrun & al., 2005) auraient tendance à favoriser l'exo-groupe dominant aux dépens de leur propre groupe ethnique. Ils adhèrent et se conforment à une représentation collective, autrement dit ils partagent la perception dominante des enfants sur les Maghrébins.

Nous remarquons également dans notre recherche que contrairement à la littérature, les enfants d'origine africaine de notre étude sont favorables à leur groupe ethnique et le sont beaucoup plus qu'envers le groupe ethnique dominant. Ils adhèrent aussi aux normes dépréciatives véhiculées sur les Maghrébins. Puisque les enfants d'origine africaine ne déprécient pas le groupe d'origine africaine, ces résultats remettent en question la généralisation de

certaines propositions théoriques à tous les groupes appartenant à des groupes minoritaires ethniques (i.e. Brown, 1986 ; Clark & Clark, 1947 ; Nesdale & Flesser, 2001 ; Yee & Brown, 1992). En même temps, comparé aux Maghrébins, des images moins négatives des Africains sont véhiculées dans la société. Chez les deux groupes issus de l'immigration, nous pouvons également souligner que comparés respectivement aux deux autres groupes ethniques, ils sont explicitement plus favorables au groupe les représentant et moins favorables à l'autre groupe issu de l'immigration.

Tout comme l'ont souligné les cadres théoriques développementaux sur les attitudes interethniques, nous observons que la flexibilité des attributions vis-à-vis des groupes ethniques évolue avec l'âge (Aboud, 1988). En grandissant, les enfants expriment explicitement moins de favoritisme à l'égard du groupe ethnique dominant, ce qui peut confirmer les théories socio-cognitives telles que la SCT (Aboud, 1988 ; Doyle et al., 1992) et la SIDT (Nesdale, 1999, 2004; Nesdale & al., 2005). Nos résultats confirment d'une certaine manière que les attitudes vis-à-vis des groupes issus de l'immigration sont plus positives quand les enfants grandissent (Aboud, 1988 ; Doyle et al., 1992 ; Nesdale & al., 2005), puisque les enfants de notre étude sont plus favorables au phénotype représentant le groupe d'origine africaine à neuf-dix ans qu'à sept-huit ans. Part contre, nous notons que les stéréotypes à l'égard des maghrébins sont profondément ancrés, nous ne notons aucune évolution avec l'âge.

Au niveau contextuel, nous observons dans les classes multiculturelles que le fait de faire connaissance avec des enfants de cultures différentes n'entraîne pas plus de tolérance. Dans le cas de notre étude, il est propice à plus de préjugés vis-à-vis des enfants issus de l'immigration maghrébine.

.3. Estime de soi en lien avec l'identification ethnique et les attitudes interethniques

D'un autre côté, à l'exception des enfants d'origine maghrébine pour qui la notion d'estime de soi est tellement prégnante qu'elle ne subit pas d'effet de l'âge, nos résultats sont en accord avec les différentes études sur le

développement du concept de soi (Harter, 1998) et montrent une évolution de l'estime de soi entre sept-huit et neuf-dix ans. Par ailleurs, l'estime de soi des groupes ethniques stigmatisés n'est pas plus basse que ceux non stigmatisés (Crocker, 1999 ; Crocker & Major, 1989 ; Verkuyten, 1993).

Nous n'avons par contre pas constaté que les enfants adoptaient des stratégies pour maintenir une estime de soi positive, ou du moins que l'identification ethnique et les attitudes interethniques ne sont pas des stratégies utilisées par les enfants pour maintenir une estime de soi positive. La plupart des résultats obtenus ne confirment pas nos hypothèses, mais le lien existant ou non chez certains groupes ethniques, entre identification ethnique, attitudes interethniques et estime de soi semble bien dépendre des groupes ethniques et du contexte dans lequel ils se trouvent. Ceci montre que l'un des aspects les plus importants de la SIT de Tajfel et al. (1979, 1986) dépend de nombreux critères.

Chez les Français par exemple, nous avons constaté que de manière générale, la place de dominant qu'exerce leur groupe participe activement à un maintien d'une estime de soi positive chez les enfants d'origine française et qu'une identification ethnique plus forte peut améliorer cette estime de soi. Chez les enfants d'origine africaine, nous constatons que c'est la fierté d'appartenir à leur groupe ethnique qui participe à favoriser une estime de soi positive. Nous constatons également que de manière générale des attitudes plus positives vis-à-vis d'eux peuvent améliorer leur estime de soi. Les enfants n'ont pas de préjugés négatifs vis-à-vis des groupes issus de l'immigration africaine. Nous ne pouvons alors pas vraiment stipuler qu'il s'agit d'une stratégie proprement dite pour contrer une menace de leur estime de soi, mais qu'il s'agit plutôt de ce qui participe à l'améliorer. Globalement, chez les enfants d'origine maghrébine, ni l'identification ethnique ni les attitudes interethniques ne participent à maintenir une estime de soi positive. En revanche, ils utilisent plutôt des stratégies pour mieux percevoir le groupe auquel ils appartiennent que pour protéger leur estime de soi. Il se peut que les enfants membres des groupes ethniques minoritaires n'incorporent pas les images stéréotypées des dominants dans leur concept de soi, et que les images véhiculées dans la société ont surtout un impact sur la perception qu'ils ont du groupe d'origine maghrébine.

.4. Choix affiliatifs

Pour finir, nous remarquons dans cette étude que la culture n'est pas un critère de choix des amis, les enfants ont de manière générale fait beaucoup plus de choix neutres que de biais endo et exo-groupes dans leurs choix affiliatifs. Nous observons également que, quel que soit le groupe ethnique auquel ils appartiennent et quel que soit le contexte dans lequel ils se trouvent, les biais sociométriques n'ont aucun effet sur les attitudes interethniques des enfants. Ils peuvent manifester certaines attitudes vis-à-vis des groupes ethniques qui les entourent sans pour autant influencer les choix affiliatifs. Les choix affiliatifs des enfants ne reflètent pas les stéréotypes véhiculés par la société, les enfants s'attardent sur les caractéristiques individuelles de leurs camarades de classes pour choisir leurs amis. Cependant nous avons remarqué que le fait de faire connaissance avec plus d'enfants de cultures différentes n'entraîne pas plus d'amitiés mélangées, le contexte multiculturel est en fait plus propice à des choix basés sur la culture et en fin de compte à différentes sortes d'amitié.

.B. Discussion variable par variable

.1. Identification ethnique

.1.1. Effet du groupe d'appartenance ethnique

Du point de vue de l'identité groupale, cette recherche confirme un fort attachement des enfants à la culture d'origine étant donné qu'ils sont tous très identifiés à leur origine ethnique. Quel que soit leur groupe ethnique, ils se considèrent fortement comme semblables aux membres de leur groupe ethnique d'appartenance. Ceci est surtout marquant chez les enfants issus de l'immigration et particulièrement les Maghrébins qui affirment le plus leur appartenance à leur groupe ethnique. Le test de fiabilité pour l'échelle de l'identification ethnique indiquant un faible indice alpha (α = .58) nous avions aussi décidé de l'analyser en séparant les quatre items, ce qui nous apporte des informations supplémentaires. On retrouve un effet de la culture pour chaque item, les enfants d'origine française restent ceux qui se sont le moins identifiés

par rapport aux deux autres groupes ethniques. Il semble cependant que les enfants d'origine maghrébine et africaine n'attachent pas la même importance à ce que chaque item représente. Comparés aux Français, les enfants d'origine maghrébine et africaine sont beaucoup plus contents de faire partie de leur groupe ethnique. Par ailleurs, les enfants d'origine maghrébine sont ceux qui, surtout comparés aux Français puis aux Africains, sont les plus fiers de faire partie de leur groupe ethnique et veulent le moins faire partie d'un autre groupe. Quant aux Africains, ils se dégagent nettement des deux autres groupes ethniques sur la question de la similarité. Ils pensent avoir beaucoup plus de points communs avec leur groupe ethnique que ne le pensent les enfants d'origine maghrébine, et ces derniers pensent aussi en avoir plus que ne le pensent les enfants d'origine française.

Ceci confirme certaines études, les enfants appartenant aux groupes minoritaires ethniques sont plus identifiés à leurs origines que ceux appartenant à la majorité (Phinney & Rotheram, 1987 cité par Verkuyten & Thijs, 2001 ; Verkuyten & Thijs, 2001). En France, une recherche de Glévarec et Sabatier (1997) sur l'identité nationale observe un résultat identique chez les Maghrébins et en déduit qu'il s'agit d'une question de transmission culturelle. En effet, dans la culture maghrébine, on transmettrait les notions de fierté et de forte estime de soi. Les deux groupes membres de la minorité ethnique se réfèrent à deux systèmes de valeurs sans pour autant manifester une identification à la culture dominante. Chez les Maghrébins, il existe un fort attachement affectif et symbolique avec leurs origines. Le déni d'origine serait à leurs yeux perçu comme une sorte de trahison envers les parents et la communauté maghrébine. On peut aussi parler d'esprit communautaire chez les Africains qui induit l'importance du groupe sur l'individu, et qui va alors se définir par rapport à sa collectivité.

.1.2. Effet du contexte

Par ailleurs, nous avons suggéré qu'un contexte multiculturel était propice à une saillance identitaire ethnique moins importante contrairement aux autres contextes. Nous pensions que les enfants auraient moins besoin d'affirmer leur appartenance ethnique en contexte multiculturel et seraient d'avantage identifiés

à leurs origines ethniques dans les classes où il y a 50% ou une majorité d'enfants d'origine française et les résultats confirment en partie nos hypothèses. En effet, le faible échantillon des Africains ne permet pas de la confirmer pour eux. Ainsi, c'est surtout dans les classes à 50% françaises que les enfants d'origine française et maghrébine affirment moins leur appartenance ethnique. Plus précisément, lorsqu'aucun groupe n'est véritablement dominant (classes multiculturelles), les enfants affirment avoir moins de points communs et ont plus envie de faire partie d'un autre groupe ethnique. Les différences entre les cultures s'atténuent et l'identité des enfants français et maghrébins est beaucoup moins saillante que dans les classes où il y a 50% d'enfants français.

Dans ces classes à 50% françaises, les Français sont en majorité et se distinguent des autres groupes. Ils sont suffisamment nombreux pour apparaître comme un groupe mais pas trop nombreux pour ne plus en être un comme dans les classes à majorité française. Ainsi, les Français sont plus conscients d'appartenir au groupe dominant majoritaire ethnique et s'affirment plus en tant que tel. Les enfants issus de l'immigration y sont en minorité numérique et les Maghrébins s'identifient aussi plus à leur origine ethnique que dans les autres classes. Ils doivent contrer le poids et la place que prend cette affirmation d'appartenance des Français et compensent cette menace par une plus forte identification ethnique.

