



**HAL**  
open science

# Les apprentissages des enfants français d'origine nord africaine d'âge scolaire sont-ils soumis aux effets de menace du stéréotype en contexte réel de classe ?

Robin Jund

► **To cite this version:**

Robin Jund. Les apprentissages des enfants français d'origine nord africaine d'âge scolaire sont-ils soumis aux effets de menace du stéréotype en contexte réel de classe ?. Psychologie. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2013. Français. NNT : 2013CLF20023 . tel-02018034

**HAL Id: tel-02018034**

**<https://theses.hal.science/tel-02018034>**

Submitted on 13 Feb 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand II

U.F.R. Psychologie, Sciences Sociales, et Sciences de l'Education

*Laboratoire de Psychologie Sociale de la Cognition*

LAPSCO – CNRS – UMR 6024

**LES APPRENTISSAGES DES ENFANTS  
FRANÇAIS D'ORIGINE NORD-AFRICAINE  
D'ÂGE SCOLAIRE SONT-ILS SOUMIS AUX  
EFFETS DE MENACE DU STEREOTYPE EN  
CONTEXTE REEL DE CLASSE ?**

Thèse de Doctorat, mention Psychologie Sociale

Présentée par Robin JUND

**Directeurs de Thèse :**

Michel DESERT – Maître de Conférences – Université Blaise Pascal (Clermont-Ferrand II)

Delphine MARTINOT – Professeure – Université Blaise Pascal (Clermont-Ferrand II)

**Membres du Jury :**

Olivier DESRICHARD – Professeur – Université de Genève (Pré-rapporteur)

Pascal HUGUET – Directeur de Recherche au CNRS – Université de Provence (Examinateur)

Georges SCHADRON – Professeur – Université de Nice Sophia Antipolis (Pré-rapporteur)

Marie-Christine TOCZEK – Professeure – Université Blaise Pascal (Examinatrice)

Novembre 2013



Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand II

U.F.R. Psychologie, Sciences Sociales, et Sciences de l'Education

*Laboratoire de Psychologie Sociale de la Cognition*

LAPSCO – CNRS – UMR 6024

**LES APPRENTISSAGES DES ENFANTS  
FRANÇAIS D'ORIGINE NORD-AFRICAINE  
D'ÂGE SCOLAIRE SONT-ILS SOUMIS AUX  
EFFETS DE MENACE DU STEREOTYPE EN  
CONTEXTE REEL DE CLASSE ?**

Thèse de Doctorat, mention Psychologie Sociale

Présentée par Robin JUND

**Directeurs de Thèse :**

Michel DESERT – Maître de Conférences – Université Blaise Pascal (Clermont-Ferrand II)

Delphine MARTINOT – Professeure – Université Blaise Pascal (Clermont-Ferrand II)

**Membres du Jury :**

Olivier DESRICHARD – Professeur – Université de Genève (Pré-rapporteur)

Pascal HUGUET – Directeur de Recherche au CNRS – Université de Provence (Examinateur)

Georges SCHADRON – Professeur – Université de Nice Sophia Antipolis (Pré-rapporteur)

Marie-Christine TOCZEK – Professeure – Université Blaise Pascal (Examinatrice)

Novembre 2013

# Remerciements

---

A en juger par ce que je ressens, s'adonner à la rédaction des remerciements d'un travail de thèse est un moment émouvant dans la vie d'un doctorant. Émouvant, parce que cela implique tout à la fois la fin d'une étape, souvent difficile, et le commencement proche d'un nouveau départ. Émouvant encore, parce que c'est l'occasion d'avoir une pensée pour toutes les personnes qui ont joué un rôle, de près ou de loin, dans cette partie importante d'une vie. Émouvant enfin, parce qu'anxiogène, la crainte absolue d'oublier quelqu'une ou quelqu'un. Alors par avance, je demande à toutes les personnes que j'oublierai dans les lignes qui suivront (et je ne doute pas qu'il y en ait) de bien vouloir m'excuser. Si je vous oublie, ce n'est pas que vous ne comptez pas, c'est que j'ai là, à quelques jours de déposer ce document, un peu la tête ailleurs. Prenez donc les phrases précédentes comme vous étant personnellement adressées. Et puisque l'exercice des remerciements est un exercice difficile mais agréable, c'est avec une joie non dissimulée que je m'y livre.

Mes remerciements s'adressent en tout premier lieu à Michel Désert pour avoir encadré ce travail de thèse, pour sa disponibilité indéfectible, pour la confiance sans faille et la liberté de travail qu'il m'a accordées. Merci de m'avoir fait découvrir la menace du stéréotype et fait comprendre les enjeux qu'elle véhicule.

Mes pensées et remerciements vont également à Delphine Martinot, co-directrice de cette thèse, pour ses conseils avisés, ses retours toujours très constructifs, et sa grande disponibilité, qui m'ont été d'une aide précieuse. Merci également pour ses grandes qualités, tant humaines que professionnelles, qui ont su me remotiver dans les moments de découragements.

Je tiens aussi à remercier chaleureusement tous les Directeurs d'Ecoles Primaires, tous les Personnels Enseignants, et tous les Etudiants de Master 1 avec lesquels j'ai eu la joie et l'honneur de travailler, et sans qui les études présentées dans cette thèse n'auraient probablement jamais pu voir le jour. Je n'oublie pas non plus tout le personnel de l'UFR Psychologie de l'Université Blaise Pascal, dont la disponibilité et les compétences administratives m'ont été souvent d'une grande aide.

Je profite également de ces lignes pour remercier du plus profond de mon cœur Aurélie, pour m'avoir soutenu dans les moments difficiles, pour sa grande patience à mon égard, et pour les nombreuses discussions théoriques, méthodologiques et pratiques que nous avons pu avoir. Merci pour sa bonne humeur, son sourire, et son inébranlable positivisme face à mon non moins inébranlable défaitisme. Tout « simplement », merci à toi d'être là, merci à toi d'exister, merci à toi d'être toi.

Cette thèse n'aurait probablement pas pu débuter et se terminer sans le soutien et l'amour de mes parents et de mon frère. Merci pour vos relectures, vos corrections et votre regard neuf. Merci aussi pour tout le reste. J'ai également une pensée émue pour les absents, pour ceux qui sont partis et celles qui ne peuvent venir.

Enfin, un immense merci à mes ami(e)s. Un grand grand merci à toi ma Sandrine pour m'avoir permis de m'accrocher, à tous les niveaux, pour tout ce que tu as pu et su m'apporter. A vous aussi, Olive, Barbara, Karine et Séverine, vous avez été et resterez à jamais une merveilleuse rencontre. A Julie et Seb, que la distance physique n'a heureusement pas pu éloigner. A Cindy, qui a partagé les mêmes étapes presque aux mêmes moments, à cette très belle amitié. A Non's, « à travers le temps et l'espace ».

A mon Grand Combat avec mes petits bras. A ce concept trop menacé par le stéréotype. A l'Egalité...



*Il paraît que Dieu a dit: "Il y aura des hommes grands et il y aura des hommes petits.  
Il y aura des hommes beaux et il y aura des hommes moches.  
Il y aura des hommes blancs et il y aura des hommes noirs.  
Et tous seront égaux mais ce sera pas facile.  
Et il y en a qui seront noirs, petits et moches, et pour eux ça sera très dur!"*  
(Coluche)

« -Donne-moi les photos des enfants que tu aimerais avoir en meilleurs copains ou copines.  
- Moi, je prends l'Arabe parce qu'il est débile, et comme ça je pourrai lui faire faire tout ce  
que je veux »

Enfant français d'origine nord-européenne de 8 ans.

# Table des matières

---

<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>2</b>
<b>CHAPITRE 1: A PROPOS DE LA MENACE DU STEREOTYPE ET DES CRITIQUES A SON</b>	
<b>ENCONTRE.....</b>	<b>12</b>
1.1 OBJECTIFS DE CE TRAVAIL DE THESE.....	12
1.1.1 <i>Objectif Principal : L'étude de la menace du stéréotype sur les capacités</i>	
<i>d'apprentissage des enfants français d'origine Maghrébine.....</i>	<i>12</i>
1.1.2 <i>Un objectif développemental.....</i>	<i>15</i>
1.1.3 <i>Un souci de validité écologique.....</i>	<i>16</i>
1.1.4 <i>Récapitulatif des objectifs .....</i>	<i>17</i>
1.2 LA MENACE DU STEREOTYPE : UNE EXPLICATION DES DIFFERENCES DE PERFORMANCES OBSERVEES	
ENTRE CATEGORIES SOCIALES .....	18
1.3 STRATEGIES DE PROTECTION CONTRE LA MENACE DU STEREOTYPE .....	22
1.3.1 <i>Modifier l'habillement de la tâche.....</i>	<i>22</i>
1.3.2 <i>Centrer l'individu sur une identité sociale non-menacée.....</i>	<i>23</i>
1.3.3 <i>Encourager l'auto-affirmation.....</i>	<i>24</i>
1.3.4 <i>Reformuler la tâche afin de supprimer la nature diagnostique du test.....</i>	<i>25</i>
1.4 CRITIQUES A L'ENCONTRE DE LA MENACE DU STEREOTYPE.....	26
1.4.1 <i>Une autre explication des différences de performances : la thèse sociobiologique .....</i>	<i>26</i>
1.4.2 <i>La menace du stéréotype comme simple phénomène de laboratoire ?.....</i>	<i>30</i>
1.4.2.1 <i>Activation automatique de comportements par la situation.....</i>	<i>30</i>
1.4.2.2 <i>Lien entre Automaticité Comportementale et Menace du Stéréotype.....</i>	<i>32</i>
1.4.2.3 <i>L'activation explicite du stéréotype fait-elle de la Menace du Stéréotype un simple phénomène de</i>	
<i>laboratoire ? .....</i>	<i>34</i>
1.4.3 <i>De l'existence d'un fond de vérité du stéréotype ?.....</i>	<i>35</i>



1.5	CONCLUSION .....	36
<b>CHAPITRE 2: MISE EN EVIDENCE DE LA MENACE DU STEREOTYPE EN MILIEU SCOLAIRE</b>		
<b>REEL SUR LA PERFORMANCE DE TRES JEUNES ENFANTS..... 38</b>		
2.1	REUSSITE SCOLAIRE, ORIGINE SOCIO-ECONOMIQUE ET MENACE DU STEREOTYPE .....	41
2.2	LA MENACE DU STEREOTYPE DES L'ECOLE PRIMAIRE? .....	43
2.3	MENACE ET ACQUISITION DU STEREOTYPE .....	45
2.4	APERÇU DE LA METHODE.....	46
2.5	METHODE DE L'ETUDE 1 .....	48
2.5.1	<i>Participants</i> .....	48
2.5.2	<i>Procédure</i> .....	48
2.5.3	<i>Matériel</i> .....	50
2.6	RESULTATS DE L'ETUDE 1.....	51
2.6.1	<i>Mesure du stéréotype</i> .....	51
2.6.2	<i>Performance aux matrices de Raven</i> .....	53
2.6.3	<i>Auto-évaluations</i> .....	55
2.7	IMPLICATIONS DE L'ETUDE 1.....	55
2.7.1	<i>Limites de l'Etude 1</i> .....	59
2.8	CONCLUSIONS DE L'ETUDE 1 .....	61
<b>CHAPITRE 3: LES ENFANTS FRANÇAIS D'ORIGINE NORD-AFRICAINE SOUFFRENT-ILS</b>		
<b>D'UN STEREOTYPE NEGATIF DANS LE DOMAINE DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES ?..... 64</b>		
3.1	GROUPE(S) DE BAS STATUT(S) ET MAUVAISE(S) REPUTATION(S) .....	66
3.2	ORIGINE ETHNIQUE MINORITAIRE, ESTIME DE SOI, ET STRATEGIES DE PROTECTION .....	68
3.2.1	<i>Le désengagement psychologique et la désidentification du domaine</i> .....	69
3.3	ESTIME DE SOI COLLECTIVE ETHNIQUE ET CONCORDANCE DE L'IDENTITE SOCIALE .....	71
3.4	ETUDE 2 : METHODE.....	73
3.4.1	<i>Participants</i> .....	73
3.4.2	<i>Procédure</i> .....	74

## Table des Matières

3.4.2.1	Compréhension des consignes .....	75
3.4.2.2	Auto-catégorisation : Identité Sociale concordante et Identité Sociale discordante .....	75
3.4.2.2.1	Auto-identification : Soi actuel .....	75
3.4.2.2.2	Soi idéal .....	76
3.4.2.2.3	Concordance/Discordance de l'Identité Sociale .....	76
3.4.2.3	Stéréotype négatif dans le domaine des apprentissages scolaires .....	77
3.4.2.4	Estime de soi.....	78
3.4.2.4.1	Estime de soi individuelle.....	78
3.4.2.4.2	Estime de soi collective.....	78
3.4.2.5	Identification au domaine scolaire .....	78
3.4.2.6	Fin de la passation et débriefing.....	79
3.4.2.7	Plan complet.....	79
3.5	ETUDE 2 : RESULTATS .....	80
3.5.1	<i>Stéréotypes.....</i>	<i>80</i>
3.5.1.1	Connaissance .....	80
3.5.1.2	Adhésion.....	82
3.5.2	<i>Identification au domaine scolaire.....</i>	<i>84</i>
3.5.2.1	Estime de soi individuelle.....	84
3.5.2.2	Différence entre les deux occurrences de la désidentification du domaine scolaire.....	84
3.5.3	<i>Concordance de l'Identité Sociale et estime de soi collective ethnique .....</i>	<i>85</i>
3.6	DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ETUDE 2.....	88
3.6.1	<i>Stéréotype négatif dans le domaine des apprentissages scolaires.....</i>	<i>88</i>
3.6.2	<i>Identification au domaine scolaire.....</i>	<i>90</i>
3.6.3	<i>Concordance de l'identité sociale et estime de soi collective ethnique.....</i>	<i>92</i>
3.7	CONCLUSIONS DE L'ETUDE 2 .....	93
<b>CHAPITRE 4: LES APPRENTISSAGES DES ENFANTS FRANÇAIS D'ORIGINE NORD- AFRICAIN SONT-ILS SOUMIS A LA MENACE DU STEREOTYPE ? .....</b>		<b>95</b>
4.1	MENACE DU STEREOTYPE ET APPRENTISSAGES .....	96
4.2	QU'EST-CE QUE L'APPRENTISSAGE ET COMMENT L'OBSERVER ? .....	100
4.3	MENACE DU STEREOTYPE ET APPRENTISSAGES SCOLAIRES : ETUDE 3 .....	102

4.3.1	<i>La discordance de l'Identité Sociale en détails.....</i>	103
4.3.2	<i>Etude 3 : Méthode.....</i>	105
4.3.2.1	Participants.....	105
4.3.2.2	Matériel.....	106
4.3.2.3	Procédure.....	107
4.3.2.3.1	Phase d'apprentissage.....	107
4.3.2.3.2	Phase de rappel.....	109
4.3.3	<i>Etude 3 : Résultats.....</i>	112
4.3.3.1	Connaissance du stéréotype.....	112
4.3.3.2	Qualité des apprentissages scolaires.....	113
4.3.3.2.1	Performance totale.....	113
4.3.3.2.2	Performance aux tâches de rappel simple.....	115
4.3.3.2.3	Performance aux tâches de transfert isomorphe.....	116
4.3.3.2.4	Concordance de l'identité sociale.....	119
4.3.4	<i>Conclusions de l'Etude 3.....</i>	122
4.4	MENACE DU STEREOTYPE ET APPRENTISSAGES EXTRA-SCOLAIRES : ETUDE 4.....	126
4.4.1	<i>Etude 4 : Méthode.....</i>	127
4.4.1.1	Participants.....	127
4.4.1.2	Matériel.....	128
4.4.1.3	Procédure.....	129
4.4.1.3.1	Phase d'apprentissage.....	129
4.4.1.3.2	Phase de rappel.....	131
4.4.2	<i>Etude 4 : Résultats.....</i>	132
4.4.2.1	Connaissance du stéréotype.....	132
4.4.2.2	Qualité des apprentissages extra-scolaires.....	133
4.4.2.2.1	Performance totale.....	133
4.4.2.2.2	Performance aux tâches de rappel simple.....	134
4.4.2.2.3	Performance aux tâches de transfert isomorphe.....	135
4.4.2.2.4	Concordance de l'identité sociale.....	136
4.4.3	<i>Conclusions de l'Etude 4.....</i>	137
4.5	CONCLUSION GENERALE.....	140

**CHAPITRE 5: LE ROLE DES IDENTITES DANS LES EFFETS DE MENACE DU STEREOTYPE  
SUR LES APPRENTISSAGES : STATUT DOUBLEMENT MINORITAIRE ET IDENTITE**

<b>PROTECTRICE.....</b>	<b>143</b>
5.1 MESURE DU STEREOTYPE ETHNIQUE GENRE : ETUDE 2BIS .....	145
5.1.1 <i>Etude 2bis : Méthode</i> .....	145
5.1.2 <i>Etude 2bis : Résultats</i> .....	146
5.1.2.1 Connaissance du stéréotype ethnique genré.....	147
5.1.2.2 Adhésion au stéréotype ethnique genré.....	149
5.1.3 <i>Etude 2bis : Conclusions</i> .....	151
5.2 MENACE DU STEREOTYPE, IDENTITE PROTECTRICE ET IDENTITE DOUBLEMENT STIGMATISANTE : ETUDE 5.....	152
5.2.1 <i>Etude 5 : Méthode</i> .....	156
5.2.1.1 Participants .....	156
5.2.1.2 Matériel.....	157
5.2.1.3 Procédure.....	158
5.2.2 <i>Etude 5 : Résultats</i> .....	160
5.2.2.1 Effets des identités croisées sur la qualité des apprentissages scolaires .....	160
5.2.2.2 Concordance de l'identité sociale .....	162
5.2.3 <i>Discussion des résultats de l'Etude 5</i> .....	163
5.3 CONCLUSION GENERALE .....	166
<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>170</b>
1 LIMITES DE CETTE THESE .....	173
2 PISTES DE RECHERCHES FUTURES .....	175
3 PERSPECTIVES APPLIQUEES .....	176
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>179</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>195</b>

# Table des Figures

---

<i>Figure 1.</i> Récapitulatif des objectifs de ce travail de thèse.....	17
<i>Figure 2.</i> Modèle intégratif des effets de Menace du Stéréotype sur la performance .....	41
<i>Figure 3.</i> Exemple de Matrice de Raven.....	50
<i>Figure 4.</i> Performance des enfants aux matrices de Raven en fonction de leur milieu social et de la condition de passation du test.....	54
<i>Figure 5.</i> Représentation schématique du dispositif expérimental .....	75
<i>Figure 6.</i> Connaissance du stéréotype en fonction de l'origine ethnique des enfants participants .....	81
<i>Figure 7.</i> Adhésion (croyances personnelles) au stéréotype en fonction de l'origine ethnique des enfants participants .....	83
<i>Figure 8.</i> Analyse de la médiation par la concordance de l'identité sociale de l'effet de l'origine ethnique sur l'estime de soi collective ethnique.....	88
<i>Figure 9.</i> Modèle bidimensionnel des stratégies d'acculturation.....	93
<i>Figure 10.</i> Correspondance des lettres et des symboles à apprendre.....	106
<i>Figure 11.</i> Représentation schématique de la procédure .....	112
<i>Figure 12.</i> Performance totale à la tâche de rappel des enfants français d'origine nord-européenne et des enfants français d'origine nord-africaine en fonction de la condition d'apprentissage.....	115
<i>Figure 13.</i> Performance aux tâches de transfert isomorphe des enfants français d'origine nord-européenne et des enfants français d'origine nord-africaine en fonction de la condition d'apprentissage.....	118

## Table des Figures

<i>Figure 14.</i> Concordance de l'identité sociale des enfants français d'origine nord-européenne et des enfants français d'origine nord-africaine en fonction de la condition d'apprentissage.....	120
<i>Figure 15.</i> Représentation schématique de la médiation par la concordance de l'identité sociale de l'effet d'interaction entre la condition d'apprentissage et l'origine ethnique des enfants sur la qualité de leurs apprentissages.....	122
<i>Figure 16.</i> Connaissance du stéréotype selon le genre et l'origine ethnique des enfants .....	149
<i>Figure 17.</i> Adhésion (croyances personnelles) au stéréotype selon le genre et l'origine ethnique des enfants .....	151
<i>Figure 18.</i> Correspondance des lettres et des symboles à apprendre.....	157
<i>Figure 19.</i> Performance aux tâches de transfert isomorphe en fonction de l'origine ethnique des participants, de leur sexe, et de la condition d'apprentissage .....	162

# Table des tableaux

---

Tableau 1. Moyennes des évaluations par les élèves du niveau scolaire des enfants de milieu social favorisé et défavorisé, en fonction de leur propre statut socio-économique et des consignes de présentation de la tâche.....	53
Tableau 2. Moyennes aux tâches de transfert isomorphe selon les différentes conditions expérimentales d'apprentissage, de rappel et d'origine ethnique.....	139
Tableau 3. Performances moyennes aux tâches de transfert isomorphe selon l'origine ethnique des participants, leur sexe, et la condition d'apprentissage.....	162





# Introduction Générale

---

Suite aux émeutes de 2005 dans les banlieues françaises, un projet de loi sur l'égalité des chances a mis en évidence les inégalités d'accès à l'emploi dont souffrent les habitants des quartiers défavorisés. En 2006, le gouvernement Français a déclaré l'égalité des chances « *Grande Cause Nationale* ». Un Ministère de l'Egalité des Chances voit alors le jour, et travaille en lien avec plusieurs autres ministères. Parmi ceux-ci, le Ministère de l'Education Nationale lance notamment très tôt un appel à propositions pour développer l'égalité des chances dans la transition secondaire-supérieur. Ainsi, l'égalité des chances est une vision égalitariste cherchant à faire en sorte que tous les individus « *disposent des mêmes chances, des mêmes opportunités de développement social, indépendamment de leur origine sociale ou ethnique, de leur sexe, des moyens financiers de leurs parents, de leur lieu de naissance, de leur conviction religieuse, d'un éventuel handicap...* » (Comte-Sponville, 2004). Toutefois, cette égalité des chances à l'école semble encore très imparfaite en France : dans un rapport d'observations remis en Avril 2012, la Cour des Comptes constatait que les élèves scolarisés en zones défavorisées recevaient moins d'aides financières de l'Etat que les autres. Ainsi en 2010, l'Etat a dépensé 47% de plus pour un élève scolarisé dans l'Académie de Paris que pour un élève scolarisé dans l'Académie de Créteil, or cette dernière comporte beaucoup plus d'établissements en Zone d'Education Prioritaire (ZEP) que la précédente. La Cour des Comptes conclut que « *le système éducatif se caractérise par des inégalités territoriales de toutes natures* ». L'on parle alors de ségrégation scolaire. D'après Felouzis, Liot, et Perroton (2002), la ségrégation scolaire suppose deux conditions : 1/ une répartition inégale d'une population particulière entre les différents établissements, et 2/ des conséquences négatives pour les élèves concernés (*i.e.* moindre accès aux savoirs et aux différentes filières d'enseignement). Dans une étude menée dans l'Académie de Bordeaux auprès de 144 000

élèves scolarisés en 2000 dans 333 collèges, ces auteurs constatent que la ségrégation sur la base de l'ethnie est beaucoup plus forte que les inégalités de répartition dues à l'origine sociale. Sur l'ensemble de l'Académie, les élèves allochtones représentent 7,1% de tous les collégiens. Cependant, leur répartition varie de 44% à 0,3% d'un collège à l'autre. Et cette répartition inégale a des conséquences scolaires, puisque la réussite au brevet n'est pas équivalente. Brinbaum, Moguérou, et Primon (2012) montrent dans un dossier consacré aux parcours scolaires des enfants d'immigrés que les jeunes issus de l'immigration maghrébine sont moins nombreux à avoir le baccalauréat que les jeunes issus des autres vagues d'immigration. Puisque les deux conditions de la ségrégation scolaire (*i.e.* inégalité de répartition et conséquences négatives) sont réunies, il y aurait une ségrégation scolaire sur la base de l'ethnie en France, une ségrégation ethnique à l'école, qui fait référence à l'origine culturelle des élèves (Felouzis, 2003 ; Felouzis et al., 2002).

