



Revista Portuguesa de Educação

ISSN: 0871-9187

rpe@ie.uminho.pt

Universidade do Minho

Portugal

Xypas, Constantin

La construction de l'idée de patrie et l'apparition des stéréotypes nationaux chez l'enfant

Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, núm. 1, 2001, pp. 287-304

Universidade do Minho

Braga, Portugal

Disponibile en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414113>

► Comment citer

► Numéro complet

► Plus d'informations de cet article

► Site Web du journal dans redalyc.org

redalyc.org

Système d'Information Scientifique

Réseau de revues scientifiques de l'Amérique latine, les Caraïbes, l'Espagne et le Portugal

Projet académique sans but lucratif, développé sous l'initiative pour l'accès ouverte

La construction de l'idée de patrie et l'apparition des stéréotypes nationaux chez l'enfant

Constantin Xypas

Université Catholique de l'Ouest, France

Université de Sherbrooke, Canada

Résumé

Contrairement à des théories expliquant xénophobie et nationalisme comme des déviations, des écarts par rapport à la normalité, Piaget, fidèle au principe méthodologique qui a fait sa notoriété, aborde la question à partir de la normalité. Quel est, se demande-t-il, le développement normal à la fois de l'idée de patrie et du sentiment patriotique? Il découvre avec surprise l'existence de trois stades, dont le deuxième est précisément celui du nationalisme et de la xénophobie. Il s'agit donc d'une étape normale du développement de l'enfant que l'éducation, selon le cas, peut soit aider à dépasser, soit au contraire fixer. Cette étude n'est pas sans rappeler le concept de la "banalité du mal" mis en lumière par Hannah Arendt.

Introduction

La construction de l'Union Européenne, en tant que confédération d'États, pose pour l'éducation un problème nouveau: d'une part, l'idée de patrie se trouve élargie, puisque tout petit Français, Anglais, Allemand, Grec, etc., doit apprendre qu'il devient aussi citoyen de l'Union Européenne; mais d'autre part, et corrélativement, la notion d'étranger se trouve bouleversée. Il y a moins d'une génération, on apprenait aux écoliers qu'il y avait "nous" et les "autres", ceux qui habitent à l'intérieur de nos frontières et ceux qui sont à l'extérieur, ceux qui parlent notre langue et partagent notre culture et ceux qui

sont "différents" de nous. Or tous les peuples ne font pas partie de l'Union, loin s'en faut. Pour nous limiter aux Européens, les Danois sont à l'intérieur de l'Union, mais non les Norvégiens, qui, pourtant, parlent la même langue et partagent la même culture; les Suisses n'y sont pas, alors que les Autrichiens y sont, etc.

Nous voici membres d'un État supranational qui, par définition, englobe et dépasse nos pays d'origine et se superpose à nos vieilles nations; un État nouveau, mais inachevé, ou plus exactement en voie de construction, dont les frontières sont provisoires et mouvantes. Comment, dans ces conditions, les citoyens en général et les jeunes en particulier pourraient-ils acquérir un nouveau sentiment d'identité collective? Qui fait partie du nouveau "nous"? Qui en est exclu et jusqu'à quand? Cette incertitude quant à l'avènement de la "nation européenne" et la confusion identitaire qui s'ensuit entraîne deux conséquences. La première prend la forme d'un attachement grandissant au niveau régional et local et l'on peut se demander si, d'un point de vue psychologique, il s'agit d'un progrès ou d'une régression. La seconde concerne la xénophobie grandissante dans tous les États de l'Union à l'encontre, non plus de la nation voisine, mais des "vrais" étrangers, ceux qui ne sont ni citoyens de l'Union ni même Européens de l'extérieur en attente d'adhésion, mais originaires du Tiers monde. Tout se passe donc comme si les progrès à l'intérieur de l'Union en termes de compréhension et d'acceptation mutuelles s'accompagnaient à l'extérieur d'une incompréhension et d'un rejet accrus.

Or si l'on admet, avec Piaget, qu'identité et altérité constituent les deux faces d'une seule et même problématique, — c'est l'autre qui me permet de prendre conscience de moi-même —, il s'ensuit que l'éducation à la citoyenneté, dont le but est d'apprendre aux membres d'une communauté nationale à vivre ensemble, doit être complétée par une éducation à l'interculturel et à l'international visant la compréhension de l'autre. La tâche étant nouvelle, immense et ardue, l'éducateur ne sait comment s'y prendre. Il lui faut un éclairage psychologique fondamental expliquant le développement, chez l'enfant, des idées de patrie et d'étranger et comment elles peuvent dériver en nationalisme et xénophobie. Cet éclairage théorique existe-t-il?