.1.3. Effet de l'âge

Nous avions aussi envisagé que le niveau d'identification ethnique se stabilise aux alentours de l'âge de huit ans, et qu'aucune évolution ne serait constatée chez les enfants de notre étude. Les résultats confirment nos hypothèses en ne montrant aucune différence entre les enfants de sept-huit ans et les enfants de neuf-dix ans. Ces résultats ne permettent pas de confirmer l'âge d'acquisition de la notion d'identification ethnique et de constance ethnique présentées dans les différents cadres théoriques développementaux. Même si nous ne constatons aucun effet de l'âge sur l'identification ethnique, il n'en est pas moins qu'une stabilisation est une évolution et qu'il n'est pas pertinent de stipuler que l'âge n'a aucun effet sur l'identification ethnique des enfants. Les composants de l'identité ethnique, et notamment l'identification ethnique, se

développent progressivement durant l'enfance. Au niveau scolaire, le contenu des composants de l'identification ethnique est plus complexe, leur origine ethnique a un sens et ils comprennent la constance de leur identité (Bernal et al., 1993). Pour certains auteurs, la constance ethnique (c'est-à-dire la connaissance que l'appartenance à un groupe ethnique est permanente et invariante en dépit des changements dans le temps, l'apparence ou la situation) (Aboud, 1988) est complètement acquise à l'âge de huit ans (Aboud, 1984). Il est donc normal de constater une stabilisation dans le sentiment d'appartenance à un groupe ethnique entre sept-huit et neuf-dix ans et ceci confirmerait un des aspects de la Théorie Socio cognitive d'Aboud (1988). Il s'installe une stabilité ethnique et une connaissance des invariants par le biais de la notion de conservation.

Nous pouvons ainsi valider notre modèle de départ selon lequel l'identification ethnique peut être influencée par différents facteurs tels que l'âge, le contexte scolaire et les groupes ethniques auxquels appartiennent les enfants.

.2. Attitudes interethniques

L'un des objectifs de cette recherche était également d'explorer les attitudes interethniques des enfants. Qu'elles soient implicites ou explicites, nous avions envisagé que les attitudes interethniques des enfants dépendraient principalement du contexte et de l'âge de l'enfant. En effet, nous constatons certains effets du groupe ethnique, du contexte et de l'âge mais pas obligatoirement sur les trois phénotypes, sur les attitudes implicites et explicites. Il semble que comme précisé par Nesdale (1999, 2004, Nesdale & al., 2005), les attitudes interethniques des enfants varient en fonction des motivations intergroupes et de la situation particulière. Dans le cas de notre étude, nous pensons qu'il s'agit surtout d'une question de contexte sociopolitique et que les attitudes interethniques varient en fonction des images véhiculées dans la société française sur les groupes ethniques.

Selon les hypothèses de départ et les différentes recherches effectuées chez l'enfant sur lesquelles nous nous sommes basées (Doyle et al, 1988 ; Yee & Brown, 1992) nous nous attendions à ce que les différents groupes ethniques de

notre étude aient une perception commune de ceux qui les entourent. Autrement dit, nous nous attendions à une perception partagée par tous les enfants. Puisque les différentes recherches que nous avons présentées dans l'introduction soulignent qu'en général les enfants perçoivent négativement les groupes issus de l'immigration et positivement le groupe ethnique dominant, nous pensions que cette perception partagée par tous les enfants serait également le reflet des représentations sociales véhiculées par la société. Ainsi, nous pensions que le phénotype européen, représentatif du groupe ethnique dominant, allait être perçu de façon positive et que les phénotypes africain et maghrébin, représentatifs des groupes issus de l'immigration les plus présents en France, le seraient de façon négative. Globalement dans notre recherche, que ce soit au niveau implicite ou explicite, quel que soit le groupe ethnique, les enfants sont en général plus favorables aux phénotypes européen et africain qu'au phénotype maghrébin.

.2.1. Effet du groupe d'appartenance ethnique

Du point de vue des différences entre les groupes ethniques, les résultats confirment qu'au niveau implicite et explicite les enfants d'origine française, maghrébine et africaine ont tous une attitude implicite positive à l'égard du phénotype européen, et par conséquent ont une perception commune positive du groupe ethnique dominant. Quels que soient leurs groupes ethniques, les résultats confirment également que les enfants ont aussi une perception implicite commune négative à l'égard du groupe maghrébin et une perception implicite commune positive à l'égard du groupe africain. Mais au niveau des attitudes explicites à l'égard de ces deux groupes, on constate des différences de perception entre les groupes ethniques étudiés. Ces perceptions ou attitudes à l'égard des groupes ethniques ne sont donc pas toutes partagées par tous les enfants et ne sont donc pas non plus le reflet des représentations véhiculées par la société, ou du moins en partie. Il semble que certaines normes de sociabilité soient intégrées pour et par certains groupes ethniques et pas d'autres. Cette recherche apporte des informations supplémentaires et essentielles : il existe des relations diverses entre les enfants de la culture dominante et de chaque groupe issus de l'immigration et il existe des relations diverses entre chaque groupe issus de l'immigration.

.2.1.1. Les enfants d'origine française

Dans cette étude, les résultats obtenus chez les enfants français confirment en partie nos hypothèses. Comme plusieurs auteurs, nous pensions que les attitudes de préjugés vis-à-vis des exo-groupes ethniques et les attitudes de favoritisme endo-groupe seraient des attitudes principalement endossées par des enfants appartenant au groupe ethnique dominant (Bigler, 1995 ; Bigler & al., 1997; Verkuyten, 2001; Yee & Brown, 1992). Nous pensions également que les préjugés exo-groupes des enfants de la majorité ethnique reflèteraient les images stéréotypées véhiculées dans la société, et qu'ils allaient avoir plus de préjugés vis-à-vis de l'exo-groupe maghrébin que vis-à-vis de l'exo-groupe africain.

Les attitudes interethniques explicites des enfants d'origine française semblent refléter leurs attitudes implicites, ce qui confirme l'une de nos hypothèses. Mais il est nécessaire de préciser que ceci n'implique pas nécessairement qu'il ne s'agit pas de deux formes d'attitudes distinctes. Au niveau explicite les attitudes sont nettement et formellement exprimées, les enfants Français ont une préférence marquée pour le phénotype européen, autrement dit pour celui représentant le groupe ethnique dominant et surtout leur groupe d'appartenance ethnique. Ils ont une préférence moins marquée pour celui représentant l'exo-groupe Africain et enfin, ils préfèrent beaucoup moins celle représentant l'exo-groupe Maghrébin.

Au niveau implicite, même s'ils ont le choix d'être aussi positifs envers les trois photos cibles, les enfants d'origine française le sont à l'égard du phénotype européen, le sont également de façon plus modérée l'égard du phénotype africain, mais sont très négatifs à l'égard du phénotype maghrébin. Les attributions faites au phénotype maghrébin sont également légèrement liées à celles de l'africain. Les attitudes des enfants d'origine française sur les deux groupes minoritaires ethniques sont nettement différentes, mais elles sont pourtant liées positivement entre elles. Ne pas dire du mal d'un « autrui différent » faisant partie des normes de sociabilité en France, nous pensons que les enfants d'origine française intègrent ces normes vis-à-vis des Africains mais pas vis-à-vis du groupe le plus discriminé, les Maghrébins.

Ces résultats sont en accord avec ceux qui ont montré que les enfants appartenant au groupe ethnique dominant manifestent des attitudes de préjugés vis-à-vis des exo-groupes ethniques et des attitudes de favoritisme endo-groupe (Bigler, 1995 ; Bigler & al., 1997; Verkuyten, 2001; Yee & Brown, 1992). Cependant, dans le cas de notre étude nous ne savons pas vraiment si les enfants se sont identifiés aux photos, par conséquent nous parlons plus en termes d'attitudes de favoritisme envers le groupe ethnique dominant. Ces résultats confirment aussi que les préjugés exo-groupes ethniques des enfants d'origine française reflètent essentiellement les images stéréotypées véhiculées dans la société sur les personnes issues de l'immigration maghrébine.

.2.1.2. Les enfants issus de l'immigration

Certaines études sur les attitudes ethniques ont révélé que les membres d'un groupe ethnique minoritaire avaient des comportements plus favorables à l'égard du groupe dominant majoritaire qu'envers leur propre groupe (Doyle & al,1988 ; Sachdev & Bourhis, 1991 ; Yee & Brown, 1992), ce que nous nous attendions à observer chez les enfants issus de l'immigration de notre étude. Nous nous attendions également à ce qu'ils déprécient l'autre groupe issu de l'immigration, mais pas moins que celui qui représente le leur. L'un des principaux intérêts de cette recherche était de mettre en évidence les relations interethniques en terme de groupes ethniques et non en termes de majorité ou de minorité ethnique. Ceci a porté ses fruits puisqu'effectivement les enfants d'origine maghrébine et africaine ne présentent pas les mêmes attitudes interethniques.

.2.1.2.1. Les enfants d'origine magrébine

Comme nous l'attendions, les enfants d'origine maghrébine expriment nettement plus de favoritisme vis-à-vis de l'exo-groupe dominant que vis-à-vis du phénotype qui représente leur propre groupe (phénotype maghrébin). Plus précisément, au niveau implicite, ils sont nettement plus favorables envers le groupe ethnique dominant (phénotype européen) et envers l'autre groupe issu de l'immigration (phénotype africain), qu'envers le phénotype représentant les groupes d'origine maghrébine. Les enfants d'origine maghrébine sont les seuls

pour qui les attributions vis-à-vis du phénotype représentant le groupe ethnique dominant sont reliées de façon négative au phénotype représentant leur groupe d'origine. Plus ils sont favorables au groupe ethnique dominant et moins ils le sont vis à vis du leur.

Au niveau explicite, ils préfèrent nettement le phénotype représentant le groupe ethnique dominant qu'aux autres phénotypes. Ils n'ont pas non plus davantage de préférence pour le phénotype africain que pour le phénotype maghrébin. La différence de perception des deux groupes issus de l'immigration est atténuée. On remarque alors que ce qui est surtout clairement exprimé chez les maghrébins c'est un fort favoritisme envers le groupe d'origine française. Tout ceci est en accord avec la littérature existante, les enfants appartenant aux groupes minoritaires ethniques (Brown, 1986 ; Clark & Clark, 1947 ; Nesdale & Flesser, 2001 ; Yee & Brown, 1992) et notamment les enfants d'origine maghrébine en France (Dambrun & al., 2005) auraient tendance à favoriser l'exo-groupe dominant au dépens de leur propre groupe ethnique.