En France, la minorité ethnique la plus soumise à la ségrégation est constituée des immigrés du Maghreb et de leurs enfants (Pan Ké Shon, 2011). En accord avec Dambrun, Gatto, et Roche (2005), on peut considérer qu'en France « *les Maghrébins constituent un groupe minoritaire, défavorisé et stigmatisé comparativement aux Français de « souche* » ». Or, en tant que membres d'un groupe de bas statut, les Français d'origine maghrébine peuvent être victimes de stéréotypes négatifs, notamment concernant leurs capacités intellectuelles (Sidanius & Pratto, 1999). A partir de là, ils peuvent être, dès l'école primaire, soumis à un effet de Menace du Stéréotype (Steele & Aronson, 1995), qui pourrait être une explication quant à leur moindre réussite au brevet ou au baccalauréat pointée par Felouzis et al. (2002) et Brinbaum et al. (2012). Steele et Aronson (1995) définissent cette Menace du Stéréotype comme « *le risque pour un individu de confirmer en tant que caractéristique personnelle, de par sa performance, un stéréotype négatif à propos de son groupe d'appartenance* ». Nombre d'études publiées depuis portent sur des moyens permettant de minimiser ses effets délétères

sur la performance des individus qui en sont la cible. Cependant, une méta-analyse de Hunt et Carlson (2007), portant sur ces stratégies de protection face à la menace du stéréotype, souligne qu'une différence de performance en la défaveur des membres du groupe de bas statut subsiste malgré la mise en place de ces stratégies. Si ces auteurs concluent à un fond de vérité du stéréotype (« *a kernel of truth* »), nous pensons qu'une autre explication de ce résultat peut être avancée. Il est en effet possible que le phénomène de menace du stéréotype ait également lieu en amont de la performance, c'est-à-dire lors de l'apprentissage des connaissances qui sont à mobiliser au moment de la performance. Un apprentissage ainsi dégradé expliquerait alors tout aussi bien qu'un fond de vérité du stéréotype cette différence de performance malgré le recours à une stratégie de protection, puisque les connaissances à mobiliser seraient déjà altérées, de mauvaise qualité voire inexistantes, par rapport à un individu qui aurait appris ce même matériel sans être victime de la menace du stéréotype. Toutefois, la population la plus fortement soumise aux apprentissages est celle des enfants d'âge scolaire, c'est-à-dire ceux scolarisés en école primaire, âgés de 6 à 12 ans. En effet, d'après Salbreux (1995), c'est de la bonne qualité des premiers apprentissages scolaires (*i.e.* apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul) que vont découler tous les autres. Un individu qui n'aurait pas correctement acquis l'un au moins de ces trois types d'apprentissages aurait par la suite plus de difficultés qu'un autre à acquérir de nouvelles connaissances académiques, pourtant nécessaires à un parcours scolaire exemplaire. C'est pourquoi l'objectif principal de ce travail de thèse sera de tester l'existence d'un effet de menace du stéréotype lors de l'apprentissage des connaissances chez les enfants français d'origine maghrébine.

A cet objectif principal s'ajoutent deux objectifs secondaires. Premièrement, dans une optique développementale, il s'agira d'enrichir les connaissances en psychologie sociale quant à l'effet de menace du stéréotype chez les enfants. Connaître à la fois l'âge à partir

duquel cet effet apparaît et son développement au long du parcours scolaire pourrait ainsi permettre de mieux prévenir son apparition (du moins en contexte de classe), de réévaluer son impact dans le système éducationnel, et ainsi de contribuer à diminuer les inégalités sociales et à promouvoir une véritable *égalité des chances à l'école*. Deuxièmement, il s'agira de répondre à une critique souvent évoquée à l'encontre de la Menace du Stéréotype concernant sa validité écologique (voir par exemple Good, Aronson, & Harder, 2008). Cette thèse aura donc aussi pour vocation de tester si la Menace du Stéréotype n'est effectivement qu'un phénomène de laboratoire, ou si au contraire elle se retrouve aussi en milieu réel, particulièrement en contexte scolaire réel. Nous présenterons alors cinq études réparties en cinq chapitres, avec chacun leurs objectifs propres au service des trois objectifs précédemment avancés.

Le Premier Chapitre présentera plus en détails l'objectif principal de cette thèse ainsi que les deux objectifs secondaires qui viennent d'être évoqués. Sera ensuite développé le phénomène de la Menace du Stéréotype comme une explication des différences de performance entre catégories sociales. Plus précisément, les mécanismes en jeu seront explicités, ainsi que les différents groupes sociaux pouvant être soumis à cet effet, et les conditions d'occurrence de l'effet. Puis, dans la mesure où la menace du stéréotype est un produit d'une interaction entre une situation évaluative et une identité sociale menacée dans cette situation (Désert, Croizet, & Leyens, 2002), nous expliquerons comment il est possible d'influer sur l'une ou l'autre afin de lutter contre les effets délétères de la menace du stéréotype sur la performance. Nous présenterons ainsi une liste non exhaustive de quatre stratégies de diminution ou de suppression de la menace du stéréotype pouvant être mises en place en situation de classe et auprès d'enfants. Nous proposerons ensuite une revue des critiques ayant été énoncées à l'encontre de la menace du stéréotype. Dans un premier temps, après en avoir fait un bref historique, nous développerons la thèse sociobiologique (Wilson,

1975), qui est un autre cadre théorique visant à rendre compte des différences de performance entre les membres des différentes catégories sociales. Dans un deuxième temps, nous nous interrogerons sur l'existence du phénomène de menace du stéréotype en dehors du contexte de laboratoire. En effet, le contexte de laboratoire est le seul permettant une activation explicite du stéréotype. Ce type d'activation est pourtant considéré aujourd'hui comme la procédure standard d'activation de la menace du stéréotype (voir par exemple Brown & Pinel, 2003), mais s'éloigne fortement des conditions réelles de passation d'un test (voir Good et al., 2008). Dans un troisième temps, nous nous questionnerons sur l'existence d'un fond de vérité du stéréotype, qui pourrait à lui seul expliquer les différences de performance entre catégories sociales. Enfin, nous conclurons sur l'importance d'augmenter les connaissances théoriques à propos de la menace du stéréotype chez les très jeunes enfants en milieu scolaire.

Le Chapitre 2 aura pour objectif de tester si la menace du stéréotype affecte la performance intellectuelle de très jeunes enfants âgés de 6 à 9 ans en milieu scolaire réel. Plus précisément, il s'agira de tester si la performance de jeunes enfants issus d'un milieu socio-économique défavorisé à un test d'intelligence classiquement utilisé par les psychologues sociaux (*i.e.* les matrices de Raven) est affectée par la menace du stéréotype activée implicitement. Plusieurs raisons peuvent être évoquées quant à l'importance d'une telle étude dans la compréhension de l'effet de menace du stéréotype. Premièrement, la littérature révèle une forte implication de la saturation de la mémoire de travail dans le phénomène (Schmader & Johns, 2003 ; Beilock, Rydell, & McConnell, 2007). Or la mémoire de travail n'atteint la capacité de celle d'un adulte qu'aux alentours de 13-15 ans (Gathercole & Alloway, 2007). Il est donc possible que de si jeunes enfants soient soumis à l'effet de manière beaucoup plus importante que ne le sont les adultes. Deuxièmement, un tabou entoure les inégalités sociales et économiques dans les travaux des scientifiques américains (Lott, 2002 ; Ostrove & Cole, 2003), et les psychologues sociaux français ont eu tendance à laisser l'étude des classes

sociales aux sociologues (Désert, Préaux, & Jund, 2009). Ceci fait que la menace du stéréotype a été peu étudiée auprès des personnes de bas statut socio-économique, qui sont pourtant la cible de mauvaises réputations dans le domaine intellectuel. Troisièmement, très peu d'études ont impliqué de si jeunes enfants, et aucune n'a directement mis en évidence la menace du stéréotype auprès d'enfants de bas statut socio-économique. C'est précisément dans le but de combler ces déficits que l'Etude 1 présentée dans ce deuxième chapitre a été réalisée. En outre, statut socio-économique et origine ethnique sont deux variables considérablement corrélées. Si cette étude révèle que les enfants sont victimes de menace du stéréotype sur base de leur statut socio-économique, il conviendra alors de contrôler cet effet dans les études suivantes afin d'être certain de n'observer qu'un effet lié à l'origine ethnique.

La visée du Chapitre 3 sera de tester si les enfants, quelle que soit leur origine ethnique et dès leur plus jeune âge de scolarité (*i.e.* dès 6 ans), connaissent un stéréotype selon lequel les enfants français d'origine maghrébine sont réputés moins doués dans le domaine des premiers apprentissages scolaires que leurs pairs « *d'origine française* ». En effet, nombreux sont les travaux mettant en exergue que la connaissance du stéréotype est un préalable à l'apparition de l'effet de menace du stéréotype (Brown & Pinel, 2003 ; Désert et al., 2002). S'il est communément admis aujourd'hui que les stéréotypes ethniques sont très tôt connus des enfants (Aboud, 1988 ; McKown & Weinstein, 2003), il s'agit de stéréotypes portant sur les aptitudes intellectuelles, et non spécifiquement sur les capacités d'apprentissage. Or, pour qu'un effet de menace du stéréotype se produise sur les apprentissages scolaires des enfants d'origine maghrébine, ce qui est l'hypothèse générale de cette thèse, ceux-ci doivent avoir conscience d'être la cible d'un stéréotype d'incompétence dans ce domaine. L'Etude 2, qui se déroulera en contexte scolaire auprès d'enfants âgés de 6 à 11 ans, s'attachera ainsi à examiner si ce stéréotype existe et si les enfants qu'il vise ont conscience d'en être la cible, et à partir de quel âge. Un autre objectif de ce chapitre sera de

tester si ces stéréotypes affectent l'estime de soi des enfants d'origine maghrébine, et si afin de la protéger ils ont plus tendance à discréditer les notes ou à dévaluer le domaine scolaire (Régner & Loose, 2006 ; Schmader, Major, & Gramzow, 2001). Enfin, un troisième objectif de ce chapitre sera d'examiner dans quelle mesure l'identité sociale est impliquée dans l'estime de soi collective ethnique. Plus particulièrement, dans la mesure où il est socialement valorisé en France d'appartenir au groupe des « *Français de souche* » (Dambrun et al., 2005 ; Pan Ké Shon, 2011 ; Vinsonneau, 1993), nous nous demanderons si l'identité sociale des enfants issus de l'immigration nord-africaine pourrait être discordante, c'est-à-dire que le groupe sociale auquel ils souhaiteraient appartenir ne serait plus en adéquation avec leur identité sociale actuelle d'enfants d'origine nord-africaine (Ferguson & Cramer, 2007). Si les objectifs de cette deuxième étude sont atteints, nous pourrions raisonnablement penser que la qualité des apprentissages scolaires des enfants Maghrébins pourrait être dégradée par un phénomène de menace du stéréotype sur les apprentissages.

C'est ce sur quoi s'attarderont les Etudes 3 et 4 présentées dans le Chapitre 4. Nous aurons comme objectif principal de savoir si la qualité des apprentissages d'enfants français d'origine maghrébine est soumise à la menace du stéréotype en contexte réel d'apprentissage. De récents travaux, dont nous n'avons pas connaissance lorsque ce travail de thèse a débuté en 2009, montrent que la menace du stéréotype affecte les apprentissages (voir par exemple Rydell, Rydell, & Boucher, 2010). Mais selon nous, ces travaux sont 1/ encore trop éloignés d'un contexte réel d'apprentissage, 2/ effectués auprès de l'adulte, alors que l'enfant semble être plus particulièrement soumis aux apprentissages (Salbreux, 1995), et 3/ ne prennent pas en compte à la fois la menace lors de l'apprentissage et lors du rappel du matériel appris. Ainsi, les deux études présentées dans ce quatrième chapitre auront pour ambition 1/ de se dérouler en contexte réel d'apprentissage, 2/ auprès d'enfants âgés de 6 à 12 ans, et 3/ en étudiant à la fois la phase d'apprentissage et la phase de rappel. Plus précisément, nous nous

attarderons sur deux types d'apprentissages : les apprentissages scolaires (Etude 3) et les apprentissages extra-scolaires (Etude 4), puisque l'idée générale soutenue dans cette thèse est que les apprentissages sont soumis à la menace du stéréotype au même titre que l'est la performance, quel que soit le type d'apprentissage. Pour cette raison d'ailleurs, nous nous demanderons ce qu'est un apprentissage, et comment en mesurer la bonne qualité. En outre, un deuxième objectif de ce chapitre sera de s'interroger sur les mécanismes en jeu dans ce phénomène de menace du stéréotype sur les apprentissages. Nous nous attarderons plus spécifiquement sur le rôle médiateur joué par la discordance de l'identité sociale (Ferguson & Cramer, 2007), puisqu'encore une fois il semble exister un fossé entre l'identité socialement valorisée en France et l'identité sociale actuelle des enfants d'origine maghrébine. Il y aurait en effet d'après Lorcerie (2004) « *une non-transposition dans l'espace scolaire de l'énoncé de 1998 de la politique d'intégration, critique vis-à-vis du nationalisme à résonance ethnique, qui laisse penser à des résistances* », c'est-à-dire que les propositions qui ont été faites afin d'améliorer l'intégration sociale des immigrés ne semblent pas être complètement appliquées dans le milieu scolaire, et les enseignements ne tiennent pas compte des différentes origines ethniques des élèves. Les manuels scolaires actuels sont à ce sujet succincts et distants, « *sans qu'émerge une vision différente du passé ni une image claire d'un destin "européen"* » (Citron, 1989).

Le Chapitre 5 se focalisera sur le rôle joué par les identités croisées (Hewstone, Islam, & Judd, 1993) dans l'effet de menace du stéréotype sur les apprentissages scolaires. Ainsi, alors que les chapitres précédents ne prenaient en compte que les effets liés à l'origine ethnique des apprenants, ce chapitre considérera également leur genre. Le premier objectif de ce chapitre sera alors de tester si les enfants connaissent un stéréotype d'incompétence dans le domaine des apprentissages scolaires portant à la fois sur le genre et l'ethnie des enfants en situation d'apprentissage. En outre, les travaux d'Ambady, Shih, Kim, et Pittinsky (2001)



montrent, chez les filles sino-américaines lors d'une tâche de performance dans le domaine des mathématiques, un effet motivationnel du stéréotype (*Stereotype Boost*, Shih, Pittinsky, & Ho, 2012) lorsque leur identité ethnique est activée, et au contraire un effet de menace du stéréotype (*Stereotype Threat*) lorsque c'est leur identité de genre qui est activée. Dans la mesure où les jeunes filles sont réputées meilleures à l'école primaire que les garçons (Martinot, Bagès, & Désert, 2012), nous testerons ici dans quelle mesure l'identité de genre des jeunes filles maghrébines les protège des effets délétères liés à leur identité ethnique sur la qualité de leurs apprentissages. De plus, Gonzales, Blanton, et Williams (2002) observent un double effet de menace du stéréotype sur la performance à une tâche d'orientation spatiale auprès de femmes latino-américaines, dans la mesure où les deux identités de femmes et de latinos leur sont défavorables dans ce domaine. Nous testerons ainsi parallèlement si les garçons maghrébins sont victimes d'un effet de double menace du stéréotype lors de leurs apprentissages scolaires, puisque leurs deux identités devraient leur être défavorables. Une étude en milieu scolaire réel sera présentée dans ce chapitre afin de répondre à ces objectifs.

Pour terminer, la conclusion générale confrontera ces cinq études aux objectifs principaux de ce travail de thèse, et les mettra à la lumière de l'applicabilité. Après avoir pointé les limites de cette thèse, nous nous interrogerons sur des pistes de recherches futures, particulièrement dans le domaine des effets stimulants du stéréotype par comparaison favorable avec l'exo-groupe jugé incompetent (*Stereotype Lift*, Walton & Cohen, 2003). Des moyens pouvant être mis en place en contexte de classe, par les enseignants notamment, pour minimiser ces effets de menace du stéréotype sur les apprentissages (et réduire la perpétuation des rôles sociaux et des inégalités sociales pouvant en découler) seront discutés. Nous présenterons des travaux récents et prometteurs dans ce domaine (voir par exemple Sherman et al., 2013), de par les effets bénéfiques à moyen et long terme qu'ils suggèrent.

Pour résumer, cette thèse s'articule autour de trois objectifs. L'objectif principal sera de tester si les apprentissages scolaires de jeunes enfants français d'origine nord-africaine sont soumis à un effet de menace du stéréotype. Celui-ci nous amènera à répondre à deux sous-objectifs. Premièrement, dans une optique développementale, nous examinerons si les enfants d'âge scolaire connaissent les stéréotypes ethniques relatifs aux capacités d'apprentissage, et sont soumis à l'effet de menace du stéréotype, au même titre que le sont les adultes. Et deuxièmement, dans une optique écologique, si l'effet de menace du stéréotype se produit également en milieu scolaire réel, au même titre qu'il se produit en contexte de laboratoire. Nous répondrons à ces objectifs au travers de cinq études, qui ont été difficiles à réaliser en raison de l'interdiction de par la loi française d'effectuer des statistiques ethniques, réparties en cinq chapitres.

# **Chapitre 1: A propos de la Menace du Stéréotype et des critiques à son encontre**

---

## **1.1 Objectifs de ce travail de thèse**

Les objectifs de cette thèse sont au nombre de trois. L'objectif principal sera de tester si la menace du stéréotype influence les capacités d'apprentissage des enfants français d'origine maghrébine. Celui-ci nous permettra de tester deux autres objectifs, plus secondaires. Premièrement, il s'agira de tester si les enfants d'âge scolaire connaissent les stéréotypes ethniques relatifs aux capacités d'apprentissage, et sont soumis à l'effet de menace du stéréotype. Deuxièmement, nous testerons si cet effet de menace du stéréotype se produit également en milieu scolaire réel, au même titre qu'il se produit en contexte de laboratoire.

### **1.1.1 Objectif Principal : L'étude de la menace du stéréotype sur les capacités d'apprentissage des enfants français d'origine Maghrébine**

De récents travaux<sup>1</sup> (Rydell et al., 2010 ; Rydell, Shiffrin, Boucher, Van Loo, & Rydell, 2010 ; Boucher, Rydell, van Loo, & Rydell, 2012 ; Taylor & Walton, 2011 ; Mangels,

---

<sup>1</sup> A titre d'information, ces travaux n'avaient pas encore eu lieu au moment de la réalisation des études qui feront l'objet de cette thèse. Cependant, ils sont parus entre le début de mon doctorat et la rédaction de ce travail, et ils seront donc exposés et pris en compte (voir Chapitre 4 pour plus de détails les concernant).

Good, Whiteman, Maniscalco, & Dweck, 2012) ont mis en avant des résultats montrant que la menace du stéréotype aurait des effets sur la qualité des apprentissages. Ainsi par exemple, Rydell et al. (2010), à travers trois études expérimentales, montrent que les stéréotypes négatifs visant les femmes dans le domaine des habiletés mathématiques diminuent leurs capacités d'apprentissage de règles et d'opérations mathématiques, pourtant nécessaires à la résolution subséquente de problèmes arithmétiques. Taylor et Walton (2011) observent quant à eux que les étudiants Noirs menacés lors de l'apprentissage apprennent moins bien que les étudiants Noirs non-menacés ou que les étudiants Blancs, et que les étudiants Noirs non-menacés lors de la performance obtiennent un mauvais rappel si et seulement s'ils ont été préalablement menacés lors de l'apprentissage précédent. Cependant, force est de constater que ces travaux ont été réalisés auprès de sujets adultes. Or la population étant la plus fortement soumise aux apprentissages est constituée des enfants en âge scolaire. Comme le souligne Salbreux (1995), ce sont des premiers apprentissages scolaires, à savoir l'apprentissage de l'écriture, du calcul et de l'écriture, que vont découler tous les autres. Une mauvaise qualité de ces apprentissages entraînera alors une mauvaise qualité des apprentissages subséquents (et donc notamment des apprentissages effectués à l'âge adulte). Il est donc primordial, selon nous, de nous attarder sur une population constituée d'enfants d'âge scolaire. D'autant plus que, comme le font remarquer Monteil et Huguet (2002), l'école est justement constituée presque exclusivement de contextes évaluatifs, propices à une détérioration des performances par les stéréotypes (Crocker, Major, & Steele, 1998). Sera étudiée plus précisément dans ce contexte une population stigmatisée peu étudiée, celle des Français d'origine maghrébine, qui représentait pourtant en 2007 près de la moitié des 5,1 millions d'individus d'origine immigrée en France métropolitaine (INED, INSEE, Enquête Trajectoires et Origines, 2008). Nous utiliserons au long de cette thèse les termes de « Français d'origine nord-africaine » et de « Français d'origine nord-européenne ». Il semble

que les enfants issus de minorités ethniques intériorisent les normes dépréciatives (c'est-à-dire les normes élaborées et entretenues par le groupe dominant et conduisant à déprécier le groupe dominé) selon lesquelles il y aurait une supériorité des membres de groupes de haut statut par rapport aux membres de groupes de bas statut (Vinsonneau, 1993). A en croire Wright et Taylor (1995), l'intériorisation de cette infériorité se ferait surtout lorsque le groupe dominant exerce une pression assimilationniste (Berry, 1987, 1990) sur le groupe dominé. Dans ce contexte, l'école est un moteur de l'apprentissage de l'infériorité du groupe dominé (Vinsonneau, 1993 ; Wright & Taylor, 1995). Or en France, «*les Maghrébins constituent un groupe minoritaire, défavorisé et stigmatisé comparativement aux Français de « souche »*» (Dambrun et al., 2005). Comme le souligne Pan Ké Shon (2011), les immigrés du Maghreb et leurs enfants constituent en France le groupe d'immigrés le plus victime de ségrégation. Notons d'ailleurs qu'un sondage publié en Mars 2000 par la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme révèle que 63% des personnes interrogées considèrent «*qu'il y a trop d'Arabes en France*». Il paraît donc crucial d'augmenter les connaissances empiriques concernant les populations d'origine ethnique minoritaire, plus précisément d'origine nord-africaine, afin de lutter contre l'échec scolaire auquel elle sont soumises et donc contre le maintien des inégalités sociales (Croizet & Martinot, 2003), d'autant plus que 50,6% des 20-35 ans issus de l'immigration Nord-Africaine sont bacheliers, contre 68% des non-immigrés de la même classe d'âge (Brinbaum et al., 2012).

L'objectif principal de ce travail de thèse est donc de tester l'existence d'un effet de menace du stéréotype lors de l'apprentissage des connaissances chez les enfants français d'origine nord-africaine. Tester cet objectif principal nous permet également de tester deux objectifs secondaires.

### **1.1.2 Un objectif développemental**

Ce travail a également une visée développementale. La quasi-totalité des publications dans ce domaine de recherche portant sur des adolescents ou des adultes, nous en savons toujours très peu aujourd'hui quant à l'âge à partir duquel les individus sont susceptibles d'être victimes de ce phénomène, et quant à l'évolution de son impact sur les performances ou les apprentissages en fonction de l'âge et du niveau de scolarisation des individus. A notre connaissance, très peu d'études portent exclusivement sur les enfants d'âge scolaire (Neuburger, Jansen, Heil, & Quaiser-Pohl, 2012 ; Schweinle & Mims, 2009 ; Désert et al., 2009<sup>2</sup> ; Cohen, Garcia, Apfel, & Master, 2006 ; Neuville & Croizet, 2007 ; Muzzatti & Agnoli, 2007). Notre second objectif sera donc d'enrichir les connaissances en psychologie sociale quant à l'effet de menace du stéréotype chez les enfants. Connaître à la fois l'âge à partir duquel cet effet apparaît et son développement au long du parcours scolaire pourrait ainsi permettre de mieux prévenir son apparition (du moins en contexte de classe), de réévaluer son impact dans le système éducationnel, et ainsi de contribuer à diminuer les inégalités sociales et à promouvoir une véritable égalité des chances à l'école. En effet, Rawls (1971) explique que « *ceux qui sont au même niveau de talent et de capacité et qui ont le même désir de les utiliser devraient avoir les mêmes perspectives de succès, ceci sans tenir compte de leur position initiale dans le système social* ». Ainsi, le concept d'égalité des chances veut que la position sociale qu'occupent les individus ne soit plus dépendante des caractéristiques ethniques, religieuses, et surtout financières et sociales, de leurs aïeux. Or la menace du stéréotype est en soi un frein à l'égalité des chances, dans la mesure où elle influence négativement les performances (ainsi que les apprentissages, comme nous le verrons) des individus dont les aïeux occupent une place socialement défavorisée du fait de leurs appartenances ethniques, religieuses, financières et sociales.

---

<sup>2</sup> Cette étude constitue l'objet du chapitre suivant.

