

COMMENT L'ÉCOLE AMPLIFIE LES INÉGALITÉS SOCIALES ET MIGRATOIRES ?

Les inégalités sociales et ethniques à l'école : le rôle des stéréotypes

MARION DUTRÉVIS

Maître-Assistante en Sciences de l'Éducation, Université de Genève
Collaboratrice de recherche au Service de recherche en éducation (SRED, Genève)
marion.dutrevis@etat.ge.ch



 **cnesco**
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

Ce document s'inscrit dans une série de contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) dans le cadre de son rapport scientifique : **comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?**

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que l'auteur de la contribution.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en Septembre 2016
Conseil national d'évaluation du système scolaire
Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération
75015 Paris

Table des matières

Résumé	4
Introduction	7
I Les stéréotypes sociaux : développement et contenu	7
1 Stéréotypes et origine ethnique	8
2 Stéréotypes et origine sociale	8
II Stéréotypes et performances scolaires	9
1 Origine ethnique et menace du stéréotype	10
2 Origine sociale et menace du stéréotype	11
3 Principaux enseignements des travaux sur la menace du stéréotype	12
4 Limites	12
III Quelques pistes d'actions	13
1 Ne pas voir les évaluations comme un indicateur de compétences fixes : rapport à l'intelligence	14
2 Réduire l'identité sociale dévalorisée	14
Conclusion	15
Bibliographie	16

Résumé

Les stéréotypes sont comme des images figées de la réalité. Ils nous aident à catégoriser et à simplifier notre environnement, en attribuant des caractéristiques communes à des personnes simplement sur la base de leur appartenance à tel ou tel groupe. Dans le champ scolaire, de nombreux stéréotypes sont rattachés à certains élèves, en fonction de caractéristiques telles que l'origine ethnique ou l'origine sociale. Les stéréotypes confèrent des attributs négatifs à ces groupes d'élèves qui sont notamment perçus comme moins performants et/ou moins motivés par rapport à l'école. Si, la plupart du temps, nous n'adhérons pas aux stéréotypes sociaux, nous en avons connaissance. Cette simple connaissance peut malheureusement avoir des conséquences négatives sur la scolarité des élèves qui en sont la cible. Les travaux réalisés en psychologie sociale dans le champ de recherche consacré aux effets de menace du stéréotype montrent que les élèves d'origine sociale défavorisée ou relevant d'une minorité ethnique peuvent être affectés par leur connaissance des stéréotypes. Ces effets se traduisent notamment dans leur rapport aux évaluations scolaires. Lorsque ces élèves sont en situation de forte pression évaluative, la connaissance du stéréotype génère une pression supplémentaire due au risque de confirmer l'image négative de leur groupe. Cette pression interfère avec leur résolution des tâches et, en conséquence, avec leurs performances. *A contrario*, ils réussissent ces mêmes tâches aussi bien que les autres élèves lorsque la pression évaluative est moindre, et/ou que le stéréotype est rendu non pertinent. Autrement dit, sans que les stéréotypes soient présents de manière explicite ou que d'autres acteurs les véhiculent, il apparaît clairement qu'ils font peser sur les élèves d'origine ethnique ou sociale dévalorisée plus de pression que n'en ressentent les autres élèves.

Ces travaux, longtemps menés auprès d'une population étudiante, sont aujourd'hui étendus aux élèves du primaire et du secondaire. De plus, si ce courant de recherches est né et a longtemps été présent surtout aux États-Unis, des études menées en France confirment que les effets de menace du stéréotype peuvent également s'observer auprès des élèves ou étudiants français (tout comme dans d'autres pays européens). Par ailleurs, les effets ne s'observent pas uniquement en termes de résultats aux évaluations. Ils peuvent aussi se traduire en termes d'identification à l'école ou d'estime de soi, par exemple.

Les travaux actuels consacrent une grande partie de leur attention aux moyens de réduire les effets de menace du stéréotype et, par conséquent, de réduire les écarts de réussite/parcours scolaires en fonction de l'origine des élèves. Un moyen simple d'y parvenir consisterait à lever la dimension évaluative de toute tâche scolaire. Bien sûr, cette solution n'est pas directement applicable dans la plupart des systèmes scolaires où la place de l'évaluation est prépondérante. Il faut donc réfléchir à d'autres solutions. Différentes recherches, menées directement en contexte de classe, suggèrent quelques pistes d'action. "Comment interpréter mes résultats à une évaluation ?", "À quoi attribuer mes difficultés scolaires ?", "Échouer est-il un signe d'incompétence ou une étape du processus d'apprentissage ?" : telles sont les questions que l'élève peut se poser et qui peuvent être travaillées avec lui pour diminuer la pression ressentie. Une autre possibilité est d'amener

l'élève à se considérer sur la base de son identité propre, et non uniquement sur la base de son identité sociale. Dans l'ensemble, les recherches menées révèlent qu'il est possible de mettre en place au sein des classes des dispositifs basés sur ces réflexions, dispositifs qui amènent à plus d'équité face aux évaluations.