Cette tendance à défavoriser le groupe ethnique auquel ils appartiennent a été expliqué par certains auteurs comme étant une intériorisation des normes dépréciatives véhiculées par la société sur leur groupe ethnique d'appartenance (Vinsonneau, 1993). Dans leur étude avec des enfants français d'origine maghrébine, les auteurs Dambrun et al. (2005) s'appuient aussi sur la théorie de la *justification du système* de Jost et ses collègues (Jost & Banaji, 1994 ; Jost, Burgess & Mosso, 2001) pour expliquer que ce phénomène peut se produire également chez les enfants et qu'il est possible qu'à force d'être exposé de manière répétitive à des normes dépréciatives, l'enfant finisse par y adhérer (Dambrun & al., 2005). Les membres des groupes minoritaires dénigrent leur groupe afin de justifier la hiérarchie sociale (Jost & Banaji, 1994), ils développeraient dans ces cas là un favoritisme inverse en intégrant les stéréotypes de la majorité (Clark et Clark, 1947). Il est important de remarquer que dans le cas de notre étude, cette perception négative du phénotype maghrébin est commune et partagée par tous les enfants. Il se peut alors qu'il ne s'agisse pas d'une intériorisation des normes dépréciatives mais plutôt d'une adhésion commune aux normes dépréciatives véhiculées par la société et portées sur les maghrébins. Ils adhèrent et se conforment à une représentation

collective, autrement dit, ils partagent la perception dominante des enfants sur les Maghrébins.

Dambrun et al. (2005) expliquent que les attitudes interethniques peuvent dépendre en partie des attitudes générales envers l'immigration et la diversité ethnique et linguistique des pays d'accueil (i.e., intégration, assimilation, séparation, exclusion). Il est pour eux possible que les conditions d'acculturation assimilationniste encouragent le phénomène de favoritisme exo-groupe chez les enfants issus de l'immigration (Dambrun et al., 2005 ; Wright & Taylor, 1995 cité par Dambrun & al., 2005). La politique française envers les immigrés suivant le modèle de la citoyenneté assimilationniste (Sabatier & Boutry, 2006), nous pouvons supposer comme Dambrun et ses collègues (2005) que les enfants d'origine maghrébine sont fortement encouragés à adopter la culture française et abandonner leur culture d'origine (Berry & Sabatier, 1999 ; Barrette, & al., 2004 ; Bourhis, Moise, Perrault & Sénécal, 1997) ce qui expliquerait également nos résultats et pourquoi ils ont tendance à favoriser le groupe ethnique dominant (Dambrun & al., 2005).

.2.1.2.2. Les enfants d'origine africaine

Ce phénomène ne semble pas apparaître chez les enfants d'origine africaine, qui sont pourtant eux aussi un groupe issu de l'immigration, mais pour qui des images moins négatives sont véhiculées dans la société. Au niveau implicite, ils sont tout aussi favorables aux phénotypes européen et africain, mais sont aussi très négatifs vis-à-vis du phénotype maghrébin. Les résultats révèlent également que les attributions positives à l'égard du phénotype représentant l'exo-groupe dominant sont liées positivement à celles du phénotype représentant l'exo-groupe maghrébin. Au niveau explicite, les Africains préfèrent également nettement les phénotypes représentant les Africains puis ceux représentant le groupe ethnique dominant, au phénotype maghrébin.

En revanche, ceci ne confirme pas toutes nos hypothèses. L'hypothèse selon laquelle les enfants d'origine africaine devaient présenter des attitudes de favoritisme envers l'exo-groupe dominant est validée (Brown, 1986 ; Clark &

Clark, 1947 ; Nesdale & Flesser, 2001 ; Yee & Brown, 1992). Mais contrairement à la même littérature ayant montré que les enfants issus des groupes minoritaires ethniques sont défavorables à l'endo-groupe, les enfants d'origine africaine de notre étude sont favorables à leur groupe ethnique. Ceci remet donc en question la généralisation de certaines propositions théoriques à tous les groupes appartenant à des groupes minoritaires ethniques (i.e. Brown, 1986 ; Clark & Clark, 1947 ; Nesdale & Flesser, 2001 ; Yee & Brown, 1992). Du côté de la perception qu'ils ont de l'autre groupe issu de l'immigration, on peut penser que les enfants d'origine africaine adhèrent comme les autres aux normes dépréciatives véhiculées sur les Maghrébins.

.2.1.2.3. Les enfants d'origine maghrébine vs d'origine africaine

Ainsi, les groupes issus de l'immigration sont explicitement loin d'être favorables au phénotype représentant le groupe d'origine maghrébine et loin d'être défavorables au phénotype représentant le groupe d'origine africaine. En parallèle, les images véhiculées sur les Maghrébins sont moins positives que celles véhiculées sur les Africains. Il est à noter cependant que ces deux groupes ont fait un biais positif à l'égard du phénotype représentant leur groupe et un biais négatif vis-à-vis de l'autre groupe issu de l'immigration. Les enfants d'origine africaine sont ceux qui, comparés aux deux autres groupes ethniques de l'étude, ont le moins préféré la photo représentant le phénotype maghrébin et ont le plus préféré celle représentant le phénotype africain. Les enfants d'origine maghrébine sont ceux qui, comparés aux deux autres groupes ethniques de l'étude, ont le plus préféré le groupe d'origine maghrébine et ont le moins préféré le groupe d'origine africaine. Tout en adhérant aux stéréotypes véhiculés sur les Maghrébins et à des images plus positives sur les Africains, les enfants issus de l'immigration ont été les plus favorables au groupe ethnique auquel ils appartiennent et les moins favorables à l'autre groupe issu de l'immigration. Ceci laisse à penser qu'ils se sont bel et bien identifiés aux photos, mais sans certitude nous ne l'affirmerons pas. Les deux groupes diffèrent dans leurs occasions de faire face à des expériences de discrimination (Titzmann & al., 2007), qui est ici plus ou moins présente selon le groupe ethnique, et ceci pourrait expliquer nos résultats.

.2.2. Effet de l'âge

Nous avions envisagé comme de nombreux auteurs que les attitudes interethniques, qu'elles soient implicites ou explicites, évoluent entre l'âge de sept-huit et neuf-dix ans. Nous nous étions principalement basés sur la SCT d'Aboud (1988) et sur la SIDT de Nesdale (1999, 2004; Nesdale & al., 2005). Avec l'âge nos hypothèses suggéraient que quel que soit leur groupe ethnique, les attitudes de favoritisme vis-à-vis du groupe ethnique dominant et les préjugés négatifs vis-à-vis des groupes issus de l'immigration allaient diminuer. Pour chaque groupe ethnique et dans chaque contexte, nous avons pourtant remarqué un effet de l'âge seulement au niveau implicite pour le phénotype africain et seulement au niveau explicite pour le phénotype européen.

Plus précisément, en grandissant, les enfants expriment explicitement moins de favoritisme vis à vis des groupes représentant le groupe ethnique dominant ce qui, au niveau explicite, peut confirmer les théories socio-cognitives telles que la SCT (Aboud, 1988 ; Doyle et al., 1992) et la SIDT; (Nesdale, 1999, 2004; Nesdale & al., 2005). Implicitement, ils sont encore plus favorables au phénotype représentant le groupe d'origine africaine, ce qui confirme d'une certaine manière que les attitudes vis-à-vis des groupes issus de l'immigration sont plus positives quand les enfants grandissent (Aboud, 1988 ; Doyle et al., 1992 ; Nesdale & al., 2005). Mais, il est important de spécifier que les attitudes vis-à-vis des groupes issus de l'immigration sont plus positives quand les enfants grandissent uniquement vis-à-vis des groupes d'origine africaine et qu'aucun effet de l'âge n'a été constaté au niveau implicite ou explicite sur le phénotype maghrébin.

Lorsque Nesdale et al. présentent en 1999 et 2004 la SIDT (Théorie du développement de l'identité sociale), ils proposent que les préjugés ethniques apparaissent et se cristallisent entre six et sept ans, au lieu de diminuer telle une fonction du développement cognitif et comme le stipule la SCT d'Aboud. En vérifiant certains aspects de cette théorie en 2005, (Nesdale & al., 2005) ils font une deuxième proposition en confirmant que les attitudes négatives des enfants envers les exo-groupes ethniques diminuent avec l'âge. Cependant ils précisent

également en accord avec la SIDT, qu'indépendamment de l'âge les attitudes des enfants vis à vis des exo-groupes varient en fonction des motivations intergroupes et de la situation particulière. Le préjugé est révélé par des enfants dans des circonstances où ils s'identifient fortement avec leur endo-groupe et où ils perçoivent l'exo-groupe comme une menace. (Nesdale & al., 2005).

Ceci nous laisse penser que dans le cas de notre étude, les préjugés vis-à-vis des maghrébins semblent profondément ancrés pour ne pas subir d'effet de l'âge. En effet, après sept-huit ans, les capacités cognitives permettent normalement à l'enfant de voir qu'il existe des variations individuelles dans un groupe différent, ceux-ci étaient donc censés montrer moins de préjugés négatifs vis-à-vis des groupes issus de l'immigration en grandissant (Aboud, 1988). Si on suit l'idée de Nesdale et al. (2005), il se peut que les préjugés à l'égard du groupe d'origine maghrébine soient révélés par les enfants parce qu'ils les perçoivent comme une menace, ce qui ne serait pas le cas pour les groupes d'origine africaine. Les préjugés à l'égard du groupe d'origine maghrébine auraient tendance à se cristalliser après sept-huit ans alors que les attitudes favorables à l'égard des groupes d'origine africaine seraient plus positives. Ainsi nous pensons que la première proposition de Nesdale et al. 1999,2004) est valable dans le cas où les ex-groupes sont perçus comme une menace et que la seconde le soit pour des groupes perçus comme moins menaçant. Ceci confirme également que l'évolution des attitudes interethniques n'est pas uniquement due au développement cognitif. Le développement des attitudes interethniques peut être dû à d'autres processus et phénomènes reliés à l'âge (Bernal & al., 1990 ; Ocampo, Knight & Bernal, 1997).

.2.3. Effet du contexte

Ce que nous relevons également d'intéressant concerne l'impact du contexte sur les attitudes interethniques des enfants. Nous pensions comme certains auteurs, que l'augmentation de contacts avec des enfants de cultures différentes au sein d'une classe entraînerait plus de tolérance et provoquerait moins de préjugés ethniques chez les enfants appartenant à la majorité ethnique (Vasquez & Xavier de Brito, 1994 ; Crystal & al., 2008; Verkuyten & Thijs, 2001). Du côté des enfants issus de l'immigration, du fait de moins de préjugés de la part des enfants dans les classes multiculturelles, leurs attitudes interethniques devaient y être moins prononcées. Autrement dit nous pensions que les enfants seraient moins favorables au groupe ethnique dominant et seraient moins négatifs vis-à-vis des groupes issus de l'immigration en contexte multiculturel que dans les autres contextes.

Tel que nous l'avons précisé auparavant, le contexte où il y a 50% d'enfants d'origine française est apparemment un contexte où les Français se distinguent plus que dans le contexte où ils sont en véritable majorité numérique. Les résultats ont indiqué jusqu'à maintenant que la saillance identitaire des enfants était moins importante en contexte multiculturel et plus importante dans les autres contextes, et notamment les contextes scolaires où il y a 50% d'enfants d'origine française. Au niveau implicite seulement, les attitudes à l'égard du phénotype européen dépendent essentiellement du contexte, et ceci quel que soit l'âge et le groupe ethnique de l'enfant. Le favoritisme manifesté vis-à-vis du groupe ethnique dominant est effectivement accentué en contexte où il y a une majorité de Français, et surtout en contexte à 50% français. Lorsque le groupe dominant se distingue fortement comme étant le groupe ethnique dominant, les enfants qu'ils soient issus ou non de l'immigration manifestent un plus fort favoritisme implicite vis-à-vis de celui-ci sans pour autant l'exprimer clairement (i.e au niveau explicite).