### **1.1.3 Un souci de validité écologique**

Toutes les études qui seront présentées au long de cette thèse ont eu lieu auprès d'enfants scolarisés du CP au CM2, âgés au maximum de 10 ans, en milieu scolaire réel. Effectivement, comme le soulignent Good et al. (2008) par exemple, la majorité des travaux existant sur la menace du stéréotype posent certains problèmes écologiques, et l'on peut se demander si effectivement la menace du stéréotype ne serait pas qu'un phénomène de laboratoire s'éloignant fortement du contexte réel de passation des évaluations, de par notamment l'activation explicite du stéréotype utilisée dans la majorité des études. Cullen, Hardison, et Sacket (2004) et Cullen, Waters, et Sacket (2006) suggèrent premièrement que la menace du stéréotype est plus susceptible de se produire en contexte de laboratoire où les consignes de passation rendent particulièrement saillantes les différences entre catégories sociales, tandis qu'en milieu réel ces différences sont moins saillantes et donc la menace du stéréotype moins susceptible d'apparaître. Deuxièmement, ils avancent que les effets de menace du stéréotype pourraient être évités en environnement réel avec seulement de la motivation et des efforts supplémentaires. Bien que nombre de recherches aient montré clairement que la menace du stéréotype apparait également en contexte réel de passation d'un test (voir par exemple Cole, Matheson, & Anisman, 2007; Good, Aronson, & Inzlicht, 2003; Good, Rattan, & Dweck, 2012; Huguet & Régner, 2007; Keller, 2002; Keller & Dauenheimer, 2003; Kellow & Jones, 2005; Roberson, Deitch, Brief, & Block, 2003), notre troisième objectif sera de confirmer que ce phénomène n'est pas qu'un phénomène de laboratoire mais se retrouve aussi en milieu réel, particulièrement en contexte scolaire réel, lorsque le stéréotype n'est pas activé explicitement.

### 1.1.4 Récapitulatif des objectifs

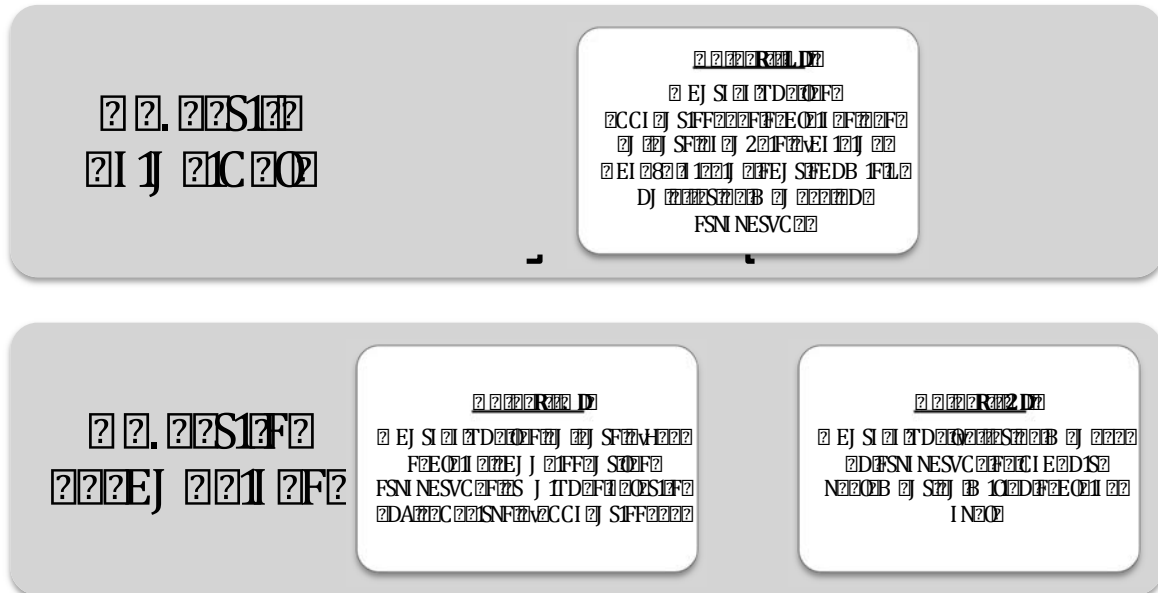


Figure 1. Récapitulatif des objectifs de ce travail de thèse

Avant d’aller plus loin dans nos investigations, et de tester d’abord si l’effet de menace du stéréotype affecte les performances des enfants en contexte réel de classe, et ce dès leur plus jeune âge (Chapitre 2), puis de tester si les enfants Français d’origine nord-africaine connaissent un stéréotype relatif à leurs capacités d’apprentissages scolaires (Chapitre 3), et enfin de tester l’existence de cet effet lors des apprentissages scolaires et extrascolaires de ces enfants (Chapitres 4 et 5), nous allons dans le présent chapitre effectuer une revue des éléments essentiels à connaître sur les effets de menace du stéréotype.



## **1.2 La Menace du Stéréotype : Une explication des différences de performances observées entre catégories sociales**

Il est fréquent d'observer, en France comme ailleurs, des inégalités dans les places sociales occupées entre les membres des différentes catégories sociales. Ainsi, par exemple, à formation égale les femmes occupent généralement des postes à moindres responsabilités ou à moindre pouvoir que les hommes (Duru-Bellat, 1994, 1995, 2003; Vouillot, Blanchard, Marro, & Steinbruckner, 2004), ou, quand ces responsabilités sont égales, les salaires ne le sont que trop rarement (Observatoire des Inégalités, 2011). Aux Etats-Unis, les Noirs montrent fréquemment de plus faibles performances intellectuelles par rapport aux Blancs (Nettles, 1988; Miller, 1996). Ces différences de performances semblent être fonction du contexte d'évaluation, dans la mesure où les stéréotypes dégradent les performances dans certains contextes évaluatifs (Crocker et al., 1998). C'est d'ailleurs la thèse avancée et défendue par Steele (1997). D'après cet auteur, les réputations de faible intelligence, qui découlent directement des stéréotypes, peuvent induire une faible performance chez les individus qui en sont la cible. C'est cet effet délétère des stéréotypes négatifs sur les performances des individus qui en sont la cible que Steele et Aronson (1995) ont appelé Menace du Stéréotype. Ces auteurs la définissent comme « *le risque pour un individu de confirmer en tant que caractéristique personnelle, de par sa performance, un stéréotype négatif à propos de son groupe d'appartenance* ».

Dans leur étude princeps de 1995, Steele et Aronson se sont intéressés au rôle que peuvent jouer les stéréotypes visant certaines minorités ethniques sur leur échec académique. Ils ont fait passer à des étudiants américains, Blancs et Noirs, un test issu d'une épreuve

d'évaluation (SAT) habituellement utilisée par les universités américaines dans la sélection des futurs étudiants. Dans une condition, dite diagnostique des capacités intellectuelles, les participants étaient informés qu'il s'agissait d'un test révélateur de leurs capacités intellectuelles, tandis que dans la seconde condition, dite non diagnostique des capacités intellectuelles, il n'était nullement fait mention d'intelligence. Il est à noter qu'il existe aux Etats-Unis un stéréotype selon lequel les Noirs seraient moins intelligents que les Blancs. En conséquence, ce stéréotype de faible intelligence serait activé dans la première condition, alors qu'il n'a pas lieu d'être dans la deuxième, puisqu'il n'y était pas fait référence. Les résultats obtenus montraient comme attendu que dans la condition diagnostique, les Noirs avaient un score inférieur à celui des Blancs. En revanche, dans la condition non diagnostique, les performances des Noirs et des Blancs étaient similaires. Ce phénomène, que Steele et Aronson ont appelé « Menace du Stéréotype », contredit sérieusement la thèse du déterminisme biologique (voir par exemple Wilson, 1975). En effet, selon cette dernière, les performances obtenues par les étudiants Noirs ne devraient pas changer en fonction des consignes, elles devraient être inférieures à celles des étudiants Blancs dans les deux conditions de réalisation du test. Ainsi, le simple fait d'être la cible d'un stéréotype négatif et d'être jugé en fonction de celui-ci induirait chez les sujets Noirs, puisqu'ils connaissent ce stéréotype et craignent de le confirmer, une pression psychologique supplémentaire, qui viendrait interférer avec leurs performances. Il y aurait alors apparition de doutes sur soi, et le participant serait en situation de double tâche, et aurait donc moins de ressources cognitives à allouer au test qu'un participant Blanc, qui lui n'aurait pas ces doutes et ne serait donc pas en double tâche. D'après Schmader, Johns, et Forbes (2008), trois mécanismes entreraient en interrelation dans ce phénomène : un stress physiologique (voir par exemple Blascovich, Spencer, Quinn, & Steele, 2001), une focalisation attentionnelle sur la performance à effectuer (voir par exemple Seibt & Förster, 2004) et un effort de suppression mentale des

émotions et pensées négatives (voir par exemple Bosson, Haymovitz, & Pinel, 2004). Chacun de ces processus épuiserait les ressources cognitives des étudiants Noirs menacés. Leur performance serait alors dégradée puisqu'il leur resterait moins de ressources cognitives à allouer à la tâche que les Blancs, qui ne subissent pas la menace du stéréotype.

Cet effet de menace du stéréotype a été ensuite généralisé et observé auprès d'autres groupes sociaux victimes d'une réputation négative (voir Désert et al., 2002 pour une revue). Croizet et Claire (1998) ont ainsi mis en évidence que les étudiants issus d'un milieu socio-économique défavorisé obtiennent de moins bonnes performances à un test d'aptitudes verbales que leurs pairs issus d'un milieu favorisé, uniquement lorsque le test est présenté comme diagnostique de leurs capacités intellectuelles. En effet, les personnes défavorisées sont la cible d'un stéréotype selon lequel elles auraient de moins bonnes capacités verbales que les personnes favorisées. Ceci s'avère effectivement exact lorsque la tâche fait référence à ces aptitudes, puisqu'elle active par elle-même le stéréotype. En revanche, lorsque la même tâche est présentée comme une étude du fonctionnement de la mémoire lexicale, puisque le stéréotype n'est plus applicable, alors les étudiants défavorisés obtiennent une performance similaire à celle des étudiants favorisés.

Spencer, Steele, et Quinn (1999) ont ensuite constaté que les femmes réussissent moins bien que les hommes un test de mathématiques lorsque le stéréotype défavorable aux femmes quant à ce type de tâche est rendu saillant. Ils ont sélectionné pour leur étude des étudiants et des étudiantes présentant de hautes compétences en mathématiques. Ces étudiant(e)s devaient participer à un test de mathématiques difficile. Ce test, qui était exactement le même dans les deux conditions, était présenté soit comme ayant déjà démontré une supériorité des hommes par rapport aux femmes (le stéréotype d'infériorité des femmes est donc rendu saillant), soit comme n'ayant jamais montré une différence entre hommes et femmes (ici le stéréotype n'est donc plus rendu applicable). Les résultats sont clairs : si les

femmes réussissent moins bien au test que les hommes lorsque les consignes font indirectement référence au stéréotype, cette différence disparaît lorsque les consignes rendent le stéréotype inapplicable à la tâche.

Plus récemment, et plus directement lié à la population étudiée dans ce travail de thèse, Chateignier, Dutrévis, Nugier, et Chekroun (2009) ont observé cet effet chez des étudiants français d'origine maghrébine. Les chercheuses démontrent dans une première étude que les étudiants français « de souche » expriment des stéréotypes négatifs, mesurés par un IAT, à l'encontre des étudiants français d'origine maghrébine quant à leurs capacités intellectuelles. Dans une deuxième étude, elles observent que, conformément au stéréotype, les étudiants d'origine maghrébine réussissent moins bien que les étudiants français « de souche » à une tâche d'aptitudes verbales présentée comme mesurant leurs capacités intellectuelles, mais aussi bien lorsque la même tâche est présentée comme une étude sur la mémoire. Nous étudierons dans le Chapitre 3 de la présente thèse si les enfants connaissent et adhèrent à ces stéréotypes ethniques, notamment ceux visant les Français d'origine maghrébine, et à partir de quel âge. En effet, montrer que les enfants les plus jeunes, dès leur scolarisation en maternelle, connaissent les stéréotypes sur les capacités d'apprentissage associés aux Français d'origine nord-africaine et aux Français d'origine nord-européenne, est un de nos principaux objectifs de thèse (Objectif 2).

Depuis la publication originelle de Steele et Aronson (1995), Nguyen et Ryan (2008) dénombrèrent en 2008 plus de 300 études publiées au sujet de la menace du stéréotype. Aujourd'hui en 2013, une recherche sur une base de données avec le concept « *Stereotype Threat* » donne près de 500 résultats. Nombre d'entre elles portent d'ailleurs sur des moyens pouvant être mis en place afin de lutter contre ses effets délétères sur la performance des individus qui en sont la cible.

## **1.3 Stratégies de protection contre la menace du stéréotype**

La menace du stéréotype est le produit d'une interaction entre une situation évaluative et une identité sociale, menacée par et dans cette situation (Désert et al., 2002). Ainsi, jouer sur l'un ou l'autre de ces aspects constituerait un moyen efficace de lutte contre ses effets. De nombreuses stratégies de protection face à la menace du stéréotype ont été mises en évidence. Nous ne présenterons ici que les stratégies pouvant être facilement mises en place en milieu scolaire réel et auprès d'enfants, et non pas toutes celles dont l'efficacité a été démontrée en laboratoire ou auprès d'une population adulte, dans la mesure où ce travail de thèse porte exclusivement sur les enfants d'âge scolaire en contexte de classe.

### **1.3.1 Modifier l'habillage de la tâche**

Une première façon de diminuer la pression évaluative est de jouer sur l'habillage de la tâche de sorte à la rendre non-évaluative (voir par exemple Huguet, Brunot, & Monteil, 2001 ; Tomasetto, Matteucci, Carugati, & Selleri, 2009). Dans une étude de 2001, Huguet et al. donnent à des enfants âgés de 10 à 15 ans la consigne de reproduire une figure complexe de Rey (*i.e.* une figure géométrique complexe permettant une exploration des capacités visuo-constructives et de mémoire spatiale des individus). Ces enfants ont soit un bon niveau de mathématiques soit un faible niveau (catégorisés sur base des notes obtenues à l'école), et la tâche leur est présentée soit comme une tâche de géométrie soit comme une tâche de dessin. Les résultats obtenus révèlent que si les enfants ayant un faible niveau en mathématiques échouent à la tâche par rapport à ceux ayant un bon niveau quand la tâche est présentée comme étant de la géométrie, les différences disparaissent lorsque la tâche est présentée comme du dessin. Ceci souligne l'importance du rôle joué par la nature évaluative de la tâche.

Réaliser une tâche n'étant pas diagnostique des capacités des enfants par rapport au domaine réellement évalué diminuerait ainsi la pression évaluative et permettrait donc une amélioration des performances.

### **1.3.2 Centrer l'individu sur une identité sociale non-menacée**

Il est également possible de réduire la menace du stéréotype au travers de l'auto-catégorisation (Croizet, Désert, Dutrévis, & Leyens, 2003). Il s'agit, pour l'enfant menacé, de se focaliser sur une autre identité, qu'il s'agisse d'une autre identité sociale (Tajfel & Turner, 1979) ou d'un élément spécifique de l'identité personnelle (Turner & Oakes, 1989), plutôt que sur l'identité sociale menacée. Cela modifierait les connaissances accessibles du concept de soi, réduisant l'applicabilité du stéréotype et ainsi la menace. Dans une étude de 2004, Ambady, Paik, Steele, Owen-Smith, et Mitchell demandent à des femmes de réaliser une tâche sur ordinateur faisant apparaître des mots soit reliés au genre (condition de menace du stéréotype) soit non reliés au genre (condition contrôle). Après cette première induction, la moitié des participantes doit répondre à une série de questions concernant leur nourriture favorite, leurs livres favoris, leurs hobbies, etc. (condition d'individuation) tandis que l'autre moitié doit répondre à une série de questions non reliées au soi (condition de non-individuation). Enfin, toutes les participantes devaient réaliser une tâche de mathématiques difficile. Les résultats montrent que dans la condition de non-individuation, les femmes ont une moins bonne performance à la tâche de mathématiques quand le genre est activé, ce qui est consistant avec les effets classiques de menace du stéréotype. En revanche, celles de la condition d'individuation ont un meilleur score que les précédentes, score qui est de surcroît aussi bon que celui des femmes de la condition de contrôle. Concernant la centration sur une autre identité sociale, Rydell, McConnell, et Beilock (2009) ont montré que les indices

contextuels rappelant à des étudiantes leur statut d'étudiant (ce qui constitue un groupe supposé réussir en mathématiques) plutôt que leur statut de femmes, éliminent les effets de menace du stéréotype basée sur le genre.

Il serait donc possible en situation de classe d'amener les élèves à se focaliser sur une autre identité sociale. Ainsi, si une jeune fille asiatique doit réaliser une tâche de mathématiques, il est possible d'éviter une focalisation sur son identité de fille (réputée mauvaise en mathématiques) en la conduisant à se focaliser sur son identité d'Asiatique (réputé bon en mathématiques), ce qui aura pour effet d'annuler l'effet de menace. Ambady et al. (2001) obtiennent cette refocalisation auprès de jeunes filles asiatiques en leur demandant simplement de colorier des dessins d'enfants asiatiques avant le test de mathématiques.

### **1.3.3 Encourager l'auto-affirmation**

Une troisième stratégie consiste à réduire la menace par l'auto-affirmation (Cohen et al., 2006 ; Martens, Johns, Greenberg, & Schimel, 2006), c'est-à-dire en restaurant un sentiment d'intégrité de soi (Steele, 1988). Croizet et al. (2003) observent que lorsque les sujets menacés ont la possibilité de réaffirmer l'intégrité de soi en évoquant un domaine important pour eux, leurs performances sont aussi bonnes que celles des sujets non menacés. A travers une étude longitudinale s'étant déroulée sur trois ans en contexte scolaire de mixité ethnique, Sherman et al. (2013 – Etude 1) ont examiné si l'auto-affirmation pouvait atténuer l'écart de performances entre des écoliers latino-américains et des écoliers Blancs. Les élèves participants avaient à compléter, dans le cadre de leurs activités courantes de classe, soit plusieurs activités d'auto-affirmation (condition d'auto-affirmation) soit plusieurs activités neutres (groupe contrôle). Les résultats des chercheurs montrent que les écoliers latino-américains, qui constituent donc le groupe de bas statut supposé subir la menace du stéréotype, ont obtenu de meilleurs résultats scolaires que ceux de la condition de contrôle

lorsqu'ils avaient à effectuer des tâches encourageant l'auto-affirmation (aucun changement n'était observé concernant les résultats scolaires des écoliers Blancs selon la condition expérimentale). Fait intéressant, ces effets bénéfiques de l'auto-affirmation subsistaient encore trois ans plus tard (et six mois plus tard dans l'étude de Cohen et al., 2006). Par conséquent, encourager les enfants, avant un test, à penser à leurs caractéristiques, compétences, réussites ou valeurs qu'ils jugent importantes atténue la menace psychologique entraînée par la peur de confirmer les stéréotypes de mauvaise performance (Schimel, Arndt, Banko, & Cook, 2004).

### **1.3.4 Reformuler la tâche afin de supprimer la nature diagnostique du test**

Evidemment, la suppression de la nature diagnostique d'un test ou d'un examen est difficilement réalisable en situation de classe. Le phénomène peut alors être réduit en s'attaquant directement à l'idée de différences de performances (Good et al., 2008), c'est-à-dire en s'attaquant directement au stéréotype négatif pertinent pour la tâche à accomplir, dans la mesure où c'est ce stéréotype qui suppose des différences de performances entre les catégories sociales. Il faut donc insister sur l'équité de l'épreuve tout en conservant son caractère diagnostique, en incluant par exemple une brève introduction stipulant que bien que révélatrice des capacités sous-jacentes, l'épreuve n'en est pas moins équitable entre les genres, les ethnies, les classes sociales, etc. (voir par exemple Quinn & Spencer, 2001 ; Spencer et al., 1999). Ainsi, une façon de diminuer la menace du stéréotype est de reformuler ou d'utiliser un langage différent pour décrire la tâche ou le test qui va avoir lieu, dans la mesure où elle se produit dans des situations dont les consignes mettent l'accent sur des identités sociales stéréotypiquement associées à une mauvaise performance.



## **1.4 Critiques à l'encontre de la menace du stéréotype**

La première publication de Steele et Aronson (1995) au sujet de la menace du stéréotype a fait couler beaucoup d'encre. Nous l'avons en effet vu, une recherche rapide sur une base de données bibliographique avec « *Stereotype Threat* » comme mots-clefs produit aujourd'hui environ 500 résultats. Si, comme nous le disions, nombre de ces publications ont relaté des recherches au sujet des moyens pouvant être mis en place afin de lutter contre ses effets délétères, d'autres au contraire se sont interrogées sur la validité théorique de la menace du stéréotype. Delgado et Prieto (2008) par exemple concluent ironiquement que « *la menace du stéréotype est fortement menacée* ». Nous pouvons en effet opposer à la menace du stéréotype une autre explication aux différences de performance, ainsi qu'une incapacité à mettre évidence des différences en dehors d'un contexte de laboratoire, ou encore l'existence d'un fond de vérité du stéréotype.

### **1.4.1 Une autre explication des différences de performances : la thèse sociobiologique**

Le phénomène de la Menace du Stéréotype permet d'expliquer les différences de performance fréquemment observées entre les membres des différents groupes sociaux, selon leur statut relatif. Son cadre théorique, de par l'importance accordée à la situation d'évaluation elle-même (voir par exemple Désert et al., 2002), permet également d'atténuer, voire de supprimer, ces différences de performance. D'autres hypothèses ont cependant été avancées pour rendre compte de ces différences de performance. La thèse du déterminisme biologique, ou sociobiologie, avancée par Wilson (1975), est de celles-ci. Bien qu'elle ait

évolué depuis, elle repose sur l'idée selon laquelle les différences que l'on observe entre certaines catégories sociales (Noirs/Blancs, filles/garçons, etc.) ont une origine naturelle. Le principe de base est le suivant: tout comportement social a une base biologique. Dès lors, la plupart des comportements observés dans la société, comme par exemple la division sexuelle du travail, l'agression ou encore le conformisme, sont génétiquement déterminés. D'après cette approche, les rôles de genre, mais aussi les rôles ethniques ou socio-économiques, font partie intégrante de la nature humaine. Par exemple, Tiger et Fox (1972) expliquent que les différences hommes/femmes reposent sur des bases biologiques : au paléolithique supérieur, les hommes chassaient tandis que les femmes restaient dans leur grotte à s'occuper des enfants. Si l'on comprend par conséquent mieux pourquoi les hommes sont, par exemple, naturellement agressifs, il en va de même avec les capacités intellectuelles: elles sont génétiquement déterminées, et les membres des classes populaires sont par conséquent naturellement moins intelligents que leurs homologues issus des classes favorisées (voir par exemple Herrnstein & Murray, 1994 ; Hocutt & Levin, 1999 ; et leurs travaux sur la *Bell Curve*), et les Noirs le sont biologiquement moins que les Blancs (voir Lynn, 2006 ; Rowe, 2002 ; Rushton & Jensen, 2005). Une méta-analyse menée par Jensen (1969) semble ainsi montrer que le QI est héréditaire à 80%, avec une différence de QI de 15% entre Noirs et Blancs américains, en faveur des seconds. Jensen en conclura alors que cette différence est d'origine génétique, puisqu'elle est trop importante pour provenir de l'environnement, étant donné le taux de transmission du QI. Ceci s'articule avec les travaux d'Agassiz (1850 ; voir Fässler, 2007) postulant que les Noirs et les Blancs appartenaient à deux espèces différentes, les Blancs étant évidemment issus d'une espèce plus évoluée que les Noirs. Yerkes (1923) écrivait d'ailleurs que « *l'éducation ne peut pas à elle seule amener la race noire au niveau de ses concurrents caucasiens* ».