1. Piaget et l'éducation internationale

Il se trouve que Piaget s'est vivement intéressé à l'éducation internationale, d'abord, parce qu'elle correspondait à un mobile personnel puissant, en lien avec son projet moral et éducatif que nous avons présenté ailleurs¹; c'est la raison pour laquelle il assumait la direction du Bureau International de l'Éducation, de 1929 à 1968! Ensuite, en tant que question théorique: comment se développent la pensée et la morale, qu'est-ce que l'enfant reçoit de son environnement familial et scolaire, qu'est-ce qu'il construit lui-même en dépit de la pression de conformité des adultes? Par quel mécanisme psychologique une certaine forme d'éducation aboutit-elle à imposer l'hétéronomie intellectuelle et morale et le conformisme quant aux idées et aux valeurs ambiantes? Inversement, par quel autre mécanisme certains sujets réussissent-ils à penser librement et à se construire une échelle de valeurs autonome? Ayant vécu deux guerres effroyables et fratricides, assisté à la montée des régimes totalitaires les plus odieux, observé l'adhésion des masses et même des intellectuels à des idéologies aberrantes, prônant la haine et le racisme, Piaget a cherché à comprendre. Il l'a fait à sa manière: en distinguant l'engagement personnel de la recherche scientifique, tout en reconnaissant que l'affectif et le cognitif sont indissociables, le premier fournissant l'énergétique et le second les cadres de la connaissance.

Lorsque l'on consulte sa biographie et la liste de ses publications, l'on s'aperçoit aisément qu'il existe deux périodes d'engagement à la cause de l'éducation internationale, pendant lesquelles il écrivit ses principales publications à ce sujet: la première, avant la guerre, concerne les années trente, la seconde, après la guerre, les années cinquante².

Piaget s'engage en faveur de l'éducation internationale dès 1929, lorsqu'à quelques mois d'intervalle, il est nommé à la fois directeur du BIE et directeur adjoint de l'Institut des sciences de l'éducation (jusqu'alors appelé Institut Jean-Jacques Rousseau), Pierre Bovet en étant le directeur. L'entre-deux-guerres est pour lui une époque d'intense activité en faveur de l'Éducation nouvelle, comme moyen de promouvoir la paix et la compréhension entre les peuples. C'est durant cette même période qu'il publie le sublime *Jugement moral chez l'enfant*, (Paris, PUF, 1932), lequel fait date dans l'étude de cette question. La barbarie de la deuxième guerre mondiale lui

fit douter, pour un moment, de la capacité de l'éducation à libérer l'homme de son égocentrisme et du nationalisme — qui n'est qu'une forme de égocentrisme collectif, un sociocentrisme — pour le faire accéder à l'universel.

Le corpus des années trente comprend trois articles, récemment réédités, par nos soins, dans *L'éducation morale à l'école*.

"L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale", (1931), pp. 59-77.

"Introduction psychologique à l'éducation internationale", (1931), pp. 79-88.

"Les difficultés psychologiques de l'éducation internationale", (1932), pp. 89-104.

"Une éducation pour la paix est-elle possible?", (1934), pp. 107-122.

Sa confiance en l'éducation revient après la guerre, avec la création de l'Unesco. Dès 1945, on le trouve sous-directeur général de l'Unesco chargé du Département de l'éducation, et en même temps, président de la Commission nationale suisse à l'Unesco. On le retrouvera à cette présidence de 1949 à 1952. Par ailleurs, de 1948 à 1953, il est président de la délégation suisse à la conférence générale de l'Unesco: 1948 à Beyrouth, 1949 à Paris, 1950 à Florence, 1951, 1952 et 1953 à Paris également.

C'est dans ce contexte marqué par la peur de la guerre froide, mais aussi par l'espoir généré par la reconstruction de l'Europe occidentale et la création de l'ONU, que Piaget déploie de nouveaux efforts en faveur de l'éducation internationale et publie quelques recherches fort originales, injustement méconnues, sur la socialisation du sujet, dont nous mentionnerons celles-ci³:

"Les relations entre la morale et le droit", *Publications de la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève*, Genève, Georg, 1944.

"Les opérations logiques et la vie sociale", *Ibidem*, 1945.

"Pensée égocentrique et pensée sociocentrique", *Cahiers internationaux de sociologie*, 1951, vol. X, pp. 34-49.

"L'explication en sociologie", in J. Piaget, *Introduction à l'épistémologie génétique, t. III: La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique*, Paris, PUF, 1951.

"Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger", *Bulletin international des sciences sociales*, Paris, Unesco, 1951, vol. III, n° 3, pp. 605-621⁴.

Ce dernier texte mérite d'être examiné avec une attention particulière. Il nous servira de base pour l'étude de l'idée de patrie et pour l'apparition des stéréotypes nationaux chez l'enfant.

2. Comment se développe l'idée de patrie

Lorsque le *Bulletin international des sciences sociales* de l'Unesco décide de publier un numéro spécial intitulé "Stéréotypes nationaux et compréhension internationale", Piaget ne se contente pas d'un texte de circonstance. En collaboration avec Anne-Marie Weil, il lance une enquête approfondie dans le but d'étudier comment se développe l'idée de patrie chez l'enfant, comment il découvre l'existence des autres nations, comment, en fin, se développe la notion d'étranger. Pour ce faire, l'équipe a interrogé plus de deux cents enfants de Genève, de cinq à quatorze ans. Il est curieux qu'une opération d'une telle envergure et portant sur un sujet aussi cher à Piaget ait seulement abouti à un article d'à peine seize pages, au lieu de donner naissance à un livre.

L'article de Piaget étant déjà un résumé, nous ne prétendons rendre ni toute sa richesse, ni toutes ses nuances; nous incitons donc le lecteur à découvrir le texte original. Dans les pages qui suivent nous ne dirons rien de la méthodologie de l'enquête et nous ne reproduirons que peu d'exemples illustrant les réponses des enfants. Notre but est de comprendre par quel mécanisme l'enfant construit l'idée de patrie et comment apparaissent les stéréotypes nationaux et la xénophobie.