Les inégalités sociales et ethniques à l'école : le rôle des stéréotypes

Introduction

La psychologie sociale se penche depuis de nombreuses années sur le parcours scolaire des groupes dits minoritaires, en fonction des stéréotypes sociaux dont ils sont la cible. Le terme "minoritaire" est à comprendre au sens large : il réfère aux groupes d'élèves qui se retrouvent dans une position d'infériorité soit du point de vue de leur nombre, soit du point de vue de leur réputation dans le domaine des compétences et/ou de l'investissement scolaires. Les psychologues sociaux cherchent à progresser dans la compréhension des écarts de réussite entre les groupes sociaux minoritaires et majoritaires, en identifiant les mécanismes responsables de ces écarts qui perdurent dans le temps. Pour cela, un vaste champ de recherche a été dédié aux stéréotypes rattachés aux groupes minoritaires et à leur influence sur le cursus scolaire des élèves. Par stéréotype, on fait ici référence à *"un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements, propres à un groupe de personnes"* (Leyens et al., 1996). La recherche a largement montré que les stéréotypes sociaux ont une influence sur les parcours scolaires des élèves, notamment en raison de la pression et de l'anxiété qu'ils génèrent (Croizet et al., 2001 ; Reyna, 2000 ; Steele, 1992, 1997). Nombre des travaux menés ont porté sur la population étudiante. Mais les recherches actuelles tendent à retrouver, chez des populations plus jeunes, le même *pattern* de résultats.

Avec un focus sur les minorités ethniques et les élèves d'origine sociale défavorisée, reconnaissons d'emblée que, dans les courants de recherche que nous évoquerons, le premier groupe a fait l'objet, comparativement au second, de très nombreuses recherches. De plus, la littérature anglo-saxonne sur le sujet est bien plus vaste que la littérature francophone. La première étape de ce rapport consistera à examiner les stéréotypes dans une perspective développementale. En effet, pour être sensibles aux stéréotypes, les élèves doivent avoir conscience de leur existence. Dans un deuxième temps, il conviendra de mettre en avant les travaux qui se sont penchés sur les conséquences des stéréotypes en termes de performances scolaires. Enfin, dans une démarche constructive, nous évoquerons quelques pistes d'actions destinées à contrer les effets délétères des stéréotypes sociaux.

I Les stéréotypes sociaux : développement et contenu

Les psychologues sociaux s'intéressent depuis de très nombreuses années aux stéréotypes liés à l'origine ethnique ou sociale des individus. Les recherches, principalement américaines dans un premier temps, ont largement démontré qu'appartenir à un groupe ethnique dit minoritaire ou être issu d'une classe sociale défavorisée n'est pas sans conséquences en termes de stéréotypes pour les élèves ou étudiants concernés.

Les recherches ont longtemps focalisé leur attention sur 1) la population étudiante et 2) les caractéristiques négatives associées à ces groupes sociaux. Les résultats qui en ressortent sont consistants et peu encourageants.

1 Stéréotypes et origine ethnique

Commençons par les minorités ethniques. En psychologie sociale, les recherches démarrent réellement dans les années 30 avec la recherche de [Katz et Braly \(1933\)](#). Cette recherche, menée auprès d'étudiants américains, révèle l'existence de forts stéréotypes négatifs à l'encontre de la population noire. Appartenir à ce groupe social correspond alors à se voir attribuer des caractéristiques telles que fainéant, bête, ignorant, . . . Depuis cette première recherche, les travaux sur le sujet se sont multipliés. Les résultats semblaient alors témoigner d'une diminution des stéréotypes ([Gilbert, 1951](#) ; [Karlins et al., 1969](#) ; [Madon et al., 2001](#)). Malheureusement, cette tendance doit être largement nuancée ([Devine, 1989](#) ; [Devine et Elliot, 1995](#) ; [Greenwald et Banaji, 1995](#)). Les stéréotypes ne sont pas simples à mesurer, notamment en raison des biais de désirabilité sociale. De plus, il ne faut pas confondre stéréotypes sociaux et croyances personnelles (distinction que l'on traite également en termes de connaissance *versus* d'adhésion aux stéréotypes). Une fois cette distinction établie, il apparaît clairement que les stéréotypes sociaux relatifs aux minorités ethniques sont toujours largement présents dans la société, mais que peu de personnes y adhèrent (ou reconnaissent y adhérer).

En France, peu de recherches ont porté sur les minorités ethniques. Les quelques travaux recensés ciblent essentiellement les étudiants d'origine maghrébine. Comme pour la population afro-américaine, il apparaît que les étudiants d'origine maghrébine sont notamment réputés être moins compétents dans le domaine scolaire que les autres étudiants ([Chateignier et al., 2009](#) ; [Dambrun et Guimond, 2001](#) ; [Soubiale Rousseau, 2001](#), cités par [Berjot et al., 2010](#)).

Toutes ces études ont été menées auprès d'une population étudiante. Concernant les élèves plus jeunes, les recherches existent également ([Copping et al., 2013](#) ; [McKown et Strambler, 2009](#) ; [McKown et Weinstein, 2003](#) ; [Rowley et al., 2007](#)). Elles s'inscrivent dans une perspective développementale et visent à déterminer l'âge à partir duquel les élèves sont conscients des stéréotypes sociaux. En 2003, [McKown et Weinstein](#) montrent ainsi une conscience croissante des stéréotypes ethniques dans le domaine scolaire entre l'âge de 6 et 10 ans. De plus, leurs résultats révèlent que, à tous les âges, cette connaissance des stéréotypes est plus forte chez les élèves appartenant à des groupes stigmatisés.

2 Stéréotypes et origine sociale

Les recherches consacrées aux élèves et étudiants d'origine sociale défavorisée sont moins nombreuses. Dans la littérature américaine, d'après [Lott \(2002\)](#), la principale raison en est que le système méritocratique américain conduit à ne pas considérer les classes sociales comme susceptibles d'influer sur le développement scolaire et professionnel des individus ([Major et al., 1999](#)). Mais des données existent et, là encore, attestent de l'existence de stéréotypes négatifs envers ce groupe social dans le domaine scolaire. Les membres des classes supérieures sont considérés comme plus intelligents, plus susceptibles de réussir dans le futur, alors que les membres des classes défavorisées se voient attribuer des traits comme la paresse ou le manque de motivation ([Bullock, 1995](#) ; [Duncan et al., 1988](#) ; [Skafté, 1988](#)).

