

de l'égocentrisme à l'ethnocentrisme

enfance et stéréotypes ethniques

Les rapports entre communautés ethniques ou raciales, passent par l'imaginaire, par l'idée que l'on se fait de son groupe propre (in-group) et des autres groupes (out-group). C'est sur la base des catégorisations et des images, avec toute la charge affective qui les accompagne, que l'individu établit sa relation à autrui, dans un contexte social et historique déterminé. Les notions de pays propre et de pays étrangers, s'élaborent progressivement au cours du développement de l'enfant et cette élaboration donne généralement naissance à une pensée stéréotypée sur le groupe propre et sur les autres peuples. Partant du postulat que les stéréotypes apparaissent dès l'enfance et que leur acquisition se fait progressivement, nous nous proposons de voir comment cet apprentissage s'effectue en fonction du développement intellectuel et affectif de l'enfant, comment les facteurs sociaux interviennent aux différents stades du développement.

En effet, l'acquisition des notions de pays et d'étranger, l'élaboration de l'image du groupe national et des autres groupes sont des démarches longues et coûteuses pour l'enfant; elles ne sont pas la résultante de

l'accumulation d'informations qui lui viendraient des agents de socialisation, comme on a trop souvent tendance à croire, mais elles sont la résultante de facteurs conjugués tels que la maturation intellectuelle et affective qui se réalise par le passage d'un type de structure à un autre — passage de l'égocentrisme à la réciprocité, du syncrétisme à la réversibilité, de l'hétéronomie à l'autonomie — au cours du processus de socialisation qui se produit dans un environnement culturel déterminé.

Nos préoccupations s'inscrivent dans la ligne des travaux de Jahoda, Klineberg et Lambert, Piaget et Weil, Meltzer dont l'objet central est la compréhension de la genèse de la pensée stéréotypée. Envisageant le développement génétique dans son rapport étroit avec le processus de socialisation, nous essaierons de voir comment les images du groupe propre (autostéréotype) et celles des autres peuples (hétérostéréotype) évoluent quand l'enfant passe d'une pensée égocentrique, intuitive et synthétique à une pensée communiquée, déductive, démonstrative, dégagée des schémas analogiques et des jugements de valeur individuels; le passage d'une structure à une autre élimine-t-il complètement les effets de la précédente sur l'ap-

préhension de la réalité? Comment l'environnement social et humain de l'enfant intervient-il au cours de ce processus de maturation de l'intelligence et de l'affectivité? Y a-t-il des étapes dans ce processus d'apprentissage des stéréotypes? La persistance des stéréotypes n'est-elle pas en contradiction avec l'accès à une pensée déductive et autonome? Auquel cas, pourquoi se maintiennent-ils et quelle est leur fonction?

de l'indifférenciation à la différenciation

Les signes de la pensée stéréotypée (généralité et indifférenciation, fixité et stabilité, schématisation, non-objectivité et manque de fondement, caractère évaluatif, caractère social et normatif), apparaissent dans les descriptions du groupe national propre, plutôt que dans celles des groupes étrangers. « Les enfants développent très tôt un autostéréotype favorable, ce avant même d'avoir la compréhension du tout auquel il se réfère » Jahoda (1962). Ce processus de stéréotypisation semble débiter avec les conceptions précoces que l'enfant développe sur le groupe propre et c'est seulement beaucoup plus tard, vers 10 ans, que l'enfant commence à stéréotyper les peuples étrangers.



De l'indifférenciation à la différenciation...

En fait, les stéréotypes sur les autres peuples peuvent exister à l'état rudimentaire et indifférencié chez les plus jeunes. A mesure que les enfants grandissent, ils élargissent leur répertoire de catégories conceptuelles relatives aux peuples et ils développent leur capacité à faire des différenciations. Enfin, leurs intérêts se modifient, ce qui fait que les caractéristiques attribuées aux autres évoluent : on passe des traits les plus physiques et objectifs (géographie, habillement, traits physiques) entre 6 et 8 ans, aux traits plus subtils et subjectifs (personnalité, coutumes, idéologie) entre 10 et 13 ans.

