

Comment expliquer les performances scolaires ? L'impact des stéréotypes

L'impact des stéréotypes sur les performances scolaires

Céline Darmon¹ Annique Smeding² Delphine Martinot¹

¹ Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive (LAPSCO), Université Blaise Pascal, Université Clermont-Auvergne, ² Laboratoire Inter-universitaire de Psychologie (LIP), Université Savoie-Mont Blanc

- [Les performances d'un élève sont-elles toujours le reflet de ce que cet élève sait ou ne sait pas faire ?](#)
- [L'égalité des chances existe-t-elle à l'école ?](#)
- [Pourquoi de tels écarts de réussite entre élèves en fonction de leur genre ou leur origine sociale ?](#)
- [Ces différences ne sont-elles pas simplement dues à des différences réelles de goûts, de centres d'intérêts, ou « d'appétences » personnelles entre les uns et les autres ?](#)
- [Les enseignants tiennent-ils compte des appartenances groupales des élèves lorsqu'ils les évaluent ?](#)
- [Ces effets sont-ils liés au fait qu'il existe, en réalité, des différences innées entre ces groupes sociaux ?](#)
- [Les stéréotypes peuvent-ils expliquer les écarts de performances ?](#)
- [L'influence invisible des stéréotypes : Pourquoi certains élèves ne se sentent pas capables d'apprendre, ne travaillent pas, rejettent tout ce qui vient de l'école ?](#)
- [Comment réduire l'impact des stéréotypes ?](#)
- [Quelques lectures](#)
- [Références](#)

Les performances d'un élève sont-elles toujours le reflet de ce que cet élève sait ou ne sait pas faire ?

Les recherches en psychologie sociale nous apprennent qu'il est important de ne pas confondre ce que l'on observe (par exemple, la performance à un contrôle) avec ce qu'est ou ce que sait l'élève (par exemple, sait-il additionner 2,4 à 9,7, ou conjuguer le verbe « être » au passé simple ?). Il existe souvent un décalage entre la compétence que l'élève a acquise et ce qu'il est en mesure de produire, par exemple, en situation d'examen, ou lorsque l'enseignant lui demande de réciter sa leçon au tableau. En effet, nous connaissons tous ce phénomène qui peut nous amener, en situation de stress, à ne pas réussir à récupérer les connaissances et les compétences que nous arrivions pourtant à mobiliser sans difficulté, la veille, lors de nos révisions. Les chercheurs ont confirmé que la performance d'un élève est extrêmement dépendante du contexte dans lequel il est amené à la produire. Par exemple, le simple fait de présenter des exercices comme étant des mathématiques à des élèves de 6^{ème} et 5^{ème} en difficulté scolaire suffit à faire chuter leur performance, comparativement à une situation où ces mêmes exercices sont présentés comme des exercices de dessin (Huguet, Brunot, & Monteil, 2001).

Bref, un élève qui échoue n'est pas nécessairement un élève qui n'a pas acquis la compétence requise. Nous allons voir ici que de nombreux facteurs peuvent expliquer ce décalage. Nous en listerons quelques-uns. Ceux-ci sont importants à connaître et à étudier car ils représentent des leviers d'actions potentiels pour permettre à tous les élèves d'être dans les meilleures conditions pour apprendre et pour réussir.

L'égalité des chances existe-t-elle à l'école ?

La performance scolaire, les choix d'orientation, ou plus largement les parcours scolaires, ne sont pas le pur produit de ce qu'un élève sait ou sait faire, de ses talents, ses goûts, ses centres d'intérêts ou son niveau de motivation. Ils sont également le reflet des appartenances groupales de l'élève (par exemple, son origine sociale, géographique, son sexe, ...). « L'égalité des chances » est une norme importante et fortement prescrite en contexte scolaire. Ainsi, on aime à penser que les élèves démarrent leur parcours scolaire sur un pied d'égalité. Les statistiques sont pourtant très claires à ce sujet : l'égalité des chances n'existe pas. Etre un garçon ou une fille, être issu de milieu favorisé ou défavorisé, être ou non issu de l'immigration s'avèrent être de puissants prédicteurs de la réussite et plus largement, du parcours scolaire.

A titre d'exemple, la proportion d'élèves en retard à l'entrée en sixième est très dépendante de la profession des parents : 3% chez les cadres, 15% chez les enfants d'ouvriers, 26% chez les enfants d'inactifs (OCDE, 2011). De même, 16,5% des enfants d'ouvriers et 9,2% des enfants d'inactifs décrochent un baccalauréat général alors qu'ils sont 68,2% chez les enfants de cadres (voir Sirin, 2005, pour une revue sur le lien entre origine sociale et performances scolaires). On assiste également à un retard scolaire plus marqué et à davantage d'abandons de leur scolarité chez les garçons que chez les filles, et ce, quel que soit le milieu social d'origine (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance, 2014). Ainsi, en 2014, à 17 ans, 11,7% des garçons ne sont plus scolarisés, comparativement à 9,9% des filles. De plus, les filles sont plus nombreuses que les garçons à obtenir le baccalauréat et à s'inscrire à l'université. Toutefois, cette meilleure réussite des filles à l'école ne se traduit pas par un meilleur parcours universitaire et de meilleures carrières pour les femmes. En effet, en France (DEPP, 2014) comme dans la plupart des pays de l'espace européen, les filles restent sous-représentées dans les filières d'études les plus prestigieuses, à savoir les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques.