Le cadre théorique dans lequel s'inscrit la recherche de 1951 peut se résumer en trois points: la théorie de l'égoцентризм et de la décentration, la complémentarité de l'intelligence et de l'affectivité et la progression par stades.

La théorie de l'*égoцентризм* et de la *décentration* a été développée dans de nombreux écrits, les plus anciens datant des années vingt, les plus récents des années soixante⁵. Elle fut présentée pour la première fois dans *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923)⁶. L'égoцентризм, écrivait Piaget, est un "mode d'aperception spontané, naturel à tout individu et ne requérant aucune explication préalable, l'égoцентризм constitue une sorte de centration première de la pensée, une "innocence de l'esprit" au sens d'absence de toute relativité intellectuelle et de tout système rationnel de connaissance" (p. 69). Au départ, le jeune enfant a une pensée égoцентризм, et c'est la socialisation progressive de sa pensée qui peut le conduire "à prendre conscience de ce qui est subjectif en lui, à se situer parmi l'ensemble des perspectives possibles, et par là même à établir entre les choses, les personnes et son propre moi un système de relations communes et réciproques. Égoцентризм

s'oppose donc à objectivité, dans la mesure où objectivité signifie relativité sur le plan physique et réciprocité sur le plan social" (p. 70). Comment le sujet peut-il se libérer de la vision déformante que constitue l'égoïsme? Par un mécanisme qui, selon Piaget, est psychologique autant que sociologique, et qui aboutit à des décentrations successives⁷.

La *complémentarité de l'intelligence et de l'affectivité* dans le développement de l'idée de patrie. Pour chaque stade, l'aspect cognitif concerne le raisonnement logique, alors que l'aspect affectif exprime les valeurs du sujet. La découverte que fait l'enfant d'appartenir à un pays déterminé suppose une construction à la fois intellectuelle et affective, les deux constructions étant parallèles, comme les deux faces d'une même monnaie. Même si, de manière générale, tout comportement mental est toujours, en même temps, cognitif et affectif⁸, pour des raisons méthodologiques, Piaget étudie séparément les deux aspects, posant aux enfants, comme nous le verrons, des questions différentes.

L'idée de patrie se développe peu à peu, selon trois stades: le stade I est caractérisé par l'égoïsme du sujet et son incapacité à employer l'inclusion logique. Au stade II, le sujet commence à maîtriser l'inclusion logique et, du point de vue des valeurs, il s'ouvre à celles de son entourage familial, qu'elles soient positives ou négatives à l'égard des étrangers; à ce stade, l'égoïsme cède progressivement la place à un sociocentrisme, c'est-à-dire à une centration collective. Le stade III est celui de la découverte de l'objectivité, de la relativité et de l'universalité des valeurs.

2. 1. Les stades du développement de l'idée de patrie, sous l'aspect cognitif

Piaget se pose des questions aussi fondamentales que: Qu'est-ce que la patrie pour l'enfant: sa ville, son canton, son pays? Quelle opération logique lui permet de différencier les niveaux d'emboîtement? Aux enfants, il pose, bien sûr, des questions simples et concrètes.

Exemples du premier stade, avant sept — huit ans:

Arlette C. 7 ans et 6 mois. (Les réponses de l'enfant sont en italiques).

"— Tu as entendu parler de la Suisse? — *Oui, c'est un pays.* — Il est où ce pays? — *Je ne sais pas, c'est très grand.* — C'est loin ou près d'ici? — C'est près, je crois. — Qu'est-ce que c'est que Genève? — Une ville. — Genève se

trouve où? — *En Suisse*. (L'enfant dessine Genève et la Suisse sous forme de deux ronds juxtaposés)"⁹ (p. 607).

Mathilde B. 6 ans et 8 mois. "— Tu as entendu parler de la Suisse? — *Oui*. — Qu'est-ce que c'est? — *Un canton*. — Et Genève, qu'est-ce que c'est? — *Une ville*. — Genève se trouve où? — *En Suisse*. — (L'enfant dessine les deux ronds juxtaposés). — Tu es Suisse? — *Non, je suis Genevoise*" (ibid.).

Piaget observe que jusqu'à sept-huit ans, l'enfant, tout en affirmant l'appartenance de Genève à la Suisse, n'en continue pas moins à penser sur le mode de la *juxtaposition*, comme en témoigne son dessin. En effet, à la demande de dessiner au moyen de "ronds" la relation entre Genève et la Suisse, il juxtapose les deux entités.

Exemples du deuxième stade, de sept-huit à dix-onze ans:

Florence N. 7 ans et 3 mois "— Qu'est-ce que la Suisse? — *C'est un pays*. — Et Genève? — *C'est une ville*. — Où se trouve Genève? — *En Suisse*. (Dessin correct). — Tu es de quelle nationalité? — *Je suis Vaudoise*. — Le canton de Vaud se trouve où? — *Pas loin d'ici, en Suisse*. (On fait refaire un dessin avec la Suisse et le canton de Vaud: résultat correct). — Tu es Suisse aussi? — *Non*. — Comment ça se fait, tu as dit que le canton de Vaud est en Suisse? — *On ne peut pas être deux choses à la fois, il faut choisir; on peut être Vaudoise comme moi, mais pas deux choses à la fois*" (p. 608).