des catégories linguistiques aux catégories conceptuelles

Avant d'acquérir les catégories conceptuelles, l'enfant acquiert les catégories linguistiques, il est dans la phase du réalisme nominal. Il apprend les clichés avant d'être prêt à les appliquer aux catégories de l'adulte. Il emploie des épithètes raciales dans des activités de jeu où ces épithètes ont seulement un rôle et une signification émotionnelle ; par exemple les mots « nègre » ou « bicot » sont perçus comme des mots puissants et tabous et ils sont employés comme tels, mais leur signification référentielle manque à l'enfant. Il se trouve dans la phase de la pensée prélogique ou syncrétique, et jusqu'à 6-7 ans, sa pensée est marquée par une logique plus syncrétique que déductive (tout est

lié au gré de préliations subjectives, de schémas d'analogie). A 6 ans, l'enfant est conscient des différences entre groupes, même s'il n'a pas encore des vues claires sur ce qu'il est, ce qu'est un Noir ou un Juif. Cette phase est suivie d'une phase d'indifférenciation : l'enfant a acquis la connaissance de la catégorie à laquelle s'applique le stéréotype et, selon que ce dernier est positif ou négatif, il va s'accompagner du rejet ou de l'acceptation totale du groupe que représente la catégorie. La charge émotionnelle liée au mot a été transférée au référent. En grandissant, l'enfant perd cette tendance à la surgénéralisation et il passe à la phase de la différenciation : les stéréotypes ne sont plus complètement positifs ou négatifs, ils se sont nuancés. Néanmoins, la composante émotionnelle peut persister. Chez un certain nombre d'adultes, les mots « nègre », « juif » ou « communiste », continuent à déclencher une réponse négative, ils sont indissociables du Mal ou du Sale pour eux. Nous voyons donc quels peuvent être le rôle et l'importance du réalisme nominal dans l'acquisition des composantes émotionnelles du préjugé. En conclusion, il apparaît que l'enfant apprend par un processus de différenciation les stéréotypes spécifiques qui sont appliqués dans son environnement, par les aînés et les adultes, aux membres de groupes ethniques déterminés, ainsi que les attitudes et comportements qu'il convient d'adopter envers eux.

A mesure que l'enfant dépasse la phase de la pensée syncrétique et du réalisme nominal, qui dure jusqu'à 6-7 ans, la différenciation qu'il devient capable d'opérer s'accompagne de l'intégration graduelle des modèles adultes.

l'identification ethnique

L'enfant développe plus précocement des stéréotypes sur le groupe propre que sur les peuples étrangers. L'identification ethnique de soi précède la reconnaissance ethnique des autres groupes. Les enfants des groupes minoritaires développent une conscience ethnique beaucoup plus tôt que les autres. Les expériences de Clark menées dès 1939 aux États-Unis, auprès d'enfants noirs d'écoles maternelles ségréguées, mirent en évidence l'émergence de la conscience de soi en tant que personne racialement différente dès l'âge de 4 ans.

En ce qui concerne les enfants qui n'appartiennent pas à un groupe minoritaire, l'identification se fait en terme d'appartenance à un groupe national. La conception de soi en terme national, religieux, racial, sexuel, etc., reflète ce que nous présumons être le critère culturel signifiant, employé par les enfants dans leur apprentissage de la distinction entre le groupe propre et les autres. Dès l'âge de 6 ans, l'enfant développe un autostéréotype positif, la relation à son pays est très tôt hautement positive bien que la conceptualisation de celui-ci soit plutôt vague.

l'autostéréotype et l'hétérostéréotype

D'après les recherches de Hess et Torney (1967), Lambert et Klineberg (1967), Piaget et Weil (1951), Tajfel (1971), Munoz (1973), dont les résultats se recoupent et se complètent, on peut distinguer trois stades dans le développement de la notion de pays et des autres peuples chez l'enfant.

Au premier stade, 6-8 ans, l'enfant manifeste un attachement très fort pour le groupe propre, bien qu'il n'en ait qu'une conception rudimentaire. Il a tendance à concevoir le pays en termes stéréotypés et positifs. Les notions d'inclusion ne sont

pas maîtrisées (jusqu'à 8 ans, l'enfant ne peut concevoir que l'on soit à la fois Parisien et Français). Ce qui fait que la notion d'appartenance n'est pas claire; l'enfant est dominé par son égocentrisme. La description des peuples étrangers est faite en termes non évaluatifs; si toutefois elle est présente, les réponses sont dichotomisées en Bon-Mauvais. Les descriptions sont concrètes. Il y a une tendance générale à percevoir les autres en termes de différence. Enfin, les sources d'information sont les parents et la télévision.