Bien que la majorité des travaux présentés ci-avant soient anciens, les idées qu'ils véhiculent sont toujours d'actualité, et si la sociobiologie a échoué dans sa volonté d'unification des disciplines scientifiques sous la gouvernance de la biologie (Richter, 2005), il n'en reste pas moins que ces perspectives de recherche se retrouvent aujourd'hui dans les théories évolutionnistes contemporaines. De nombreuses recherches s'accordent ainsi à dire que les différences d'intelligence observées entre individus corréleront fortement avec des variations génotypiques (Davies et al., 2011 ; Hunt, 2011 ; Johnson, Penke, & Spinath, 2011). Concernant les différences d'intelligence entre groupes sociaux, l'argument aujourd'hui avancé pour en rendre compte est l'argument d'analogie (« *analogical argument* »). Cet argument est le suivant: puisque la différence d'intelligence interindividuelle a des bases génétiques, et puisque les populations à l'échelle internationale diffèrent à la fois génétiquement et en termes d'habiletés cognitives, alors les différences internationales en termes d'habiletés cognitives sont dues à des différences de potentiel génétique (Hunt, 2012). C'est cet argument d'analogie qui est utilisé pour expliquer les différences aux tests d'intelligence entre ethnies aux Etats-Unis (Lynn & Vanhanen, 2002, 2006 ; Rushton & Jensen, 2005). Hunt (2012) tient ce même raisonnement à l'échelle des nations, pour rendre par exemple compte des différences entre les populations sub-sahariennes et scandinaves quant à leur niveau de vie. Elles proviendraient ainsi notamment de caractéristiques génétiques entraînant, par le biais d'une dissemblance cognitive, des différences d'adaptabilité environnementale rendant les populations sub-sahariennes moins adaptées pour faire face au système économique mondial que les population scandinaves. Il semble cependant y avoir confusion entre corrélation et causalité dans la relation entre QI et succès social (Rindermann, 2013).

Bien que plusieurs auteurs précisent que la sociobiologie n'est plus utile actuellement pour aider à la compréhension de notre société moderne et industrialisée, elle semble toujours

l'être pour rendre compte des contraintes imposées par la nature humaine innée (Fieder & Huber, 2007 ; Vining, 2011), et le débat portant sur le type d'explication à privilégier pour expliquer les différences de performances entre catégories sociales est toujours d'actualité (voir notamment Sternberg & Grigorenko, 2007 ; Sternberg, Grigorenko, & Kidd, 2005 ; Stoet & Geary, 2012). Pourtant, de notre point de vue, tous ces travaux évolutionnistes ne prennent pas en compte le contexte social. Comment retenir une hypothèse en termes génétiques, donc aux effets inéluctables, lorsque les études effectuées dans le cadre de la menace du stéréotype montrent que la différence de performance disparaît lorsque le contexte social d'évaluation est modifié ? Certes, comme le soulignent par exemple Sackett, Hardison, et Cullen (2004), Steele et Aronson (1995) contrôlaient statistiquement dans leur étude le niveau de performance initial des participants – niveau de performance montrant déjà une différence entre les deux groupes – ce qui peut laisser penser que cette étude ne permettait pas de contredire la thèse sociobiologique. Au mieux, elle mettrait en évidence l'existence d'une pression situationnelle supplémentaire, mais ne permettrait pas de conclure sur la présence ou l'absence d'un déterminisme génétique. Toutefois, comme le précisent d'ailleurs à juste titre Steele et Aronson (2004) en réponse à Sackett et al. (2004), les études sur ce phénomène de menace du stéréotype ne se limitent pas à cette seule étude de 1995. S'il est vrai que, dans les études portant sur le sujet, certaines procèdent à des ajustements de covariance, la grande majorité d'entre elles retrouve cet effet sans contrôle statistique. Comme nous le verrons plus loin, l'écart de performance initial entre les deux groupes peut être vu comme la présence d'une menace du stéréotype qui aurait déjà eu lieu en amont du recueil des données (Steele & Aronson, 2004). Il semble donc que Steele et Aronson (1995) aient effectivement mis en évidence plus qu'une simple pression situationnelle supplémentaire. L'absence d'un éventuel déterminisme biologique n'est évidemment pas certaine, mais son existence est sérieusement remise en cause (Smedley & Smedley, 2005). Pour autant, certains auteurs soutiennent l'idée

de l'existence d'un fond de vérité du stéréotype (« *a kernel of truth* », voir par exemple Hunt & Carlson, 2007), comme nous le verrons plus loin. D'après d'autres encore, la menace du stéréotype ne serait rien de plus qu'un simple phénomène de laboratoire.

## **1.4.2 La menace du stéréotype comme simple phénomène de laboratoire ?**

### **1.4.2.1 Activation automatique de comportements par la situation**

La simple perception d'autrui active spontanément chez l'observateur des stéréotypes et des traits de personnalité en rapport avec la catégorie d'appartenance de cet autrui, qui vont à leur tour affecter les réactions ultérieures de l'observateur (voir par exemple Yzerbyt, Rocher, & Schadron, 1997, pour une revue de questions à ce sujet). La perception de l'environnement peut également affecter nos comportements de manière automatique (comprendre par là non volontaire, non consciente et non contrôlable) en rendant davantage accessible tel ou tel concept en mémoire (Bargh, 1997; Bargh & Chartrand, 1999 ; Dijksterhuis & Bargh, 2001 ; Higgins, 1996). Il s'agit là d'un effet direct des stéréotypes sur nos comportements.

C'est à Bargh, Chen, et Burrows (1996) que l'on doit la première étude à ce sujet. Leur hypothèse était que lorsqu'on active une catégorie sociale chez un individu, il se comportera de manière conforme à la catégorie, et ce de manière inconsciente. Plus spécifiquement ici, l'activation de la catégorie des personnes âgées conduira un individu à se déplacer comme les personnes âgées sont réputées se déplacer, c'est à dire lentement. L'explication qu'apportent Bargh et al. (1996) de leurs résultats repose sur l'idée que le stéréotype comporte des schémas idéomoteurs (*e.g.* les personnes âgées marchent lentement).

Ces schémas idéomoteurs sont des structures cognitives comme les autres, associées à une catégorie donnée. Ainsi, quand le stéréotype est activé, ces schémas idéomoteurs le sont également. D'après Bargh (1997), et de manière plus générale, le lien qui existe entre la perception d'une catégorie et la production d'un comportement peut se traduire par une relation d'implication logique de type "si-alors": si tel stéréotype associé à telle catégorie est présent, alors tel comportement ou telle émotion congruente apparaîtra. L'imitation comportementale est donc due à la perception des comportements des autres, qui active les représentations comportementales, les programmes moteurs. Mais l'effet de l'activation d'un stéréotype sur le comportement est médiatisé par l'activation des traits de personnalité. Et ce sont les traits de personnalité qui activent les représentations comportementales à leur tour, et donc les programmes moteurs. Par conséquent, si les stéréotypes affectent automatiquement le comportement c'est parce qu'ils activent, via l'activation des traits de personnalité et des représentations comportementales, les schémas idéomoteurs (Dijksterhuis & Bargh, 2001).

Cet effet robuste d'automaticité des comportements a par la suite été répliqué sur bon nombre de comportements simples. Par exemple, activer le concept de charité favorise le comportement d'aide (Macrae & Johnston, 1998), percevoir les traits stéréotypiques des Noirs américains (fortement associés au concept d'hostilité) favorise l'adoption de comportements agressifs (Bargh et al., 1996), idem en étant confronté à de la violence (Todorov & Bargh, 2002). Mais cet effet influence également des processus cognitifs de plus haut niveau. Ainsi, activer la catégorie des personnes âgées, et donc le concept de vieillesse, va dégrader les performances mnésiques des participants (Dijksterhuis, Aarts, Bargh, & van Knippenberg, 2000), activer « professeur » augmente leurs performances à des tâches de connaissance (Dijksterhuis et al., 1998) ou encore la qualité de leurs apprentissages (Haddock, Macrae, & Fleck, 2002). Il est toutefois important de noter que dans ce type d'études, les participants qui voient leur comportement ou leur activité cognitive influencés par le stéréotype

n'appartiennent pas à la catégorie sociale visée par ce stéréotype. Or, en accord avec Turner, Hogg, Oakes, Reicher, et Wetherell (1987) et la théorie de l'auto-catégorisation, nous avons tous tendance à nous catégoriser en tant que membre de telle ou telle catégorie sociale, notre appartenance sociale fait partie de notre identité, donc nous nous attribuons les caractéristiques stéréotypiques du groupe duquel nous revendiquons l'appartenance. Nous pouvons ainsi nous demander si par ce phénomène d'auto-stéréotypie, ces effets d'automatisme ne sont pas différents lorsque le stéréotype qui les influence est un stéréotype dont nous sommes nous-mêmes victimes. En effet, dans l'étude princeps de Bargh et al. (1996) les sujets étaient tous des sujets jeunes, mais qu'en aurait-il été avec des sujets âgés ? L'hypothèse de la Menace du Stéréotype est un cadre théorique décrivant et expliquant les effets que vont avoir les stéréotypes dont nous sommes la cible sur nos comportements.

### 1.4.2.2 Lien entre Automaticité Comportementale et Menace du Stéréotype

Au niveau des comportements automatiques, comme démontré notamment par Bargh et al. (1996) ou encore Dijksterhuis et al. (2000), l'activation du stéréotype va avoir un effet sur le comportement d'un individu n'appartenant pas à un groupe visé par ce stéréotype. Levy (1996) souligne cependant le fait qu'il y a un effet sur le comportement de l'activation d'un stéréotype si on appartient à un groupe victime de ce stéréotype (qu'il soit d'ailleurs positif ou négatif), ce que révèle la Menace du Stéréotype. Pour concilier ces deux effets du stéréotype sur le comportement ou l'activité cognitive, et pour faire un lien entre automaticité comportementale et menace du stéréotype, Dijksterhuis et Bargh (2001) expliquent que tout n'est qu'histoire d'automatisme, seulement l'effet du stéréotype activé sur le comportement sera d'autant plus fort que l'on appartient à un groupe stéréotypé, dans la mesure où ce phénomène passerait par deux voies. La première voie serait l'activation du stéréotype, qui aurait lieu quelle que soit l'appartenance groupale de l'individu, donc pour chaque personne

exposée au stéréotype. La seconde voie, qui elle est propre au membre du groupe visé par le stéréotype activé, serait l'activation de l'autoreprésentation de l'individu, de son identité sociale. Il y aurait donc double activation du stéréotype pour le membre du groupe stéréotypé, ce qui a d'ailleurs été confirmé par Wheeler, Jarvis, et Petty (2001) et Wheeler, DeMarree, et Petty (2007).

De notre point de vue en revanche, le phénomène de menace du stéréotype ne peut pas être réduit à un simple comportement automatique (voir également Marx, 2012). Si tel était le cas, alors dans les études sur la menace du stéréotype, les participants qui ne sont pas visés par le stéréotype devraient eux-aussi voir leurs performances altérées. Or, dans l'étude princeps de Steele et Aronson (1995) par exemple, la performance des participants Blancs était identique entre condition diagnostique de l'intelligence et condition non-diagnostique, et dans le premier cas (et seulement dans ce premier cas) supérieure à celle des participants Noirs. En suivant le cadre théorique de l'automatisme des comportements, la performance des étudiants Blancs aurait dû être altérée en condition diagnostique de l'intelligence, au regard du stéréotype visant les Noirs. Il est vrai cependant que, dans cette étude, le stéréotype n'était pas activé explicitement, puisque comme le dit Steele (1997) « *la menace est dans l'air* » (« *a threat in the air* »). Ainsi, peut-être qu'avec une activation explicite du stéréotype, les participants Blancs auraient eux aussi vu leurs performances chuter, en accord avec le cadre théorique de l'automatisme ? Les études ultérieures sur la menace du stéréotype ont eu recours à une activation explicite du stéréotype (voir par exemple Spencer et al., 1999), c'est-à-dire que les consignes expérimentales précisaient clairement que sur le test en question des différences avaient été observées entre les différents groupes (par exemple des différences en fonction du sexe, de l'origine ethnique, de la CSP, etc.). L'effet reste le même, et les individus qui ne sont pas visés par le stéréotype ne voient pas chuter leur performance. Il ne s'agit donc



pas d'automatisme comportementale. Cette activation explicite du stéréotype pose toutefois de sérieux problèmes écologiques, puisqu'inattendue en condition réelle de passation d'un test.

### 1.4.2.3 L'activation explicite du stéréotype fait-elle de la Menace du Stéréotype un simple phénomène de laboratoire ?

Cette activation explicite est aujourd'hui considérée comme la procédure standard d'activation de la menace du stéréotype (voir par exemple Brown & Pinel, 2003; Cadinu, Maass, Frigerio, Impagliazzo, & Latinotti, 2003 ; Cadinu, Maass, Rosabianca, & Kiesner, 2005 ; Delgado & Prieto, 2008; Jamieson & Harkins, 2007; Keller, 2002, 2007; Keller & Dauenheimer, 2003; Martens et al., 2006; O'Brien & Crandall, 2003; Smith & White, 2002; Stangor, Carr, & Kiang, 1998; Vick, Seery, Blascovich, & Weisbuch, 2008). Cette façon de procéder pose toutefois certains problèmes d'ordre écologique, ce qui conduit certains auteurs (voir par exemple Good et al., 2008 ; Cullen et al., 2004, 2006 ; Cole et al., 2007, pour une critique) à se demander si la menace du stéréotype ne serait pas qu'un phénomène de laboratoire, puisqu'activer explicitement le stéréotype s'éloigne fortement du contexte de passation réel du test, notamment car un contexte de laboratoire permet une activation explicite du stéréotype à l'inverse du milieu naturel. Pour cette raison notamment, toutes les études présentées dans cette thèse ont été réalisées en contexte scolaire réel, notre troisième objectif étant de vérifier l'existence du phénomène de menace du stéréotype en dehors du contexte de laboratoire, auprès d'une population théoriquement soumise régulièrement à cet effet (voir Etude 1 – Chapitre 2 pour une étude de menace du stéréotype « classique » en milieu scolaire), bien qu'il soit aujourd'hui clairement mis en évidence que la menace du stéréotype se produit aussi en conditions réelles de passation du test (Cole et al., 2007; Désert et al., 2009 ; Good et al., 2003 ; Good, Rattan, & Dweck, 2007b; Huguet & Régner, 2007; Keller, 2002; Keller & Dauenheimer, 2003; Kellow & Jones, 2005; Roberson, et al., 2003).

### **1.4.3 De l'existence d'un fond de vérité du stéréotype ?**

Dans une méta-analyse datant de 2007, Hunt et Carlson observent qu'une différence de performance en défaveur des membres du groupe de bas statut subsiste malgré la mise en place d'une situation non-menaçante, c'est-à-dire malgré la mise en place de stratégies de protection, ce qu'ils interprètent en terme de fond de vérité du stéréotype. Effectivement, si mettre en place des stratégies de protection face à la menace du stéréotype ne permet pas, de manière générale, aux membres de groupes stigmatisés de rehausser leur performance pour atteindre celle des membres de groupes non-stigmatisés, il serait logique de penser que le stéréotype contient un noyau de vérité. Et dans ce cas, les explications en terme de déterminisme biologique seraient les plus exactes pour expliquer par exemple les différences d'habiletés cognitives entre Noirs-Américains et Caucasiens (voir par exemple Lynn, 2006 ; Lynn & Vanhanen, 2002, 2006 ; Rowe, 2002 ; Rowe & Cleveland, 1996 ; Rushton & Jensen, 2005).

Nous pensons qu'une autre interprétation de ces résultats doit être envisagée : il est possible que cet effet de menace du stéréotype apparaisse déjà en amont de la performance, c'est-à-dire lors de l'apprentissage des connaissances qui seront à mobiliser lors de la réalisation de la performance. Si cette hypothèse est avérée, puisque les connaissances à mobiliser seront mal apprises, voire pas apprises du tout dans les cas extrêmes, alors l'on comprend mieux pourquoi l'on observe toujours cet écart de performance malgré la mise en place de stratégies de protection entre les différents groupes, sans pour autant supposer un fond de vérité du stéréotype. Prenons l'exemple d'un jeune Français d'origine nord-africaine devant réaliser un test de mathématiques difficile à l'école. Etant stéréotypé mauvais dans ce domaine (voir Chapitre 3), l'enseignant, prévoyant, décide de réduire la menace du stéréotype par le recours à l'une des stratégies de protection évoquées ci-avant lors de la réalisation de ce

contrôle de connaissances. En revanche, cet enseignant n'a pas songé à mettre également en place une stratégie de protection durant la phase d'apprentissage, ce qui fait que l'acquisition des connaissances nécessaires à la bonne réalisation de la tâche a probablement eu lieu en situation de menace du stéréotype. Comment imaginer alors que ce jeune Français d'origine nord-africaine obtienne à son contrôle une aussi bonne note qu'un Français d'origine nord-européenne, alors même qu'il ne détient pas les connaissances nécessaires à la bonne réalisation de cette tâche ? C'est pourquoi l'objectif majeur de ce travail de thèse est de tester si le phénomène de menace du stéréotype est déjà effectif en amont de la réalisation de la performance, c'est-à-dire lors de l'apprentissage des connaissances qui seront à mobiliser ultérieurement pour mener à bien la performance susnommée.

## **1.5 Conclusion**

Nous l'avons vu, le cadre théorique de la menace du stéréotype permet de rendre compte et d'expliquer les différences de performance qui surviennent en contexte évaluatif entre les membres des différents groupes sociaux. Cependant, force est de constater que cette théorie est critiquée sous certains de ces aspects. Une première critique veut que les différences observées ne soient pas dues à une pression supplémentaire entraînée par le stéréotype de mauvaises compétences qui vise les représentants de certains groupes sociaux, mais peut-être plutôt à des caractéristiques intrinsèques propres aux membres de ces groupes, très probablement d'origine génétique (voir notamment Cullen et al., 2004, 2006 ; Hunt & Carlson, 2007 ; Hunt, 2012 ; Lynn & Vanhanen, 2002, 2006 ; Rushton & Jensen, 2005 ; Sackett et al., 2004). Nous pensons au contraire qu'une autre hypothèse doit être envisagée, selon laquelle la menace du stéréotype interviendrait déjà en amont de la performance (en accord avec Boucher et al., 2012 ; Mangels et al., 2012 ; Rydell et al., 2010a, 2010b ; Taylor

& Walton, 2011). Voici pourquoi l'objectif majeur de ce travail de thèse est de tester si la menace du stéréotype intervient lors des apprentissages. Plus particulièrement, puisque ce sont les enfants qui sont le plus soumis aux apprentissages et que la qualité de leurs apprentissages est d'une importance capitale (Salbreux, 1995), et puisque les immigrés originaires d'Afrique du Nord sont fortement discriminés en France (Pan Ké Shon, 2011) et leur niveau d'étude inférieur à celui des immigrés originaires d'Europe du Nord (Brinbaum et al., 2012 ; Felouzis, 2002, 2003), nous nous intéresserons ici aux apprentissages scolaires des enfants français d'origine nord-africaine (Objectif 1). Une deuxième critique qui peut être opposée à la menace du stéréotype est que l'on ne connaît pas encore concrètement son évolution au cours du développement de l'individu, notamment chez les très jeunes, dans la mesure où peu d'études portent sur de très jeunes enfants (Cohen et al., 2006 ; Désert et al., 2009 ; Muzzatti & Agnoli, 2007 ; Neuburger et al., 2012 ; Neuville & Croizet, 2007 ; Schweinle & Mims, 2009). Ainsi, le deuxième objectif de cette thèse a une visée développementale, et veut tester si les enfants d'âge scolaire connaissent les stéréotypes ethniques relatifs aux capacités d'apprentissage, et s'ils sont soumis à l'effet de menace du stéréotype (Objectif 2). Enfin, selon une troisième critique, le phénomène de la menace du stéréotype ne se cantonnerait qu'au seul contexte de laboratoire, une activation explicite du stéréotype n'étant quasiment jamais existante en milieu réel (Cole et al., 2007 ; Cullen et al., 2004, 2006 ; Good et al., 2008). Pour cette raison, notre troisième objectif, d'ordre écologique, testera si l'effet de menace du stéréotype se produit en milieu scolaire réel (Objectif 3).

Avant d'aller plus loin dans nos investigations, et donc de tester l'existence d'un effet de menace du stéréotype sur les apprentissages scolaires des enfants français d'origine nord-africaine, il convient déjà de tester si cet effet affecte les performances des enfants, en contexte réel de classe, et ce dès leur plus jeune âge. Ceci sera la vocation du chapitre suivant.

## **Chapitre 2: Mise en évidence de la menace du stéréotype en milieu scolaire réel sur la performance de très jeunes enfants**

---

L'objectif du présent chapitre est de tester si la performance intellectuelle de très jeunes enfants de bas statut socio-économique peut être influencée par la menace du stéréotype en contexte de classe réel. Quelques rares études présentent des résultats allant dans le sens d'un effet de menace du stéréotype « classique »<sup>3</sup> auprès d'enfants âgés d'au maximum 12 ans (voir par exemple Cohen et al., 2006 ; Muzzatti & Agnoli, 2007 ; Neuburger et al., 2012 ; Neuville & Croizet, 2007 ; Schweinle & Mims, 2009). Toutefois, soit celles-ci ne se sont pas déroulées en contexte de classe, soit la tâche sur laquelle portait la performance était trop éloignée de ce sur quoi les enfants ont l'habitude de travailler, soit encore elles ne traitaient pas de la menace du stéréotype liée au statut social. C'est notamment pour combler ce manque que nous avons réalisé l'étude présentée ci-après. De plus, il est important de vérifier si des enfants âgés au minimum de 6 ans et au maximum de 10 ans peuvent être victimes de la menace du stéréotype, et ce pour deux raisons principales. Premièrement, comme le font remarquer par exemple Brown et Pinel (2003), la connaissance du stéréotype négatif qui cible son groupe d'appartenance est un prérequis nécessaire à l'apparition de l'effet. Toutefois, comme nous le verrons plus en détails au chapitre suivant, l'âge à partir

---

<sup>3</sup> Comprendre par là « sur la performance », en opposition avec un effet de menace du stéréotype sur les apprentissages.

duquel un stéréotype est connu de ses cibles est fonction de ce stéréotype même. Or, si de jeunes enfants d'âge scolaire ne connaissent pas encore, au regard de leur âge, les stéréotypes négatifs qui les visent, alors ils ne pourront pas expérimenter la menace du stéréotype. Le phénomène de menace du stéréotype a été peu étudié auprès des personnes de bas statut socio-économique, alors qu'elles sont elles aussi les cibles de réputation négatives dans le domaine intellectuel. Ce silence est d'abord le fait des psychologues Nord-Américains. Selon l'analyse d'Ostrove et Cole (2003), mais aussi de Lott (2002), ceci est représentatif du tabou qui entoure les inégalités sociales et économiques dans la société américaine en général et dans les travaux des scientifiques en particulier. Bien que les psychologues sociaux français aient été plus prolixes sur ce sujet que leurs collègues américains (par exemple, Croizet & Claire, 1998 ; Régner, Huguet, & Monteil, 2002), ils ont également eu tendance à laisser l'étude des classes sociales aux sociologues. Ce déficit est particulièrement criant dans le domaine scolaire. Psychologues et éducateurs savent pourtant depuis longtemps que les enfants des classes sociales défavorisées obtiennent systématiquement des notes inférieures à celles des enfants des classes supérieures, et ce dès l'école primaire. C'est pourquoi la principale ambition de ce chapitre est de déterminer si la performance intellectuelle d'enfants d'école primaire de bas statut socio-économique peut être influencée par la menace du stéréotype. Cette première étude a également une visée développementale. La quasi-totalité des publications dans ce domaine de recherche portant sur des adolescents ou des adultes, nous en savons toujours très peu aujourd'hui quant à l'âge à partir duquel les individus sont susceptibles d'être victimes de ce phénomène, et quant à l'évolution de son impact sur les performances en fonction de l'âge et du niveau de scolarisation des individus. C'est pourquoi nous avons comparé deux groupes d'enfants d'âges différents, des enfants de CP et des enfants de CE2. Enfin, dans le but d'augmenter sa validité écologique, cette étude a été

réalisée en milieu scolaire, à l'aide d'un test intellectuel et des consignes (évaluatives) fréquemment utilisés par les professionnels de l'évaluation.