Jean-Claude B. 9 ans et 3 mois "— Tu as entendu parler de la Suisse? — *Oui, c'est un pays*. — Et Genève, c'est quoi? — *Une ville*. — Où se trouve cette ville? — *En Suisse*. (Le dessin est correct). — Tu as quelle nationalité? — *Je suis Bernois*. — Tu es Suisse? — *Oui*. — Comment cela se fait-il? — *C'est parce que Berne est dans la Suisse*. — Alors on peut être Bernois et Suisse à la fois? — *Non, c'est pas possible*. — Pourquoi? — *Mais puisqu'on est déjà Bernois*" (p. 608).

Au cours de ce deuxième stade, remarque Piaget, l'emboîtement spatial est compris comme en témoigne le dessin: il n'exprime plus une juxtaposition, mais un enveloppement. Seulement, si la classe des Genevois est relativement concrète, celle des Suisses demeure confuse: on ne peut être "à la fois" Genevois et Suisse. Force est donc de conclure que le *rapport d'inclusion entre classes logiques* n'est pas encore atteint. Tout se passe comme si les enfants du deuxième stade se sentaient obligés d'admettre la double appartenance à la ville (ou au canton) et au pays, "sous la pression des affirmations sans cesse entendues dans leur famille ou à l'école", mais qu'au fond ils n'y croyaient pas! Jean-Claude qui l'admet un instant s'empresse de le nier, dès qu'on prononce l'expression "à la fois". Et Piaget de conclure: " En

réalité, le pays, à ce stade, n'est encore qu'une abstraction: seules comptent la famille, la ville, etc., et ce qu'on y affirme, mais sans que la synthèse entre les affirmations reçues donne encore naissance à un système cohérent" (ibid.).

Exemple du troisième stade, dès dix-onze ans:

Micheline P. 10 ans et 3 mois. "(L'enfant répond correctement aux premières questions. Le dessin est correct). — Quelle est ta nationalité? — *Je suis Suisse.* — Comment cela se fait-il? — *C'est parce que mes parents sont Suisses.* — Tu es aussi Genevoise? — *Bien sûr, puisque Genève est en Suisse.* — Alors on peut être deux choses à la fois? — *Mais oui, puisque Genève est en Suisse.* — Et si je demande à un Vaudois, est-ce qu'il est aussi Suisse? — *Bien sûr, le canton de Vaud est en Suisse. Un Vaudois est Suisse comme nous. Tous les gens qui habitent la Suisse sont Suisses et encore d'un canton*" (p. 608).

Ce n'est qu'à partir de ce niveau seulement, conclut Piaget, que le problème de l'inclusion de la partie dans un tout est résolu. Les petits genevois, bernois, etc. savent à présent qu'ils sont tous Suisses.

2. 2. Les stades du développement de l'idée de patrie, sous l'aspect affectif

Mais qu'en est-il des sentiments que l'enfant éprouve à l'égard de son pays? Pour le savoir, Piaget et Anne-Marie Weil vont poser aux enfants des questions banales en apparence mais qui leur permettront d'exprimer des jugements de valeur: Quel pays préfères-tu? Pourquoi? Voici quelques exemples de réponses d'enfants, illustrant les trois stades sous l'aspect affectif.

Exemples du premier stade (aspect affectif).

Éveline M. 5 ans et 9 mois. "— *J'aime l'Italie. C'est plus beau que la Suisse.* — Pourquoi? — *J'ai été cette fois pendant les vacances. Il y a de très bons gâteaux, pas comme en Suisse où il y a des choses dedans qui font pleurer...*" (p. 609).

Denise S. 6 ans. "— *J'aime la Suisse parce qu'il y a de jolies maisons. A la montagne j'ai vu, il y avait tout plein de chalets. C'est joli et on reçoit du lait*" (ibid.).

Jacques G. 6 ans et 3 mois. "— *J'aime mieux l'Allemagne parce que ma maman arrive ce soir de là-bas. C'est très loin et très grand et ma maman habite là*" (ibid.).

Piaget remarque que les enfants du premier stade présentent une caractéristique forte: ils centrent la réalité en fonction de leurs intérêts immédiats; ils ne parviennent ni à une décentration intellectuelle suffisante pour inclure leur ville ou leur canton en une totalité plus large, ni à une décentration affective suffisante pour se référer aux valeurs communes de leur groupe d'appartenance, la famille notamment. Ils énoncent leurs préférences en fonction d'impressions momentanées, voire accidentelles. En d'autres termes, leur jugement de valeur dépend encore de ce que Freud appelle le principe de plaisir.

Exemples du deuxième stade (aspect affectif).

Pierrette J. 8 ans et 3 mois. "— *J'aime la Suisse parce que c'est mon pays. Mon papa, ma maman sont Suisses, alors on aime la Suisse*" (p. 610).

Jacqueline M. 9 ans et 3 mois. "*J'aime la Suisse. C'est le plus beau pays pour moi. C'est mon pays*" (ibid.).