Woods et al. (2005) ont travaillé sur le développement de ces stéréotypes envers les classes sociales défavorisées. Il ressort de leur recherche que les élèves de 9, 11, et 13 ans perçoivent les milieux favorisés comme plus compétents dans le domaine scolaire. En France, les résultats vont dans le même sens. A partir de 6-7 ans, les élèves considèrent qu'être issu d'un milieu social favorisé est associé à une meilleure réussite scolaire (Désert et al., 2009). Chez les élèves de 13-16 ans, Régner et al. (2002) montrent que ces stéréotypes sont également connus et utilisés y compris par les élèves qui en sont la cible.

Nous avons fait le choix, dans cette section, d'aborder uniquement les stéréotypes négatifs qui caractérisent les minorités ethniques et sociales dans le domaine scolaire. À ces caractéristiques négatives sont souvent associés des domaines de compétences. Par exemple, la population afro-américaine, si elle est considérée négativement dans le domaine scolaire, est au contraire décrite en termes positifs dans le domaine du sport. Ces doubles stéréotypes semblent contribuer à justifier le système existant, mais sont problématiques dans la mesure où les domaines de valorisation des groupes minoritaires sont des domaines peu valorisés socialement (Fiske et al., 2002 ; Kay et Jost, 2003). Par ailleurs, nous avons également fait le choix de nous centrer, pour les minorités ethniques, sur les minorités négativement stéréotypées. Il convient néanmoins de noter que certains groupes (par exemple les élèves américains d'origine asiatique) bénéficient, quant à eux, d'une image positive dans le champ scolaire.

Si les stéréotypes sociaux font l'objet d'autant de travaux, c'est parce qu'ils sont susceptibles d'influencer de manière significative les parcours scolaires des élèves. De manière générale, on observe une conscience du stéréotype chez la majorité des élèves. Certes, conscience ne signifie pas adhésion : la plupart du temps, on connaît les stéréotypes sans y adhérer. Malheureusement, la connaissance est une condition suffisante pour générer une sensibilité aux stéréotypes.

II Stéréotypes et performances scolaires

Le courant de recherche le plus central concernant les effets des stéréotypes sociaux s'ancre dans la théorie de la menace du stéréotype (Steele, 1997). Avant d'entrer dans la recension des recherches consacrées aux effets observés chez les élèves issus de minorités ethniques ou de milieu social défavorisé, il convient de présenter le raisonnement qui sous-tend l'ensemble des travaux menés dans ce champ. Selon Steele (1997), les situations d'évaluation ne sont pas vécues de la même façon selon que les élèves appartiennent ou non à des groupes sociaux négativement réputés. Pour tester cette hypothèse, la démarche expérimentale utilisée dans les différentes recherches suit un principe similaire. Des élèves/étudiants stéréotypés ou non doivent réaliser une tâche donnée. Tous réalisent la même tâche, mais la présentation de celle-ci varie. Pour la moitié des participants, la consigne tend à minimiser toute pression évaluative et/ou toute pertinence du stéréotype. Pour l'autre moitié des participants, la consigne met au contraire l'accent sur la dimension évaluative de la tâche, rendant le stéréotype saillant de manière explicite ou implicite. L'hypothèse de Steele est que la première consigne devrait conduire à des performances équivalentes chez tous les participants. La seconde consigne, au contraire, serait source de pression supplémentaire chez les participants stéréotypés, avec pour conséquence de plus faibles performances. Autrement dit, pour Steele, tous les élèves/étudiants peuvent réussir la tâche, mais ceux dont l'appartenance groupale est dévalorisée sont susceptibles de moins bien réussir lorsque le contexte accentue l'enjeu évaluatif et rend le stéréotype applicable.

C'est sur la base de ce raisonnement que les recherches se sont multipliées depuis une vingtaine d'années

(pour une méta-analyse, voir par exemple [N'guyen et Ryan, 2008](#)). De nombreux groupes sociaux ont été étudiés et, parmi eux, les minorités ethniques et les classes sociales défavorisées.

1 Origine ethnique et menace du stéréotype

Claude Steele, à l'origine de la théorie de la menace du stéréotype, a eu pour principal intérêt le parcours scolaire des élèves et étudiants afro-américains ([Steele, 1992, 1997, 1999](#) ; [Steele et Aronson, 1995](#) ; [Steele et al., 2002](#)). En 1995, dans une première série de recherches ([Steele et Aronson, 1995](#)), la théorie de la menace du stéréotype est mise à l'épreuve des faits auprès d'étudiants inscrits à l'Université de Stanford. Plusieurs résultats intéressants en ressortent :

- lors de la passation d'un test standardisé, les étudiants noirs obtiennent de plus faibles performances que les étudiants blancs, mais uniquement lorsque l'enjeu évaluatif est fort ;
- ce contexte évaluatif génère chez les étudiants noirs un sentiment de menace dû au stéréotype de leur groupe, une plus forte appréhension, une tendance à se distancier de leur groupe, et la recherche d'excuses pour anticiper et expliquer une faible performance ;
- lorsque l'enjeu évaluatif est absent, les étudiants noirs réussissent moins bien que les étudiants blancs uniquement lorsqu'ils ont dû, préalablement à la passation du test, compléter un questionnaire socio-démographique incluant des renseignements sur leur origine ethnique.