Deuxièmement, l'un des processus clef évoqué dans l'explication du phénomène de menace du stéréotype est la saturation de la mémoire de travail, avec une diminution des ressources attentionnelles (ce qui était déjà avancé par Steele et Aronson, 1995). En effet, Schmader et al. (2008) identifient trois mécanismes se déroulant simultanément et qui médient cette diminution des ressources attentionnelles : des mécanismes affectifs, physiologiques et cognitifs (voir Figure 2 ci-dessous). En ce qui concerne les médiateurs affectifs, Ben-Zeev, Duncan, et Forbes (2005) mettent particulièrement en évidence la médiation partielle de l'effet de menace du stéréotype sur la performance par l'anxiété. Cette dernière augmente sous menace du stéréotype, et son augmentation fait diminuer l'efficacité de la mémoire de travail, entraînant une chute des performances aux tâches cognitives. Pour ce qui est des médiateurs physiologiques, l'on peut souligner par exemple une augmentation de la pression sanguine (Blascovich et al., 2001), du rythme cardiaque, ou encore une sur-activation du système nerveux sympathique (Murphy, Steele, & Gross, 2007). Concernant enfin les médiateurs cognitifs, plusieurs recherches (Beilock et al., 2007 ; Schmader & Johns, 2003) montrent clairement une diminution de la capacité en mémoire de travail chez les sujets placés en situation de menace du stéréotype, qui provient d'une augmentation des pensées négatives interférentes (Cadinu et al., 2005). Autin et Croizet (2012) montrent que permettre à des enfants d'interpréter l'impression de difficulté comme un indicateur d'un apprentissage en cours plutôt que comme une limitation personnelle augmente la capacité de leur mémoire de travail et leur compréhension en lecture, tout en diminuant les pensées négatives d'incompétence. Or, la mémoire de travail n'atteint la capacité de celle d'un adulte qu'aux alentours de 13-15 ans (Gathercole & Alloway, 2007). Par exemple, celle d'un enfant de 4-5 ans correspond seulement à un tiers de celle d'un adolescent (Dewar,

2010). Il est par conséquent possible que de si jeunes enfants soient soumis à l'effet de manière beaucoup plus importante que ne le sont les adultes. Observer l'effet chez de si jeunes enfants apporterait en outre des éclaircissements théoriques importants quant aux processus en jeu.

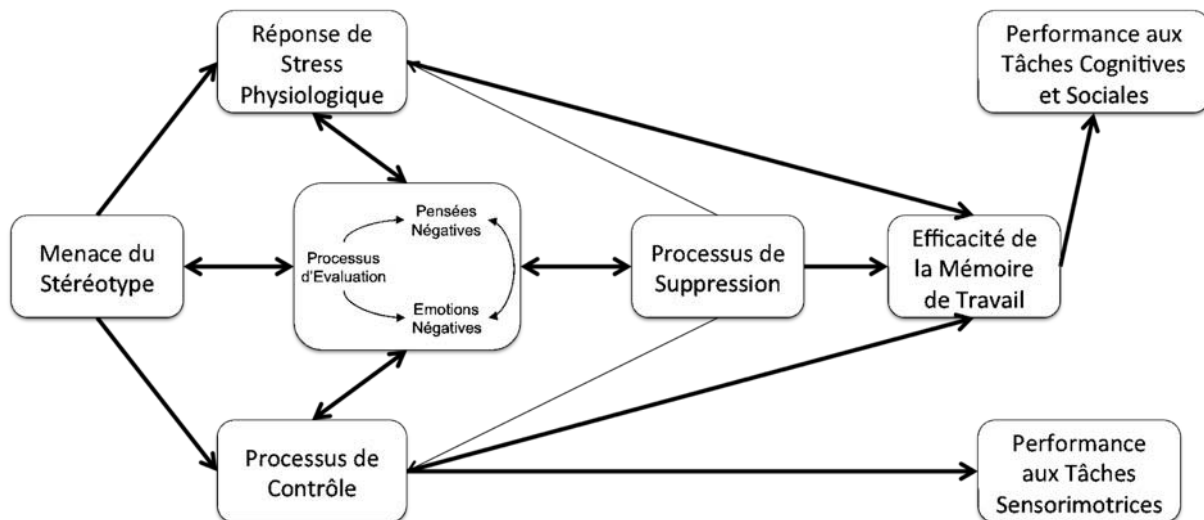


Figure 2. Modèle intégratif des effets de Menace du Stéréotype sur la performance (d'après Schmader et al., 2008)

## 2.1 Réussite scolaire, origine socio-économique et menace du stéréotype

Le lien entre le niveau socio-économique des individus et leur réussite scolaire ou professionnelle a depuis longtemps été mis en évidence (Neisser et al., 1996 ; White, 1982). Le débat qui enflamme certains chercheurs depuis des dizaines d'années (et qui ne semble pas prêt de s'éteindre, voir par exemple Hunt & Carlson, 2007 ; Sternberg et al., 2005, 2007 ; Stoet & Geary, 2012) concerne plutôt le type d'explication qu'il faut privilégier : une reproduction culturelle qui conduirait chaque nouvelle génération issue des classes sociales défavorisées à se désintéresser de la réussite scolaire et académique (voir par exemple,



Bourdieu & Passeron, 1964), une limitation d'origine génétique des capacités intellectuelles des classes populaires (Herrnstein & Murray, 1994), ou encore l'existence d'une pression situationnelle qui entraîne une baisse des performances intellectuelles de ces personnes (Croizet et al., 1998, 2003). Steele et Aronson (1995) ont fourni une démonstration très convaincante de cette dernière hypothèse qu'est la menace du stéréotype, en montrant que de légères modifications des consignes données à des étudiants Noirs Américains et Blancs Américains lors de la passation d'une tâche intellectuelle suffisait à entraîner des variations importantes de leurs performances.

Par rapport aux travaux antérieurs, l'originalité de l'hypothèse de menace du stéréotype réside dans son approche strictement situationnelle. Derrière une situation d'examen banale, apparemment équitable puisque chacun reçoit les mêmes consignes, se cache en fait une iniquité liée à l'identité sociale de certains des participants, et aux stéréotypes négatifs associés. Ceci constitue d'ailleurs une différence importante par rapport à des travaux antérieurs tels que ceux de Katz (1964) qui suggéraient l'existence d'une anxiété chronique d'infériorité chez les étudiants Noirs. La dimension situationnelle de la théorie de la menace du stéréotype a été particulièrement mise en évidence dans les travaux qui ont montré qu'elle concerne également les groupes dits « dominants », peu susceptibles d'être victimes d'un sentiment d'infériorité chronique. Il s'agit en particulier d'hommes Blancs Américains (voir par exemple Aronson, Lustina, Keough, Steele, & Brown, 1999 ; Stone, 2002) ou Européens (par exemple Leyens, Désert, Croizet, & Darcis, 2000).

En un peu plus d'une quinzaine d'années, la théorie de la menace du stéréotype a suscité une abondante littérature. Outre celles portant sur les Noirs Américains, les études publiées concernent très majoritairement les stéréotypes négatifs dont sont victimes les femmes dans les domaines scientifiques et mathématiques (Désert, 2003 pour une revue). En revanche, à notre connaissance, trois études seulement ont eu pour objet principal les

réputations d'infériorité intellectuelle dont sont la cible les personnes de bas statut socio-économique, et aucune d'elles n'a été menée auprès d'enfants. Peu après la parution des premiers résultats de Steele et Aronson (1995), Croizet et Claire (1998) ont montré que des étudiants français issus de classes sociales défavorisées pouvaient être victimes d'une menace du stéréotype. En effet, lorsque ceux-ci devaient réaliser une tâche présentée comme une mesure de leur intelligence verbale, ils obtenaient une performance inférieure à celle d'étudiants issus de classes sociales supérieures. Cette différence disparaissait lorsque la même tâche était présentée comme non diagnostique de l'intelligence. Bien que fréquemment cités, ces résultats n'ont été répliqués qu'auprès d'étudiants américains (Harrison, Stevens, Monty, & Coakley, 2006 ; Spencer & Castano, 2007). Ce relatif désintérêt des chercheurs est d'autant plus surprenant que l'existence de stéréotypes relatifs à l'infériorité intellectuelle des personnes issues des classes sociales défavorisées est bien démontrée (voir par exemple Berjot & Drozda-Senkowska, 2007, exp.1 ; Cozzarelli, Wilkinson, & Tagler, 2001). Ces stéréotypes sont suffisamment connus et partagés pour être utilisés y compris par ceux qui en sont les victimes (Régner et al., 2002). Toutes les conditions requises pour l'apparition d'effets de menace du stéréotype sont donc réunies, en tout cas chez l'adulte. Par conséquent, nous pensons qu'il est particulièrement important de développer nos connaissances relatives à la menace du stéréotype chez les classes sociales économiquement défavorisées, en particulier chez de jeunes élèves.

## **2.2 La menace du stéréotype dès l'école primaire?**

Après quelques années consacrées à la vérification de la validité de la théorie de la menace du stéréotype auprès d'adultes, les chercheurs se sont ensuite intéressés à ces effets

auprès d'adolescents ou pré-adolescents (par exemple Ambady et al., 2001 ; Good et al., 2003) et d'enfants (par exemple Neuburger et al., 2012). Les études qui ont été menées à ce jour concernent principalement les groupes ethniques et les groupes de genre. Ambady et al. (2001) ont montré que, par rapport à une condition de contrôle, les petites filles américaines d'origine asiatique réalisaient de moins bonnes performances à un test de mathématiques lorsque leur identité de genre était activée. Des résultats similaires ont été récemment observés en France (Huguet & Régner, 2007) et en Italie (Muzzatti & Agnoli, 2007) mais auprès de filles âgées de 10 ans et plus. Good et al. (2003) et Inzlicht et Good (2006) ont mis en évidence l'efficacité d'une intervention en collège visant à améliorer la performance de plusieurs groupes sociaux, des femmes, des Latino- et des Afro-Américains d'origine défavorisée, mais il s'agissait d'adolescents et la menace du stéréotype n'était pas directement évaluée. Enfin, McKown et Weinstein (2003) ont montré que la performance intellectuelle d'enfants Afro-Américains et Latino-Américains âgés de 6 à 10 ans pouvait être réduite par la menace du stéréotype.

En résumé, très peu d'études ont impliqué de jeunes enfants, et aucune n'a directement mis en évidence la menace du stéréotype auprès d'enfants de bas statut socio-économique. L'étude présentée dans ce chapitre a notamment pour objectif de combler ce déficit. Toutefois, un objectif préalable doit être atteint, à savoir tester si les très jeunes enfants ont connaissance d'un stéréotype d'incompétence intellectuelle associée aux membres de groupes à bas statut économique.

## **2.3 Menace et acquisition du stéréotype**

Dès qu'un individu a conscience que l'une de ses identités sociales fait l'objet d'un stéréotype négatif, il est susceptible d'en subir les effets délétères (Désert et al., 2002). D'après Brown et Pinel (2003), la conscience d'être la cible d'une réputation négative est d'ailleurs un modérateur important des effets de menace du stéréotype. Par conséquent, si dès l'école primaire les enfants de bas statut socio-économique sont conscients de la réputation négative dont ils font l'objet quant à leurs capacités intellectuelles, ils seraient déjà susceptibles d'être victimes d'une menace du stéréotype à cet âge. Plusieurs études suggèrent que les enfants sont très tôt conscients des stéréotypes dont ils sont la cible, en tout cas ceux qui concernent leur origine ethnique. Il est communément admis que les stéréotypes ethniques sont connus dès l'âge de 4 à 6 ans (Aboud, 1988 ; McKown & Weinstein, 2003). Les données concernant les stéréotypes de genre sont plus ambiguës. Il est établi qu'ils sont connus par des adolescents (voir par exemple Guimond & Roussel, 2001). En revanche, si certaines études suggèrent qu'ils sont déjà partagés par les très jeunes enfants (Wigfield et al., 1997), d'autres indiquent que chez les enfants de moins de 10 ans un biais de favoritisme pro-endogroupe supplante l'effet des stéréotypes (Martinot & Désert, 2007), ou encore que leur contenu s'inverse en fonction de l'âge de la cible (Martinot, Bagès, & Désert, 2012). Enfin, les stéréotypes relatifs au statut socio-économique sont connus et utilisés par les collégiens (Régner et al., 2002), mais les données manquent concernant les plus jeunes enfants. Les croyances des enfants concernant les compétences intellectuelles des élèves de bas et de haut statut socio-économique seront donc évaluées dans cette étude. En nous basant sur les données relatives à l'ethnie indiquant que les stéréotypes ethniques sont connus dès l'âge de 4 ans (Aboud, 1988 ; McKown & Weinstein, 2003), nous pouvons faire l'hypothèse que les stéréotypes liés au statut socio-économique seront partagés par les enfants dès le CP. Une

hypothèse alternative, dérivée des travaux portant sur les stéréotypes de genre (Wigfield et al., 1997) et montrant que chez les jeunes enfants un biais de favoritisme de l'endogroupe supplante la connaissance du stéréotype (Martinot & Désert, 2007), peut toutefois être envisagée : une plus forte croyance en l'inégalité des compétences en fonction du statut socio-économique chez les enfants de CE2 par rapport aux enfants de CP, les enfants de CP ayant plutôt recours à un biais de favoritisme pro-endogroupe.

En résumé, dans cette étude, nous souhaitons évaluer les croyances des élèves de CP et de CE2 concernant les stéréotypes liés au statut social. De plus, nous désirons tester si la menace du stéréotype affecte les enfants de milieux socio-économiques défavorisés scolarisés en CP et en CE2.

## **2.4 Aperçu de la méthode**

Afin de répondre à ces objectifs, nous avons réalisé une étude expérimentale auprès d'enfants de classes de CP et de CE2 issus de différentes écoles primaires<sup>4</sup>. Les élèves ont commencé par effectuer le test des matrices de Raven (Raven, Raven, & Court, 1998), avant de remplir un bref questionnaire. Nous avons eu recours aux matrices de Raven car il s'agit d'un test d'intelligence fréquemment utilisé par les psychologues à des fins diagnostiques. De plus, il s'agit d'un test réputé très fiable (Jensen, 1998), et considéré par de nombreux experts comme l'une des mesures les plus pures des aptitudes cognitives et de raisonnement (Carpenter, Just, & Shell, 1990 ; Humphreys, 1984). La mise en évidence d'une éventuelle sensibilité de ce test aux consignes de passation serait donc particulièrement convaincante. Afin d'augmenter la validité écologique de l'étude, le test a été délivré aux élèves dans leur classe habituelle. De plus, dans la condition évaluative de l'intelligence, les consignes

---

<sup>4</sup> Cette étude a donné lieu à l'article suivant : 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(2), 207-218. doi: 10.1007/bf03173012

d'administration standard recommandées dans le manuel des matrices de Raven, et utilisées habituellement par les évaluateurs, ont été délivrées. Un soin particulier a été apporté à la condition non évaluative, afin de gommer tout aspect évaluatif susceptible de rendre le stéréotype négatif associé aux personnes de bas statut socio-économique applicable au test. En effet, en accord avec Brown et Day (2006), nous pensons que plusieurs auteurs qui rapportent une incapacité à mettre en évidence les effets de menace du stéréotype en situation appliquée (Mayer & Hanges, 2003 ; Sackett et al., 2004 ; Sackett, 2003 pour une synthèse) ont utilisé pour leur condition de contrôle des consignes qui comportaient toujours trop d'éléments évaluatifs pour éviter qu'un surcroît de pression ne s'exerce sur les participants des groupes menacés. Ceux-ci obtenaient donc une performance inférieure à celle des groupes dits dominants dans toutes les conditions expérimentales, puisque comme le soulignent Steele et Davies (2003) ces auteurs ne disposaient pas dans leurs études d'une condition de réduction de la menace du stéréotype.

En résumé, la croyance des enfants par rapport aux aptitudes scolaires respectives des élèves de milieux défavorisés et de ceux de milieux favorisés devrait être plus conforme au stéréotype d'incompétence intellectuelle des individus de bas statut socio-économique (tel que retrouvé chez l'adulte) en CE2 qu'en CP, si son évolution est comparable à celle des croyances relatives aux différences de genre en mathématiques. Toutefois, s'il en est de l'origine socio-économique comme de l'origine ethnique, les croyances des enfants devraient être conformes au stéréotype dès le CP. Si la performance intellectuelle des enfants de milieux socio-économiques défavorisés est affectée par la menace du stéréotype, cela devrait se traduire par une performance inférieure à celle des enfants de haut statut socio-économique aux matrices de Raven lorsque le test est présenté avec ses consignes évaluatives standard, mais pas lorsqu'il est administré avec des consignes non évaluatives. De plus, si la

connaissance de ce stéréotype d'incompétence intellectuelle est déjà acquise en CP, l'effet de menace du stéréotype devrait être présent dès le CP.

## **2.5 Méthode de l'Etude 1**

### **2.5.1 Participants**

Cent cinquante trois enfants, issus de 8 écoles primaires différentes de la région de Clermont-Ferrand, ont participé à cette étude. La moyenne d'âge des participants était de 7.82 ans ( $ET = .40$ ). Soixante-dix-huit enfants étaient scolarisés en CP ( $M = 6.83$  ans,  $ET = .40$ ) et 75 en CE2 ( $M = 8.82$  ans,  $ET = .39$ ). Leur participation se faisait sur une base volontaire après obtention de l'accord des autorités académiques et des parents des enfants.

### **2.5.2 Procédure**

Le plan expérimental était de type 2 (niveau scolaire : CP ou CE2) X 2 (niveau socio-économique : élevé ou faible) X 2 (consignes de présentation du test : évaluatives ou non évaluatives de l'intelligence).

Dans chaque classe, l'institutrice présentait l'expérimentateur(trice) comme un(e) stagiaire psychologue scolaire. Chaque classe était aléatoirement divisée en deux. Pour chaque classe, une moitié des élèves recevait les consignes évaluatives et l'autre moitié les consignes non-évaluatives. Une moitié des élèves quittait la classe pendant que l'autre restait en place pour effectuer la tâche. Les deux groupes étaient ensuite permutés. L'ordre de passation des consignes était contre-balancé d'une classe à l'autre.

Dans la condition évaluative des capacités intellectuelles, les consignes délivrées étaient directement inspirées de celles recommandées dans le manuel du test des matrices de Raven : « *Nous allons effectuer une série d'exercices ensemble, afin d'évaluer les domaines où tu réussis et les domaines où tu échoues, pour connaître tes points forts et tes points faibles. Fais de ton mieux pour que nous puissions connaître tes points forts et tes points faibles* ». Dans la condition non évaluative de l'intelligence, l'expérimentateur(trice) présentait le test en disant : « *Nous allons effectuer une série de jeux ensemble car nous voulons créer de nouveaux jeux et nous voulons savoir s'ils sont bien adaptés pour les enfants de ton âge ou s'ils sont plutôt pour des plus grands. Fais de ton mieux pour que nous puissions savoir si les jeux sont bien adaptés pour les enfants de ton âge* ». Dans cette seconde condition, l'aspect évaluatif portait donc sur le test lui-même, et non pas sur les enfants. Nous espérons ainsi diminuer au maximum le risque que les stéréotypes négatifs relatifs à l'intelligence des personnes de bas statut socio-économique soient applicables à la situation.

Le test était ensuite administré selon le protocole standard préconisé par Raven et al. (1998). Lorsque tous les enfants avaient terminé le cahier d'exercices, l'expérimentateur(trice) leur délivrait un questionnaire qui contenait des mesures d'auto-évaluations et de connaissance du stéréotype. Enfin, ils recevaient un debriefing complet concernant le but réel de l'étude. La date de naissance de chaque enfant et la profession de leurs parents étaient recueillies directement auprès de l'enseignant. La catégorisation des enfants en termes de statut socio-économique des parents était réalisée à l'aide de la classification proposée par l'INSEE. Les catégories considérées comme de bas statut socio-économique comprennent entre autres les chômeurs, les travailleurs manuels, les employés peu qualifiés. Les chefs d'entreprise, directeurs, professeurs d'université sont typiquement considérés comme occupant un haut statut socio-économique.



### 2.5.3 Matériel

Le test de Raven (version Standard) se compose de 60 problèmes à résoudre, regroupés en cinq séries de difficulté croissante. Chaque problème est constitué de plusieurs dessins représentant une suite logique. Le dernier dessin de la série comporte une pièce manquante. Huit dessins sont proposés en solution, le participant ayant pour tâche d'identifier celui qui permet de respecter la suite logique (voir Figure 3 ci-dessous). Chaque participant reçoit un livret contenant la série des exercices et une feuille séparée sur laquelle indiquer son nom et prénom et reporter ses réponses. Après la réalisation collective d'un item d'entraînement, chaque enfant travaille individuellement.

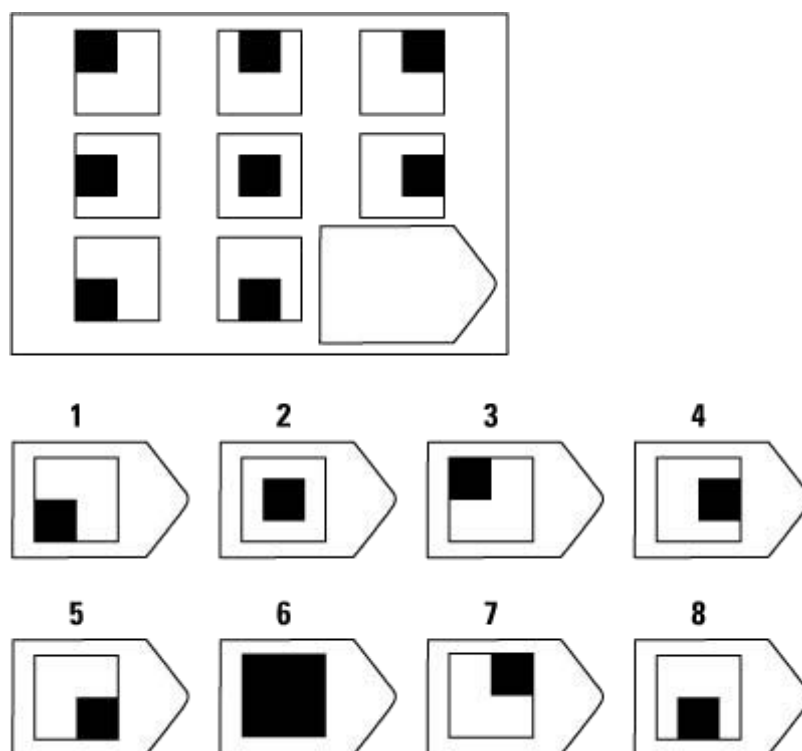


Figure 3. Exemple de Matrice de Raven - La solution correcte est ici la proposition 5

Le questionnaire à remplir à l'issue des exercices des matrices de Raven comportait trois items. Les réponses se faisaient sur une échelle à 5 niveaux allant de « pas bon » à « très bon ». Un premier item concernait l'auto-évaluation par les enfants de leur niveau moyen à

l'école en général, « *En général, à l'école tu es plutôt comment ?* ». Ensuite, deux items mesuraient les croyances des enfants concernant le niveau scolaire moyen des enfants de bas et de haut statut socio-économique : « *Les enfants dont les parents n'ont pas beaucoup d'argent, ils sont comment à l'école ?* », et « *Les enfants dont les parents ont beaucoup d'argent, ils sont comment à l'école ?* ».

## 2.6 Résultats de l'Etude 1

Toutes les données ont été analysées à l'aide d'Anovas à 2 (niveau scolaire : CP ou CE2) X 2 (niveau socio-économique : élevé ou faible) X 2 (consignes de présentation de la tâche : évaluatives ou non évaluatives de l'intelligence) facteurs inter-sujets<sup>5</sup>. Les données ayant été collectées dans plusieurs écoles différentes, toutes les analyses décrites ci-dessous ont également été exécutées en y ajoutant ce facteur. Celui-ci ne donnant lieu à aucun effet principal ni interaction significatif, il n'en sera plus fait mention dans la suite de la présentation des résultats.

### 2.6.1 Mesure du stéréotype

Les deux items mesurant les croyances des enfants concernant les niveaux scolaires respectifs des élèves de bas et de haut statut socio-économique ont été analysés selon un plan mixte 2 X 2 X 2 X 2, le dernier facteur, intrasujet, étant le statut socio-économique de la cible sur laquelle portait l'évaluation (haut ou bas). L'effet principal de la cible de l'évaluation est significatif,  $F(1, 132) = 29.60, p < .001, \eta^2 = .183$ . Les enfants considèrent que les élèves des

---

<sup>5</sup> Treize participants (7 participants de haut SSE et 6 de bas SSE) n'ont pas répondu aux items du post-questionnaire portant sur la mesure du stéréotype. Les degrés de liberté rapportés pour cette variable diffèrent donc de ceux de la mesure de performance.

classes sociales supérieures ( $M = 4.04$ ,  $ET = 1.22$ ) sont meilleurs à l'école que les enfants des classes sociales inférieures ( $M = 3.04$ ,  $ET = 1.32$ ). Autrement dit, les participants de notre étude partagent le stéréotype relatif aux différences de capacités scolaires en fonction du niveau socio-économique des élèves. En revanche, le niveau scolaire n'influence pas la connaissance de ce stéréotype ( $F < 1$ ,  $ns$ ) : les CP et les CE2 le connaissent tout autant. Ceci est contraire à notre hypothèse alternative selon laquelle les CE2 auraient une plus forte croyance en l'inégalité des compétences en fonction du statut socio-économique que les CP. Ces résultats soutiennent toutefois l'hypothèse selon laquelle les stéréotypes liés au statut socio-économique sont partagés par les enfants dès le CP, comme observé dans les recherches antérieures sur les stéréotypes relatifs à l'ethnie (Aboud, 1988 ; McKown & Weinstein, 2003).