Piaget relève qu'un changement important survient à ce stade. Même si la forme verbale des réponses reste égocentrique comme au stade précédent, l'enfant se décentre à présent de ses intérêts immédiats pour adopter les *valeurs* familiales. Pierrette par exemple exprime clairement cet attachement à la famille et à la tradition des pères qui commence à l'emporter sur les mobiles strictement individuels. Piaget remarque une évolution parallèle: d'une part, un début de *décentration intellectuelle* permettant au sujet de subordonner spatialement sa ville (ou canton) à une réalité plus vaste qui l'englobe, et d'autre part, un début de *décentration affective* lui permettant de subordonner ses motivations égocentriques à des valeurs collectives qui le dépassent.

Exemples du troisième stade (aspect affectif).

Juliette N. 10 ans et 3 mois. "— *J'aime la Suisse parce qu'il n'y a jamais de guerre*" (ibid.).

Lucien O. 11 ans et 2 mois. "— *J'aime la Suisse parce que c'est un pays libre*" (ibid.).

Michelle G. 11 ans et 5 mois. "— *J'aime la Suisse parce que c'est le pays de la Croix-Rouge. En Suisse on est charitable parce que notre neutralité l'oblige*" (ibid.).

On aurait tort de rire de ces clichés, avertit Piaget, même si, "on croirait lire le résumé naïf de discours patriotiques de village", car leur banalité même est révélatrice: l'enfant a désormais dépassé l'attachement simpliste aux valeurs familiales pour se hisser à des *idéaux collectifs*. On pourrait, bien sûr, objecter qu'il répète ce qu'on lui a dit à l'école, et de manière générale, les valeurs du discours ambiant, mais cela ne répond pas à la question de savoir pourquoi, à présent, il les prend à son compte. Piaget y répond que l'enfant à ce stade découvre qu'il existe une collectivité plus large, disposant de valeurs propres, fort distinctes de celles du moi, de la famille ou de la ville ; les idéaux collectifs sont différents des réalités visibles et concrètes que l'enfant privilégiait précédemment. En même temps qu'il parvient à une *hiérarchie de valeurs* ayant pour sommet des valeurs abstraites et universelles, l'enfant réussit à coordonner, comme nous l'avons vu précédemment, les relations spatio-temporelles et logiques dans le cadre abstrait de cette totalité qu'est la nation ou la patrie.

3. Le développement des stéréotypes nationaux

Dans cette deuxième partie de sa recherche, Piaget veut vérifier l'hypothèse selon laquelle la compréhension et les réactions affectives de l'enfant à l'égard de son propre pays et à l'égard des pays étrangers s'élaborent de façon semblable.

Au cours du premier stade, il retrouve en effet les mêmes difficultés intellectuelles d'inclusion de la partie dans le tout et les mêmes jugements de valeur fondés sur des mobiles subjectifs et momentanés.

Exemple du premier stade (aspect cognitif).

Arlette 7 ans et 6 mois. "— Tu connais d'autres pays étrangers? — *Oui, Lausanne*. — Où se trouve Lausanne? — *Dans Genève* (cerclés juxtaposés)" (p. 611).

Exemple du premier stade (aspect affectif).

Monique C. 5 ans et 5 mois. "— Est-ce qu'il y a des gens qui n'habitent pas Genève? — *Oui, ils habitent aux Diablerets*. — Comment sais-tu? — *J'ai été là en vacances*. — Il y a des gens qui n'habitent ni à Genève ni aux Diablerets? — *Oui, à Lausanne. Ma tante vit là-bas*. — Il y a des différences entre les gens de Genève et les autres gens? — *Oui, les autres sont plus gentils*. — Pourquoi? Les gens qui n'habitent pas Genève sont plus gentils que les gens qui habitent Genève? — *Oh oui, aux Diablerets je reçois toujours du chocolat*.

Concernant le deuxième stade, Piaget note une différence entre les dimensions cognitives et affectives. Ainsi, au niveau de la compréhension, les réponses obtenues confirment bien un début d'inclusion des parties dans le tout, conformément à ce qu'il avait observé lorsqu'il questionnait les enfants sur leur propre pays. Sur le plan affectif, en revanche, les jugements de valeur concernant les pays étrangers doivent être regardés avec attention, car c'est à ce stade qu'apparaissent les stéréotypes nationaux, tant positifs que négatifs.

Exemple du deuxième stade (aspect affectif).

Murielle D. 8 ans et 2 mois. — Tu as entendu parler des étrangers ? — *Oui, des Allemands, des Français.* — Est-ce qu'il y a des différences entre ces étrangers ? — *Oui, les Allemands sont méchants, ils font toujours la guerre. Les Français sont pauvres et tout est sale là-bas. Ah! p[u]is, j'ai entendu parler des Russes, ils sont pas sympathiques*¹⁰. — Tu connais personnellement des Français, des Allemands ou des Russes, ou bien as-tu lu quelque chose à leur sujet ? — *Non.* — Mais alors comment sais-tu ? — *Tout le monde le dit*" (p. 612).

Alors qu'au premier stade, Monique déclarait préférer les gens des Diablerets au motif qu'elle y reçoit toujours du chocolat (égocentrisme), Murielle adopte le point de vue de son entourage proche, notamment de sa famille. D'un point de vue formel, elle fait donc preuve de décentration, mais moralement parlant est-ce bien un progrès ? Monique au moins jugeait en connaissance de cause, alors que Murielle prend pour de l'argent comptant ce qui n'est que des stéréotypes.