Ces résultats confirment l'hypothèse de Steele. De manière générale, dans un contexte "neutre", les étudiants réussissent bien quelle que soit leur origine ethnique. Lorsque le contexte est plus menaçant, seule les performances des étudiants noirs en pâtit. Depuis, ces résultats ont été largement répliqués ([Brown et Day, 2006](#) ; [McKay et al., 2002](#) ; [N'guyen et Ryan, 2008](#), voir pour une méta-analyse) et étendus à d'autres minorités ethniques ([Deaux et al., 2007](#) ; [Gonzales et al., 2002](#)).

En France, dans le cadre des recherches consacrées au parcours scolaire des étudiants d'origine maghrébine, les données conduisent à des résultats similaires. Lorsque ces étudiants sont confrontés à des situations d'évaluation susceptibles d'activer les stéréotypes négatifs les concernant, leur performance est altérée. Au contraire, dans des contextes où l'enjeu évaluatif est plus faible, ils réussissent aussi bien que les autres étudiants ([Berjot et al., 2010](#) ; [Chateignier et al., 2009](#)).

Chez les enfants, les recherches sont moins nombreuses. Les données récoltées sont néanmoins consistantes avec celles recueillies auprès de la population étudiante. Lorsque les enfants sont conscients des stéréotypes à l'encontre de la population noire américaine, alors ils sont plus susceptibles d'être affectés par des effets de menace du stéréotype ([McKown et Strambler, 2009](#) ; [McKown et Weinstein, 2003](#) ; [Wasserberg, 2014](#)). Dans son étude, [Wasserberg \(2014\)](#) montre que dès l'âge de 8 ans, les élèves afro-américains sont sensibles aux effets de menace lors de la réalisation d'un test de lecture. Lorsque ce test est présenté comme évaluatif de leurs capacités, ce qui correspond au mode de présentation classique des tests standardisés, les élèves qui sont conscients du stéréotype ethnique obtiennent de plus faibles performances que lorsque les élèves sont informés que la tâche de lecture n'est pas un test évaluatif. De leur côté, les élèves qui n'ont pas acquis la conscience du stéréotype ne sont pas touchés par le mode de présentation de la tâche. En utilisant la consigne classique utilisée lors de la passation de tests standardisés, [Wasserberg](#) montre ainsi que les conditions réelles d'évaluation peuvent altérer les performances des élèves, sous-estimant de fait leurs compétences réelles.

2 Origine sociale et menace du stéréotype

Dans la littérature consacrée aux effets de menace du stéréotype, les études relatives aux élèves d'origine sociale défavorisée sont moins nombreuses. Cette population a suscité plus d'intérêt dans le contexte français que dans le contexte américain, pour des raisons déjà évoquées. En 1998, Croizet et Claire mènent une première recherche destinée à tester l'existence d'un effet de menace du stéréotype chez les étudiants d'origine sociale modeste. Dans leur étude, ils proposent aux étudiants une tâche de logique verbale, présentée comme évaluative ou non des capacités verbales. À nouveau, l'absence de pression évaluative génère des performances équivalentes chez tous les participants. Mais, lorsque la tâche est présentée comme une mesure des capacités verbales, les étudiants issus d'un milieu social modeste obtiennent de plus faibles performances. Comme pour les recherches menées auprès des minorités ethniques, il semble donc que l'origine sociale des étudiants conduise à des différences dans le rapport à la tâche, en fonction de la dimension évaluative de celle-ci. D'autres travaux ont confirmé ces premiers résultats avec le même type de tâches (Croizet et Dutrévis, 2004). De plus, des études complémentaires ont étendu les effets de menace du stéréotype chez les étudiants d'origine sociale défavorisée à des tâches non verbales (Croizet et Dutrévis, 2004, Matrices de Raven) et à des tâches de mémorisation (Dutrévis et Croizet, 2005).

Aux États-Unis, à notre connaissance, peu de chercheurs ont examiné la sensibilité des classes sociales défavorisées aux effets de menace du stéréotype (Harrison et al., 2006 ; Spencer et Castano, 2007). Harrison et al. (2006) se sont penchés sur la performance des étudiants à des tests verbaux et mathématiques en fonction de leur statut socio-économique et du mode de présentation de ces tâches. Comme pour les recherches menées en France, les auteurs ont pris en compte les classes sociales défavorisées et favorisées, mais ils ont également intégré dans leur étude les classes moyennes. De plus, s'ils ont examiné les effets de menace sur des tâches verbales, ils ont aussi cherché à généraliser les effets à des tâches mathématiques. Les résultats montrent que les étudiants d'origine sociale défavorisée sont sensibles aux effets de menace du stéréotype. Que ce soit sur les tâches verbales ou mathématiques, leur performance est affectée lorsque la dimension évaluative est présente et que le stéréotype d'infériorité concernant leur groupe est rendu saillant. Pour les étudiants de classe moyenne, on n'observe aucune différence en fonction de la présentation des tâches. Enfin, les étudiants de classe sociale favorisée réussissent mieux en condition de menace (évaluation et saillance du stéréotype) qu'en condition non menaçante¹. Spencer et Castano (2007) ont obtenu des résultats consistants avec cette recherche en utilisant comme mesure de performance des tests verbaux.