Au niveau explicite seulement, on constate un effet de contexte, sur les phénotypes maghrébins et africains. Il est étonnant de constater que c'est en contexte où il y a 50% d'enfants d'origine française qu'ils préfèrent le plus le phénotype maghrébin, de surcroît comparé au contexte multiculturel là où ils le

préfèrent le moins. C'est en contexte où il y a une majorité d'enfants d'origine française que les Africains et les Français sont étonnamment plus favorables au phénotype africain et c'est en contexte où il y a 50% d'enfants d'origine française qu'ils le sont le moins, c'est-à-dire en contexte où les enfants français se distinguent plus qu'en contexte où ils sont en réelle majorité. Quant aux enfants d'origine maghrébine c'est en contexte multiculturel qu'ils manifestent explicitement moins de favoritisme à l'égard du phénotype africain, et en contexte où il y a 50% d'enfants d'origine française qu'ils en manifestent le plus.

Ces résultats sont étonnants car, dans les classes multiculturelles, là où l'acuité des différences de groupes s'atténue et où les enfants sont censés montrer plus de tolérance envers les différents groupes issus de l'immigration, ils expriment plus de préjugés explicites vis-à-vis des maghrébins. Les résultats obtenus du côté des attitudes explicites pour le phénotype maghrébin, mais aussi pour le phénotype africain, ne présentent pas un résultat cohérent et pertinent à notre sens. Il est probable que ceci soit dû au faible échantillon du groupe d'origine africaine de notre étude, surtout lorsqu'il est scindé par contexte. Nous pouvons aussi penser que le fait de faire connaissance avec des enfants de cultures différentes n'entraîne pas nécessairement plus de tolérance. Le contexte multiculturel serait en fait plus propice à plus de préjugés vis-à-vis des personnes issues de l'immigration maghrébine.

Tout en considérant que, dans le cas de notre étude, des variations semblent être dues au contexte sociopolitique français et aux images véhiculées dans la société française, nous pouvons globalement valider notre modèle de départ selon lequel les attitudes interethniques peuvent être influencées par différents facteurs tels que l'âge, le contexte scolaire et les groupes ethniques auxquels appartiennent les enfants.

.3. L'estime de soi en lien avec l'identification ethnique et les attitudes interethniques

.3.1. L'estime de soi

Du point de vue du niveau d'estime de soi chez les enfants, nos résultats corroborent les différentes études sur le développement du concept de soi et notamment celle d'Harter (1998), il y a bien une évolution de l'estime de soi entre sept-huit et neuf-dix ans. Quel que soit le groupe ethnique de l'étude nous avons noté une estime de soi plus basse chez les plus âgés. En grandissant, du fait d'une représentation de soi plus objective l'enfant intègre les données sociales dans l'évaluation de soi, et a une estime de lui-même plus basse. On ne constate pourtant pas d'évolution chez les enfants d'origine maghrébine de notre étude, ce qui ne remet pas nécessairement en question les travaux d'Harter, mais qui précise peut être que la notion d'estime de soi est tellement prégnante chez les enfants d'origine maghrébine qu'elle ne subit pas l'effet de cette objectivité. D'un autre côté, certains auteurs ont stipulé qu'un contexte de comparaison numérique pouvait être menaçant pour l'estime de soi des enfants (Kinket & Verkuyten, 1999; Martinot & Audebert, 2003); mais comme nous l'avions émis, le contexte n'a pas d'impact sur l'estime de soi des enfants, quel que soit leur groupe ethnique.

Les enfants, apprenant très tôt s'ils sont identifiés ou non à des groupes défavorisés et stigmatisés (Aboud, 1988), peuvent catégoriser le monde et les enfants qui les entourent et identifient ainsi les différents groupes ethniques. Certains auteurs pensaient que le fait d'appartenir à un groupe défavorisé pourrait avoir des effets négatifs sur les enfants qui en sont victimes et contribuer à une estime de soi plus faible (Clark & Clark, 1947 ; Crocker & Major, 1989, Jussim & al., 2000 ; Rosenthal & Jacobson, 1968). En outre, nous avons vu que depuis, de nombreuses recherches ont remis ces résultats en question en montrant que l'estime de soi des groupes ethniques stigmatisés n'était pas plus basse que ceux non stigmatisés (Crocker, 1999 ; Crocker & Major, 1989 ; Verkuyten, 1993). C'est effectivement ce que nous remarquons dans notre étude, les trois groupes ethniques ont une estime de soi assez élevée et les enfants membres des groupes minoritaires ethniques (Maghrébins et Africains)

n'ont pas une estime de soi plus faible que celle du groupe majoritaire (Français).

.3.2. Lien entre identification ethnique, attitudes interethniques et estime de soi

Nous étions comme la plupart des auteurs partis du principe que si les enfants issus de l'immigration n'avaient pas une estime de soi plus basse que les autres enfants (Crocker et Major, 1989; Martinot & Audebert, 2003; Verkuyten, 1993), c'est qu'ils pouvaient avoir affaire à un certain nombre de stratégies pour protéger leur estime de soi (Ellemers & al., 1999 cité par Verkuyten & Thijs, 2001; Kinket & Verkuyten, 1999; Martinot & Audebert, 2003; Verkuyten, 2001, 2007; Verkuyten & Thijs, 2001). L'idée générale de cette recherche partait de certains principes de la SIT de Tajfel et Turner (1979, 1986) et des nombreuses recherches qui se sont basées sur cette théorie. Nous avions ainsi émis l'hypothèse que, quel que soit leur groupe ethnique, l'identification ethnique influence leurs attitudes interethniques et permet aux enfants de maintenir une estime de soi élevée. Plus précisément, nous avons envisagé chez les enfants d'origine française que si ils s'identifiaient fortement à leurs origines (Martinot & Audebert, 2003) et favorisaient fortement le groupe ethnique dominant (Kinket & Verkuyten, 1999 ; Verkuyten, 2001 ; Verkuyten, 2007) cela participeraient à une amélioration de leur estime de soi. Du côté des enfants d'origine maghrébine et africaine, nous pensions qu'une identification ethnique endo-groupe forte (Ellemers & al., 1999 cité par Verkuyten & Thijs, 2001 ; Verkuyten & Thijs, 2001) et une attitude de favoritisme vis-à-vis du groupe ethnique dominant pouvaient aussi être des stratégies utilisées pour maintenir une estime de soi positive (Brown, 1986). Il a été envisagé que ces stratégies seraient plus prononcées en contexte avec une majorité d'enfants d'origine française qu'en contexte multiculturel.

Cependant, nos résultats nous indiquent que très peu de modèles ont été validés et certains sont même ressortis avec des influences très faibles. Nous avons ainsi décidé de ne pas en tenir compte et interpréter les prédictions significatives qui présentent moins de 10 % de variance expliquée. Il est important de repréciser que les résultats des Africains dans chaque contexte

n'ont pas non plus été retenus, du fait des effectifs trop faibles. La plupart des résultats obtenus ne confirment pas nos hypothèses, mais les liens, existants ou non, entre identification ethnique, attitudes interethniques et estime de soi, semblent bien dépendre des groupes ethniques et du contexte scolaire dans lequel ils se trouvent. Il est important de préciser que même si nos résultats ne reflètent pas exactement ceux de la littérature, il n'en est pas moins intéressant et illogique de les constater dans un contexte Français.

.3.2.1. Les enfants d'origine française

Du côté des enfants d'origine française, on constate un faible lien entre identification ethnique et estime de soi. Nous ne constatons par ailleurs aucun effet de l'identification ethnique sur leurs attitudes interethniques. Une part de leur niveau d'identification ethnique explique leur niveau d'estime de soi et ceci est surtout observé en contexte multiculturel. Les influences observées dans les deux autres contextes sont trop faibles pour en tenir compte.

En explorant les résultats selon les quatre items de l'identification ethnique, on remarque que deux items participent particulièrement à l'estime de soi des enfants d'origine française. Plus ils sont contents de faire partie de leur groupe ethnique et pensent avoir beaucoup des points communs avec ce groupe et plus cela influence leur niveau d'estime de soi. En contexte multiculturel, c'est surtout la fierté de faire partie de ce groupe qui explique le mieux cette amélioration. Ce modèle de prédiction est d'ailleurs nettement meilleur si on ajoute l'influence négative des attitudes implicites envers le groupe ethnique dominant.

Autrement dit, en contexte multiculturel, moins ils sont favorables au groupe ethnique dominant et plus cela participe activement à une hausse de l'estime de soi des enfants d'origine française. C'est aussi en contexte multiculturel que les enfants sont implicitement les moins favorables au groupe ethnique dominant. En revanche, la fierté de faire partie du groupe ethnique auquel ils appartiennent participe au maintien d'une estime de soi élevée. Il se peut qu'en contexte multiculturel, de par la pression qu'exercent les autres

groupes ethniques, la valorisation du groupe ethnique dominant menace leur estime de soi qu'ils protègent par une fierté d'appartenir au groupe dominant.

En contexte avec une majorité d'enfants d'origine française, penser avoir beaucoup de point communs avec son groupe ethnique, et en même temps être explicitement plus favorables envers celui qui le représente participe activement à améliorer leur estime de soi. Il n'est pas vraiment étonnant de constater que se sentir similaire et affirmer explicitement un favoritisme vis-à-vis du groupe auquel on appartient, qui plus est en majorité ethnique et numérique, puisse participer activement à cette amélioration.

Globalement, nous pouvons penser que chez les enfants d'origine française, la place de dominant qu'exerce leur groupe ethnique participe activement à un maintien d'une estime de soi positive.

.3.2.2. Les enfants d'origine africaine

Chez les enfants d'origine africaine, un seul modèle de prédictions ressort significativement. La mesure globale de l'identification ethnique ne prédit pas leur estime de soi ni leurs attitudes interethniques. Par contre, du point de vue des différents items, on remarque quelques prédictions significatives. La fierté de faire partie de leur groupe ethnique et être explicitement plus positifs envers les Maghrébins favorise une estime de soi positive. Puisqu'apparemment les enfants n'entretiennent pas de préjugés négatifs vis-à-vis des groupes issus de l'immigration africaine, nous ne pouvons pas vraiment penser qu'il puisse s'agir à proprement parler d'une stratégie pour contrer une menace de leur estime de soi. Nous pensons plutôt que la fierté d'appartenir au groupe d'origine africaine participe à favoriser une estime de soi positive. De plus, sachant que les Africains sont ceux qui explicitement expriment le plus de préjugés envers les groupes d'origine maghrébine, il n'est pas étonnant de constater que manifester de manière générale des attitudes plus positives vis-à-vis d'eux puisse améliorer leur estime de soi.