Piaget a souvent décrit l'effet foncièrement paradoxal de l'éducation qui transmet à l'enfant le meilleur et le pire. Selon que le milieu familial de l'enfant est bienveillant et compréhensible ou critique, voire médisant, à l'égard de l'étranger, il influencera celui-ci dans un sens ou dans un autre. La décentration des attitudes en faveur des traditions familiales peut conduire l'enfant soit à un début de "patriotisme sain", soit "à cette sorte d'esprit tribal dont les valeurs reposent sur la dévaluation des autres" (p. 913). "Tout se passe, écrit-il, comme si, en découvrant les valeurs liées au milieu proche, le sujet commençait par se faire un devoir d'admettre les opinions de celui-ci sur tous les autres groupes nationaux" (*ibid.*). Le deuxième stade, de *sept-huit à dix-onze ans*, est donc celui où les stéréotypes se forment, positifs comme négatifs ; à ce stade, l'enfant cherche à s'ouvrir à autrui, à élargir ses horizons, à adopter les normes et perspectives de son environnement. Il fait confiance aux adultes de son

entourage, mais il n'a pas encore construit l'instrument intellectuel et affectif qui lui permettra de juger le bien fondé des différentes affirmations. Il est encore trop respectueux de l'autorité intellectuelle et morale des adultes pour douter de leur sagacité et employer pleinement son esprit critique.

C'est ce qui se passera lorsque l'enfant accède au *troisième stade*. Progressivement, la soumission à l'autorité des parents et des maîtres est remplacée par des rapports de réciprocité, conduisant l'enfant à une plus grande autonomie intellectuelle et morale.

Exemple du troisième stade (aspect affectif).

Jacques W. 13 ans et 9 mois. (A la question s'il connaît des pays étrangers, il en cite un très grand nombre). "— Il y a des différences entre tous ces gens? — *Oui, il n'y a pas la même race*¹¹, *la même langue. Et p[u]is ce n'est pas partout les mêmes visages, les mêmes caractères, la même morale et la même religion.* — Et alors ça a une influence sur les gens toutes ces différences? — *Oh ! oui, ils n'ont pas la même mentalité. Chacun a d'autres souvenirs*" (p. 614).

Jean B. 13 ans et 3 mois. (Il cite un très grand nombre de pays étrangers). "— Il y a des différences entre tous ces pays? — *Entre tous ces pays il n'y a qu'une différence de grandeur et de situation. Ce n'est pas le pays qui fait la différence, mais les gens. Et p[u]is il y a partout un peu de toutes les espèces de gens*" (ibid.).

Piaget observe que, contrairement aux réponses du deuxième stade où l'on voit aisément une forte opposition entre la patrie et l'étranger, celles du troisième semblent se diriger vers une attitude de *réciprocité* et de respect mutuel. Alors qu'au deuxième, l'enfant fait preuve d'antagonisme et compare les pays étrangers au sien au détriment des premiers, les réponses du troisième stade montrent un changement: le clivage n'est plus entre son pays et les autres, mais à l'intérieur de chaque pays. Aux positions dogmatiques du deuxième stage succèdent les positions plus équilibrées et plus nuancées du troisième. Tout se passe en fait comme si à l'égocentrisme du premier stade avait succédé un *sociocentrisme* au deuxième. Car qu'est-ce que le nationalisme et le chauvinisme, la xénophobie et le racisme, sinon des concentrations sur un ego collectif?

4. Discussion et perspectives

Concernant *l'idée de patrie*, le lecteur a certainement remarqué que, selon Piaget, elle se construit suivant trois stades, chacun étant à la fois

intellectuel et affectif, l'enfant progressant en même temps quant au raisonnement logique et quant à la décentration affective. Il a vraisemblablement été surpris de l'insistance du maître de Genève sur la dimension affective de tout acte mental, en contradiction avec son image courante de cognitiviste pur.

Le lecteur a aussi probablement été étonné de lire que, sous le terme affectif, Piaget inclut non seulement les émotions mais aussi les valeurs. Il a certainement souligné que les trois stades, vus sous l'angle des valeurs, correspondent en gros: aux intérêts personnels et immédiats du jeune enfant (égocentrisme naïf); à l'adhésion aux valeurs familiales ainsi qu'à celles d'un groupe d'appartenance (sociocentrisme ou égocentrisme collectif); enfin, à une certaine autonomie de jugement. Parvenu au stade III, le sujet dispose dorénavant d'un raisonnement logique suffisamment puissant et d'idéaux suffisamment universels pour débusquer les idées reçues. Mais alors, objectera le lecteur, pourquoi tant d'adolescents, *a fortiori* tant d'adultes, n'ont-ils pas dépassé les clichés relatifs au sociocentrisme, pourquoi n'ont-ils pas atteint le troisième stade?