En 2009, Désert et al. ont étudié les effets de menace du stéréotype chez les enfants d'origine sociale défavorisée. Dans leur étude, des enfants de 6 à 9 ans doivent réaliser en classe une tâche (les matrices de Raven). La moitié des enfants reçoit les instructions classiques présentes dans le manuel des matrices, où il est expliqué que les exercices proposés permettent d'évaluer les forces et les faiblesses des élèves dans différents domaines. Ces instructions classiques mettent donc l'accent sur l'évaluation. Pour l'autre moitié des élèves, des instructions non évaluatives ont été créées. On explique dans ce cas aux élèves qu'il s'agit d'expérimenter une série de jeux en cours de développement. Les résultats montrent que dès l'âge de 6 ans, les élèves d'origine sociale défavorisée sont sensibles au mode de présentation de la tâche. Lorsque l'enjeu évaluatif est présent, ces élèves réussissent moins bien que les élèves d'origine sociale plus favorisée. En

1. Il s'agit d'un effet observé de manière récurrente dans la littérature : les groupes favorisés tendent à mieux réussir lorsque l'enjeu évaluatif est fort (Walton et Cohen, 2003, "stereotype lift").

l'absence d'enjeu évaluatif, aucune différence de performance n'apparaît entre ces deux groupes d'élèves.

3 Principaux enseignements des travaux sur la menace du stéréotype

Tous les travaux empiriques menés dans le champ de la menace du stéréotype révèlent que le contexte de réalisation d'une tâche donnée peut influencer la performance des groupes minoritaires. En cela, ils contribuent à expliquer les différences de réussite scolaire liées à l'origine sociale ou ethnique des élèves. De plus, chacune de ces études met en lumière un point important : si certains contextes génèrent des différences en fonction du groupe d'appartenance des élèves, d'autres contextes permettent au contraire de réduire les disparités de réussite entre groupes d'élèves, sans altérer la performance des groupes qui sont habituellement en situation de réussite. Autrement dit, ces travaux attestent que les élèves issus de groupes stéréotypés peuvent réussir aussi bien que les autres, si les conditions de passation des tests réduisent la pression supplémentaire qui pèse sur eux en raison de la mauvaise image de leur groupe. Ceci constitue sans aucun doute un des résultats majeurs de ces études, dans le sens où elles permettent une lecture très contextuelle des résultats des élèves et qu'elles encouragent à travailler vers la mise en place et l'expérimentation de situations d'évaluation plus équitables. Nous y reviendrons dans la dernière partie de ce texte.

Comme nous l'avons vu, les effets de menace du stéréotype sont robustes. Ils existent à tous les degrés scolaires et ont donné lieu à un nombre important de répliques. Dans ces différentes études, les tâches de performance varient, les consignes utilisées également, de même que les populations cibles. Mais les effets demeurent. Ces effets, nous les avons présentés ici en termes de performances. Mais se retrouver en situation de menace du stéréotype peut avoir d'autres conséquences pour les élèves. [Mello et al. \(2012\)](#) ont par exemple montré que les situations de menace du stéréotype avaient un effet délétère sur le sentiment d'identification à l'école des élèves de groupes ethniques minoritaires. D'autres recherches montrent que les lycéens sont sensibles aux effets de menace du stéréotype qui peuvent s'exprimer, au-delà des effets sur les performances, en termes de stratégies de résolution des tâches ([Arbuthnot, 2009](#)) ou d'attentes de réussite ([Kellow et Jones, 2005, 2008](#)).

4 Limites

Malgré l'abondance de ces travaux, il faut en reconnaître les limites. L'objectif n'est pas ici de les développer, mais simplement de mentionner les principales critiques qui sont émises.

1. Si elles se développent encore aujourd'hui, les recherches sont moins nombreuses au niveau primaire et secondaire inférieur. La grande majorité des recherches se sont, comme nous l'avons dit, focalisées sur les performances dans des contextes universitaires.
2. De plus, les recherches dans le contexte francophone sont encore peu nombreuses. Nous en avons évoqué quelques-unes, mais d'autres recherches devront être menées pour renforcer la robustesse des effets.
3. Dans nombre de recherches, la population est choisie sur la base de certaines caractéristiques, sans forcément contrôler d'autres appartenances groupales. Dans les cas qui nous intéressent, si les auteurs

portent leur attention sur l'origine ethnique, ils ne contrôlent pas forcément le statut socio-économique des élèves, et inversement.

4. Enfin, et c'est le reproche le plus fort qui est fait à l'encontre du courant de recherches consacré aux effets de menace du stéréotype, les recherches en laboratoire sont prédominantes. Peu de recherches ont été menées dans des contextes réels de classe. Il s'agit, sans aucun doute, d'une limite. Néanmoins, certaines recherches viennent renforcer la validité écologique souvent critiquée dans ce champ. De plus, et nous concluons par cette question, les recherches ayant testé des pistes d'actions pour réduire les effets négatifs des stéréotypes ont largement choisi comme contexte de recherche la réalité de la classe.

III Quelques pistes d'actions

Les mécanismes à l'œuvre dans l'occurrence des effets de menace du stéréotype sont encore étudiés aujourd'hui. Il est possible qu'il n'y ait pas qu'un seul modèle explicatif, et que les variables médiatrices dépendent en partie du contexte de réalisation des recherches, des stéréotypes en jeu, ou encore de l'âge des populations étudiées. Néanmoins, la communauté scientifique s'accorde sur le fait que les élèves appartenant à des groupes stigmatisés doivent gérer, lors d'évaluations, une pression supplémentaire par rapport aux autres élèves. Cette gestion mobiliserait des ressources cognitives chez les élèves, ressources alors non disponibles pour la réalisation des tâches. Quoi qu'il en soit, réduire cette pression, c'est permettre aux élèves d'aborder une tâche dans un contexte moins menaçant, et donc de manière plus équitable par rapport aux autres élèves. C'est dans cette perspective que plusieurs recherches ont été menées durant les dernières années.