Pourquoi de tels écarts de réussite entre élèves en fonction de leur genre ou leur origine sociale ?

Pour différentes raisons que nous développerons par la suite, le réflexe, lorsqu'il s'agit d'expliquer les parcours scolaires, les échecs et les réussites, les choix d'orientations, est de les expliquer par des caractéristiques propres à l'élève (Dompièr, Pansu, & Bressoux, 2007). Si tel enfant réussit, c'est qu'il est doué, voire précoce. Si telle fille fait le choix de ne pas s'orienter en classe préparatoire malgré un bac scientifique obtenu avec mention, c'est parce que cette orientation ne correspond pas à ce qu'elle est « au fond d'elle ». Elle se sentira bien plus à l'aise à l'université où elle pourra préparer l'entrée dans une Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE) et se destiner à une carrière d'enseignante. Lorsqu'il s'agit d'expliquer les choix et comportements scolaires, nous négligeons bien souvent le poids des stéréotypes sociaux.

Les stéréotypes sont des croyances et opinions connues par une majorité d'individus et relativement partagées, concernant les caractéristiques, les attributs et les comportements des membres de divers groupes.

Or, en matière de scolarité, les stéréotypes vont bon train. Par exemple, l'élève issu de milieu défavorisé est considéré comme ayant de moindres capacités d'apprentissage que l'élève issu de milieu favorisé (Croizet, 2011). De plus, les garçons sont supposés meilleurs en mathématiques et en sciences que les filles alors que l'inverse est supposé se produire pour les lettres et les arts (Guimond & Roussel, 2001). De manière générale, les filles sont perçues comme des élèves plus studieuses que les garçons (Martinot, Bagès, & Désert, 2012) et comme ayant un comportement plus « docile » que ces derniers à l'école. En revanche, les garçons sont perçus comme plus sûrs d'eux, aimant s'imposer, possédant une intelligence davantage susceptible de se développer et un plus grand potentiel de réussite. Une recherche récente montre par exemple que du point de vue des élèves, plus une fille fournit des efforts pour réussir scolairement, moins elle a le potentiel pour réussir à l'avenir (Verniers & Martinot, 2015). Encore plus parlant, des parents devant expliquer la réussite en mathématiques de leur enfant recourent davantage à la compétence et au don s'il s'agit d'un garçon et davantage aux efforts s'il s'agit d'une fille. L'inverse est observé lorsqu'ils doivent rendre compte d'un échec : la fille n'est pas assez douée alors que le garçon ne travaille pas assez (Räty, Vänskä, Kasanen, & Kärkkäinen, 2002).

Ces différences ne sont-elles pas simplement dues à des différences réelles de goûts, de centres d'intérêts, ou « d'appétences » personnelles entre les uns et les autres ?

En partie, oui, c'est le cas... Mais ces goûts, ces centres d'intérêt et ces appétences sont avant tout le reflet de l'intériorisation des stéréotypes ! En effet, la façon dont les élèves apprennent à se percevoir dès leur plus jeune âge

est fortement influencée par les stéréotypes. Cette intériorisation amène peu à peu les individus à se décrire de manière relativement conforme aux stéréotypes de leur groupe.

Par exemple, une récente étude réalisée sur plus de 400 000 élèves de 14 à 16 ans de 69 pays différents montre que même si le niveau objectif de compétences en mathématiques entre garçons et filles est équivalent, les filles continuent à croire qu'elles sont moins douées que les garçons pour cette matière (Else-Quest, Hyde, & Lynn, 2010). De même, à niveau scolaire équivalent, les étudiants d'université dont aucun des parents n'a fait d'études dans le supérieur se sentent moins à leur place (Stephens, Markus & Philips, 2014) et ont davantage peur d'échouer (Jury, Smeding & Darnon, 2015) que les étudiants dont au moins l'un des parents a fait des études dans l'enseignement supérieur.

Dès l'école primaire, les élèves issus de milieux défavorisés se sentent également moins capables de réussir en mathématiques et en français que les élèves issus de milieux plus favorisés (Wiederkehr, Darnon, Chazal, Guimond, & Martinot, 2015). Cette intériorisation a d'importantes conséquences en matière d'orientation, notamment. Par exemple, les filles, se pensant globalement moins douées pour les sciences que les garçons, feront preuve d'une auto-sélection plus sévère que les garçons pour décider de s'orienter vers une filière scientifique. Cette auto-sélection est d'autant plus sévère que les filles la réalisent en se comparant à des garçons.