Par ailleurs, une interaction marginalement significative entre la cible de l'évaluation, le niveau socio-économique des participants et les consignes de présentation de la tâche est observée,  $F(1, 132) = 2.79$ ,  $p < .10$ ,  $\eta^2 = .021$  (voir Tableau 1 ci-dessous). En condition non évaluative de l'intelligence, les enfants de classe sociale défavorisée tendent à moins partager le stéréotype négatif dont ils sont la cible que ne le font les enfants de classe sociale favorisée,  $t(132) = 1.91$ ,  $p < .06$ . En revanche, en condition évaluative de l'intelligence, la croyance des participants de bas statut socio-économique en l'infériorité scolaire de leur groupe social par rapport au groupe dominant est renforcée, et ne diffère plus de celle des participants de haut statut socio-économique,  $t < 1$ . Autrement dit, les élèves de bas statut social endossent plus le stéréotype négatif relatif à leur groupe lorsqu'ils se savent évalués sur leurs capacités intellectuelles que lorsqu'ils ne pensent pas être évalués. Les élèves de statut social élevé, eux, évaluent toujours leur groupe comme supérieur au groupe dominé, quel que soit le contexte d'évaluation.

Tableau 1. *Moyennes des évaluations par les élèves du niveau scolaire des enfants de milieu social favorisé et défavorisé, en fonction de leur propre statut socio-économique et des consignes de présentation de la tâche (écarts-types entre parenthèses)*

	Statut socio-économique de l'élève			
	Bas		Élevé	
	Consignes évaluatives	Consignes non-évaluatives	Consignes évaluatives	Consignes non-évaluatives
Cibles défavorisées	2.96 (1.38)	3.42 (1.32)	2.81 (1.28)	2.97 (1.27)
Cibles favorisées	4.16 (1.22)	3.82 (1.21)	3.87 (1.38)	4.30 (.99)

## 2.6.2 Performance aux matrices de Raven

L'effet principal du niveau scolaire des enfants est significatif,  $F(1, 145) = 155.61, p < .001, \eta^2 = .52$ , les enfants de CE2 obtenant une performance très supérieure ( $M = 38.7, ET = 5.08$ ) à celle des enfants de CP ( $M = 24.9, ET = 8.18$ ). Ce résultat est classique puisque les matrices de Raven servent précisément à évaluer la progression des capacités de raisonnement logique. Le niveau socio-économique des enfants produit un effet principal marginalement significatif,  $F(1, 145) = 3.60, p = .06, \eta^2 = .024$ . Les enfants issus de classes sociales défavorisées ( $M = 30.6, ET = 9.95$ ) tendent à réaliser une performance inférieure à celle des enfants issus de classes sociales favorisées ( $M = 33.0, ET = 9.36$ ). Ce résultat semble

confirmer le stéréotype d'infériorité intellectuelle des enfants de bas statut socio-économique par rapport à celles de haut statut socio-économique. Pourtant, cet effet principal est qualifié par l'interaction significative entre le niveau socio-économique des enfants et les consignes de présentation du test,  $F(1, 145) = 5.51, p < .02, \eta^2 = .037$ . Comme illustré par la Figure 4 ci-dessous et comme attendu, la performance des enfants de classes sociales défavorisées est plus faible en condition évaluative qu'en condition non évaluative de l'intelligence ( $M = 28.5$  et  $33.0, ET = 9.52$  et  $10.00$ , respectivement ;  $t(145) = 2.17, p < .03$ ), tandis que la performance des enfants de classes sociales favorisées ne diffère pas significativement en fonction du type de consignes de présentation de la tâche ( $M = 34.6$  et  $31.5, ET = 9.10$  et  $9.51$ , respectivement pour la condition évaluative et la condition non évaluative de l'intelligence ;  $p > .10$ ). Ces résultats indiquent que, chez de jeunes enfants issus de classes sociales défavorisées, le simple fait de présenter une épreuve standardisée comme une mesure d'intelligence peut entraîner une baisse de leur performance par rapport à une situation dans laquelle les aspects évaluatifs sont gommés.

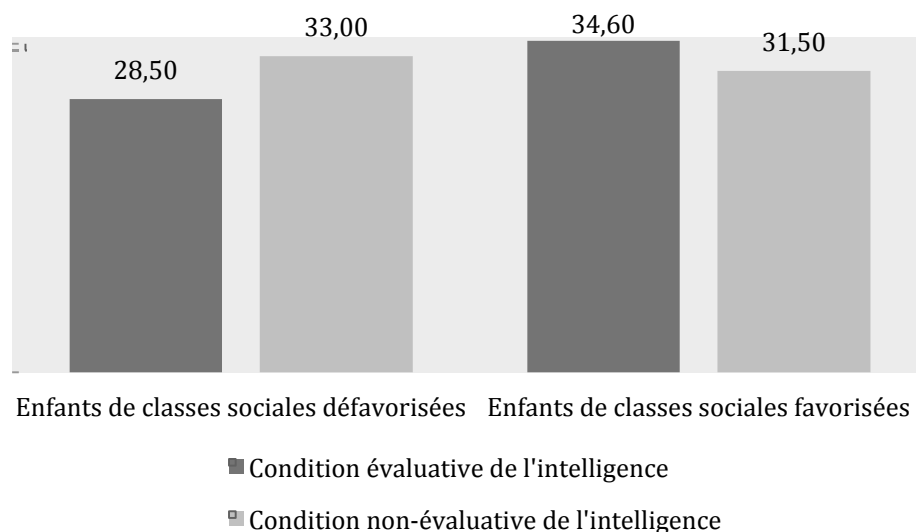


Figure 4. Performance des enfants aux matrices de Raven en fonction de leur milieu social et de la condition de passation du test.

Enfin, l'absence d'effet modérateur par le niveau scolaire des enfants de l'interaction entre le niveau socio-économique et les consignes de présentation de la tâche ( $F < 1$ , *ns*) confirme que l'effet de menace du stéréotype est présent aussi bien au CP qu'en CE2. Aucun autre effet principal ni d'interaction n'atteint le seuil de significativité ( $p > .10$ ).

### **2.6.3 Auto-évaluations**

Un effet principal du niveau scolaire est observé,  $F(1, 145) = 5.01$ ,  $p < .03$ ,  $\eta^2 = .034$ . Les enfants de CP ( $M = 4.10$ ,  $ET = 1.10$ ) évaluent leur propre niveau scolaire de façon plus élevée que ne le font les élèves de CE2 ( $M = 3.81$ ,  $ET = .82$ ). Cette tendance des enfants à moins se surévaluer avec l'âge est fréquemment rapportée dans la littérature (voir par exemple Martinot & Désert, 2007). Aucun autre effet principal ni d'interaction significatif n'a été observé,  $F_s < 1$ , *ns*.

## **2.7 Implications de l'Etude 1**

Les résultats de cette étude apportent plusieurs éléments intéressants. Tout d'abord, concernant les mesures du stéréotype, les enfants sont convaincus dès le CP de la supériorité des compétences scolaires des élèves de statut socio-économique élevé par rapport aux élèves de bas statut socio-économique, quelle que soit d'ailleurs leur propre origine sociale! Il semble donc que, comme cela a été observé pour les stéréotypes ethniques (Aboud, 1988 ; McKown & Weinstein, 2003), la réputation de faiblesse intellectuelle des personnes d'origine sociale défavorisée soit déjà largement connue par des enfants de 6 ans. Toutefois, de manière inattendue, les élèves de bas statut socio-économique endossent plus le stéréotype défavorable à leur groupe lorsqu'ils se savent évalués que lorsqu'ils croient ne pas l'être. Ce résultat apparemment contre-intuitif peut trouver deux explications. Premièrement, nous pouvons

simplement considérer que la condition diagnostique de l'intelligence rend davantage saillant le stéréotype, ce qui se traduirait par un score plus élevé de connaissance du stéréotype. Deuxièmement, des travaux dont nous n'avons pas connaissance au moment de la réalisation de notre étude, permettent de proposer une hypothèse en termes de protection de l'estime de soi. Burkley et Blanton (2008) ont donné un (faux) feed-back d'échec à un test de mathématiques à des femmes. Ensuite, la moitié d'entre-elles recevaient la possibilité d'affirmer leur adhésion au stéréotype d'infériorité des femmes par rapport aux hommes dans le domaine des mathématiques. Les autres participantes n'avaient pas la possibilité d'endosser ce stéréotype. L'estime de soi des participantes était alors mesurée. De façon surprenante, les résultats montrent que les femmes qui avaient eu l'occasion de manifester leur adhésion au stéréotype négatif à l'encontre de leur groupe social rapportaient une meilleure estime de soi que celles qui n'avaient pas eu cette opportunité. De plus, leur propre perception d'un échec augmentait l'adhésion des participantes au stéréotype (Burkley & Blanton, exp.2). Selon les auteurs, ces participantes ont « sacrifié » leur groupe social afin de protéger leur estime de soi personnelle. En appliquant ce raisonnement à nos données, nous pourrions donc envisager que les enfants de bas statut social de notre étude ont utilisé la mesure du stéréotype relatif à leur groupe comme un moyen de protéger leur estime de soi. Il n'est malheureusement pas possible de vérifier directement cette hypothèse a posteriori puisque nous n'avons pas collecté de données relatives à l'estime de soi des participants. Néanmoins, en essayant d'appliquer le raisonnement de Burkley et Blanton à nos données, nous pensons qu'il faudrait s'attendre à une corrélation négative entre l'adhésion au stéréotype et la performance des étudiants de bas statut socio-économique placés en situation évaluative. Plus ils percevraient leur performance comme médiocre et plus ils tenteraient de protéger leur estime de soi en adhérant au stéréotype (*i.e.* en dénigrant leur groupe social). Nous avons calculé cette corrélation, qui se révèle non significative ( $r(45) = .08, ns$ ). Il est possible cependant que les enfants n'aient pas

eu une perception fiable de leur performance réelle. Celle-ci ne serait donc pas le meilleur indicateur d'un besoin de protection de l'estime de soi. D'ailleurs, dans leurs expériences, Burkley et Blanton (2008) ne rapportent pas les performances réelles des participantes. Des recherches ultérieures, qui n'ont pas été faites ici, devraient permettre de tester plus directement cette hypothèse.

De plus, c'est la première fois qu'il est montré que de si jeunes enfants de classe sociale défavorisée peuvent être victimes de la menace du stéréotype. En effet, leur performance aux matrices de Raven est inférieure à celle d'enfants de haut statut socio-économique lorsque la tâche est administrée avec des consignes évaluatives. Par contre, leur performance ne diffère pas significativement de celle des enfants de milieux sociaux favorisés lorsque la tâche est présentée avec des consignes visant à rendre inapplicable la réputation de faibles capacités intellectuelles des enfants de bas statut socio-économique. Ces résultats sont consistants avec ceux de McKown et Weinstein (2003), qui ont rapporté des effets de menace du stéréotype auprès d'enfants Américains d'origine Africaine ou Latino, et ceux de Ambady et al. (2001), qui ont mis en évidence ce phénomène chez de jeunes filles américaines par rapport aux mathématiques.

Au-delà du test de l'hypothèse de la menace du stéréotype auprès d'enfants de bas statut socio-économique, cette recherche répondait à une seconde préoccupation, d'ordre développemental. Le peu de données collectées auprès de jeunes enfants de milieux sociaux défavorisés ne permettait pas, à ce jour, de déterminer l'âge minimal à partir duquel ils pouvaient être victimes de la menace du stéréotype. Nos résultats répondent partiellement à cette interrogation. Ils montrent que dès l'âge de 6 ans (*i.e.* dès le CP), la performance des enfants de bas statut socio-économique est fortement inférieure en situation évaluative par rapport à une situation non-évaluative. Comme nous l'avons mentionné plus haut, plusieurs auteurs rapportent une absence d'effet de menace du stéréotype en situation réelle de



passation du test (voir par exemple Sackett et al., 2004). Nous pensons que les consignes non diagnostiques utilisées dans plusieurs de ces études sont inadaptées, en ce sens qu'elles comportent toujours trop d'éléments évaluatifs pour être véritablement moins menaçantes que la condition diagnostique des capacités intellectuelles (voir Brown & Day, 2006 ; Steele & Davies, 2003 pour un raisonnement similaire). Un soin tout particulier a été porté à la formulation des consignes non évaluatives, afin de s'assurer qu'aucun aspect susceptible de rendre saillant le stéréotype négatif associé aux personnes de bas statut socio-économique ne subsiste. Cette précaution nous a semblé nécessaire parce que nous pensions qu'une situation appliquée comme la passation d'un test standardisé en salle de classe avec une psychologue scolaire risquait d'être immédiatement interprétée par les élèves comme une situation évaluative. Le risque était donc que les enfants de bas statut socio-économique se trouvent de fait en situation de menace du stéréotype dans les deux conditions expérimentales, et effectuent donc une performance systématiquement inférieure à celle des élèves de haut statut.

Enfin, l'originalité de cette étude tient également au type de consignes qui ont été utilisées pour présenter la tâche. Dans la condition évaluative, menaçante pour les enfants de bas statut socio-économique, ce sont tout simplement les consignes préconisées par les concepteurs des matrices (Raven et al., 1998), et donc utilisées par les psychologues qui y ont recours, qui ont été administrées. Nous avons pour hypothèse que le simple fait de mentionner aux enfants que la tâche avait pour but d'identifier leurs points forts et leurs points faibles serait suffisant pour induire un surcroît de pression évaluative chez les enfants de bas statut socio-économique. C'est pourquoi une attention particulière a été accordée à la formulation des consignes utilisées en condition non évaluative. La tâche y était présentée comme un nouveau jeu, en cours d'évaluation quant à son adaptation en fonction de l'âge des enfants. Ceci avait pour but de permettre aux participants d'attribuer leurs éventuelles difficultés face à l'un ou l'autre problème à une cause externe, « *ce jeu n'est pas adapté à des*

*enfants de CP/de CE2* », plutôt qu'à leur propre compétence. Nous espérions ainsi rendre le stéréotype d'infériorité intellectuelle des élèves de bas statut socio-économique inapplicable à la situation. Nous attendions donc un écart de performance en faveur des élèves de classes sociales favorisées en condition évaluative, mais pas en condition non évaluative. C'est effectivement ce que nous avons observé.

Si ces résultats sont intéressants d'un point de vue théorique, ils ont également des implications importantes en termes d'application. Tout d'abord, ils démontrent que, contrairement à ce qui est communément admis (par exemple Jensen, 1998), les matrices de Raven ne sont pas complètement insensibles à des facteurs culturels et contextuels. En effet, les écarts de performance observés en fonction de l'origine socio-économique des participants peuvent difficilement être attribués à une véritable infériorité intellectuelle des plus défavorisés, puisque de simples modifications des consignes permettent d'annihiler cet écart. Il serait donc particulièrement important que les intervenants qui sont amenés à utiliser ce type d'échelles, des psychologues dans la majorité des cas, soient informés de l'existence de ce phénomène et formés à l'administration des consignes.

### **2.7.1 Limites de l'Etude 1**

Dans une étude ultérieure qui n'a pas été menée dans le cadre de cette thèse, il serait intéressant d'utiliser trois types de consignes expérimentales. Ceci permettrait de développer une question théorique soulevée par nos résultats. En présentant les matrices de Raven comme un jeu en phase d'évaluation, les consignes non évaluatives donnaient la possibilité aux enfants d'attribuer d'éventuelles difficultés de résolution de problème à un facteur externe, l'inadaptation de la tâche à leur catégorie d'âge, plutôt qu'à un facteur interne, leurs capacités intellectuelles. Or, des recherches précédentes (Ben-Zeev, Fein, & Inzlicht, 2005 ; Jones,

2011) montrent que des participants qui peuvent attribuer leur excitation physiologique (« *arousal* ») dans une situation de performance à une source externe ne sont plus victimes de l'effet de la menace du stéréotype. Ainsi, il serait intéressant de tester si les élèves de bas statut ont réalisé une meilleure performance dans la condition non évaluative parce que la tâche était non diagnostique de leurs capacités intellectuelles, ou parce que leur excitation physiologique ou leur éventuelle mauvaise performance pouvait être attribuée à un facteur externe (le fait que la tâche soit trop difficile ou inadaptée pour les enfants de leur âge), ou encore à la combinaison de ces deux facteurs. L'ajout d'une condition expérimentale présentant la tâche comme un jeu mais ne mentionnant pas le rôle éventuel de l'âge des enfants permettrait de trancher cette question.

De futures études pourraient également utiliser par exemple l'échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants (Sattler & Dumont, 2004), afin de généraliser les résultats que nous avons obtenus. Cette échelle comporte différentes sous-échelles qui sont réputées mesurer différentes composantes de l'intelligence. Son utilisation dans un dispositif tel que celui présenté dans ce chapitre permettrait de vérifier si toutes les composantes de l'intelligence des enfants de bas statut socio-économique, notamment verbales, sont affectées par la menace du stéréotype ou bien si cet effet est circonscrit aux capacités logiques (mesurées par les matrices de Raven). Nous laissons ceci au soin d'autres chercheurs puisque là n'est pas l'objectif de ce travail de thèse.

Dans une étude ultérieure, il serait également pertinent de mesurer séparément la connaissance et l'adhésion des participants au stéréotype. Dans une perspective développementale, la distinction entre ces deux concepts est intéressante puisque la connaissance du stéréotype précède généralement l'adhésion à celui-ci (voir par exemple Martinot & Désert, 2007). Ce sera notamment l'un des objectifs du chapitre suivant.

Enfin, dans une optique de validité écologique, il serait utile de reproduire cette étude en remplaçant la passation collective du test par une passation individuelle. En effet, bien que des passations collectives soient organisées, notamment au travers des évaluations nationales, le plus souvent les enfants sont évalués individuellement par le psychologue. Cependant, dans la mesure où le reste des études présentées dans cette thèse porte sur les apprentissages scolaires, et puisque ces apprentissages ont lieu en contexte de classe collectif, les études qui seront présentées dans les pages suivantes ne seront pas en passation individuelle.

## **2.8 Conclusions de l'Etude 1**

Un immense crédit est encore accordé de nos jours, dans le grand public et dans une partie du monde scientifique, aux tests d'intelligence standardisés. Ceux-ci sont fréquemment considérés comme des outils d'évaluation fiables et précis du niveau intellectuel. De plus, certaines épreuves, comme les matrices de Raven, sont réputées quasiment insensibles aux facteurs culturels. Peu d'études ont véritablement cherché à évaluer la stabilité de ces outils au contexte évaluatif. Il existe, malgré tout, un ensemble de données qui remettent en cause la légitimité de ce type de mesures chez l'adulte (voir par exemple Brown & Day, 2006). L'étude que nous avons réalisée en contexte scolaire conduit aux mêmes réserves par rapport à l'utilisation des matrices de Raven chez des enfants de CP et de CE2. En effet, nous avons observé un écart de performance en faveur des enfants de haut statut socio-économique lorsque le test était présenté avec des consignes évaluatives standards. Par contre, lorsque le test était présenté avec des consignes non évaluatives, les performances respectives des élèves de haut et de bas statut socio-économique ne différaient pas significativement. Ce biais est particulièrement préoccupant puisque les tests psychométriques sont régulièrement utilisés à des fins diagnostiques et lors d'une prise de décision d'orientation scolaire. L'information en direction de leurs utilisateurs nous semble être une priorité.

Toujours par rapport à l'observation de cet effet de menace du stéréotype en milieu scolaire réel, les résultats de cette étude démontrent bien que l'effet n'est pas « *un simple effet de laboratoire* », contrairement aux suggestions faites par Good et al. (2008), bien que comme souligné plus haut la dimension écologique de la présente étude puisse encore quelque peu être remise en cause. Les études présentées plus loin, notamment au cours des chapitres 4 et 5, tenteront de combler cette critique.

L'objectif principal qui était de vérifier l'existence du phénomène de menace du stéréotype d'incompétence intellectuelle des individus de bas statut socio-économique chez de très jeunes enfants est toutefois atteint. Il semble donc que les enfants, dès l'âge de 6 ans, puissent être victimes de la menace du stéréotype « classique », en tout cas en ce qui concerne la catégorisation sociale sur la base du statut socio-économique. Cependant, avant de pouvoir poser l'hypothèse que de si jeunes enfants puissent aussi être victimes de ce phénomène lors de la phase d'apprentissage des connaissances qui seront ensuite à mobiliser pour réaliser une tâche, il convient d'abord de tester s'ils connaissent (et éventuellement adhèrent à) un stéréotype les visant quant à leur capacité d'apprentissage, puisque la connaissance du stéréotype est une condition nécessaire à l'apparition de l'effet (voir par exemple Brown & Pinel, 2003). En effet, dans la présente étude, le stéréotype portait sur les capacités intellectuelles et non sur les capacités d'apprentissage. Ce sera l'objet du chapitre suivant.

Par ailleurs, nous nous centrerons dès maintenant et jusqu'à la fin de cette thèse sur les stéréotypes ethniques (et non plus socio-économiques), puisque pour rappel et comme évoqué au cours du Chapitre 1 les personnes d'origine nord-africaine constituent en France une population fortement stigmatisée mais paradoxalement très peu étudiée (Dambrun et al., 2005). En outre, statut socio-économique et origine ethnique sont deux variables considérablement corrélées. L'étude présentée dans ce chapitre nous permet donc de savoir que les enfants sont victimes de menace du stéréotype sur base de leur statut socio-

économique, effet qu'il conviendra de contrôler dans les études suivantes afin d'être certain de n'observer qu'un effet lié à l'origine ethnique, qui est notre variable d'intérêt.

La visée du chapitre suivant sera donc de tester si les enfants, quelle que soit leur origine ethnique et dès leur plus jeune âge de scolarité, à savoir 6 ans, connaissent et adhèrent à un stéréotype selon lequel les enfants français d'origine nord-africaine sont réputés moins doués dans le domaine des premiers apprentissages scolaires (lecture, écriture et calcul, d'après Salbreux, 1995) que leurs pairs « *d'origine française* ».

**ENCADRE 1 : POINT IMPORTANT A RETENIR DE L'ETUDE 1**

L'Etude 1 nous montre que les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés, dès l'âge de 6 ans, sont soumis à la menace du stéréotype « classique » sur leur performance en contexte scolaire réel.

# **Chapitre 3: Les enfants français d'origine nord-africaine souffrent-ils d'un stéréotype négatif dans le domaine des apprentissages scolaires ?**

---

Comme déjà évoqué, les résultats scolaires des Noirs aux Etats-Unis sont systématiquement inférieurs à ceux des Blancs (Miller, 1996 ; Nettles, 1988). La menace du stéréotype (Steele & Aronson, 1995 ; Désert et al., 2002, pour une revue ; Inzlicht & Schmader, 2012, pour une revue complète et détaillée) peut expliquer ceci, dans la mesure où les stéréotypes dégradent les performances dans certains contextes évaluatifs (Crocker et al., 1998). Or l'école est justement constituée de contextes évaluatifs (Monteil & Huguet, 2002). Si certains auteurs suggèrent l'existence d'un fond de vérité du stéréotype (Hunt, 2012 ; Hunt & Carlson, 2007) du fait d'une subsistance d'une différence de performance en la défaveur des membres du groupe stigmatisé malgré la mise en place de stratégies de protection face à la menace du stéréotype, l'hypothèse principale que nous défendons tout au long de cette thèse est toute autre. Nous pensons en effet que cette menace du stéréotype peut déjà avoir lieu en amont de la performance, c'est-à-dire lors des apprentissages. Or la population la plus fortement sollicitée pour apprendre est constituée des jeunes enfants d'âge scolaire. Plusieurs études (Cohen et al., 2006 ; Muzzatti & Agnoli, 2007 ; Neuburger et al., 2012 ; Neuville & Croizet, 2007 ; Schweinle & Mims, 2009 ; Etude 1 du Chapitre 2) tendent à montrer que le phénomène de menace du stéréotype « classique » apparaît déjà chez les très jeunes enfants ou chez des pré-adolescents (par exemple Ambady et al., 2001 ; Good et al., 2003, 2006).