Un site internet (www.reducingstereotypethreat.org) permet de recenser les différentes recherches et thématiques liées à la théorie de la menace du stéréotype et aux démonstrations empiriques menées dans ce champ depuis plus de 20 ans. Sur ce site, une page est consacrée aux moyens de réduire les effets de menace du stéréotype. Les recherches recensées ici offrent des pistes de réflexion et d'action sur le terrain éducatif. Chaque étude sur la menace du stéréotype propose en soi une piste d'action dans la mesure où à chaque consigne menaçante est comparée une condition non menaçante, dans laquelle les élèves de minorités ethniques ou sociales réussissent aussi bien que leurs pairs plus favorisés. Autrement dit, lever la pression évaluative constitue la première et principale solution. Mais comment y parvenir dans un contexte scolaire fortement évaluatif ? Si la pression évaluative s'exerce, c'est pour plusieurs raisons : la signification accordée aux évaluations, le rapport à l'intelligence, les attributions causales de la réussite et de l'échec font que les résultats des élèves sont perçus comme reflétant des capacités intrinsèques, peu modifiables. Échouer lorsqu'on appartient à un groupe minoritaire, c'est prendre le risque de confirmer le stéréotype rattaché à son groupe d'appartenance. Ce stéréotype, dans le domaine scolaire, renvoie aux élèves concernés des caractéristiques négatives qui sont considérées comme stables.

1 Ne pas voir les évaluations comme un indicateur de compétences fixes : rapport à l'intelligence

Dans cette optique, plusieurs recherches ont cherché à démontrer que la perception que les élèves avaient de l'intelligence de même que les attributions causales de l'échec pouvaient moduler leur sensibilité aux situations menaçantes. En 2003, Good et al. mettent en place une recherche auprès d'élèves de début de secondaire inférieur. Ces élèves sont, pour une grande majorité, issus de milieux sociaux défavorisés ou de minorités ethniques. Au sein de l'école, les auteurs proposent la mise en place d'un programme de mentorat des élèves qui débute au secondaire, par les étudiants formés au mentorat qui peuvent discuter des difficultés liées à l'entrée dans ce nouveau cycle. De plus, les étudiants sont formés à faire passer des messages spécifiques. Dans une condition, ces messages concernent la nature malléable de l'intelligence. Il s'agit ici de faire comprendre aux élèves que leurs compétences ne sont pas fixes, qu'ils peuvent évoluer et faire face aux difficultés d'apprentissage. Dans une autre condition, les messages portent sur les attributions causales des difficultés scolaires. Les élèves apprennent que leurs difficultés peuvent aussi être dues à des facteurs externes, tels que l'arrivée dans un nouvel environnement scolaire, l'augmentation du niveau d'exigence, le fait d'avoir plusieurs enseignants avec des styles différents et non plus un seul comme au primaire, . . . Il s'agit ici de permettre aux élèves de ne pas se considérer comme les seuls responsables de leurs difficultés. Dans les deux cas, l'objectif est d'amener les élèves à se confronter à leurs difficultés scolaires sans tirer de conclusions négatives et définitives en termes de compétences. Ensuite, et toujours dans une démarche de mentorat, les élèves doivent créer des pages Internet valorisant les messages reçus. Les résultats de cette recherche montrent que, comparativement aux élèves qui n'ont pas bénéficié de ces messages sur la nature malléable de l'intelligence ou sur les attributions causales externes, les élèves inscrits dans ce mentorat obtiennent de meilleures performances à des tests standardisés. Il semble donc que la passation de ces tests génère moins de menace lorsque les élèves ont été accompagnés durant leur année scolaire et, surtout, que le mentorat dont ils ont bénéficié leur permet de ne plus appréhender les tests évaluatifs comme potentiellement révélateurs de faibles compétences (Aronson et al., 2002, voir pour des résultats similaires avec des lycéens).

2 Réduire l'identité sociale dévalorisée

Afin de réduire les effets de menace du stéréotype, et donc la sensibilité des groupes stéréotypés aux situations d'évaluation, d'autres auteurs ont mis en place des études visant à atténuer la saillance de l'identité sociale dévalorisée (Cohen et al., 2006 ; Danaher et Crandall, 2008 ; Shih et al., 2007). Dès 1995, Steele et Aronson montraient déjà que les étudiants afro-américains ressentaient plus de menace lorsqu'ils devaient, avant la passation d'un test, renseigner différentes informations socio-démographiques incluant leur origine ethnique. Dans cette perspective, une autre possibilité est d'amener les élèves à se considérer comme des personnes uniques, en les encourageant à s'auto-affirmer. Cohen et al. (2006) ont réalisé une étude avec des élèves débutant le secondaire inférieur. Au début du semestre d'automne, les élèves devaient réaliser un exercice en classe. Cet exercice consistait, pour une partie des élèves, à choisir parmi une liste de valeurs (par exemple les relations amicales, la musique, . . .) celle qui était la plus importante pour eux. Ils devaient ensuite rédiger un court texte pour argumenter leur choix. Les autres élèves faisaient le même exercice, mais en développant des arguments sur une caractéristique peu importante pour eux, mais qui

pouvait l'être pour d'autres. Cet exercice, présenté en classe par l'enseignant, se déroulait donc au début du semestre et ne prenait qu'une quinzaine de minutes. En fin de semestre, les élèves passaient leurs évaluations pour le cours dans lequel s'était déroulée la manipulation, ainsi que pour les autres cours. Les résultats révèlent que les élèves d'origine afro-américaine placés en condition d'auto-affirmation obtiennent des performances significativement plus élevées que leurs pairs qui n'ont pas eu la possibilité de s'auto-affirmer. De plus, ces meilleures performances s'observent pour les évaluations passées dans l'ensemble des cours. L'expérimentation permet de réduire de 40 % l'écart de réussite entre les élèves de minorités ethniques et les autres. On voit ici comment un simple exercice réalisé en classe peut contribuer à améliorer les résultats des élèves de minorités négativement stéréotypées.