Au second stade, 8-10 ans, le concept de nation inclut des qualités abstraites et un contenu idéologique (valeurs, traits de personnalité, politique). On passe à des évaluations beaucoup plus différenciées sur les autres peuples. La tendance à considérer les autres comme semblables est à son maximum vers 10 ans. Il y a une beaucoup plus grande diversité des contenus des descriptions des autres peuples. L'enfant commence à maîtriser la notion d'inclusion, il est capable de se situer dans un ensemble plus large, le processus de décentration est actif. Il y a une subordination aux valeurs collectives. La famille n'est plus le point de référence essentiel, l'école et les mass media entrent en compétition sérieuse avec elle.

Au troisième stade, 10-13 ans, le pays est vu comme partie d'un système plus large et dans ses relations aux autres pays. La systématisation de la notion d'inclusion au niveau logique est achevée; les concepts géographiques et historiques sont maîtrisés. L'enfant accède aux idéaux et aux valeurs abstraites du groupe national et, parallèlement, il développe des vues stéréotypées sur les autres peuples, manifestant une conformité sociale croissante au groupe de référence (ce dernier point n'est pas partagé par Piaget et Weil, pour qui l'enfant acquiert alors une autonomie et une réciprocité croissantes). Les sources d'information mentionnées sont impersonnelles — mass media, manuels scolaires, école, contacts —, les parents ne sont jamais cités.

L'égocentrisme

Les concepts d'égocentrisme, d'inclusion, de décentration et de

réciprocité nous renvoient aux travaux de Piaget.

La difficulté pour les enfants à manipuler les notions de ville, pays jusqu'à 8-9 ans serait due à l'incapacité à relier la partie au tout, c'est-à-dire, à l'absence de notion d'inclusion. Cette incapacité est un aspect de l'égocentrisme: habitude à adhérer au point de vue immédiat, manque complet de relativité ou ce qui revient au même, incapacité à manipuler la logique des relations. La découverte par l'enfant de sa nation et des autres peuples est un processus de transition de l'égocentrisme (indifférenciation entre le moi et le milieu social) à la réciprocité (capacité de mise en relation), qui s'effectue par un travail de décentration et de coordination, travail qui est freiné par la résurgence de l'égocentrisme sous les formes élargies du sociocentrisme et de l'ethnocentrisme. L'approche de Piaget a fait l'objet de critiques, parce que trop centrée sur les facteurs endogènes et pas assez sur les agents de socialisation. Si l'obstacle à la réciprocité est la résurgence de l'égocentrisme, ne pouvons-nous pas nous interroger sur le rôle des agents de socialisation: le passage de l'égocentrisme primaire inconscient à l'autonomie ne trouve-t-il pas son principal obstacle dans le sociocentrisme des idéologies qui expriment plus les conflits des groupes et leurs intérêts, qu'une rationalité intellectuelle et une réciprocité réelle? En effet, les critères de différenciation entre individus et groupes sont nombreux et inconsistants, et les critères de discrimination dépendent des normes et des valeurs de la culture.

L'apprentissage de la différence

Le réseau de catégorisation intergroupes, catégorisation en « in-group » et « out-group », est omniprésent dans l'environnement social, il fait partie de la socialisation et de l'éducation, sous toutes les formes d'équipes ou d'esprit d'équipe, dans les groupes d'enfants, dans les groupes d'âge, les groupes sociaux, raciaux, nationaux, religieux, ethniques, etc. Cette catégorisation donne un ordre et une cohérence à la situation sociale et permet à l'individu d'agir dans un sens qui a

été sanctionné comme approprié dans beaucoup d'autres situations. Il semble bien, par conséquent, que ce soit la société qui contribue à créer ce qui peut être appelé une attitude générique par rapport à l'« out-group », même quand un tel comportement n'a de valeur utilitaire, ni pour l'individu ni pour le groupe.