- 1° Lorsque Piaget écrit que les enfants atteignent le troisième stade aux environs de onze ans, il n'entend pas dire que tous les enfants de cet âge accèdent réellement à ce stade, mais que dans la population étudiée d'enfants Genevois, il n'apparaît pas avant.
- 2° D'une manière générale, ce n'est pas l'âge chronologique qui compte (il peut varier d'une population à l'autre), mais l'ordre de succession des stades.
- 3° Tous les sujets ne franchissent pas les trois stades. Certains, sous la pression de leur "éducation", restent *fixés* à des stades antérieurs, le deuxième, voire le premier.
- 4° Des *régressions* sont par ailleurs possibles, notamment à des moments historiques entraînant une forte pression sociale de conformité, (notamment la guerre). On voit alors des millions d'individus communier en une même exaltation collective, ressentir un même sentiment de colère, de joie, de peur ou de haine, partager les mêmes idées simplistes et se laisser entraîner à désigner des boucs émissaires. Ce sont là des manifestations

d'une régression à un stade antérieur, qui, suivant le mobile de chacun, peut être le deuxième (recherche de l'approbation du groupe), voire le premier.

Quelles conséquences pour l'éducation scolaire? On pourrait penser qu'il suffirait d'identifier le stade de développement des élèves pour les aider à atteindre le suivant. Mais comment? Et que faire avec les élèves de collège et de lycée présentant des cas de régression ou de fixation au stade II, voire I? Laissons de côté, provisoirement, la recherche de solution et continuons la discussion.

Concernant les *stéréotypes nationaux* et la xénophobie, le lecteur attentif a remarqué qu'ils apparaissent au stade II. Ils n'existent pas avant et ils disparaissent après. Alors que les stades I et III, qu'il s'agisse de l'idée que l'on se fait de son propre pays ou des pays étrangers, présentent une progression logique et morale, le stade II, lui, apparaît comme contradictoire: le sujet, mû par un sentiment de loyauté envers son propre pays, se croit obligé d'établir des comparaisons désobligeantes envers les autres pays. Comme si l'affirmation du "nous" ne pouvait se faire qu'au détriment du "eux". Comme si une certaine forme de loyauté envers sa communauté entraînait nécessairement une certaine forme d'exclusion.

Les faits découverts par Piaget, grâce à sa démarche génétique, ne sont pas sans rappeler les recherches expérimentales menées dans les années 1950, aux USA, par Sherif et son équipe, dans une perspective de psychologie sociale¹². Sherif observe que lorsque deux groupes doués de cohésion sont maintenus *à la fois dans un état de voisinage et de ségrégation*, ils tendent à développer des relations d'hostilité croissante, sous l'influence de modèles culturels de style concurrentiel et compétitif. Tout se passe comme si le progrès dans la cohésion d'un groupe s'accompagnait d'un risque croissant de rejet d'autres groupes.

Les recherches de Piaget et Sherif se complètent et, dans une certaine mesure, corroborent. Cependant, la découverte de Piaget est plus inquiétante car plus fondamentale: elle n'est pas liée à des conditions particulières, telles que la cohésion, le voisinage et la ségrégation, les modèles culturels concurrentiels; elle concerne tous les enfants, sans exception aucune; elle est d'ordre anthropologique. Autrement dit, le sociocentrisme, sous une forme ou une autre, constitue le passage obligé de tout être humain. Comment le

dépasser? Qu'est-ce qui permet les décentrations successives à partir de l'égoцентриisme initial? Piaget réfléchit à cette question, non pas dans l'article de 1951, mais dans les textes réédités dans *L'éducation morale à l'école*. Il y voit deux mécanismes complémentaires. D'une part, l'action des adultes sur l'enfant dans la mesure où elle vise sa socialisation. D'autre part, l'action de l'enfant lui-même sur les autres, dans la mesure où elle permet un conflit de centrations.

Mais l'action des adultes sur l'enfant est en elle-même paradoxale. Elle peut être la meilleure ou la pire des choses. Elle peut libérer l'enfant de son égoцентриisme, ou, au contraire, l'y enfermer. Elle le libère si, et seulement si, elle lui permet d'accéder à une vision plus large, plus nuancée et plus objective du monde, en d'autres termes, si elle lui permet de s'ouvrir du particulier à l'universel. Mais l'éducation peut hélas ! obtenir l'effet inverse: elle peut l'empêcher d'évoluer en le maintenant dans son propre égoцентриisme; le sujet demeure alors au stade I. Elle peut aussi, en lui imposant une idéologie close, au sens de Bergson, (nationaliste, sectaire, totalitaire, raciste, etc.), entraver sa découverte de l'universel. Le sujet sera alors victime d'un *sociocentrisme*, d'une sorte d'"égoцентриisme collectif", et, quelque soit son âge, il restera fixé au stade II. Les méthodes expositives notamment sont de faible secours car elles reviendraient à opposer un discours et des valeurs en contradiction avec ceux du milieu familial. Et l'élève pourrait refuser ce que, à tort ou à raison, apparaîtrait comme une demande de se désolidariser de son groupe d'appartenance.

Contre ce risque d'impasse, Piaget conseille de privilégier l'action des élèves eux-mêmes, de leur permettre d'abord de découvrir l'Autre par le débat libre et contradictoire, de manière à favoriser un "conflit de centrations"¹³. C'est alors seulement que la parole du professeur pourra porter des fruits. Voilà pour le principe. Quant aux modalités éducatives, Piaget leur consacre un développement long et approfondi dans *L'éducation morale à l'école* (1997).