Par exemple, une étude réalisée auprès d'élèves de terminale a montré que les filles se comparant avec des garçons ont moins tendance à choisir de s'orienter vers des classes préparatoires aux grandes écoles que si elles se comparent à d'autres filles (Chazal, Guimond, & Darnon, 2012).

Les enseignants tiennent-ils compte des appartenances groupales des élèves lorsqu'ils les évaluent ?

La plupart des enseignants ne souhaite pas traiter différemment les élèves en fonction de leurs appartenances groupales. Néanmoins, il est important de garder à l'esprit que les stéréotypes sont susceptibles d'affecter les jugements scolaires des enseignants, qui, sans le savoir, vont, par exemple, émettre des pronostics de réussite tenant compte de l'origine sociale des élèves ou du sexe des élèves. Par exemple, une fille, ou un élève issu d'un milieu défavorisé, va être moins poussé-e à s'engager dans une filière scientifique qu'un garçon ou qu'un élève issu de milieu plus favorisé, bien que leurs niveaux objectifs (leur moyenne en mathématiques ou en sciences) soient équivalents (Duru-Bellat & Jarousse, 1996).

Dans une étude devenue célèbre, Darley et Gross (1983) avaient demandé à des individus de visionner une vidéo montrant une fillette de 9 ans jouant dans une cour. Le comportement de la fillette était identique dans les deux vidéos mais plusieurs informations permettaient aux participants de l'étude d'inférer son origine sociale. Dans l'une des conditions, la fillette jouait près d'une école délabrée d'un milieu urbain. Il était indiqué aux participants que sa mère était couturière et que son père travaillait dans une usine de conditionnement de viande et qu'aucun n'avait fait d'études supérieures. Dans l'autre condition, la fillette jouait près de pavillons entourés de végétation. Son père était présenté comme avocat et sa mère comme écrivaine, tous deux avaient des diplômes universitaires. Ensuite, en fonction de la condition expérimentale, les sujets étaient amenés à visionner ou non une seconde vidéo où l'on voyait la fillette réaliser un test, sans que l'on puisse clairement identifier si elle avait des difficultés ou des facilités à le réussir. Il était alors demandé aux participants d'estimer le niveau scolaire de la fillette dans différents domaines (mathématiques, français, art plastique). Les résultats ont montré que dans tous les domaines, lorsqu'elle était présentée comme venant d'un milieu plutôt favorisé, les individus attribuaient à la fillette un meilleur niveau que lorsqu'elle était présentée comme venant d'un milieu plus populaire. Un résultat intéressant est également que cette différence apparaît uniquement lorsque les participants ont vu la fillette réaliser un test (second film). La première vidéo a, en quelque sorte, servi de « filtre » interprétatif de la seconde. C'est donc ceux qui pensaient disposer d'éléments « objectifs » pour juger la fillette qui ont le plus émis de jugements stéréotypés.

Ainsi, faire remplir aux élèves, en tout début d'année, une petite fiche leur demandant, entre autres informations, la profession de leurs parents n'est pas anodin. Même avec beaucoup de volonté, les enseignants risquent, d'avoir par la suite du mal à « ignorer » cette information. Les stéréotypes sont des croyances que nous acquérons très tôt et qui s'activent automatiquement, notamment dans des situations de surcharge attentionnelle. En dépit de notre motivation à ne pas discriminer les individus sur la base de leur sexe, origine sociale, ethnique, ou autre appartenance groupale, les stéréotypes sont susceptibles de biaiser notre vision du monde à notre insu.

Ces effets sont-ils liés au fait qu'il existe, en réalité, des différences innées entre ces groupes sociaux ?

On pourrait penser que si les filles se décrivent comme moins compétentes en mathématiques que les garçons, c'est peut-être parce qu'elles ont peu à peu constaté, au fil de leur expérience scolaire, qu'en moyenne, c'était bien le cas. De même, si les enseignants pensent les capacités d'apprentissage des élèves issus de milieux défavorisés comme étant plus faibles que celles des élèves issus de milieux plus favorisés, c'est peut-être parce qu'ils ont appris, au cours de leur carrière que dans l'ensemble, et en moyenne, cela correspond à une certaine réalité. Plusieurs éléments, toutefois, remettent en cause cette idée. Premièrement, dans les travaux que nous avons cités jusqu'ici, les cibles que les individus doivent évaluer sont présentées comme ayant un niveau de performance équivalent, ce qui n'empêche pas les jugements stéréotypés d'apparaître.

De plus, les recherches montrent que ces différences sont plus ou moins susceptibles d'apparaître en fonction du contexte. En effet, c'est dans les contextes rendant saillants les stéréotypes que les différences sont les plus marquées.