La catégorisation implique la perception de différences et la capacité d'identification. A quelle catégorie appartenons-nous? Dans quelles catégories se situent les autres? Ces deux interrogations sont inévitables pour n'importe quel individu vivant en société. La capacité de s'identifier et d'identifier, en terme de race ou de nationalité, se développe très tôt chez l'enfant, bien avant qu'il soit en possession des catégories abstraites appropriées. La catégorisation va s'effectuer à travers l'apprentissage des différences. L'enfant apprend à faire des différences entre les événements et les êtres de son environnement, avant de comprendre et de percevoir les identités. Cette compréhension demande une structure de généralisation et de conceptualisation plus avancée. Par ailleurs, les différences sont employées très fréquemment par ceux qui socialisent l'enfant. Lambert et Klineberg ont noté chez les enfants de 6 ans une tendance générale à voir les autres peuples en terme de différence, alors qu'à 10 ans, la tendance à voir les autres peuples en terme de ressemblance est maximale. Il semblerait que l'apprentissage des différences nationales soit un moyen pour développer chez l'enfant le sentiment et la notion d'appartenance à un groupe, qui est la patrie, et qui est défini par des caractéristiques qui en font une entité irréductible, originale et différente par essence. « Tout se passe comme si le lien affectif qui lie l'enfant à sa communauté se trouvait constamment raffermi par les différences et les oppositions (réelles ou supposées) qu'il perçoit au fur et à mesure que ses connaissances se développent. » Roig et Billon-Grand (1968). Cet apprentissage précoce des différences va marquer certains groupes du sceau d'étrangeté, d'infériorité ou de danger éventuel, et il pourra colorer les réactions envers ces groupes pour toute la vie. C'est sur le groupe national propre que se manifeste d'abord et précocement la



La socialisation ne s'exerce pas sur un objet passif...

pensée stéréotypée. Or, l'une des composantes de cette pensée est, selon Tajfel, Sheik et Gardner (1964), l'accentuation des différences existantes entre les groupes sociaux ou nationaux, en ce qui concerne les attributs qui, objectivement ou subjectivement, se rapportent à la classification qui sert de base au stéréotype. En conséquence, l'enfant dans son effort de décentration par rapport à son égocentrisme initial, se trouve porté vers un autre mode de centration de la pensée, non plus sur le moi, mais sur le groupe national d'appartenance (ethnocentrisme) qui devient groupe d'identification et de référence en s'opposant aux autres peuples. La valorisation du groupe propre passe par la sous-estimation des autres et par le maintien de leur statut d'« autres ». La loyauté et l'attachement à la patrie qui interviennent précocement, empêchent l'accès à une pensée autonome et objective sur les autres peuples. Il n'y a pas d'éducation à la réciprocité et à l'altérité, mais à la différence. Il s'agit d'intervenir dans le processus évolutif de la formation des catégories concernant les groupes humains, afin de prévenir les distorsions qu'entraînent les évaluations affectives abusives ou tendancieuses qui s'y rattachent.

la socialisation dans les groupes primaires et secondaires

Nous pensons que la pensée stéréotypée sur le groupe propre et sur

les autres groupes n'est pas le fait de la résurgence de l'égocentrisme au cours de la maturation du processus logico-intellectuel et affectif, qui engendre la réciprocité, mais plutôt le fait des influences que l'enfant reçoit au cours de sa socialisation. Les groupes primaires et secondaires ne lui imposent-ils pas leurs normes, valeurs et modèles de comportements ? N'imposent-ils pas une déviation à la démarche de décentration entreprise par l'enfant, en substituant à son égocentrisme primaire inconscient le sociocentrisme ou l'ethnocentrisme de leurs idéologies ? Les groupes primaires (famille, groupes des pairs, enseignants, voisins, etc.) jouent un rôle essentiel, en tant que source d'information pour l'enfant et en tant que relais, agents de sélection de l'information transmise par les mass media. Plus tard, l'enfant s'intègre aux groupes plus étendus et plus spécialisés que sont les groupes secondaires. C'est par leur médiation qu'il apprend les stéréotypes, qui sont, pour la société, un moyen de contrôle sur la convergence et la conformité des opinions individuelles. La famille, lieu premier et privilégié de la socialisation, entre très rapidement en concurrence avec d'autres agents, les mass media auxquels l'enfant est exposé très tôt, l'école, le groupe des pairs, qui contribuent à des degrés divers à sa maturation et à sa socialisation. Ceci est surtout vrai pour les sociétés extro-déterminées, sociétés modernes à structure industrielle. « A la limite, la conception de l'enfant-reflet-de-ses-parents n'est plus