.3.2.3. Les enfants d'origine maghrébine

Chez les enfants d'origine maghrébine, les prédictions significatives qui méritent d'être interprétées ne sont pas nombreuses non plus. Globalement, ni l'identification ethnique ni les attitudes interethniques ne participent à maintenir une estime de soi positive. Cependant, dans certains contextes, quelques aspects de l'identification ethnique ont un impact négatif sur certaines de leurs attitudes.

En contexte où il y a 50% d'enfants d'origine française, nous remarquons une influence très faible de l'identification ethnique sur l'attitude implicite exprimée à l'égard du phénotype maghrébin. Dans un certain sens, ce contexte a l'air particulièrement menaçant pour la représentation que les enfants d'origine maghrébine se font du groupe auquel ils appartiennent. Pourtant, les enfants ont plus de préjugés négatifs à l'égard des Maghrébins en contexte multiculturel. Nous avions aussi remarqué qu'ils s'identifient plus à leur origine ethnique en contexte où il y a 50% d'enfants d'origine française que dans les autres. Les Français sont en majorité et se distinguent plus en tant que groupe, les enfants d'origine maghrébine doivent alors contrer le poids et la place que prend cette affirmation d'appartenance des Français par une plus forte identification ethnique. Plus ils s'identifient à leur origine ethnique et plus ils sont implicitement moins défavorables à l'égard des groupes d'origine maghrébine.

En contexte majoritaire français, plus les enfants d'origine maghrébine pensent avoir des points communs avec leur groupe ethnique et plus les attitudes implicites exprimées à l'égard du phénotype maghrébin sont négatives. Plus ils sont contents de faire partie de leur groupe ethnique et plus les attitudes explicites exprimées à l'égard du phénotype maghrébin sont négatives Dans un tel contexte, où ils sont là aussi en minorité numérique, le groupe majoritaire a l'air de prendre du poids mais pas de la même manière que dans l'autre contexte. Donc si l'on considère que la représentation qu'ils ont du groupe d'origine maghrébine est là aussi menacée, on peut penser qu'en se sentant moins similaires cela participe à être implicitement plus favorables au groupe auquel ils appartiennent. De même, en ayant le sentiment d'être moins contents de faire partie de leur groupe cela participe à être explicitement plus favorables au groupe à l'égard des groupes d'origine maghrébine.

Il était important pour nous d'étudier le niveau d'identification ethnique de façon globale mais aussi en séparant les quatre items proposés. En effet, le test de fiabilité pour l'échelle de l'identification ethnique indique un faible indice alpha, et il semble ne pas mesurer la même chose selon les différents groupes ethniques, particulièrement chez les enfants d'origine maghrébine où l'indice alpha indique que le test n'est pas vraiment fiable. Ce choix a été judicieux puisque dans le cas de cette partie de l'étude, nous remarquons que pour les Maghrébins certains items ont l'air d'avoir plus de répercussion que d'autres sur leurs attitudes exposées à l'égard du groupe d'origine maghrébine.

Puisque nous ne sommes pas vraiment sûr que c'est bien l'identification ethnique que nous avons mesuré pour les enfants d'origine maghrébine, nous ne sommes pas en mesure d'invalider réellement l'hypothèse comme quoi il y aurait un lien entre l'identification ethnique et estime de soi. Mais aucun des items proposés pouvant exprimer un quelconque sentiment d'appartenance n'a d'influence sur leur estime de soi, mais plutôt sur certaines de leurs attitudes à l'égard du groupe d'origine maghrébine. On constate alors qu'ils utilisent plutôt des stratégies pour mieux percevoir le groupe auquel ils appartiennent que pour protéger leur estime de soi. Par ailleurs, nous avons vu que leur estime de soi n'est pas plus basse que les autres groupes ethniques et qu'elle est tellement prégnante chez les enfants d'origine maghrébine qu'elle ne varie pas selon l'âge tel que nous aurions dû le remarquer.

Pour Brown et Bigler (2005), se percevoir comme étant la cible de la discrimination est susceptible d'affecter l'identité, les relations intergroupes, les buts professionnels, et le bien-être mental et physique. Percevant d'autres individus comme étant victimes de la discrimination est susceptible d'affecter également ces domaines (Brown & Bigler, 2005). S'ils n'utilisent pas de stratégies pour maintenir une estime de soi élevée et qu'ils n'ont pas une estime de soi plus basse que ceux non stigmatisés, il se peut aussi qu'ils ne perçoivent pas la discrimination (Brown & Bigler, 2005) ou qu'elle n'ait pas d'impact sur leur estime de soi. Pourtant, si les enfants ne percevaient pas la discrimination, ils n'adhèreraient pas non plus aux mêmes images négatives que les autres groupes ethniques. Ainsi les images véhiculées dans la société ont surtout un impact sur la perception qu'ils ont du groupe d'origine maghrébine. L'estime de soi peut être

fondée dans des dimensions parfois très différentes selon les situations (Crocker, 1999). D'après ce que les études montrent, si le statut social est important dans la construction du concept de soi des enfants issus des majorités ethniques, il peut ne pas l'être dans celle des enfants issus des minorités. La construction de leur concept d'eux-mêmes peut être basée sur d'autres valeurs que celles qui comptent pour le groupe dominant (Crocker, 1999). En reprenant le concept d'*effet pygmalion* et l'idée de Crocker (Crocker, 1999 ; Crocker & Major, 1989), il se peut qu'au contraire, les enfants membres des groupes ethniques minoritaires n'incorporent pas les images stéréotypées des dominants dans leur concept de soi.

.4. Choix affiliatifs

Du côté des choix affiliatifs, plusieurs recherches ayant montré que les liens d'amitiés avec les exo-groupes ethniques pouvaient réduire le préjugé (Aberson & al., 2004 ; Aboud & al., 2003 ; Pettigrew et Tropp, 2000, 2006), nous avions émis l'hypothèse que les biais dans les choix affiliatifs influenceraient les attitudes interethniques des enfants. Ainsi, nous envisagions que les enfants d'origine française manifesteraient un biais endo-groupe dans les choix affiliatifs et que les enfants issus de l'immigration manifesteraient un biais exo-groupe français.

Les résultats indiquent que globalement les enfants ne choisissent pas leurs amis en fonction des groupes ethniques auxquels ils appartiennent puisqu'ils n'ont pas fait de biais sociométriques dans les choix affiliatifs. En fonction de la proportion d'élèves disponibles dans chaque classe, les enfants ont de manière générale fait beaucoup plus de choix neutres que de biais endo et exo-groupes dans leurs choix affiliatifs. Ceci nous indique alors que la culture n'est pas nécessairement un critère de choix des amis.

Nous constatons que les biais sociométriques n'ont aucun effet sur les attitudes interethniques des enfants. Ceci est observé quel que soit le groupe ethnique auquel ils appartiennent et quel que soit le contexte dans lequel ils se trouvent. Nous pouvons ainsi en déduire que si la culture n'est pas un critère de

choix des amis, les enfants peuvent tout à fait ne pas faire de biais interethniques dans leurs choix affiliatifs sans que cela ait un effet sur les attitudes interethniques.

Par exemple, ne pas faire de biais interethniques dans leurs choix affiliatifs n'empêche pas qu'ils puissent percevoir négativement le groupe d'origine maghrébine. Ceci rejoint l'idée développée par Richards et Hewstone (2001) selon laquelle les enfants auraient tendance à généraliser une expérience déplaisante à tout un groupe, confirmant ainsi les stéréotypes de celui-ci. Cependant les membres des groupes ne confirmant pas les stéréotypes attribués au groupe entier, seront considérés comme des « exceptions à la règle » et placés dans des sous catégories appelées « sous-types ». Les enfants qui ont une perception négative d'un groupe ethnique peuvent se lier d'amitiés avec, ces enfants là étant alors classés dans des « sous-types » (Aboud & al., 2003). On peut de ce fait penser que les enfants s'attardent sur les caractéristiques individuelles de leurs camarades de classe pour choisir leurs amis, plutôt que ne reflètent les stéréotypes véhiculés par la société dans leurs relations interpersonnelles.

Après sept-huit ans, avec l'acquisition de la notion de conservation et la sortie de l'égocentrisme par un phénomène de décentration (Piaget, 1936), l'enfant s'ouvre aux représentations des autres individus (Wallon, 1946) et perçoit le monde non plus en terme de groupes mais plus en terme d'individus. Nous pensions au départ que les enfants feraient des biais dans les choix affiliatifs, et nous avions alors envisagé qu'ils en feraient moins en grandissant. Nous ne constatons pas d'effet de l'âge sur les biais dans les choix affiliatifs. Dans notre étude, les enfants font des choix neutres à sept-huit ans et n'en font pas plus en grandissant. Ainsi, on peut penser qu'après cet âge, les enfants perçoivent effectivement le monde non plus en termes de groupes mais plus en terme d'individus, et qu'ils se stabilisent dans des choix affiliatifs non basés sur la culture.

Par ailleurs, nous pensions comme certains auteurs que la proportion de relations amicales interethniques serait reliée à l'opportunité d'établir ces relations (Blau, 1977 ; Clark & Ayers, 1992 ; Hallinan & Smith, 1985 ; Howes &

Wu, 1990 ; Singleton & Asher ,1977), et que dans les classes multiculturelles, ils ne feraient pas de biais endo ou exo-groupes. Ce que nos résultats nous indiquent, c'est qu'en contexte multiculturel, les enfants font autant de choix neutres que de biais endo et exo-groupes. Par rapport aux autres contextes les enfants font également moins de choix neutres et font plus de biais endo et exo-groupes. Ceci est particulièrement remarqué chez les enfants d'origine française alors que nous pensions qu'ils feraient plus de choix neutres et moins de biais endo-groupe. Le fait de faire connaissance avec plus d'enfants de cultures différentes n'entraîne pas plus de biais interethniques, le contexte multiculturel est en fait plus propice à des choix basés sur la culture et en fin de compte à différentes sortes d'amitié.

.C. Limites de l'étude

Il semble important de relever les limites d'interprétation constatées dans notre recherche. Certaines hypothèses n'ont pas pu être vérifiées du fait d'effectifs trop faibles, notamment chez les enfants d'origine africaine et notamment pour les analyses sur les biais sociométriques.

De plus, certains tests ne nous ont pas permis de valider réellement certaines de nos hypothèses. L'indice α de notre mesure d'identification ethnique est faible, mais est conforme à la recherche de Martinot et Audebert (2003) à qui nous avons emprunté cette échelle. Pour autant, nous ne pouvons pas nier qu'il est très faible pour les enfants d'origine maghrébine. Ceci nous amène à remettre en question la fiabilité interne de cette mesure ou du moins de son adaptabilité à tous les groupes ethniques. Un test mesurant de façon plus fiable l'identification ethnique nous aurait apporté des informations plus précises, surtout chez les enfants d'origine maghrébine.