C'est par exemple dans les contextes qui rendent saillants les stéréotypes de genre que les filles sous-estimeront le plus les notes qu'elles ont obtenues par le passé en mathématiques, comparativement aux estimations des garçons, ou aux estimations qu'elles font dans un contexte où ces stéréotypes sont moins saillants (Chatard, Guimond, & Selimbegovic, 2007). De même, garçons et filles s'auto-décrivent de manière plus stéréotypée lorsqu'ils-elles se comparent, respectivement, à des filles ou à des garçons, que lorsqu'ils se comparent à des personnes de même sexe qu'eux (Guimond, Chatard, Martinot, Crisp, & Redersdorff, 2006). Dans le même ordre d'idées, lorsque leur appartenance à une classe sociale défavorisée a été activée (c'est-à-dire lorsqu'on leur a préalablement demandé de se positionner sur une échelle sociale et de réfléchir comment ce positionnement impactait leur quotidien), les étudiants de milieux défavorisés en viennent à sous-estimer leur intelligence, comparativement aux étudiants de milieux plus favorisés.

Cette différence ne s'observe pas lorsque leur origine sociale n'a pas été préalablement rendue saillante (Kudrna, Furnham, & Swami, 2010).

Les stéréotypes peuvent-ils expliquer les écarts de performances ?

Très clairement : oui !

Des travaux dans le domaine de la « menace du stéréotype » ont par exemple démontré que les contextes activant les stéréotypes sont susceptibles d'entraîner une diminution de la performance des membres des groupes ciblés par ces stéréotypes (Schmader, Johns, & Forbes, 2008 ; pour un recueil d'études réalisées sur des enfants, voir Régner, Steele & Huguet, 2014).

Dans une étude réalisée auprès d'enfants de la maternelle au CE1, par exemple, des filles étaient amenées à colorier soit l'image d'une fillette jouant avec une poupée (situation susceptible d'activer le stéréotype de genre), soit un paysage neutre (groupe de contrôle). Elles réalisaient ensuite une tâche de mathématiques. Les résultats ont indiqué que comparativement au groupe contrôle, la condition de coloriage de la poupée a entraîné une chute des performances des filles (Ambady, Shih, Kim, & Pittinsky, 2001).

Ce résultat a été obtenu de nombreuses fois. Ainsi, la simple activation du stéréotype de genre (par le coloriage, par la manière de présenter la tâche,...) suffit à faire apparaître des différences de performances entre garçons et filles, différences qui n'apparaissent pas (ou qui apparaissent de manière moins marquée) lorsque le stéréotype n'est pas activé. Cette diminution des performances en contexte activant le stéréotype de genre a même été observée sur des femmes en école d'ingénieurs, c'est-à-dire des femmes avec un passé scolaire de réussite en mathématiques et dont le niveau scientifique ne fait pourtant aucun doute (Régner, Smeding, Gimmig, Thinus-Blanc, Monteil, & Huguet, 2010). Cet effet ne se limite pas aux stéréotypes de genre puisque des résultats identiques ont été obtenus avec des étudiants issus de milieux favorisés / défavorisés, ces derniers réussissant moins bien un test d'intelligence lorsque celui-ci était présenté comme tel (Croizet & Claire, 1998) que lorsqu'il était présenté comme non diagnostique des capacités intellectuelles.

Plus récemment, cet effet a été mis en évidence sur des enfants de CP et de CE2 (Désert, Préaux & Jund, 2009).

Dans cette étude, les enfants devaient réaliser la tâche des matrices de Raven, une tâche souvent utilisée par les psychologues pour mesurer les aptitudes intellectuelles des enfants, en particulier les capacités de raisonnement. Le test était présenté soit avec la consigne évaluative habituellement utilisée par les psychologues lorsqu'ils font passer ce test (« Nous allons faire ensemble une série d'exercices de manière à évaluer quels sont les domaines dans lesquels tu réussis et ceux dans lesquels tu échoues, afin de connaître tes forces et tes faiblesses »), soit avec une consigne non-évaluative (« Nous allons faire ensemble une série de jeux parce que nous avons créé ces jeux et que nous voudrions savoir s'ils sont adaptés aux enfants de ton âge »). Les résultats montrent que sous consigne évaluative, les élèves issus de milieux favorisés ont en moyenne mieux réussi le test que les élèves issus de milieux défavorisés. Cela pourrait être compris comme une indication de l'exactitude du stéréotype. Toutefois, les résultats obtenus sous consigne non évaluative indiquent clairement qu'il n'en est rien. En effet, lorsque la pression évaluative est retirée, tous les élèves réussissent aussi bien, quel que soit leur milieu d'origine.

Ces effets délétères des stéréotypes peuvent aussi s'exercer sur la base de l'appartenance ethnique d'un individu.