qu'une image qui survit ou, mieux encore, une manifestation de la bonne conscience des parents, dont il est urgent de se défaire pour regarder les choses en face... En admettant qu'elle ait été vraie dans une société traditionnelle, elle est aujourd'hui contestable et contestée. Les autorités sociales, autrefois omnipotentes, les parents et les maîtres, perdent de plus en plus de leur influence sur les enfants. » Roig et Billon-Grand (1968). Clark s'élève contre l'importance accordée aux parents dans la transmission des stéréotypes et des préjugés contre les Noirs et soutient que les symboles de la discrimination raciale (transports, églises, résidences séparées, niveau de vie, etc.) sont de puissants éducateurs ; les voies informelles et la transmission indirecte sont également importantes. Hess et Torney (1967), tout en reconnaissant l'importance de ces agents de transmission directe ou indirecte des stéréotypes et des préjugés que sont les institutions primaires (famille, école, pairs, etc.) et les contextes sociaux (classe sociale, origine ethnique, géographique, nationale) insistent beaucoup sur un troisième terme : l'enfant. Pour eux, la socialisation ne s'exerce pas sur un objet passif, les caractéristiques émotionnelles et intellectuelles, les besoins, le sexe, l'intelligence sont autant d'éléments qui modifient les attitudes, les images et les informations transmises. Le troisième terme n'est pas exactement l'enfant, mais la structure de sa personnalité.

Si nous nous accordons avec cette position, à savoir que l'enfant n'est pas simple reflet, toutefois, nous pensons que c'est seulement à un certain stade de son développement qu'il ne l'est plus, lorsqu'il a conquis son autonomie. Mais, dans un premier temps où il n'a pas acquis une pensée socialisée, où il est incapable de différenciation, où il ne manipule pas les catégories abstraites, où sa vision du monde est manichéenne, il absorbe les vues des adultes sur les autres groupes, et cet apprentissage s'accompagne d'une forte charge émotionnelle. C'est là, pensons-nous, que se situe la pierre d'achoppement : cet apprentissage précoce des groupes humains, en termes évaluatifs, risque de marquer de manière indélébile, les catégories abstraites qui seront formées beaucoup plus tard.

la structure
de la personnalité
et la pensée stéréotypée

La théorie de la personnalité autoritaire d'inspiration psychanalytique, développée par l'école d'Adorno (1950), a donné lieu à des investigations chez l'enfant, afin de voir s'il existe des corrélations entre les attitudes des parents et celles des enfants, entre le mode d'éducation pratiquée et la propension des enfants à développer des préjugés et, pour le champ limité qui nous intéresse, à développer un mode de pensée stéréotypée. Les résultats montrent que les enfants à préjugés et sans préjugés, présentent des traits de personnalité différents. Les préjugés font partie d'un modèle plus large d'attitude envers l'homme et la société. Les différences sont remarquables entre les deux types de personnalité, en ce qui concerne les attitudes sociales en général, attitudes envers le pouvoir, l'argent, la faiblesse, les parents et les maîtres, la moralité et la conformité, la tolérance à l'ambiguïté, la conception du monde. L'enfant ethnocentrique se caractérise par la soumission aux parents et l'idéalisation de ces derniers. Cette attitude s'accompagne d'une hostilité réprimée et d'un sentiment sous-jacent de rejet et de manque d'affection. La pression à se conformer à l'autorité parentale et aux valeurs du groupe ne permet pas l'expression de l'hostilité ou son intégration ; il en résulte une personnalité rigide et un déplacement de l'hostilité sur les « out-groups ». Etroitesse et rigidité entraînant une pensée dichotomique avec une suridéalisation de l'« in-group » et rejet de l'« out-group ». Un modèle de personnalité sous-jacent est créé, qui est très favorable à l'acceptation et à la réceptivité aux préjugés et attitudes hostiles envers les « out-groups ». Ce modèle de personnalité s'accompagne de caractéristiques formelles, telles que la rigidité, l'intolérance à l'ambiguïté, le dogmatisme et la surgénéralisation. Dans la résolution de problèmes de nature sociale ou non, les enfants à fort préjugé, montrent une incapacité à manipuler des concepts abstraits, une tendance à la surgénéralisation et à la persévération. En plus de la transmission directe des préjugés à l'enfant, certains facteurs de personnalité ont préalablement