Nous nous sommes également demandé si les biais négatifs constatés sur les phénotypes maghrébins n'étaient pas plutôt des biais liés à la « beauté physique » des enfants sur les photos que nous leur avons présentées. Mais quatre phénotypes maghrébins différents leur sont présenté au total (une photo

de fille et une photo de garçon pour les attitudes implicites et une photo de fille et une photo de garçon pour les attitudes explicites). On peut se poser la question au niveau explicite pour les garçons et au niveau implicite pour les filles, toujours est-il que les photos représentant le phénotype maghrébin ont toutes les quatre été perçues de façon très négative.

CONCLUSION

L'école est l'un des premiers facteurs de socialisation et d'intégration sociale des enfants, c'est en classe que se jouent les premières interactions entre les différents groupes culturels composant la société française. En France, les valeurs de l'école sont les valeurs de la république c'est-à-dire la liberté, l'égalité et la fraternité. L'école est une institution fondatrice du modèle républicain et doit contribuer à faire de tous les enfants de nouveaux citoyens (Ferrand, 2007). L'école publique obligatoire, gratuite et laïque a été mise en place par Jules Ferry lors de la troisième république. De nombreuses transformations ont eu lieu depuis. Par exemple l'enseignement secondaire était réservé aux enfants de la bourgeoisie et l'école n'était pas mixte. Les principes républicains se sont étendus sans toutefois parvenir à effacer complètement les problèmes d'inégalités sociales présents dans la société française.

Cette étude nous permets d'en savoir un peu plus sur la façon dont les enfants conçoivent et se représentent leur monde social, et sur les éléments développementaux et de leur environnement social qui influencent leur mode de pensée. L'objectif général de cette recherche était de savoir comment interagissent certains aspects de l'identité et des relations interethniques chez les enfants français, compte tenu de critères comme l'appartenance ethnique, le contexte scolaire et l'âge. Les résultats apportent des informations supplémentaires et parfois différentes des différents cadres théoriques sur lesquels nous nous sommes basés pour établir nos hypothèses. En effet, les différents modèles sociaux et développementaux sont plus ou moins applicables chez les enfants français, ceci probablement parce que nous avons travaillé dans un contexte sociopolitique différent. Nous avons ainsi obtenu des informations importantes et inédites sur différents aspects de l'identité et des relations interethniques chez les enfants français.

Ainsi, l'école est un facteur de formation des préjugés. En grandissant, les enfants modifient leurs perceptions et semblent intégrer certaines normes de sociabilité pour certains groupes mais pas pour d'autres. Les préjugés à l'égard des groupes d'origine maghrébine ont l'air bien ancrés. Pour autant, les enfants

ne font pas de biais dans les choix affiliatifs. Les attitudes et stratégies possibles pouvant maintenir une estime de soi positive ne sont pas universelles et ne dépendent pas uniquement de la place en tant que groupe ethnique majoritaire ou minoritaire. La culture d'origine des enfants a un poids non négligeable. Le but de notre étude était avant tout de rendre compte de différences entre les groupes ethniques en ne considérant pas les groupes issus de l'immigration comme un seul et unique groupe, et cette vision s'est avérée pertinente. Nous avons ainsi pu démontrer que les groupes ethniques sont différents dans leurs manières d'agir face aux menaces de la société. Les enfants maghrébins et africains, deux groupes culturellement dévalués, ne réagissent pas de la même manière mais n'ont effectivement pas la même réputation. Etudier ces différents aspects en fonction des contextes scolaires s'est également avéré pertinent puisque nous avons constaté que les classes multiculturelles n'avaient pas nécessairement un impact positif sur les relations interethniques et rendaient la saillance identitaire des enfants moins importante.

La scolarisation s'intègre dans l'ensemble des influences qui déterminent les pensées et les actions des enfants, en fonction des contextes dans lesquels ils sont amenés à évoluer. Ces recherches peuvent être des éléments nécessaires à la compréhension de phénomènes intergroupes tels que les préjugés et la discrimination. Les écoles étant de plus en plus multiculturelles, le processus de socialisation se fait alors dans un « monde social multiculturel » et par conséquent dans une société hétérogène. La sensibilisation précoce des enfants au respect des différences est généralement considérée comme l'une des meilleures façons d'améliorer la tolérance des générations futures et l'intégration des personnes différentes.

Quelques réflexions et perspectives découlent de cette recherche. Ayant par exemple remarqué chez les enfants d'origine maghrébine que la discrimination semblait avoir plus d'impact sur leurs attitudes endo-groupes que sur l'estime de soi, il serait intéressant pour compléter cette étude de confirmer cette hypothèse en y intégrant une variable qui déterminerait comment et si les enfants issus de l'immigration perçoivent la discrimination. Ayant également constaté de fortes différences entre l'estime de soi, les attitudes interethniques

et l'identification ethnique chez les enfants d'origine maghrébine et africaine, nous pensons qu'il serait intéressant d'y intégrer la question de l'acculturation afin d'expliquer réellement ce qui diffère entre ces deux groupes. En se référant au *Modèle d'acculturation interactif* [MAI] de Bourhis et ses collègues, il serait intéressant d'explorer (1) les orientations d'acculturation adoptées par les différents groupes d'immigrants en séparant les groupes d'origine africaine et les groupes d'origine maghrébine dans la communauté française, (2) les orientations d'acculturation adoptées par les membres de la communauté d'accueil envers les groupes d'immigrants (les groupes d'origine africaine et les groupes d'origine maghrébine); et (3) de déterminer les relations personnelles et intergroupes résultant de la combinaison entre les orientations d'acculturation des immigrants et celles de la communauté d'accueil (Bourhis & al., 1997 ; Bourhis, Barette & Moriconi , 2008). La question des orientations d'acculturation adoptées par les membres de la communauté d'accueil envers les groupes d'immigrants en France a suscité de nombreuses recherches (Sabatier & Boutry, 2006) et notre étude apporte déjà des informations essentielles sur les relations interethniques des enfants français. Ainsi, une étude de la perception de la discrimination chez les enfants issus de l'immigration et la construction d'un modèle d'acculturation interactif en différenciant ces groupes permettrait d'avoir un aperçu global plus complet et d'apporter davantage d'explications aux résultats que nous avons obtenus.

REFERENCES

Aberson, C. L., Shoemaker, C., & Tomolillo, C. (2004). Implicit Bias and Contact: The Role of Interethnic Friendships. *Journal of Social Psychology, 144*(3), 335-347.

Aboud, F. E. (1984). Social and cognitive bases of ethnic identity constancy. *The Journal of Genetic Psychology, 145*(2), 217-230.

Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.

Aboud, F. E. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes ? *Developmental Psychology, 39*(1), 48-60.

Aboud, F.E., & Doyle, A. (1993). The early Development of ethnic identity and attitudes. In M. E. Bernal & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity. Formation and transmission among hispanics and other minorities*. New york: State University of New York Press.

Aboud, F. E., Mendelson, M. J., & Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development, 27*(2), 165-173.

Achard, P., Varro, G., Leimdorfer, F., & Pouder, M. C. (1992). Quand des enfants migrants se traitent d'«arabe» dans une classe primaire. *Revue européenne des migrations internationales, 8,*, 191-209.

Adorno, T.W. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.

Banaji, M., & Greenwald, A. G. (1994). Implicit stereotyping and prejudice. In M. P. Zanna & J. M. Olson (Eds.), *The Psychology of prejudice: The Ontario symposium* (Vol. 7, pp. 55-76). Hillsdale NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.

Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2006). The Development of Implicit Attitudes: Evidence of Race Evaluations from Ages 6 and 10 and Adulthood. *Psychological Science, 17,*(1), 53-58.

Baron, R. M., Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182

Barrette, G., Bourhis, R. Y., Personnaz, M., & Personnaz, B. (2004). Acculturation orientations of French and North African undergraduates in Paris. *International Journal of Intercultural Relations, 28*(5), 415-438.

Bernal, M. E., Knight, C. P., Garza, C. A., Ocampo, K. A., & Cota, M. K. (1990). The Development of ethnic identity in Mexican American children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 12*, 3-24.

Bernal, M. E., Knight, G. P., Ocampo, K. A., Garza, C. A., & Cota, M. K. (1993). Development of mexican identity. In M. E. Bernal & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity. Formation and transmission among hispanics and other minorities*. New york: State University of New York Press.

Bigler, R. S. (1995). The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom. *Child Development, 66*, 1072-1087.

Bigler, R. S., Jones, L. C., & Lobliner, D. B. (1997). Social categorisation and the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development, 68*(3), 530-543.

Blau, P. (1977). *Inequality and Heterogeneity: A Primitive Theory of Social Structure*. New York: Free Press.

Boucher, M., & Bolzman, C. (2006). Le « modèle national-républicain » à l'épreuve des politiques européennes. Entre diversification et homogénéisation libérale-sécuritaire. *Ecart d'identité, n°109*, 54-67.

Bourhis, R. Y., Barrette, G., & Moriconi, P.-A. (2008). Appartenances nationales et orientations d'acculturation au Québec. *Canadian Journal of Behavioural Science, 40*(2), 90-103.

Bourhis, R.Y., & Gagnon, A. (1994). *Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes.* Boucherville: Gaetan Morin.

Bourhis, R.Y., & Gagnon, A. (2006). Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes. Dans R.J. Vallerand (Ed.), *Les fondements de la Psychologie Sociale*. 2ième édition. Montréal: Chenelière Éducation/McGraw-Hill.

Bourhis, R. Y., Gagnon, A., & Moïse, L. C. (1999). Discriminations et relations intergroupes. In R.-Y. Bourhis & J.-P. Leyens (Eds.), *Stéréotypes, discrimination et relation intergroupes.* Liège: Mardaga.

Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perrault, S., & Sénécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model : a social psychological approach. *International Journal of Psychology, 32*, 369-386.

Bourhis, R. Y., & Carignan, N. (2006). La leçon de discrimination. http://www.uqam.ca/entrevues/2008/e2008-063.htm

Branscombe, N. R., Schmitt, M. T., & Harvey, R. D. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(1), 135-149.

Brewer, M. B. (1999). The Psychology of prejudice: In-group love or outgroup hate? *Journal of Social Issues, 55*, 429-444.

Brown, C. S., & Bigler, R. S. (2005). Children's perceptions of discrimination : a Developmental model. *Child Development, 76*(3), 533-553.

Brown, R. (1986). *Social Psychology*. New York: Free Press.

Clark, K. B., & Clark, M. P. (1947). Racial identification and preference in Negro children. In T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), *Reading in social psychology.* New York: Holt.

Clark, M. L., & Ayers, M. (1992). Friendship similarity during early adolescence: Gender and racial patterns. *Journal of Psychology, 126*(4), 393-406.

Cooley, C.H. (1998). Nature humaine et ordre social. La signification du "Je". In M. Boligni & Y. Preteur (Eds.), *Estime de soi: perspectives développementale*: Delachaux et Niestlé.

Crocker, J. (1999). Social stigma and self-esteem: Situational construction of self-worth. *Journal of Experimental Social Psychology, 35*, 89-107.

Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: the self-protective properties of stigma. *Psychological Review, 96*, 608-630.

Crystal, D. S., Killen, M., & Ruck, M. (2008). It is who you know that counts: Intergroup contact and judgments about race-based exclusion. *British Journal of Developmental Psychology, 26*(1), 51-70.

Dambrun, M., Gatto, J., & Roche, C. (2005). L'effet du statut du groupe d'appartenance sur les attitudes ethniques implicites et explicites chez les enfants. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 67-68*, 65-76.

Doyle, A., Aboud, F. E., & Sufrategui, M. (1992). Le développement des préjugés ethniques durant l'enfance. *Revue Québéquoise de Psychologie, 13*(1), 63-73.

Doyle, A., Beaudet, J., & Aboud, F.-E. (1988). Developmental patterns in the flexibility of children's ethnic attitudes. *Journal of Cross-cultural Psychology, 19*(1), 3-18.

Eliott, J., (1968). Blue eyes, Brown eyes. http://janeelliott.com/

Ferrand, E. (2007). *Quelle école pour la république: chronique de vie scolaire.* Paris: L'Harmattan.

Glévarec, F., & Sabatier, C. (1997). Le développement de l'identité culturelle. *Migrants-formation, 109*(100-121).

Graham, J. A., & Cohen, R. (1997). Race and sex factors in children's sociometric ratings and friendship choices. *Social Development, 6*, 355-372.

Hallinan, M.T., & Smith, S. (1985). The effect of classroom racial composition on students' interracial friendliness. *Social Psychology Quarterly, 48*(1), 3-16.

Hallinan, M. T., & Teixeira, R. A. (1987). Opportunities and constraints: Black-White differences in the formation of interracial friendships. *Child Development, 58*, 13-58.

Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant à l'adolescent: considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolignini & Y. Preteur (Eds.), *Estime de soi, perspectives développementales*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.

Howes, C., & Wu, F. (1990). Peer interactions and friendships in an ethnically diverse school setting. *Child Development, 61*, 537-541.

Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology, 33*, 1-27.

Jost, J. T., Burgess, D., & Mosso, C. (2001). Conflicts of legitimation among self, group, and system : The integrative potential of system justification theory. In J. T. Jost & B. Major (Eds.), *The Psychology of legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice, and intergroup relations* (pp. 332-362). New York: Cambridge University Press.

Jussim, L., Palumbo, P., Chatman, C., Madon, S., & Smith, A. (2000). Stigma and self-fullfilling prophecies. In T.-F. Heatherton, R.-E. Kleck, M.-R. Hebl & J.-G. Hull (Eds.), *The social Psychology of stigma.* (pp. 374-418). New York: Guilford Press.

Kerzil, J., & Cordou, O. (2006). L'école à la lumière de la psychologie sociale. Première partie: Stéréotypes et relations intergroupes. *Carrefours de l'éducation, 2*(22), 111-135.

Kinket, B., & Verkuyten, M. (1999). Intergroup evaluations and social context: a multilevel approach. *European Journal of social Psychology, 29*, 219-237.

Knight, G. P., Bernal, M. E., Garza, C. A., & Cota, M. K. (1993). A social cognitive model of the Development of ethnic identity and ethnically based behaviors. In M. E. Bernal & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity. Formation and transmission among hispanics and other minorities*. New york: State University of New York Press.

Kohlberg, L. A. (1966). A cognitive-Developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The Development of sex differences*. Stanford, Calif: Stanford University Press.

Leonardelli, G. J., & Brewer, M. B. (2001). Majority and minority discrimination: When and why. *Journal of Experimental social Psychology, 37*, 468-485.

Maisonneuve, J. (2004). *Que sais-je ? : Psychologie de l'amitié*. Paris: Presse universitaire de France.

Maisonneuve, J., & Lamy, L. (1993). *Psycho-sociologie de l'amitié*. Paris: Presses universitaires de France.

Marcus, D.E., & Overton, W.F. (1978). The Development of Cognitive Gender Constancy and Sex Role Preferences. *Child Development, 49*(2), 434-444.

Margie, N. G., Killen, M., Sinno, S., & McGlothlin, H. (2005). Minority children's intergroup attitudes about peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology, 23*(2), 251-269.

Martiniello, M. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*. Paris: PUF (Que sais-je? 2997).

Martinot, D. (1995). *Le Soi. Les approches psychosociales.* Grenoble: Presses universitaires de grenoble.

Martinot, D., & Audebert, O. (2003). Relation entre estime de soi et identification ethnique dans des contextes menaçant pour l'identité ethnique des élèves. *Les cahiers internationaux de la psychologie sociale, 58*, 28-38.

McGlothlin, H., Killen, M., & Edmonds, C. (2005). European-American children's intergroup attitudes about peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology, 23*(2), 227-249.

McGrane, J. A., & White, F. A. (2007). Differences in Anglo and Asian Australians' explicit and implicit prejudice and the attenuation of their implicit in-group bias. *Asian Journal of Social Psychology, 10*(3), 204-210.

McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology, 27*, 415-444.

Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi, la société.* Paris: PUF.

Mendelson, M. J., Aboud, F. E., & Lanthier, R. P. (1994.). Kindergartners' relationships with siblings, peers, and friends. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*(3), 416-435.

Milza, P. (1998). Les mécanismes de l'intégration. In J.-C. Ruano Borbalan (Ed.), *L'identité: l'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences humaines éditions.

Moreno, J.L. (1954). *Fondements de la sociométrie*. Paris: Presse Universitaire de France.

Nesdale, D. (1999). Developmental changes in children's ethnic preferences and social cognitions. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*, 501-519.

Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The Development of the social self* (pp. 219-246). East Sussex, England: Psychology Press.

Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., & Griffiths, J. (2005). Threat, group identification and children's ethnic prejudice. *Social Development, 14*, 189-205.

Nesdale, D., & Flesser, D. (2001). Social identity and Development of children's group attitudes. *Child Development, 72*, 506-517.

Nesdale, D., Maass, A., Griffiths, J., & Durkin, K. (2003). Effects of in-group and out-group ethnicity on children's attitudes toward members of the in-group and out-group. *British Journal of Developmental Psychology, 21*(177-192).

Noirel, G. (1988). *Le creuset français*. Paris: Le Seuil.

Ocampo, K. A., Knight, G. P., & Bernal, M. E. (1997). The Development of cognitive abilities and social identities in children: The case of ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development, 21(*(3), 479-500.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and*

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Powlishta, K. K. (1995). Intergroup Processes in childhood : Social categorisation and sex role Development. *Developmental Psychology, 31*(5), 781-788.

Cité nationale de l'histoire de l'immigration (2007). Revue de presse. http://www.histoire-immigration.fr/upload/file/ext_media_fichier_342_dossier_presse.pdf

Richards, Z., & Hewstone, M. (2001). Subtyping and subgrouping: process for the prevention and promotion of stereotype change. *Personnality and social Psychology review*(5), 52-73.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Rutland, A., Cameron, L., Milne, A., & McGeorge, P. (2005). Social norms and self-presentation: Children's implicit and explicit inter-group attitudes. *Child developpement, 76*(2), 451-466.

Sabatier, C., & Berry, J. (1999). Immigration et acculturation. In R.-Y. Bourhis & J.-P. Leyens (Eds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Sprimont, Belgique: Mardaga.

Sabatier, C., & Boutry, V. (2006). Acculturation in Francophone European Societies. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 349-367). Cambridge: Cambridge University Press.

Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1991). Power and Status Differentials in Minority and Majority Group Relations. *European Journal of social Psychology, 21*(1), 1-24.

Schmitt, M. T., & Branscombe, N. R. (2002). The causal loci of attributions to prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 620-628.

Singleton, L., & Asher, S. (1977). Peer preferences and social interaction among third-grade children in an integrated school district. *Journal of Educational Psychology, 69*, 330-336.

Slaby, R. G., & Frable, K. S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child Development, 52*, 849-856.

Sobel, M. E.. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In *Sociological Methodology*.

Spencer, M. B. (1982). Preschool children's social cognition and cultural cognition: A cognitive Developmental interpretation of race dissonance findings. *The Journal of Psychology, 112*, 275-286.

Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale.* Paris: Larousse.

Tajfel, H., Flament, C., Billig, M., & Bundy, R. P. (1971). Social categorisation and intergroup behaviour. *European Journal of social Psychology., 1*, 149-178.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In A. W. G. & S. Worchel (Eds.), *The social Psychology of intergroup relation.* Belmont,CA: Wadworth.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *Psychology of intergroup relation.* Chicago, MI: Nelson Hall.

Titzmann, P. F., Silbereisen, R. K., & Schmitt-Rodermund, E. (2007). Friendship homophily among diaspora migrant adolescents in Germany and Israel. *European Psychologist, 12*(3), 181-195.

Toesca, Y. (1972). *La sociométrie à l'école primaire*. Paris: ESF.

Vasquez, A., & Xavier de Brito, A. (1994). La perception de l'étranger par les enfants d'une école primaire. Etude ethnographique d'un groupe- classe au quotidien. *Migrants-Formation*(96), 57-72.

Verkuyten, M. (1993). Self-esteem among ethnic minorities and three principles of self-esteem formation: Turkish children in The Netherlands. *International Journal of Psychology, 28*(3), 307-321.

Verkuyten, M. (1994). Ethnic categorisation among children in multi-ethnic schools in the Netherlands. *Journal of community & applied social Psychology, 4*, 167-179.

Verkuyten, M. (2001). National identification and intergroup evaluations in Dutch children. *British Journal of Developmental Psychology, 19*, 559-571.

Verkuyten, M. (2007). Ethnic in-group favoritism among minority and majority groups: Testing the self-esteem hypothesis among preadolescents. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(3), 486-500.

Verkuyten, M., & Kinket, B. (1999). The relative importance of ethnicity: Ethnic categorization among older children. *International Journal of Psychology, 34*(2), 107-118.

Verkuyten, M., & Masson, K. (1995). Racial categorisation and preference among older children in the Netherlands. *European Journal of Social Psychology, 25*, 637-656.

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2001). Ethnic and gender bias among Dutch and Turkish children in late childhood. *The role of social context. Infant and Child Development*(10), 203-217.

Vinsonneau, G. (1993). Procédés identitaires chez les jeunes maghrébins en France. In A. Collot, G. Didier & L. B. (Eds.), *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy: CRDPL.

Wallon, H. (1946). Le rôle de "l'autre" dans la conscience du "moi". *Journal Egyptien de Psychologie, 2*(1).

Wierviorka, M. (1998). Multiculturalisme et démocratie. In J.-C. Ruano Borbalan (Ed.), *L'identité: l'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences humaines éditions.

Yee, M. D., & Brown, R. (1992). Self-evaluations and intergroup attitudes in children aged three to nine. *Child Development, 63*(3), 619-630.