La recherche a ainsi montré que les étudiants français d'origine maghrébine savaient que leur groupe était victime d'une mauvaise réputation intellectuelle et que cette dernière avait des conséquences délétères sur leurs performances à une tâche présentée comme étant diagnostique des aptitudes intellectuelles (Chateigner, Dutrévis, Nugier, & Chekroun, 2009). Ainsi, les étudiants français d'origine maghrébine réussissent moins bien que des étudiants français « de souche » une tâche verbale présentée comme une mesure de capacités intellectuelles. En revanche, dès que la tâche cesse d'être présentée comme diagnostique de l'intelligence, c'est-à-dire lorsque les étudiants français d'origine maghrébine ne craignent plus de confirmer la mauvaise réputation de leur groupe, ils réussissent la tâche aussi bien que les étudiants français « de souche ». Ensemble, ces recherches montrent donc que sous certaines conditions – lorsque le stéréotype est saillant dans le contexte – les groupes ciblés par ce stéréotype ont une moins bonne performance que leurs homologues non ciblés, différence qui ne s'observe pas lorsque cette saillance est réduite.

L'influence invisible des stéréotypes : Pourquoi certains élèves ne se sentent pas capables d'apprendre, ne travaillent pas, rejettent tout ce qui vient de l'école ?

L'enseignant est souvent démuni face à ce qu'il qualifie de « démotivation » chez les élèves. En effet, comment redonner l'envie d'apprendre à des élèves qui viennent à l'école à reculons, qui ne travaillent pas suffisamment, qui désinvestissent le travail scolaire, voire, qui critiquent et fuient tout ce qui a trait de près ou de loin à l'école ? Nous allons voir que ces comportements délétères peuvent eux aussi découler indirectement des stéréotypes. En effet, ce que, dans le langage courant, nous appelons « la démotivation » peut venir d'un besoin de protéger son estime de soi. De nombreux travaux montrent que les individus ont besoin de maintenir une vision positive d'eux-mêmes (Crocker & Wolfe, 2001 ; Tesser, 1988). Or à l'école, de nombreuses situations viennent menacer cette vision positive. Des attentes négatives, des échecs répétés, sont des exemples de telles situations. Les travaux ont montré que le « désengagement psychologique » est une manière de protéger temporairement l'estime de soi. Le désengagement psychologique amène l'individu à se « mettre à l'écart » de manière à éviter la situation dévalorisante (Major & Schmader, 1998, Steele, 1997). Le désengagement psychologique est donc susceptible d'apparaître en réaction à des discriminations ou, plus largement, des attentes négatives liées, entre autre, à l'origine sociale et au sexe. Le désengagement se fait par le biais de deux mécanismes : le discrédit et la dévaluation. Le « discrédit » est la stratégie amenant les individus à attribuer peu de valeur aux évaluations qu'ils reçoivent. La dévaluation va pour sa part les amener à considérer que ce domaine (l'école, par exemple), n'est pas important pour eux. Prenons un exemple, celui d'un adolescent issu d'une minorité ethnique, qui a conscience de la réputation d'infériorité de son groupe d'appartenance sur les tâches scolaires. Cette situation représente une menace importante pour l'image qu'il se fait de lui-même. Pour se protéger, cet adolescent peut en venir à considérer que les notes scolaires ne sont pas vraiment le reflet de la capacité des élèves (stratégie de « discrédit »). Il peut également considérer que l'école n'est pas « son truc », et que cela n'a aucune importance à ses yeux (stratégie de « dévaluation »). Le désengagement n'est pas une stratégie « rentable » car en se désengageant, les individus préservent leur estime de soi, mais risquent de renforcer leurs difficultés dans le domaine en jeu. Par exemple, dévaloriser le système scolaire et considérer que la scolarité n'a pas d'importance pour soi, est un moyen, pour l'individu issu d'un groupe stigmatisé, de protéger son estime de soi. Mais à terme, cela va l'amener à diminuer ses efforts pour réussir dans ce domaine, à fuir ou éviter, quand il le peut, de se pencher sur des tâches scolaires. Cela risque donc d'accentuer ses difficultés scolaires par la suite (Martinot, 2016).

Ainsi, un manque de motivation, d'efforts, peut aussi traduire une réaction finalement assez « saine » (bien que contre-productive) face à une menace répétée. D'une manière plus générale, l'école peut progressivement « transformer » les différences liées à des appartenances groupales (par exemple, une évaluation biaisée par le fait de savoir que l'élève est un garçon, une fille, un élève issu de milieu favorisé ou défavorisé) en différences individuelles de motivation, d'effort, de mérite. En effet, on sait depuis les travaux de Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1970), que l'école joue un rôle central non seulement dans la reproduction des inégalités sociales, mais également dans leur légitimation. Les pratiques de l'école (langage, modalités d'évaluations,...) sont des pratiques avec lesquelles les élèves sont inégalement familiers. Ainsi, même si ces pratiques sont fondamentalement reproductrices, elles n'en ont pas l'air. Cela signifie qu'en passant par le système éducatif, les élèves en viennent à considérer que les résultats scolaires sont non pas le reflet de leur origine sociale ou autres appartenances groupales, mais le reflet de leur compétence ou de leur motivation, donc de leurs caractéristiques intrinsèques. Ainsi, par exemple, les élèves issus de milieu défavorisés peuvent-ils en venir eux-mêmes à se percevoir comme n'ayant pas les ressources suffisantes pour réussir à l'école, tout comme les filles peuvent considérer que si elles n'ont pas réussi à intégrer une classe préparatoire, c'est parce qu'elles n'avaient pas le niveau. Cela explique sans doute en partie l'auto-stéréotypie dont nous avons parlé précédemment. Cela explique également pourquoi les élèves, les parents d'élèves, comme les enseignants préfèrent généralement comprendre la bonne ou la mauvaise performance des élèves comme le produit de leur motivation, de leurs efforts, ou de leurs capacités, plus que comme étant le reflet d'une discrimination quelle qu'elle soit.