Notes

¹ Voir notre postface " Le projet moral et éducatif de Jean Piaget ", in Jean Piaget, *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris, Anthropos, 1997, pp. 157-178.

- 2 Voir à ce sujet notre *Piaget et l'éducation*, Paris, PUF, coll. Pédagogues et pédagogies, 1997.
- 3 Ces textes, dont nous ne saurions trop recommander la lecture, furent réédités — ainsi que quelques autres portant sur des problématiques voisines — dans un ouvrage injustement méconnu de Jean Piaget, *Études sociologiques*, Genève, Droz, 1965 et 1977.
- 4 Réédité dans *Études sociologiques*, pp. 283-306.
- 5 Nous pensons notamment aux " Problèmes de la psychosociologie de l'enfance ", (1960).
- 6 Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1923.
- 7 Voir Jean Piaget, " Problèmes de la psychosociologie de l'enfance ", (1960), réédité in *Études sociologiques*, Genève, Droz, 1965, 1977, pp. 320-356.
- 8 Piaget développera largement le parallélisme entre l'intelligence et l'affectivité, lors de ses cours de Sorbonne, en 1953-1954. Voir Jean Piaget, *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*, Paris, Centre de documentation universitaire, 1954.
- 9 "Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger", *Bulletin international des sciences sociales*, Unesco, 1951, vol. III, n° 3.
- 10 Dans l'après-guerre, il était fréquent d'imputer aux Allemands la responsabilité des deux guerres mondiales et aux Russes leur régime communiste. Quant à la France, elle pansait doucement ses plaies, se nourrissait difficilement avec des tickets de rationnement, accueillait ses prisonniers, se mettait au travail, déblayait les gravats, construisait des HLM, reconstruisait son industrie... Heureuse Suisse de la neutralité et du bien-être, îlot de prospérité au milieu de tant de voisins sinistrés et exsangues.
- 11 Le terme de race était employé à l'époque au sens de nation : la race française, allemande, etc.
- 12 Mustapha Sherif, *Des tensions intergroupes aux conflits internationaux*, 1971.
- 13 Expression utilisée par Piaget, équivalente au conflit socio-cognitif de Doise et Mugny.

Bibliographie

- ARENDT, Hannah (1966, 1997). *Eichman à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal*. Paris: Gallimard, collection Folio Histoire.
- BERGSON, Henri (1932, 1997). *Les deux sources de la morale et de la religion*. Paris: PUF.
- DOISE, Wilhem et MUGNY, Gabriel (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions.
- PIAGET, Jean (1944). "Les relations entre la morale et le droit", *Publications de la Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève*, Genève: Georg.

- PIAGET, Jean (1945). "Les opérations logiques et la vie sociale". *Ibid.*
- PIAGET, Jean (1951). "Pensée égocentrique et pensée sociocentrique". *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. X, pp. 34-49.
- PIAGET, Jean (1951). "Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger", *Bulletin international des sciences social*. Paris: Unesco, vol. III, n° 3.
- PIAGET, Jean (1951). "L'explication en sociologie", in J. Piaget, *Introduction à l'épistémologie génétique*, t. III: *La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique*. Paris: PUF.
- PIAGET, Jean (1954). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Paris: Centre de documentation universitaire.
- PIAGET, Jean (1965, 1977). "Problèmes de la psychosociologie de l'enfance", (1960), réédité in *Études sociologiques*. Genève: Droz, pp. 320-356.
- PIAGET, Jean (1997). *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris: Anthropos.
- SHERIF, Mustapha (1971). *Des tensions intergroupes aux conflits internationaux*. Paris: ESF.
- XYPAS, Constantin (1997). *Piaget et l'éducation*. Paris: PUF, coll. Pédagogues et pédagogies.

A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE PÁTRIA E O APARECIMENTO DOS ESTEREÓTIPOS NACIONAIS NAS CRIANÇAS

Resumo

Contrariamente às teorias que explicam a xenofobia e o nacionalismo como desvios, Piaget, fiel ao princípio metodológico que o notabilizou, aborda a questão a partir da normalidade. Qual é o desenvolvimento normal no que respeita a ideia de pátria e de sentimento patriótico? Piaget descobre, com surpresa, a existência de três estádios, sendo o segundo o do nacionalismo e da xenofobia. Trata-se, pois, de uma etapa normal do desenvolvimento da criança que a educação, consoante o caso, pode ajudar a ultrapassar ou, ao contrário, a fixar. Este estudo recupera o conceito de "banalidade do mal" introduzido por Hannah Arendt.

THE IDEA OF PATRIOTISM AS A CONSTRUCTED CONCEPT AND THE CHILD'S FIRST AWARENESS OF NATIONAL STEREOTYPES

Abstract

Adopting a different position to those theories accounting for xenophobia and nationalism in terms of deviation from the norm, Piaget remains true to the methodology which has made his reputation by looking at the question from the standpoint of normality. He asks himself what constitutes a normal development both of the idea of patriotism and of patriotic feeling. He finds with some surprise that it is made up of three stages, the second of which is precisely that of patriotism and xenophobia. This means it is a quite normal stage of development for the child and that education may in different cases either help in getting over it or on the contrary establish it for good. This study recalls the famous concept of "the banality of evil" introduced by Hannah Arendt.