ANNEXES

Annexe1 : Mesure de l'estime de soi

A QUOI JE RESSEMBLE

O	**o**	certains enfants ont l'impression de bien travailler à l'école	**1 MAIS**	d'autres se demandent s'ils travaillent suffisamment	□	□
O	**o**	certains enfants trouvent difficile de se faire des amis	**2 MAIS**	d'autres trouvent que c'est très facile	□	□
O	**o**	certains enfants se sentent doués pour toutes sortes de sports	**3 MAIS**	d'autres ne se sentent pas tellement doués pour le sport	□	□
O	**o**	des enfants sont souvent peu satisfaits de leur conduite	**4 MAIS**	d'autres sont plutôt satisfaits de leur conduite	□	□
O	**o**	certains enfants ont un tas de copains	**5 MAIS**	d'autres enfants n'ont pas tellement de copains	□	□
O	**o**	certains enfants voudraient bien être meilleurs en sport	**6 MAIS**	d'autres se sentent assez bons comme ça	□	□
O	**o**	certains enfants sont satisfaits de leur taille et de leur poids	**7 MAIS**	d'autres enfants aimeraient que leur taille et leur poids soient différents	□	□
O	**o**	certains enfants font toujours les choses bien comme il faut	**8 MAIS**	d'autres ne font pas souvent les choses bien comme il faut	□	□
O	**o**	il y a des enfants qui ne sont pas satisfaits de leur vie	**9 MAIS**	d'autres enfants sont satisfaits de leur vie	□	□

O	**o**	des enfants aimeraient que leur corps soit un peu différent	**10 MAIS**	d'autres aiment bien le corps qu'ils ont	□	□
O	**o**	certains enfants font en général les choses comme on leur demande	**11 MAIS**	d'autres ne font pas toujours les choses comme on leur demande	□	□
O	**o**	certains enfants sont la plupart du temps contents d'eux-mêmes	**12 MAIS**	d'autres ne sont pas souvent contents d'eux-mêmes	□	□
O	**o**	des enfants oublient souvent ce qu'ils ont appris	**13 MAIS**	d'autres enfants peuvent se rappeler facilement les choses	□	□
O	**o**	certains enfants trouvent qu'ils sont meilleurs en sports que leurs copains	**14 MAIS**	d'autres se sentent moins bons que leurs copains	□	□
O	**o**	certains aiment bien le genre d'enfants qu'ils sont	**15 MAIS**	il y a des enfants qui aimeraient souvent être quelqu'un d'autre	□	□
O	**o**	des enfants font très bien leur travail en classe	**16 MAIS**	d'autres enfants ne font pas très bien leur travail en classe	□	□
O	**o**	certains voudraient qu'il y ait plus d'enfants qui les aiment bien	**17 MAIS**	d'autres pensent que la plupart des enfants les aiment bien	□	□
O	**o**	aux jeux et aux sports, certains préfèrent regarder plutôt que jouer	**18 MAIS**	d'autres préfèrent jouer plutôt que de regarder	□	□

O	**o**	des enfants voudraient bien que leur visage ou leurs cheveux soient un peu différents	**19 MAIS**	d'autres enfants aiment bien leur visage ou leurs cheveux comme ils sont	□	□
O	**o**	certains enfants font des choses en sachant qu'ils ne devraient pas les faire	**20 MAIS**	d'autres ne font presque jamais des choses qu'ils ne devraient pas faire	□	□
O	**o**	certains enfants ont de la peine à trouver les réponses aux questions en classe	**21 MAIS**	d'autres parviennent presque toujours à trouver les réponses	□	□
O	**o**	certains enfants sont bien appréciés de leurs copains	**22 MAIS**	d'autres ne sont pas tellement appréciés	□	□
O	**o**	certains enfants pensent qu'ils présentent bien	**23 MAIS**	d'autres enfants pensent qu'ils ne présentent pas tellement bien	□	□
O	**o**	certains jeunes sont souvent mécontents de ce qu'ils font	**24 MAIS**	d'autres sont plutôt contents de ce qu'ils font	□	□

Annexe 2 : Mesure de l'identification ethnique

Les gens qui habitent en France appartiennent à différents groupes.

Certains groupes viennent de:

Algérie Sénégal Rwanda Vietnam
Maroc Chine Afrique Turquie
Tunisie
différents départements de France

Toi et ta famille, vous appartenez à quel groupe ?

Pour répondre à cette question, regarde dans la liste ci-dessus et écris sur la ligne en pointillés ci-dessous le nom du pays qui correspond au pays d'où ta famille vient.

……..

Certains enfants sont contents de faire partie du groupe dont leur famille vient			**mais**	d'autres ne sont pas contents de faire partie de ce groupe.	
O	**o**			□	□
Vraiment **comme moi**	à peu près **comme moi**			à peu près **comme moi**	Vraiment **comme moi**

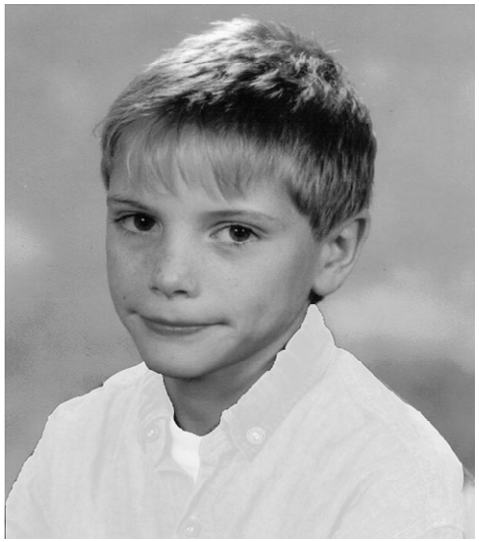
Certains enfants n'aimeraient pas faire partie d'un autre groupe.			**mais**	d'autres aimeraient faire partie d'un autre groupe.	
O	**o**			□	□
Vraiment comme moi	**à peu près comme moi**			**à peu près comme moi**	**Vraiment comme moi**

Certains enfants pensent avoir beaucoup de points communs avec les personnes qui appartiennent au même groupe qu'eux et leur famille		**mais**	d'autres ne pensent pas avoir beaucoup de points communs avec ces personnes	
O	**o**		□	□
Vraiment comme moi	**à peu près comme moi**		**à peu près comme moi**	**Vraiment comme moi**

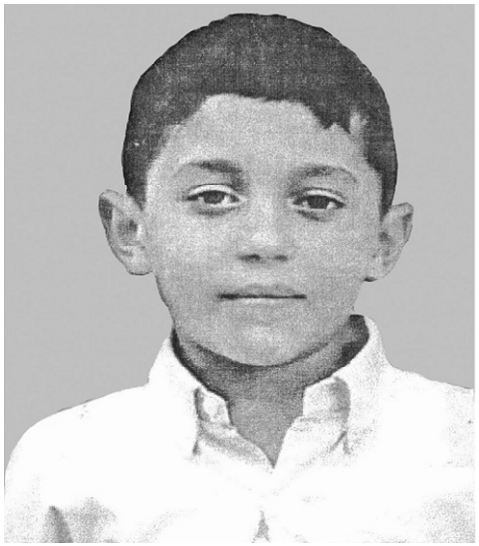
Certains enfants sont fiers de faire partie du groupe dont leur famille vient		**mais**	d'autres ne sont pas fiers de faire partie de ce groupe.	
O	**o**		□	□
Vraiment comme moi	**à peu près comme moi**		**à peu près comme moi**	**Vraiment comme moi**

Annexe 3 : Mesure des attitudes implicites pour les garçons

joyeux	méchant
sale	beau
gentil	paresseux
désagréable	intelligent
sympa	égoîste
agréssif	obéissant
agréable	bête
désobéissant	sérieux
propre	moche
triste	généreux



joyeux	méchant
sale	beau
gentil	paresseux
désagréable	intelligent
sympa	égoîste
agréssif	obéissant
agréable	bête
désobéissant	sérieux
propre	moche
triste	généreux



joyeux	méchant
sale	beau
gentil	paresseux
désagréable	intelligent
sympa	égoîste
agréssif	obéissant
agréable	bête
désobéissant	sérieux
propre	moche
triste	généreux

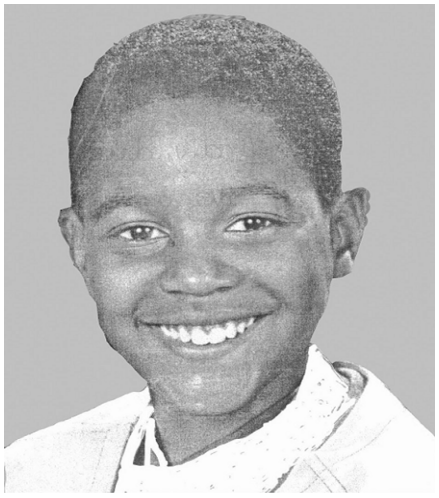
Annexe 4 : Mesure des attitudes implicites pour les filles

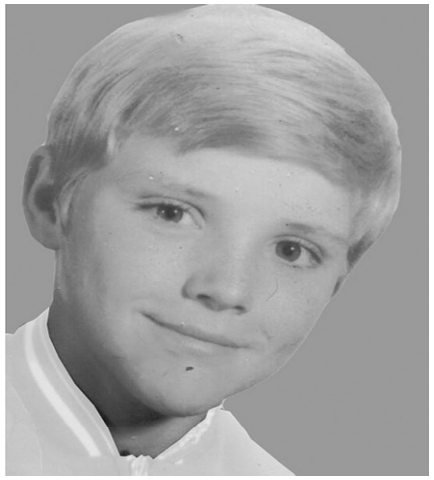
joyeuse	méchante
sale	belle
gentille	paresseuse
désagréable	intelligente
sympa	égoîste
agréssive	obéissante
agréable	bête
désobéissante	sérieuse
propre	moche
triste	généreuse

joyeuse	méchante
sale	belle
gentille	paresseuse
désagréable	intelligente
sympa	égoîste
agréssive	obéissante
agréable	bête
désobéissante	sérieuse
propre	moche
triste	généreuse

joyeuse	méchante
sale	belle
gentille	paresseuse
désagréable	intelligente
sympa	égoîste
agréssive	obéissante
agréable	bête
désobéissante	sérieuse
propre	moche
triste	généreuse

Annexe 5 : Mesure des attitudes explicites pour les garçons





exposé		
☐	☐	☐
vol des bonbons		
☐	☐	☐

Annexe 6 : Mesure des attitudes explicites pour les filles

exposé	☐	☐	☐
vol des bonbons	☐	☐	☐

Annexe 7 : Mesure des biais sociométriques

Encore des petites questions…….

1) Parmi les enfants de ta classe, avec qui aimes tu le plus jouer pendant la récréation ?

-

-

-

2) Si toute ta classe faisait une sortie, à côté de qui aimerais tu le plus t'asseoir dans le car ?

-

-

-

3) Parmi les enfants de ta classe, à qui dis tu le plus de secrets ?

-

-

-

4) Parmi les enfants de ta classe, qui aimerais tu le plus inviter chez toi si tu le pouvais ?

-

-

-