Conclusion

Dans ce texte, nous avons choisi de développer un des axes de recherche développés en psychologie sociale pour rendre compte des inégalités sociales et ethniques à l'école. En centrant notre propos sur la théorie de la menace du stéréotype, nous avons focalisé notre attention sur la façon dont les situations d'évaluation sont vécues par les élèves cibles de stéréotypes négatifs du fait de leur(s) appartenance(s) groupale(s). Sans que les stéréotypes soient présents de manière explicite, ou que d'autres acteurs éducatifs tels que les enseignants ou les pairs ne les véhiculent (cf. notamment les multiples travaux sur les attentes des enseignants), il apparaît clairement qu'ils font peser sur les élèves plus de pression que n'en ressentent les élèves de groupes dits majoritaires. C'est là un élément essentiel à retenir de notre propos. Par ailleurs, et c'est sur cette voie qu'il faudrait continuer le travail, il est possible de mettre en place des dispositifs qui diminuent cette pression supplémentaire, et permettent ainsi d'aller vers plus d'équité face aux évaluations. Des réflexions menées avec les chercheurs et avec les acteurs de terrain devraient favoriser l'émergence de tels dispositifs.

Bibliographie

- Arbutnot, K. (2009). The effects of stereotype threat on standardized mathematics test performance and cognitive processing. *Harvard Educational Review* 79(3), 448–473.
- Aronson, J., C. B. Fried, et C. Good (2002). Reducing the effects of stereotype threat on african american college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology* 38, 113–125.
- Berjot, S., N. Girault-Litvan, N. Gillet, et P. Scharnitzky (2010). Comment les étudiants français d'origine maghrébine évaluent et font face à la menace du stéréotype ? *L'Année Psychologique* 110, 427–451.
- Brown, R. P. et E. A. Day (2006). The difference isn't black and white : Stereotype threat and the race gap on raven's advanced progressive matrices. *Journal of Applied Psychology* 91, 979–985.
- Bullock, H. E. (1995). Class acts : middle-class responses to the poor. In B. Lott et D. Maluso (Eds.), *The social psychology of interpersonal discrimination*, pp. 118–159. New York : Guilford.
- Chateignier, C., M. Dutrévis, A. Nugier, et P. Chekroun (2009). French-arab students and verbal intellectual performance : Do they really suffer of a negative intellectual stereotype ? *European Journal of Psychology of Education* 24, 219–234.
- Cohen, G. L., J. Garcia, N. Apfel, et A. Master (2006). Reducing the racial achievement gap : a social-psychological intervention. *Science* 313, 1307–1310.
- Copping, K. E., B. Kurtz-Costes, S. J. Rowley, et D. Wood (2013). Age and race differences in racial stereotype awareness and endorsement. *Journal of Applied Social Psychology* 43, 971–980.
- Croizet, J.-C. et T. Claire (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class : the intellectual performance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin* 24, 588–594.
- Croizet, J.-C., M. Désert, M. Dutrévis, et J.-P. Leyens (2001). Stereotype threat, social class and gender : When our reputation catches up with us and takes over. *Social Psychology of Education* 4, 295–310.
- Croizet, J.-C. et M. Dutrévis (2004). Socioeconomic status and intelligence : Why test scores do not equal merit. *Journal of Poverty : Innovations on Social, Political & Economic Inequalities* 8, 91–108.
- Dambrun, M. et S. Guimond (2001). La théorie de la privation relative et l'hostilité envers les nord-africains. *Revue Internationale de Psychologie Sociale* 14, 57–89.

- Danaher, K. et C. S. Crandall (2008). Stereotype threat in applied settings re-examined. *Journal of Applied Social Psychology* 38, 1639–1655.
- Deaux, K., N. Bikman, A. Gilkes, A. Ventuneac, Y. Joseph, Y. Payne, et C. Steele (2007). Becoming americans : Stereotype threat effects in afro-caribbean immigrant groups. *Social Psychology Quarterly* 70, 384–404.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice : Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology* 56, 5–18.
- Devine, P. G. et A. J. Elliot (1995). Are racial stereotypes really fading? the princeton trilogy revisited. *Personality and Social Psychology Bulletin* 21, 1139–1150.
- Désert, M., M. Préaux, et R. Jund (2009). So young and already victims of stereotype threat : Socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on raven’s progressive matrices. *European Journal of Social Psychology* 24, 207–218.
- Duncan, G., M. S. Hill, et S. D. Hoffman (1988). Welfare dependence across the generations. *Science* 239, 467–471.
- Dutrévis, M. et J.-c. Croizet (2005). Reputation of intellectual inferiority undermines learning efficiency. *Current Research in Social Psychology* 10(8), 104–115. <http://www.uiowa.edu/~grp/proc/crisp/crisp.html>.
- Fiske, S. T., A. J. Cuddy, P. Glick, et J. Xu (2002). A model of (often) mixed stereotype content : Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology* 82, 879–902.
- Gilbert, G. M. (1951). Stereotype persistence and change among college students. *Journal of Personality and Social Psychology* 46, 245–254.
- Gonzales, P. M., H. Blanton, et K. J. Williams (2002). The effects of stereotype threat and double-minority status on the test performance of latino women. *Personality and Social Psychology Bulletin* 28, 659–670.
- Good, C., J. Aronson, et M. Inzlicht (2003). Improving adolescents’ standardized test performance : An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Applied Developmental Psychology* 24, 645–662.
- Greenwald, A. G. et M. R. Banaji (1995). Implicit social cognition : Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review* 102, 4–27.
- Harrison, L. A., C. M. Stevens, A. N. Monty, et C. A. Coakley (2006). The consequences of stereotype threat on the academic performance of white and non-white lower income college students. *Social Psychology of Education* 9, 341–357.
- Karlins, M., T. L. Coffman, et G. Walters (1969). On the fading of social stereotypes : Studies in three generations of college students. *Journal of Personality and Social Psychology* 13, 1–16.