été formés au cours de l'enfance, qui prédisposent certains enfants plus que d'autres, à une pensée préjugée. La construction de ce processus cognitif apparaît comme concomitant fondamental du processus de développement et de maintien des vues dogmatiques et stéréotypées sur les groupes ethniques. Pour Allport (1954), l'enfant n'adopte pas purement et simplement les attitudes et les croyances des parents, mais il développe le préjugé comme style de vie, dans une atmosphère prédisposante. En effet, dans le contexte familial où l'enfant fait l'apprentissage de l'autorité et du pouvoir et, en même temps, celui de la soumission, il acquiert une vue hiérarchisée de la société et des relations entre groupes. En face des interdits multiples, l'enfant apprend que ses instincts sont mauvais et que pour gagner l'amour de ses parents, il doit y renoncer, il doit lutter contre eux. Cette répression va entraîner la projection. Ces apprentissages développent chez l'enfant un terrain favorable à l'hostilité et au rejet des « out-groups ». Allport conclut : « Il n'y aurait pas simple imitation, mais les prédispositions émotionnelles des parents créent une atmosphère qui conduit

au développement de dispositions émotionnelles similaires chez l'enfant. » Par ailleurs, l'acquisition du préjugé et l'apprentissage des stéréotypes spécifiques ne s'effectuent pas spontanément et ne dépendent pas de la seule réceptivité de l'enfant. Ce dernier demande que lui soit indiqué l'objet à haïr ou à fuir. On a observé que les jeunes enfants ont tendance à enfreindre les interdits des parents concernant leurs relations avec des enfants d'une autre ethnie, puis ils intériorisent ces interdits et les rationalisent et leurs choix interethniques tendent alors à diminuer. Cette démarche s'accompagne de l'acquisition émotionnelle d'abord, puis référentielle du stéréotype. Une des limites de cette approche est la sous-estimation, voire l'omission qu'elle fait des facteurs sociaux.

Une fois de plus, nous constatons que l'approche unidimensionnelle ne suffit pas à la compréhension et à l'explication du phénomène, d'où la nécessité de tenir compte dans l'étude du développement de la pensée stéréotypée, de la maturation, des influences du milieu et de la personnalité.

Marie-Claude Munoz

bibliographie

- ADORNO T.W., FRENKEL-BRUNSWIK K.E., LEVINSON D.J., SANFORD R.N. — *The authoritarian personality*, New York, Harper and Row, 1950.
- ALLPORT G. — *Source of race prejudice in child. ABC of scape goating*. New York, Antidefamation league of B'nai B'rith, 1959, p. 16-25.
- CLARK K.B., CLARK M.K. — *The development of consciousness of self and the emergence of racial identification in negro preschool children*. *Journal of Social Psychology*, 1939, 10, p. 591-599.
- HESS R., TORNEY J.V. — *The development of political attitudes in children*. Garden City Doubleday and Co, 1967.
- JAHODA G. — *Development of Scottish children's ideas and attitudes about other countries*. *Journal of Social Psychology*, 1962, 58, p. 91-108.
- LAMBERT W.E., KLINEBERG O. — *Children's views of foreign peoples*. New York, Appleton Century Crofts, 1967.
- LINDZEY G. — *The handbook of social psychology*. Cambridge Addison Wesley Publishing Company, 1954, 2 vol. Tome 2, Ch 27: « Prejudice and ethnic relations ».
- MELTZER H. — *Children's thinking about nations and race*. *Journal of Genetic Psychology*, 1941, 58, pp. 181-199.
- MUNOZ M.C. — *Le développement des stéréotypes ethniques chez l'enfant. Approche psychosociologique*. Thèse de 3^e cycle, Paris-Sorbonne, 1973.
- PIAGET J., WEIL A.M. — *Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger*. *Bulletin International des Sciences Sociales*, 1951, vol. 3, n° 3, p. 605-621.
- QUINN O.W. — *The transmission of racial attitudes among White Southerners*. *Social Forces*, 1954, 33, p. 41-47.
- ROIG C., BILLON-GRAND F. — *La socialisation politique des enfants. Contribution à l'étude de la formation des attitudes politiques en France*. Paris, Armand Colin, 1968.
- TAJFEL H., FLAMENT C., BILLIG M.G. BUNDY R.P. — *Social categorisation and intergroup behavior*. *European Journal of Social psychology*, 1971, 1 (2), p. 149-178.
- ZELIGS R. — *Children's concepts and stereotypes of Dutch, Italian, Russian and Negro*. *Journal of Educational Research*, 1950, 43, p. 367-375.