Comment réduire l'impact des stéréotypes ?

Si l'impact des stéréotypes est grand, comme nous venons de le voir, les recherches ont aussi montré qu'il est possible d'agir sur les contextes d'apprentissage, d'évaluation pour en diminuer l'impact.

- Par exemple, pour lutter contre le phénomène de menace du stéréotype décrit plus haut, les praticiens ont d'abord pensé qu'il fallait convaincre les individus stigmatisés de ne pas se fier aux stéréotypes. Mais ils ont vite constaté l'inefficacité de cette technique. En revanche, les travaux ont montré que la technique de « l'auto-affirmation » pouvait se révéler être une alternative intéressante et relativement peu coûteuse à mettre en place (Cohen, Garcia, Purdie-Vaughns, Apfel, & Brzustoski, 2009 ; Cohen & Sherman, 2014). Il s'agit d'amener les individus à discuter d'une valeur qui est importante pour eux. Cela se fait souvent à travers des exercices d'écriture. Une intervention couramment utilisée consiste à montrer aux individus une liste de valeurs (par exemple, le sport, la famille, l'amitié, ...) et leur demander d'en sélectionner une qui est importante pour eux. Ils doivent ensuite expliquer, en quelques lignes pourquoi cette valeur est importante pour eux. Comme nous l'avons vu précédemment, les individus sont motivés pour maintenir une vue positive d'eux-mêmes et de nombreuses situations sont susceptibles de menacer cette vision positive, dont les stéréotypes négatifs. Ce petit exercice s'avère donc très efficace pour restaurer l'image que les individus ont d'eux-mêmes et ainsi, réduire leur vulnérabilité face à cette menace.
- D'autres travaux (Dweck, 1999) mettent en évidence qu'il existe deux grandes conceptions de l'intelligence. On peut en effet concevoir l'intelligence comme quelque chose de malléable, qui se construit avec l'effort et le travail ou la concevoir comme un trait fixe (« on est doué ou on ne l'est pas »). La première conception favorise une représentation positive de l'effort (l'effort sert à apprendre et donc à améliorer ses connaissances), mais également la « prise de risque », le choix de tâches difficiles maximisant les opportunités d'apprentissage. A l'inverse, lorsqu'ils ont une conception plus fixiste, les individus préfèrent ne pas dire qu'ils font des efforts, ceux-ci risquant d'être perçus comme une indication de manque de capacités. Inspirés de ces travaux, des chercheurs ont montré que promouvoir une conception malléable de l'intelligence est un excellent moyen de réduire l'impact du stéréotype sur les performances (Aronson, Fried, & Good, 2002). Cette étude est à comprendre au regard du stéréotype négatif concernant la supposée moindre intelligence des noirs par rapport aux blancs. Dans cette expérience, des étudiants blancs et noirs étaient répartis dans trois conditions expérimentales. Dans la première condition, ils devaient écrire une lettre, soi-disant pour convaincre un étudiant plus jeune de la malléabilité de l'intelligence (par exemple, en expliquant que celle-ci est comme un muscle qui peut grandir avec les efforts et le travail). Dans une deuxième condition, ils devaient écrire cette lettre de manière à le convaincre de l'existence de différents types d'intelligence. La troisième condition est le groupe de contrôle (sans lettre). Cette étude a montré que dans la première condition les étudiants noirs ont rapporté plus apprécier leurs études, ont manifesté plus d'engagement dans celles-ci, et ont obtenu une meilleure moyenne semestrielle que dans les deux autres conditions. Cette intervention a d'ailleurs permis de significativement réduire l'écart de performance entre les étudiants blancs et les étudiants noirs.
- Dans le même ordre d'idées, présenter aux élèves des élèves-« modèles » plus avancés ayant réussi grâce à leurs efforts permet aux filles de réussir aussi bien que les garçons sur un test de mathématiques (Bagès, Verniers, & Martinot, 2016). En fait, filles et garçons peuvent bénéficier d'un modèle qui réussit en mathématiques grâce à ses efforts, que ce modèle soit un garçon ou une fille. Cela signifie que les filles peuvent s'identifier tout aussi bien à d'autres filles qu'à des garçons de leur classe, à leur-s frère-s ou à d'autres garçons qui réussissent en mathématiques. Mais la condition importante à remplir est que la réussite des modèles, quel que soit leur sexe, soit expliquée par leurs efforts réguliers. Seul un modèle présenté comme « travailleur », comparativement à un modèle présenté comme « doué » ou dont la réussite ne serait pas expliquée, augmente la perception de compétence, et par voie de conséquence la performance, des filles et des garçons en mathématiques. En agissant sur la perception de compétence, un tel modèle est également susceptible d'augmenter la motivation des filles à s'orienter vers les filières scientifiques. Ces travaux sur les modèles (Bagès & Martinot, 2011 ; Bagès et al., 2016) montrent également que la présence physique du modèle n'est pas nécessaire. Une simple et brève description d'un portrait d'élève qui réussit en mathématiques grâce à ses efforts réguliers est suffisante. Ces travaux soulignent enfin que chacun-e doit être prudent-e en expliquant la réussite d'autrui : quand les parents ou les enseignants valorisent le succès de personnes en souhaitant que leurs enfants ou élèves les prennent pour modèles, ils doivent les présenter comme travailleuses plutôt que comme douées.