- Katz, D. et K. Braly (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal Social Psychology* 28, 280–290.
- Kay, A. C. et J. T. Jost (2003). Complementary justice. effects of "poor but happy" and "poor but honest" stereotype exemplars on system justification and implicit activation of the justice motive. *Journal of Personality and Social Psychology* 85, 823–837.
- Kellow, J.-T. et B.-D. Jones (2005). Stereotype threat in african-american high school students : An initial investigation. *Current Issues in Education* 8(5). <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1663>.
- Kellow, J.-T. et B.-D. Jones (2008). The effects of stereotypes on the achievement gap : Reexamining the academic performance of african american high school students. *Journal of Black Psychology* 34(1), 94–120.
- Leyens, J.-P., V. Yzerbit, et G. Schadron (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles : Mardaga.
- Lott, B. (2002). Cognitive and behavioral distancing from the poor. *American Psychologist* 57, 100–110.
- Madon, S., M. Guyll, K. Aboufadel, E. Montiel, A. Smith, P. Palumbo, et L. Jussim (2001). Ethnic and national stereotypes : The princeton trilogy revisited and revised. *Personality and Social Psychology Bulletin* 27, 996–1010.
- Major, B., L. Barr, J. Zubek, et S. H. Babey (1999). Gender and self-esteem : A meta-analysis. In W. B. Swam, J. H. Langlois, et L. A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society : The gender science of Janet Taylor Spence*, pp. 223–254. Washington D. C. : APA.
- McKay, P. F., D. Doverspike, D. Bowen-Hilton, et Q. D. Martin (2002). Stereotype threat effects on the raven advanced progressive matrices scores of african americans. *Journal of Applied Social Psychology* 32, 767–787.
- McKown, C. et M. J. Strambler (2009). Developmental antecedents and social and academic consequences of stereotype-consciousness in middle childhood. *Child Development* 80, 1643–1659.
- McKown, C. et R. S. Weinstein (2003). The development and consequences of stereotype-consciousness in middle-childhood. *Child Development* 74, 498–515.
- Mello, Z. R., R. K. Mallett, J. R. Andretta, et F. C. Worrell (2012). Stereotype threat and school belonging in adolescents from diverse racial/ethnic backgrounds. *Journal of At-Risk Issues* 17, 9–14.
- N'guyen, H.-H. D. et A. M. Ryan (2008). Does stereotype threat affect test performance of minorities and women ? a meta-analysis of experimental evidence. *Journal of Applied Psychology* 93, 1314–1334.
- Reyna, C. (2000). Lazy, dumb, or industrious : when stereotypes convey attribution information in the classroom. *Educational Psychology Review* 12, 85–110.

- Régner, I., P. Huguet, et J.-M. Monteil (2002). Effects of socioeconomic status (ses) information on cognitive ability inferences : when low-ses students make use of a self-threatening stereotype. *Social Psychology of Education* 5, 253–269.
- Rowley, S. J., B. Kurtz-Costes, R. Mistry, et L. Feagans (2007). Social status as a predictor of race and gender stereotypes in late childhood and adolescence. *Social Developpement* 16, 150–168.
- Shih, M., C. Bonam, D. Sanchez, et C. Peck (2007). The social construction of race : biracial identity and vulnerability to stereotypes. *Cultural diversity and Ethnic Minority Psychology* 13, 125–133.
- Skafté, D. (1988). The effects of perceived wealth and poverty on adolescents' character judgments. *Journal of Social Psychology* 126, 93–99.
- Spencer, B. et E. Castano (2007). Social class is dead. long live social class ! stereotype threat among low socioeconomic status individuals. *Social Justice Research* 20, 418–432.
- Steele, C. M. (1992). Race and the schooling of black americans. *The Athlantic Monthly*, 68–78.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air : How stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and african americans. *American Psychologist* 52, 613–619.
- Steele, C. M. (1999). Thin ice : "stereotype threat" and black college students. *The Athlantic Monthly* 284, 44–54.
- Steele, C. M. et J. Aronson (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of african americans. *Journal of Personality and Social Psychology* 69, 797–811.
- Steele, C. M., S. J. Spencer, et J. Aronson (2002). Contending with group image : The psychology of stereotype threat and social identity threat. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 34). San Diego : Academic Press.
- Walton, G. et G. Cohen (2003). Stereotype lift. *Journal of Experimental Social Psychology* 39, 456–467.
- Wasserberg, M. J. (2014). Stereotype threat effects on african american children in an urban elementary school. *The Journal of Experimental Education* 82, 502–517.
- Woods, T. A., B. Kurtz-Costes, et S. J. Rowley (2005, October). The development of stereotypes about the rich and the poor : age, race, and family income differences in beliefs. *Journal of Youth and Adolescence* 34(5), 437–445. <http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/108157/Stereotype>.