L'effet est également retrouvé chez des étudiants français d'origine maghrébine (Chateignier et al., 2009). Qu'en est-il donc sur les apprentissages ?

Pour qu'il y ait menace du stéréotype (qui se traduirait par des effets délétères sur les apprentissages scolaires), il est nécessaire que le stéréotype visant un groupe social soit connu de ses membres (Brown & Pinel, 2003 ; Désert et al., 2002), puisque c'est son activation lors de la tâche diagnostique qui induit une pression d'évaluation, et donc la peur de confirmer le stéréotype négatif lié à son groupe (Steele & Aronson, 1995). En d'autres termes, il ne peut pas y avoir d'effets sur les apprentissages scolaires si les enfants ne connaissent pas ces stéréotypes. Il n'existe pourtant pas d'étude à l'heure actuelle concernant l'existence (ou la non-existence) de stéréotypes ethniques sur la réussite scolaire et les premiers apprentissages scolaires (desquels découlent tous les autres, Salbreux, 1995) en France. C'est pourquoi l'étude abordée dans ce troisième chapitre visera notamment à tester leur existence, la connaissance qu'en ont les enfants, et leur adhésion (cette deuxième étude sera également reprise plus loin au Chapitre 5 avec d'autres objectifs). Il est communément admis que les stéréotypes ethniques sont connus et partagés dès l'âge de 4 à 6 ans (Aboud, 1988 ; McKnown & Weinstein, 2003), mais il s'agit dans la grande majorité des cas de stéréotypes liés aux capacités intellectuelles. Ainsi, avant de savoir dans quelle mesure les stéréotypes ethniques influencent les premiers apprentissages scolaires (ce qui sera l'objet du Chapitre 4), il est primordial de savoir si des stéréotypes ethniques liés aux apprentissages existent chez les enfants.



### **3.1 Groupe(s) de bas statut(s) et mauvaise(s) réputation(s)<sup>6</sup>**

D'après la Théorie de la Dominance Sociale de Sidanius et Pratto (1999), les membres de groupes de bas statut sont réputés pour être peu intelligents, ceci afin de justifier les inégalités. D'autres études montrent l'existence de telles croyances même chez les enfants (Fiske, 1998). Ainsi, les Noirs sont perçus comme stupides et paresseux (Devine & Elliot, 1995), les filles comme peu douées en mathématiques et dans les domaines scientifiques en général (Spencer et al., 1999), et il en irait de même avec les individus issus de milieux socio-économiques défavorisés (Bullock, 1995 ; Berjot & Drozda-Senkowska, 2007, exp.1 ; Cozarelli et al., 2001).

Les travaux d'Asher et Allen (1969) montrent que les enfants, dès l'âge de trois ou quatre ans, sont capables d'exprimer des préjugés, que ce soit envers des minorités ethniques (Horowitz, 1936), des enfants handicapés (Maras, 1993) ou encore des enfants obèses (Powlishta, Serbin, Doyle, & White, 1994). Par exemple, par une étude dans laquelle des enfants devaient ranger par ordre de préférence des photos d'enfants Blancs avec des stigmates visibles (défiguration faciale, amputation, etc.), une photo d'un enfant Blanc sans aucun stigmate et une photo d'un enfant Noir sans aucun stigmate, Richardson et Green (1971) observent tout d'abord que les enfants Blancs préfèrent la photographie de l'enfant Blanc à celle de l'enfant Noir (ils font donc un biais de favoritisme pro-endogroupe), mais qu'en outre la photographie de l'enfant Noir est toujours mieux classée que celles des enfants Blancs avec un stigmate visible. Les enfants semblent donc en mesure d'assigner un statut particulier aux membres de groupes stigmatisés. Cependant, ces préférences pour l'endogroupe semblent fortement dépendantes du statut du groupe ethnique d'appartenance

---

<sup>6</sup> Le lecteur se demandera peut-être pourquoi avoir mis ce titre au pluriel. Il s'avère que nous avons tous plusieurs groupes d'appartenance, et, comme nous le verrons dans cette partie, à des groupes différents correspondent des réputations différentes.

des enfants. Ainsi, Clark et Clark (1947), dont les résultats furent évoqués par la Cour Suprême des Etats-Unis lors de la célèbre affaire *Brown versus Board of Education of Topeka* (1954), montrent 1/ que les enfants Noirs sont capables de s'identifier correctement à leur groupe ethnique dès trois ans, et 2/ que ces enfants favorisent l'exogroupe dominant. Par la suite, Asher et Allen (1969) répliquent cette étude, mais avec non plus seulement des enfants Noirs comme participants, mais des enfants Noirs et des enfants Blancs. Ils observent que les enfants Blancs, d'appartenance ethnique majoritaire, présentent un biais de favoritisme pro-endogroupe (ils préfèrent leur groupe d'appartenance à l'autre groupe), tandis que les enfants Noirs, d'appartenance ethnique minoritaire, présentent un biais de favoritisme de l'exogroupe (ils préfèrent le groupe dominant au leur).

Il semble donc que les enfants issus de minorités ethniques intériorisent les normes dépréciatives (c'est-à-dire les normes élaborées et entretenues par le groupe dominant et conduisant à déprécier le groupe dominé) selon lesquelles il y aurait une supériorité des membres de groupes de haut statut par rapport aux membres de groupes de bas statut (Vinsonneau, 1993). A en croire Wright et Taylor (1995), l'intériorisation de cette infériorité se ferait surtout lorsque le groupe dominant exerce une pression assimilationniste (Berry, 1987, 1990) sur le groupe dominé. Dans ce contexte, l'école est un moteur de l'apprentissage de l'infériorité du groupe dominé (Vinsonneau, 1993 ; Wright & Taylor, 1995). Or, en France, « *les Maghrébins constituent un groupe minoritaire, défavorisé et stigmatisé comparativement aux Français de « souche »* » (Dambrun et al., 2005).

Nous émettons donc l'Hypothèse 1 que tous les enfants, quelle que soit leur origine ethnique, connaissent un stéréotype selon lequel les enfants d'appartenance ethnique minoritaire (plus particulièrement ici Français d'origine nord-africaine), qui appartiennent donc à un groupe de bas statut, seront réputés moins intelligents, et par extension moins bons en ce qui concerne les premiers apprentissages scolaires dont découlent tous les autres (à

savoir lecture, écriture et calcul, Salbreux, 1995), que les enfants d'appartenance ethnique majoritaire (plus particulièrement ici Français d'origine nord-européenne), et ce dès leur plus jeune âge. Nous regarderons également, en hypothèse exploratoire, dans quelle mesure les enfants adhèrent à ce stéréotype d'incompétence dans le domaine des premiers apprentissages scolaires.

### **3.2 Origine ethnique minoritaire, estime de soi, et stratégies de protection**

Nous l'avons vu, les enfants d'appartenance ethnique minoritaire sont incontestablement stigmatisés. Or, « *être stigmatisé, c'est posséder une identité dévalorisée, jugée inférieure par les autres* » (Crocker et al., 1998). De plus, ils intériorisent les normes dépréciatives dont ils sont victimes (Vinsonneau, 1993). On devrait donc pouvoir en déduire que la valeur personnelle qu'ils vont s'accorder, leur estime de soi, sera grandement affectée. De nombreux travaux considèrent pourtant le fait d'avoir une bonne estime de soi comme un besoin fondamental (voir par exemple Greenberg et al., 1992), associé à un sentiment de bien-être physique et psychologique ou encore à une bonne adaptation à l'environnement. On ne doit cependant pas penser pour autant que les enfants dont il est question ici souffriront d'une faible estime de soi. En effet, Crocker et Major (1989), dans une méta-analyse des recherches effectuées depuis plus de 20 ans sur le niveau d'estime de soi des personnes stigmatisées (Noirs, Chicanos, femmes, homosexuels, etc.), montrent que celles-ci ne semblent pas souffrir d'une estime de soi plus faible que les personnes non-stigmatisées. Certaines études tendent même à montrer une meilleure estime de soi des individus stigmatisés par rapport aux non-stigmatisés (voir par exemple Dif, Guimond, Martinot, & Redersdorff, 2001, pour les

personnes handicapées). Cette absence de déficit d'estime de soi pourrait s'expliquer par le fait que ces personnes ont recours à diverses stratégies de maintien ou de protection de l'estime de soi. Il en existe de nombreuses, et parmi celles-ci, nous allons nous attarder ici sur le *désengagement psychologique* (Major, Spencer, Schmader, Wolfe, & Crocker, 1998), en raison de la place primordiale qu'elle occupe dans l'échec scolaire.

### **3.2.1 Le désengagement psychologique et la désidentification du domaine**

Le désengagement psychologique (Major et al., 1998) consiste à minimiser temporairement l'importance des dimensions où nous échouons (ici l'importance des apprentissages scolaires), ce qui est une action à court terme, tandis que la désidentification du domaine, plus radicale, consiste à se désengager durablement. Il n'y a plus de lien entre les résultats obtenus sur ces dimensions et la valeur que l'on s'accorde. Autrement dit, plus de lien entre notre soi et le domaine. De nombreuses recherches (Osborne, 1995, 1997; Osborne, Major, & Crocker, 1992; Rosenberg, 1965) laissent penser que cette stratégie est particulièrement efficace, bien que néfaste, notamment en ce qui concerne le domaine scolaire. Schmader et al. (2001) distinguent deux occurrences du désengagement du domaine scolaire. La première consiste à diminuer l'importance de l'école jusqu'à ce que ce ne soit plus un domaine pertinent pour le soi, alors que la deuxième consiste à considérer les notes obtenues comme un indicateur biaisé des habiletés scolaires, à réduire la diagnosticité des renforcements obtenus. C'est ce que Régner et Loose (2006) appellent respectivement la dévaluation de la réussite scolaire et le discrédit des notes. Dans leur étude réalisée auprès d'élèves français d'origine nord-africaine de fin de collège, elles observent que le rôle joué par les notes sur ces deux facettes du désengagement psychologique est médiatisé par l'estime de soi scolaire. Ainsi, ce besoin de protection de soi n'est pas lié directement aux mauvaises

notes, mais est le résultat d'une faible estime de soi académique. Les résultats obtenus par Régner et Loose (2006), montrent également (1) que, en accord avec ce qui avait déjà été observé auparavant (Schmader et al., 2001; Voelkl, 1993, 1997), ces collégiens d'origine nord-africaine ont plus tendance à discréditer les notes qu'à dévaluer la réussite scolaire, ce qui suggère qu'il est effectivement plus difficile de dévaluer la réussite scolaire (qui est socialement valorisée, Crocker & Major, 1989) que de discréditer les notes ; et (2) que l'implication des parents dans la vie scolaire est directement reliée à ce discrédit et à cette dévaluation : plus les parents sont impliqués et moins les élèves ont recours à ces facettes du désengagement. Or Brinbaum et al. (2012) observent qu'en France, les personnes issues de l'immigration Nord-Africaine sont moins impliquées dans la vie scolaire de leurs enfants que les parents issus d'une immigration Européenne ou non-issus de l'immigration. Enfin, la théorie de la désidentification (Steele, 1992, 1997) postule que ce désengagement est un processus graduel: plus les échecs (ou les perceptions d'échecs) se répètent, et plus la désidentification est importante. Ainsi, plus un individu appartenant à un groupe de bas statut vieillira, plus il aura vécu d'échecs (de par cette appartenance groupale et les effets qu'ont sur sa performance les stéréotypes associés), et donc plus il sera désengagé du domaine scolaire. Par conséquent, nous émettons également l'Hypothèse 2 que les enfants d'origine nord-africaine auront plus tendance à discréditer les notes qu'à dévaluer le domaine scolaire, et ceci d'autant plus qu'ils seront âgés, alors que cette différence devrait être moins importante chez les enfants d'origine nord-européenne.

### **3.3 Estime de soi collective ethnique et concordance de l'Identité Sociale**

Le modèle additif de l'estime de soi de Harter (1987, 1990) est basé sur la conception de l'estime de soi de James (1892) et la Théorie du Soi Miroir de Cooley (1902). Selon James, pour s'accorder de la valeur, l'individu ne s'intéresse pas à tous les domaines de sa vie mais seulement aux domaines qu'il va juger importants. Cooley postule que les autres nous renvoient une image de ce que nous valons que nous allons progressivement intérioriser jusqu'à ce qu'elle devienne notre propre conception de nous-mêmes. De plus, ce ne sont pas tous les individus qui vont contribuer au développement de notre image de soi, mais plutôt les personnes qui sont importantes pour nous : l'impact du miroir social est plus fort avec ces personnes là. Ainsi, notre estime de soi dans les domaines d'importance est dérivée à la fois des approbations des agents signifiants (les parents, les camarades de classes, les amis proches et les enseignants) et de la concordance entre notre perception de notre soi actuel et de notre soi idéal (Harter, 1987, 1990). Certains travaux (voir par exemple Cole et al., 2001 ; Harter, 1999 ; Harter & Whitesell, 2003) soulignent que chez les enfants, l'apparence physique est un domaine important d'auto-évaluation, et au sein de celui-ci la couleur de peau est particulièrement visible des autres et de soi-même. Toutefois, en ce qui concerne l'importance liée à l'appartenance ethnique, les parents et les amis ne semblent pas être les agents les plus puissants. Des recherches américaines et britanniques montrent que les attitudes raciales de la société sont de meilleurs prédicteurs des attitudes raciales des jeunes enfants que ne le sont celles des parents ou des pairs (Milner, 1973 ; Quintana, 1998). Appliqué à ce domaine, le modèle additif suggère que l'estime de soi collective ethnique est déterminée par la concordance entre le soi ethnique actuel et l'appartenance ethnique

culturellement idéale. Ferguson et Cramer (2007) parlent d'identité sociale concordante ou d'identité sociale discordante. Un enfant aura une identité sociale concordante si son soi actuel et son soi idéal concernent tous les deux la même appartenance ethnique (par exemple un enfant s'auto-identifiant en tant que Noir et dont le soi idéal serait d'être Noir), alors qu'au contraire un enfant aura une identité sociale discordante si son soi actuel et son soi idéal ne concernent pas tous les deux la même appartenance ethnique (par exemple un enfant s'auto-identifiant en tant que Noir et dont le soi idéal serait d'être Blanc). Par conséquent, puisque cette concordance de l'identité sociale détermine l'estime de soi collective ethnique, nous faisons l'Hypothèse 3 que les enfants qui ont une identité sociale discordante auront une estime de soi collective ethnique plus faible que les enfants ayant une identité sociale concordante.

Par ailleurs, au regard des stigmates et des pressions pesant sur la population Nord-Africaine (Dambrun et al., 2005 ; Pan Ké Shon, 2011 ; Vinsonneau, 1993), nous pouvons envisager qu'en France l'idéal culturel soit d'être Nord-Européen. Nous attendons dès lors (Hypothèse 4) que les enfants français d'origine nord-africaine aient une identité sociale plus discordante que les enfants français d'origine nord-européenne. Enfin, en regroupant les deux dernières hypothèses, nous attendons (Hypothèse 5) que les enfants français d'origine nord-africaine auront une estime de soi collective ethnique plus faible que les enfants d'origine nord-européenne, et cette différence sera plus marquée chez les enfants dont l'identité sociale est discordante que chez les enfants dont l'identité sociale est concordante (en d'autres termes, la discordance de l'identité sociale médiatisera l'effet de l'origine ethnique sur l'estime de soi collective ethnique).

**ENCADRE 2 : RESUME DES HYPOTHESES DE L'ETUDE 2**

1 - Tous les enfants, quelle que soit leur origine ethnique, connaissent un stéréotype selon lequel les enfants français d'origine nord-africaine sont réputés pour être moins bons en ce qui concerne les premiers apprentissages scolaires que les enfants français d'origine nord-européenne, et ce dès leur plus jeune âge.

2 - Les enfants d'origine nord-africaine ont plus tendance à discréditer les notes qu'à dévaluer le domaine scolaire, et ceci d'autant plus qu'ils sont âgés, alors que cette différence devrait être moins importante chez les enfants d'origine nord-européenne.

3 - Les enfants français d'origine nord-africaine ont une identité sociale plus discordante que les enfants français d'origine nord-européenne.

4 - Les enfants qui ont une identité sociale discordante ont une estime de soi collective ethnique plus faible que les enfants ayant une identité sociale concordante.

5 - Les enfants français d'origine nord-africaine ont une estime de soi collective ethnique plus faible que les enfants d'origine nord-européenne, cette différence étant plus marquée chez les enfants dont l'identité sociale est discordante que chez les enfants ayant une identité sociale concordante (en d'autres termes, la discordance de l'identité sociale médiatise l'effet de l'origine ethnique sur l'estime de soi collective ethnique).

## **3.4 Etude 2 : Méthode**

### **3.4.1 Participants**

Afin de tester nos hypothèses, nous avons réalisé cette deuxième étude auprès de 231 enfants scolarisés en classes de CP (âge moyen : 7.14 ans), CE1 (âge moyen : 8.05 ans), CE2 (âge moyen : 9.16 ans), CM1 (âge moyen : 9.97 ans) et CM2 (âge moyen : 11.06 ans). L'âge moyen de ces enfants, toutes classes confondues, est de 9.17 ans (pour un minimum de 6 ans et un maximum de 13 ans),  $ET = 1.45$ . La population générale est constituée de 114 filles (soit 49.3% de l'échantillon) et 117 garçons (50.7%). Cent (43.3%) sont Français d'origine nord-africaine et 131 (56.7%) sont Français d'origine nord-européenne. Nous avons été dans



l'obligation d'écarter dix sujets de l'analyse des résultats en raison de troubles de l'attention (troubles autistiques notamment). L'analyse portera donc sur 221 enfants.

### 3.4.2 Procédure

La passation était individuelle et durait une vingtaine de minutes. La tâche était présentée comme un jeu en construction ressemblant au jeu « *Qui est-ce ?* » qui consiste à donner un indice à partir duquel l'enfant doit trouver de qui l'on parle. Afin de déranger au minimum le bon déroulement de la classe, il y avait deux expérimentateurs de sexe masculin, et chacun d'eux s'occupait de deux enfants. Les deux enfants étaient assis côte à côte face à l'expérimentateur, et séparés l'un de l'autre par un carton vertical d'un mètre de haut par un mètre de large, afin d'éviter toute influence de l'un par l'autre. Devant eux se trouvaient deux boîtes. Au fond de l'une d'elles le signe « + » était dessiné, tandis qu'au fond de l'autre il s'agissait du signe « - » (voir Figure 5 ci-dessous).

Les expérimentateurs allaient chercher les enfants dans leur salle de classe. Arrivés dans la salle expérimentale (qui était une autre salle de classe dans l'école), ils disaient aux enfants : « *nous sommes tous les deux étudiants, et nous construisons un jeu pour les enfants, un peu comme le Qui est-ce ? Nous allons donc vous montrer plusieurs photos d'enfants et nous vous poserons quelques questions dessus. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : nous nous intéressons à votre avis personnel. Nous ne sommes pas à l'école, et donc il n'y a pas de notes : vous pouvez répondre franchement ! Cela nous permettra de savoir quelles sont les photos que les enfants préfèrent, parce que nous ne voulons pas faire un jeu qui ne plaise pas aux enfants* ». Après avoir répondu aux questions éventuelles, ils installaient les enfants et ils passaient aux étapes suivantes, dans l'ordre où elles sont présentées.

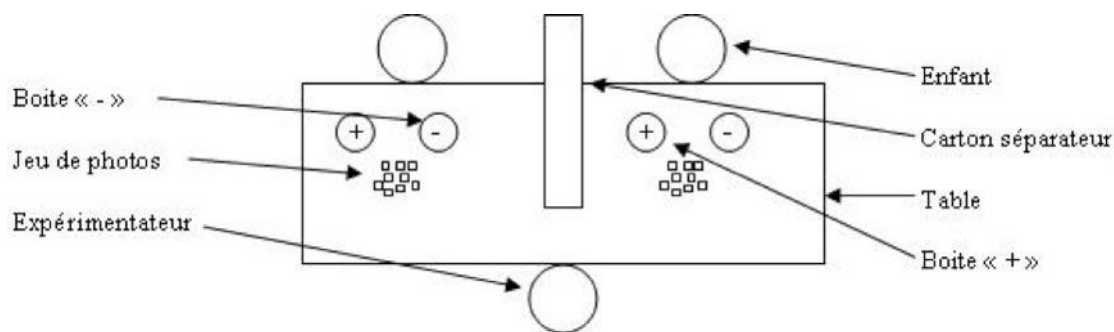


Figure 5. Représentation schématique du dispositif expérimental

### 3.4.2.1 Compréhension des consignes

L'expérimentateur présentait aux enfants, en guise d'exemple de ce qu'ils devraient faire, huit photographies de fruits et légumes (voir Annexe 1). Parmi celles-ci, quatre étaient des photographies de fruits et légumes verts, et les quatre autres de fruits et légumes rouges. Il leur demandait de mettre « *dans la boîte avec le + toutes les photos des fruits et légumes verts, et dans la boîte avec le – toutes les photos de fruits et légumes rouges* ». Ceci permettait de savoir si les enfants comprenaient correctement les consignes, la suite de l'expérience étant sous la même forme. Aucun enfant n'a commis d'erreur à cette phase. Il expliquait ensuite que « *toute la suite sera exactement pareille, sauf que ce sera des photos d'enfants à la place de fruits et légumes* ».

### 3.4.2.2 Auto-catégorisation : Identité Sociale concordante et Identité Sociale discordante

#### 3.4.2.2.1 Auto-identification : Soi actuel

En nous basant sur la procédure utilisée par Wright et Taylor (1995) ou bien encore Dambrun et al. (2005), l'expérimentateur présentait aux enfants un jeu de huit photographies<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Nous avons utilisé des photographies, plutôt qu'un questionnaire de type Lickert par exemple, pour deux raisons principales. Premièrement, certains des enfants venaient tout juste d'entrer en CP, et ne savaient par conséquent pas encore lire ou écrire : ils n'auraient donc pu ni comprendre ni répondre aux questions. Deuxièmement, il s'avère que les enfants ne sont capables de sérier qu'à partir de 7 ans (Piaget et Inhelder, 1959), ce qui aurait rendu les résultats issus d'une échelle inexploitable.

d'enfants du même âge, réparties selon deux critères à deux dimensions : le sexe et l'origine ethnique. Il y avait ainsi deux photos de filles françaises d'origine nord-africaine, deux photos de filles françaises d'origine nord-européenne, deux photos de garçons français d'origine nord-africaine et deux photos de garçons français d'origine nord-européenne (voir Annexe 2). Ces photographies étaient les mêmes que celles utilisées par Dambrun et al. (2005), car elles respectaient certaines précautions méthodologiques : l'âge des enfants photographiés, le degré d'attractivité physique et les émotions faciales étaient équivalents pour les deux groupes ethniques.

A partir de ces photographies, chaque enfant devait déplacer un panneau « moi », qui le représentait, sur la photo de l'enfant qui lui ressemblait le plus. Cette photo correspondait soit à un enfant français d'origine nord-africaine, et l'expérimentateur la codait A, soit à un enfant français d'origine nord-européenne, qu'il codait E. Cette étape permettait donc de savoir à quel groupe ethnique l'enfant s'identifiait<sup>8</sup>.

#### 3.4.2.2.2 Soi idéal

Toujours à partir de ces photographies, chaque enfant devait déplacer le panneau « moi » sur la photo de l'enfant qu'il aimerait être. Encore une fois, cette photo correspondait soit à un enfant français d'origine nord-africaine, et codée A, soit à un enfant français d'origine nord-européenne, codée E. Cette étape permettait donc de savoir quel était le soi ethnique idéal de l'enfant<sup>9</sup>.

#### 3.4.2.2.3 Concordance/Discordance de l'Identité Sociale

Afin de mesurer la concordance de l'identité sociale des enfants, une procédure similaire à celle de Ferguson et Cramer (2007) a été utilisée. Si l'origine ethnique de l'enfant

---

<sup>8</sup> Aucun enfant ne s'est identifié à une photo d'enfant de l'autre sexe que le sien.

<sup>9</sup> Aucun enfant n'a déclaré avoir comme soi idéal un enfant de l'autre sexe que le sien.

choisi lors de la tâche d'auto-identification était la même que celle de l'enfant choisi lors de la tâche mesurant le soi idéal, l'identité sociale du participant était concordante (A/A ou E/E). En revanche, si ces deux origines ethniques étaient différentes, son identité sociale était discordante (A/E ou E/A).