- Lutter contre l'influence des stéréotypes peut aussi passer par la conception de formats d'évaluation adaptés. En effet, avoir une grille précise des compétences attendues limite les risques d'obtenir une évaluation biaisée par les attentes stéréotypées des enseignants. Par ailleurs, des recherches montrent que lorsqu'on présente aux élèves des évaluations comme des outils pédagogiques, des aides pour apprendre plutôt que comme des outils permettant de les classer, les différences entre garçons et filles sur une tâche de sciences ou entre les étudiants issus de milieux sociaux contrastés sur une tâche universitaire s'atténuent (Smeding, Darnon, Souchal, Toczek-Capelle, & Butera, 2013). Par exemple, dans une étude réalisée auprès d'élèves de lycée lors d'une leçon de sciences, nous avons manipulé l'usage prévu pour une évaluation (sélectionner vs. former) et comparé ces conditions à une situation sans évaluation (Souchal, Toczek-Capelle, Darnon, Butera, & Martinot, 2014). Les résultats de cette étude montrent que la performance des filles chute en situation de sélection, celle des garçons chute, à l'inverse, lorsqu'il n'y a pas d'évaluation. Ainsi, la seule situation où filles et garçons sont au maximum de leurs performances est bien la situation où l'évaluation est utilisée à des fins de formation, d'apprentissage et non à des fins de sélection.

Ainsi, ces quelques exemples de travaux montrent qu'il est possible, en contexte éducatif, de mettre en place des interventions visant à réduire, potentiellement sur du long terme (voir notamment Cohen et al., 2009), les différences de performances entre individus ciblés par les stéréotypes et leurs homologues non ciblés, favorisant de par là-même une plus grande égalité des chances.

Quelques lectures en français

- Butera, F., Buchs, C., Darnon, C., (2011). *L'évaluation, une menace?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Darnon, C., Butera, F. & Martinot, D. (2013). Psychologie sociale et éducation. In L. Bègue & O. Desrichard (Eds.), *Traité de psychologie sociale*. Bruxelles: De Boeck.
- Martinot, D. (à paraître). Estime de soi et réussite scolaire. Dans A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF.
- Monteil, J. M., & Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école: Une question de contexte?* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Toczek-Capelle, M.C., & Martinot, D. (Eds.) (2004). *Le défi éducatif: Des situations pour réussir*. Paris: Armand Colin.

Références

- Ambady, N., Shih, M., Kim, A., & Pittinsky, T. L. (2001). Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological Science, 12*, 385-390.
- Aronson, J., Fried, C., & Good, C. (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.
- Bagès, C., & Martinot, D. (2011). What is the best model for girls and boys faced with a standardized mathematics evaluation situation: a hard-working role model or a gifted role model? *British Journal of Social Psychology, 50*, 536-543.
- Bagès, C., Verniers, C., & Martinot, D. (in press). Virtues of a Hard-working Role Model to Improve Girls' Mathematics Performance. *Psychology of Women Quarterly*. DOI: 10.1177/0361684315608842
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Chatard, A., Guimond, S., & Selimbegovic, L. (2007). "How good are you in math?" The effect of gender stereotypes on students' recollection of their school marks. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*, 1017-1024. doi:10.1016/j.jesp.2006.10.024
- Chateignier, C., Dutrévis, M., Nugier, A., & Chekroun, P. (2009). French-Arab Students and Intellectual Performance : Do they really suffer of a negative intellectual stereotype ? *European Journal of Psychology of Education, 24*, 219-234.
- Chazal, S., Guimond, S., & Darnon, C. (2012). When academic choices depend on the context of social comparison. *Social Psychology of Education: An International Journal, 15*(4), 449-463. doi: 10.1007/s11218-012-9199-x
- Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. *Annual Review of Psychology, 65*, 333-371. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115137
- Cohen, G. L., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Apfel, N., & Brzustoski, P. (2009). Recursive processes in self-affirmation: Intervening to close the minority achievement gap. *Science, 324*(5925), 400-403. doi: 10.1126/science.1170769
- Crocker, J., & Wolfe, C.T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review, 108*, 593-623.
- Croizet, J.-C. (2011). Le racisme de l'intelligence. In F. Butera, C. Buchs & C. Darnon (Eds.), *L'évaluation, une menace ?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Croizet, J.C. & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class : the intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*, 588-594
- Darley, J. M., & Gross, P. H. (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 20-33.
- Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2014). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*. Récupéré de http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/08/3/FetG_2014_305083.pdf
- Désert, M., Préaux, M., & Jund, R. (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 Psychology of Education, 24*, 207-218.
- Dompnier, B., Pansu, P., & Bressoux, P. (2007). Social utility, social desirability and scholastic judgments : Toward a personological model of academic evaluation. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 333-350.
- Duru-Bellat, M., & Jarousse, J.-P. (1996). Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents. *Economie et statistique, 293*, 77-93.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 136*, 103-127. doi:10.1037/a0018053
- Guimond, S., Chatard, A., Martinot, D., Crips, R., & Redersdorff, S. (2006). Social comparison, Self-stereotyping, and Gender Differences in Self-Construct. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 221-242
- Guimond, S., & Roussel, L. (2001). Bragging about one's school grades: Gender stereotyping and students' perception of their abilities in science, mathematics, and language. *Social Psychology of Education, 4*(3-4), 275-293.
- Huguet, P., & Régner, I. (2007). Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances. *Journal of Educational Psychology, 99*, 545-560. doi:10.1037/0022-0663.99.3.545
- Régner, I., Steele, J. R., & Huguet, P. (2014). Stereotype threat in children: Past and present *International Review of Social Psychology, 27*.
- Huguet, P., Brunot, S., & Monteil, J.-M. (2001). Geometry versus drawing: Changing the meaning of the task as a means to change performance. *Social Psychology of Education, 4*, 219-234.
- Jury, M., Smeding, A., & Darnon, C. (2015). First-generation students' underperformance at university: the impact of the function of selection. *Frontiers in Psychology, 6*, 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2015.00710
- Kudrna, L., Furnham, A., & Swami, V. (2010). The influence of social class salience on self-assessed intelligence. *Social Behavior & Personality: An International Journal, 38*, 859-864.
- Major, B., & Schmader, T. (1998). Coping with stigma through psychological disengagement. In J.K. Swim & C. Stangor (Eds), *Prejudice: The target's perspective* (pp. 219-241). Academic Press.
- Martinot, D., Bagès, C., & Désert, M. (2012). French children's awareness of gender stereotypes about mathematics and reading: When girls improve their reputation in math. *Sex Roles, 66*, 210-219.
- Räty, H., Vänskä, J., Kasanen, K., & Kärkkäinen, R. (2002). Parents' explanations of their child's performance in mathematics and reading: A replication and extension of Yee and Eccles. *Sex Roles, 46*, 121-128. doi: 10.1023/A:1016573627828
- Régner, I., Steele, J. R., & Huguet, P. (2014). Stereotype threat in children: Past and present *International Review of Social Psychology (special issue), 27*, 3-4.
- Régner, I., Smeding, A., Gimmig, D., Thinus-Blanc, C., Monteil, J.M., & Huguet, P. (2010) Individual differences in working memory moderate stereotype-threat effects. *Psychological Science, 21*, 1646-1648. doi: 10.1177/0956797610386619
- Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat on performance. *Psychological Review, 115*, 336-356.
- Smeding, A., Darnon, C., Souchal, C., Toczek-Capelle, M.C., & Butera, F. (2013). Reducing the socio-economic status achievement gap at university by promoting mastery-oriented assessment. *PLoS ONE, 8*, e71678.
- Souchal, C., Toczek-Capelle, M.C., Darnon, C., Smeding, A., Butera, F., & Martinot, D. (2014). Assessing Does Not Mean Threatening: Assessment as a key determinant of girls' and boys' performance in a science class. *British Journal of Educational Psychology, 84*, 125-136.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance. *The American Psychologist, 52*(6), 613-629.
- Stephens, N. M., Markus, H. R., & Phillips, L. T. (2014). Social class culture cycles: how three gateway contexts shape selves and fuel inequality. *Annual Review of Psychology, 65*, 611-34. doi:10.1146/annurev-psych-010213-115143
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol.2, pp. 1-31). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Verniers, C., & Martinot, D. (2015). Perception of Students' Intelligence Malleability and Potential for Future Success: Unfavourable beliefs about girls. *British Journal of Educational Psychology, 85*, 289-299. DOI : 10.1111/bjep.12073
- Wiederkehr, V., Darnon, C., Chazal, S., Guimond, S., & Martinot, D. (2015). From social class to self-efficacy : Internalization of low status pupils' school performance. *Social Psychology of Education*. DOI 10.1007/s11218-015-9308-8

[? Retour à la page des Dossiers](#)

Source URL: <http://www.fondation-lamap.org/fr/page/51330/comment-expliquer-les-performances-scolaires-limpact-des-stereotypes>