### 3.4.2.3 Stéréotype négatif dans le domaine des apprentissages scolaires

Durant cette phase, l'expérimentateur présentait toujours aux enfants les huit photographies. Il leur était alors demandé de catégoriser ces photos selon qu'elles représentaient des enfants qui selon les gens en général (ce qui permettait de mesurer la connaissance du stéréotype) et selon eux (mesure de l'adhésion au stéréotype) apprenaient le mieux, ou au contraire le moins bien, à lire, écrire ou compter. Les questions étaient donc de la forme suivante : « *Mets dans la boîte avec le + les photos d'enfants qui pour les gens apprennent le mieux à lire et dans la boîte avec le - les photos d'enfants qui pour les gens apprennent le moins bien à lire* ». Elles étaient déclinées pour chacun des trois types d'apprentissages (lecture, écriture et calcul) ainsi que pour l'intelligence, en fonction de la connaissance et de l'adhésion au stéréotype, ce qui faisait donc un total de deux séries de quatre questions chacune (voir Annexe 3). A chaque fois que l'expérimentateur parlait d'une boîte, il la montrait. Toutes les photos étaient disposées aléatoirement devant l'enfant avant chaque question.

Une photo affectée au groupement négatif (donc mise dans la boîte avec le moins) était codée -1 et une photo affectée au groupement positif (donc mise dans la boîte avec le plus) +1. Au final, le score s'étalonnait donc de -4 à +4 pour chacune des deux origines ethniques.

### 3.4.2.4 Estime de soi

#### 3.4.2.4.1 Estime de soi individuelle

Toujours en nous basant sur la procédure utilisée par Wright et Taylor (1995), le participant devait, pour chacun des quatre domaines (lecture, écriture, calcul et intelligence), traiter le même panneau « moi » que lors de la tâche d'auto-catégorisation. Par exemple, s'il se jugeait mauvais pour apprendre à compter, il devait mettre le panneau dans la boîte avec le moins. A l'inverse, s'il se pensait bon pour apprendre à écrire, il devait le mettre dans la boîte avec le plus. Si un enfant oubliait de se catégoriser, l'expérimentateur lui demandait « *et toi, tu te mets dans quelle boîte ?* ». Une affectation au groupement négatif était codée -1 et une affectation au groupement positif était codée +1. Le score d'estime de soi individuelle s'étalonnait donc de -4 à +4.

#### 3.4.2.4.2 Estime de soi collective

Après avoir posé ces huit questions, l'expérimentateur enlevait le panneau « moi » et demandait à l'enfant de lui donner « *les photos des enfants que tu aimerais avoir en meilleur copain ou meilleure copine* ». Le score d'estime de soi collective allait donc de 0 (aucune photo d'enfant de la même origine ethnique que le participant) à +4 (toutes les photos d'enfants de la même origine ethnique).

### 3.4.2.5 Identification au domaine scolaire

L'expérimentateur enlevait alors toutes les photographies avant de passer à cette étape. Comme nous l'avons vu plus haut, il existe deux facettes du désengagement psychologique (Schmader et al., 2001), qui étaient toutes les deux mesurées. Nous avons donc repris les deux séries d'items utilisées par Régner et Loose (2006 ; qui sont une traduction française de l'échelle de Schmader et al., 2001) puisque les alphas de Cronbach de chacune d'elles sont satisfaisants (voir Annexe 4). La première série, qui comportait quatre items, mesurait la

déévaluation du domaine scolaire (par exemple : «*Est-ce que l'école c'est important pour toi ?* »), tandis que la deuxième, qui comportait également quatre items, mesurait le discrédit des notes (par exemple : «*Est-ce que les notes que tu obtiens à l'école c'est la même chose que ton niveau ?* »). Le participant devait répondre par oui (qui était codé +1) ou non (qui était codé -1) à chacune des questions (puisque rappelons-le, les jeunes enfants sont incapables d'étalonner leurs réponses sur une échelle de type Lickert, la sériation n'étant possible et comprise que vers 7 ans, Piaget & Inhelder, 1959). Notons également que nous n'avons utilisé aucun item formulé négativement (comme par exemple : «*Est-ce qu'être bon à l'école n'est pas une importante partie de toi ?* »), un pré-test ayant montré que les plus jeunes enfants ne comprenaient pas ce type de formulation. Le score s'échelonnait donc de -8 à +8 (nous avons 8 items). Un score faible correspondait à un fort désengagement du domaine scolaire.

#### 3.4.2.6 Fin de la passation et débriefing

A la fin de l'expérimentation, les expérimentateurs répondaient à toutes les questions que les enfants pouvaient se poser par rapport à ce qui venait d'être dit ou fait. Un mois après les passations, ils revenaient dans l'école pour faire un débriefing<sup>10</sup> par lequel, grâce à des images, ils expliquaient aux enfants ce qu'est la discrimination et les conséquences qu'elle peut avoir.

#### 3.4.2.7 Plan complet

L'Etude 2 ici présentée se base sur un plan 2 (origine ethnique des enfants participants : Nord-Africaine *VS* Nord-Européenne) X âge des enfants participants (variable continue de 6 à 13 ans) X 2 (origine ethnique des enfants cibles: Nord-Africaine *VS* Nord-

---

<sup>10</sup> Par choix, nous ne l'avons pas fait dans les jours qui suivaient, afin de ne pas culpabiliser les enfants s'ils se souvenaient de leurs réponses.

Européenne). Les deux premières variables sont des facteurs inter-participants, la dernière est un facteur intra-participant.

## **3.5 Etude 2 : Résultats<sup>11</sup>**

### **3.5.1 Stéréotypes**

#### **3.5.1.1 Connaissance**

Tout d'abord, nous avons voulu vérifier la consistance interne de l'outil auquel nous avons eu recours pour mesurer la connaissance d'un stéréotype ethnique négatif dans le domaine des apprentissages scolaires. Les alpha de Cronbach révèlent une bonne fiabilité de cette mesure ( $\alpha = .67$  pour les critères de regroupement des photos d'enfants Nord-Africains et  $\alpha = .69$  pour les critères de regroupement des photos d'enfants Nord-Européens).

Ensuite et afin de tester l'Hypothèse 1, une ANOVA en mesures répétées 2 (origine ethnique des enfants cibles, intra-sujet : français d'origine nord-africaine *VS* français d'origine nord-européenne) X 2 (origine ethnique des enfants participants, inter-sujet : français d'origine nord-africaine *VS* français d'origine nord-européenne) X âge des enfants participants en forme centrée continue a été appliquée à ces items de connaissance du stéréotype. Elle nous montre en premier lieu un effet principal de l'origine ethnique des enfants cibles: les enfants français d'origine nord-africaine sont perçus significativement moins bons dans le domaine des apprentissages scolaires ( $M = .14$ ,  $ET = 5.66$ ) que les enfants français d'origine nord-européenne ( $M = 1.76$ ,  $ET = 5.43$ ),  $F(1, 217) = 4.64$ ,  $p = .032$ ,  $\eta^2 = .021$ . Nous observons également une interaction significative entre l'origine ethnique des

---

<sup>11</sup> Dans toutes les analyses présentées, l'effet du statut socio-économique (selon la catégorisation de l'INSEE) des enfants a été contrôlé, puisque cette variable est souvent confondue avec l'origine ethnique. Les résultats obtenus sont donc le fait de l'origine ethnique et non du SSE.

enfants cibles et l'origine ethnique des enfants participants,  $F(1, 217) = 6.46, p = .012, \eta^2 = .029$ . Ainsi, comme illustré sur la Figure 6 ci-après, les enfants nord-européens sont perçus comme étant meilleurs apprenants que les enfants nord-africains, uniquement chez les enfants d'origine nord-européenne (respectivement  $M = 2.49, ET = 5.42$  et  $M = -.32, ET = 5.79$ ). Une comparaison de moyennes montre que cette différence n'est pas significative chez les enfants nord-africains (respectivement  $M = .77, ET = 5.31$  et  $M = .77, ET = 5.46$ ),  $t(93) = 0, ns$ , alors qu'elle l'est chez les enfants nord-européens,  $t(126) = -3.73, p < .001$ .

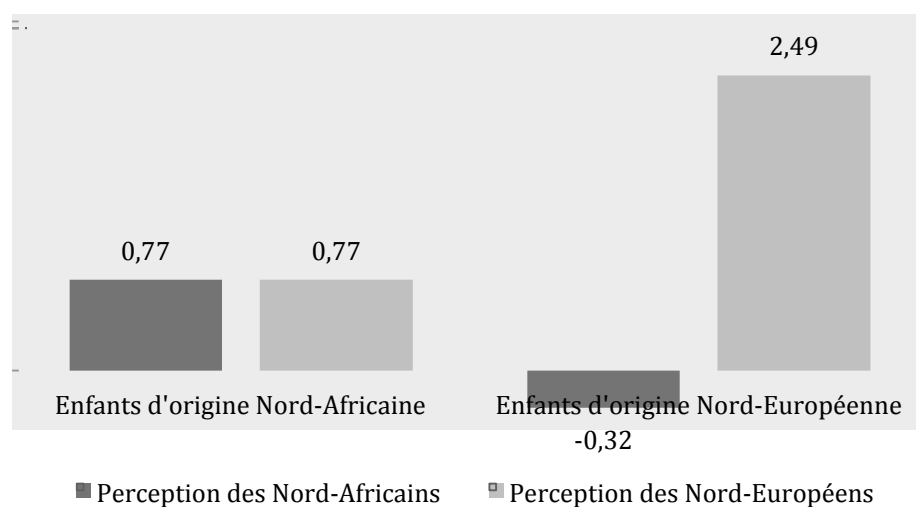


Figure 6. Connaissance du stéréotype en fonction de l'origine ethnique des enfants participants

Enfin, l'analyse de variance ne révèle aucun effet significatif de l'âge ( $F(1, 217) < 1, ns$ ), ce qui peut nous laisser penser que les enfants connaissent ce stéréotype dès leur plus jeune âge, ni aucun autre effet d'interaction significatif ou tendanciel,  $F_s < 1, ns$ .

Pour résumer, les enfants français d'origine nord-européenne font un biais de favoritisme pro-endogroupe concernant le domaine des apprentissages scolaires. Ils privilégient ainsi les enfants nord-européens au détriment des enfants nord-africains. En revanche, les enfants français d'origine nord-africaine ne font pas ce biais, c'est-à-dire qu'ils ne privilégient pas leur groupe d'appartenance, ce qui peut laisser penser que même s'ils



n'ont pas intériorisé les normes dépréciatives à leur rencontre et le stéréotype négatif d'incompétence dans le domaine des apprentissages scolaires qui les vise, ils ne valorisent pas leur groupe. Ceci peut suggérer que le stéréotype d'incompétence des Nord-Africains dans le domaine des apprentissages scolaires, à défaut d'être complètement intériorisé, semble empêcher la valorisation de l'endogroupe au détriment de l'exogroupe.

### 3.5.1.2 Adhésion

Tout d'abord, nous avons voulu vérifier la consistance interne de l'outil auquel nous avons eu recours pour mesurer la connaissance d'un stéréotype ethnique négatif dans le domaine des apprentissages scolaires. Les alpha de Cronbach révèlent une bonne fiabilité de cette mesure ( $\alpha = .73$  pour les critères de regroupement des photos d'enfants nord-africains et  $\alpha = .72$  pour les critères de regroupement des photos d'enfants nord-européens).

Ensuite et afin de tester l'hypothèse exploratoire d'adhésion au stéréotype, une ANOVA en mesures répétées 2 (origine ethnique des enfants cibles, intra-sujet : français d'origine nord-africaine VS français d'origine nord-européenne) X 2 (origine ethnique des enfants participants, inter-sujet : français d'origine nord-africaine VS français d'origine nord-européenne) X âge des enfants participants en forme centrée continue a été appliquée à ces items d'adhésion au stéréotype. Elle nous montre en premier lieu un effet principal de l'origine ethnique des enfants cibles: les enfants français d'origine nord-africaine sont perçus significativement moins bons dans le domaine des apprentissages scolaires ( $M = -.11$ ,  $ET = 6.24$ ) que les enfants français d'origine nord-européenne ( $M = 1.46$ ,  $ET = 5.89$ ),  $F(1, 217) = 3.97$ ,  $p = .048$ ,  $\eta^2 = .018$ . Nous observons également une interaction marginale entre l'origine ethnique des enfants cibles et l'origine ethnique des enfants participants,  $F(1, 217) = 3.63$ ,  $p = .06$ ,  $\eta^2 = .016$ . Ainsi, comme illustré sur la Figure 7 ci-après, les enfants nord-européens croient qu'ils sont meilleurs apprenants que les enfants nord-africains (respectivement  $M = 1.92$ ,  $ET = 5.69$  et  $M = -.63$ ,  $ET = 6.37$ ). Une comparaison de moyennes montre que cette

différence n'est pas significative chez les enfants nord-africains (respectivement  $M = .83$ ,  $ET = 6.12$  et  $M = .60$ ,  $ET = 6.01$ ),  $t(93) = -.22$ ,  $ns$ , alors qu'elle l'est chez les enfants nord-européens,  $t(126) = -3.19$ ,  $p = .002$ .

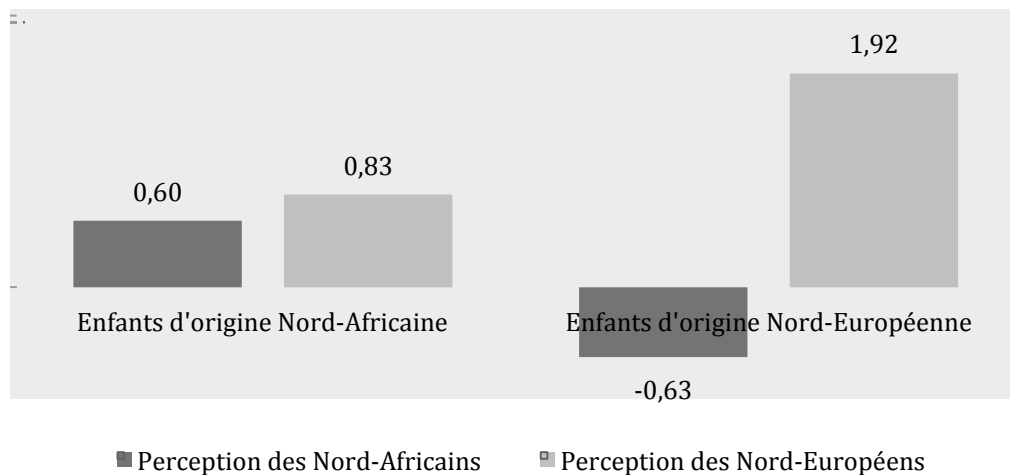


Figure 7. Adhésion (croyances personnelles) au stéréotype en fonction de l'origine ethnique des enfants participants

Enfin, l'analyse de variance ne révèle aucun effet significatif de l'âge ( $F(1, 217) < 1$ ,  $ns$ ), ce qui peut nous laisser penser que les enfants adhèrent à ce stéréotype dès leur plus jeune âge, ni aucun autre effet d'interaction significatif ou tendanciel,  $F_s < 1$ ,  $ns$ .

Pour résumer, les enfants français d'origine nord-européenne font un biais de favoritisme pro-endogroupe concernant le domaine des apprentissages scolaires. Ils croient ainsi être meilleurs que les enfants nord-africains. En revanche, les enfants français d'origine nord-africaine ne font pas ce biais, c'est-à-dire qu'ils ne privilégient pas leur groupe d'appartenance, ce qui peut laisser penser que même s'ils n'ont pas intériorisé les normes dépréciatives à leur encontre et n'adhèrent pas au stéréotype négatif d'incompétence dans le domaine des apprentissages scolaires qui les vise, ils ne valorisent pas leur groupe. Ceci peut suggérer que le stéréotype d'incompétence des Nord-Africains dans le domaine des

apprentissages scolaires, à défaut d'être complètement intériorisé, semble empêcher la valorisation de l'endogroupe au détriment de l'exogroupe.

## **3.5.2 Identification au domaine scolaire**

### **3.5.2.1 Estime de soi individuelle**

Avant toute chose, nous avons tenu à vérifier que l'estime de soi individuelle des enfants n'était affectée par aucune de nos variables (comme suggéré par Crocker & Major, 1989, voir plus haut), bien qu'il ne s'agisse pas d'une de nos hypothèses. Une ANOVA 2 (origine ethnique des enfants participants, inter-sujet : français d'origine nord-africaine *VS* français d'origine nord-européenne) X 2 (identité sociale, inter-sujet: concordante *VS* discordante) X âge des enfants participants en forme centrée continue, appliquée à l'estime de soi individuelle ne démontre aucun effet (qu'il s'agisse d'effets principaux ou d'effet d'interaction), tous les *ps* étant non-significatifs.

### **3.5.2.2 Différence entre les deux occurrences de la désidentification du domaine scolaire**

Pour rappel, l'Hypothèse 2 est que les enfants d'origine nord-africaine ont plus tendance à discréditer les notes qu'à dévaluer le domaine scolaire, et ceci d'autant plus qu'ils sont âgés, alors que cette différence sera moins importante chez les enfants d'origine nord-européenne. Tout d'abord, une ANOVA effectuée sur le score de dévaluation du domaine scolaire en fonction de l'origine ethnique nous montre que les enfants français d'origine nord-africaine n'ont pas significativement plus tendance à dévaluer de l'école que les enfants d'origine nord-européenne,  $F(1, 219) < 1$ , *ns*. De la même manière, une ANOVA effectuée sur le score de discrédit des notes en fonction de l'origine ethnique nous montre que les

enfants français d'origine nord-africaine n'ont pas significativement plus tendance à discréditer les notes que les enfants d'origine nord-européenne,  $F(1, 219) < 1$ , *ns*.

Ensuite, une ANOVA 2 (origine ethnique des enfants participants, inter-sujet : français d'origine nord-africaine *VS* français d'origine nord-européenne) X 2 (occurrence de la désidentification du domaine scolaire, intra-sujet: dévaluation du domaine scolaire *VS* discrédit des notes) X âge des enfants participants en forme centrée continue, nous montre en premier lieu que les enfants, toutes variables confondues, discréditent plus les notes ( $M = .72$ ,  $ET = 1.82$ ) qu'ils ne dévaluent le domaine scolaire ( $M = 2.34$ ,  $ET = 1.10$ ),  $F(1, 217) = 150.66$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .41$ <sup>12</sup>. L'analyse révèle également un effet principal de l'âge des enfants participants,  $F(1, 217) = 13.58$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .059$ . Ainsi, cette différence entre le recours au discrédit des notes et la dévaluation du domaine scolaire est d'autant plus marquée à mesure que les enfants vieillissent. En revanche, cette analyse nous indique qu'on ne peut conclure ni à un effet principal de l'origine ethnique,  $F(1, 217) < 1$ , *ns*, ni à un effet d'interaction entre l'origine ethnique et l'âge,  $F(1, 217) < 1$ , *ns*. Par conséquent, notre hypothèse est partiellement validée : les enfants ont plus tendance à discréditer les notes qu'à dévaluer le domaine scolaire. Contrairement à notre attente, les enfants français d'origine nord-africaine ne le font pas significativement plus que les enfants français d'origine nord-européenne.

### **3.5.3 Concordance de l'Identité Sociale et estime de soi collective ethnique**

Afin de tester l'Hypothèse 3, une ANOVA 2 (origine ethnique des enfants participants, inter-sujet : français d'origine nord-africaine *VS* français d'origine nord-européenne) X âge des enfants participants en forme centrée continue, a été appliquée à la

---

<sup>12</sup> Il est à noter qu'un score faible correspond à un recours important à l'une des deux stratégies, puisqu'un score élevé à l'échelle totale correspond à une forte identification, comme expliqué précédemment.

mesure de concordance de l'identité sociale. Celle-ci ne nous montre aucun effet principal de l'âge,  $F(1, 217) < 1$ , *ns*, ni d'interaction entre l'âge et l'origine ethnique,  $F(1, 217) < 1$ , *ns*. En revanche, nous observons un effet principal significatif de l'origine ethnique,  $F(1, 217) = 18.89$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .08$ : les enfants d'origine nord-africaine ont une identité sociale significativement plus discordante ( $M = -.13$ ,  $ET = .99$ ) que les enfants d'origine nord-européenne ( $M = .43$ ,  $ET = .90$ ), ce qui valide cette Hypothèse 3.

Une ANOVA 2 (origine ethnique des enfants participants, inter-sujet : français d'origine nord-africaine *VS* français d'origine nord-européenne) X 2 (identité sociale des enfants participants, inter-sujet : concordante *VS* discordante) X âge des enfants participants en forme centrée continue, appliquée à l'estime de soi collective ethnique ne nous montre pas d'effet principal de l'âge,  $F(1, 213) < 1$ , *ns*. En revanche, et conformément à notre Hypothèse 4, il apparaît que les enfants ayant une identité sociale concordante ont une estime de soi collective ethnique significativement plus élevée ( $M = .48$ ,  $ET = 1.41$ ) que les enfants ayant une identité sociale discordante ( $M = -.29$ ,  $ET = 1.42$ ),  $F(1, 213) = 10.5$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .047$ . L'analyse montre en outre un effet d'interaction tendanciel entre l'origine ethnique et l'âge des enfants,  $F(1, 213) = 3.66$ ,  $p = .057$ ,  $\eta^2 = .017$ . Ainsi, l'estime de soi collective ethnique reste stable à mesure que les enfants nord-européens vieillissent ( $F(1, 125) < 1$ , *ns*) tandis qu'elle augmente marginalement avec l'âge chez les Nord-Africains ( $F(1, 92) = 3.18$ ,  $p = .078$ ,  $\eta^2 = .033$ ).

Afin de tester notre Hypothèse 5 selon laquelle les enfants français d'origine nord-africaine ont une estime de soi collective ethnique plus faible que les enfants d'origine nord-européenne (cette différence étant plus marquée chez les enfants dont l'identité sociale est discordante que chez les enfants ayant une identité sociale concordante), en d'autres termes l'hypothèse selon laquelle la discordance de l'identité sociale médiatise l'effet de l'origine ethnique sur l'estime de soi collective ethnique, nous avons réalisé une analyse de médiation.

Pour rappel, d'après Brauer (2000) par exemple, quatre conditions doivent être remplies pour qu'un modèle de médiation soit statistiquement significatif. Premièrement, l'origine ethnique doit avoir un effet significatif sur l'estime de soi collective ethnique. Une régression linéaire appliquée aux données montre que tel est le cas : les enfants d'origine nord-africaine ont une estime de soi collective ethnique significativement plus faible ( $M = -.11$ ,  $ET = 1.65$ ) que les enfants d'origine nord-européenne ( $M = .38$ ,  $ET = 1.27$ ),  $F(1, 219) = 6.05$ ,  $p = .015$ ,  $\eta^2 = .027$ . Deuxièmement, l'origine ethnique des enfants participants doit avoir un effet significatif sur la concordance de l'identité sociale. Une régression linéaire nous indique que tel est le cas : les enfants nord-africains ont une identité sociale significativement moins concordante ( $M = -.13$ ,  $ET = .99$ ) que les Nord-Européens ( $M = .43$ ,  $ET = .90$ ),  $F(1, 219) = 19.01$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .08$ ). Troisièmement, la concordance de l'identité sociale doit influencer l'estime de soi collective ethnique. Ceci s'avère être le cas, et les enfants dont l'identité sociale est concordante ont une estime de soi collective ethnique significativement supérieure ( $M = .48$ ,  $ET = 1.41$ ) à celle des enfants dont l'identité sociale est discordante ( $M = -.29$ ,  $ET = 1.42$ ),  $F(1, 219) = 15.99$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .068$ . Quatrièmement, et enfin, l'effet de l'origine ethnique des enfants sur l'estime de soi collective ethnique doit disparaître après contrôle statistique de l'effet de la discordance de l'identité sociale sur l'estime de soi collective ethnique. Une régression linéaire nous montre que tel est le cas,  $F(1, 218) = 2.09$ ,  $ns$ . En outre, la réduction de l'effet direct de l'origine ethnique sur l'estime de soi collective ethnique est significative (test de Sobel:  $z=2.03$ ,  $p=.041$ ). Par conséquent, comme illustré sur la Figure 8 ci-dessous, la concordance de l'identité sociale est bien un médiateur de l'effet de l'origine ethnique sur l'estime de soi collective ethnique. Autrement dit, les enfants français d'origine nord-africaine ont une estime de soi collective ethnique plus faible que les enfants d'origine nord-européenne, mais cette différence est plus marquée chez les enfants dont l'identité sociale est discordante que chez les enfants ayant une identité sociale concordante.

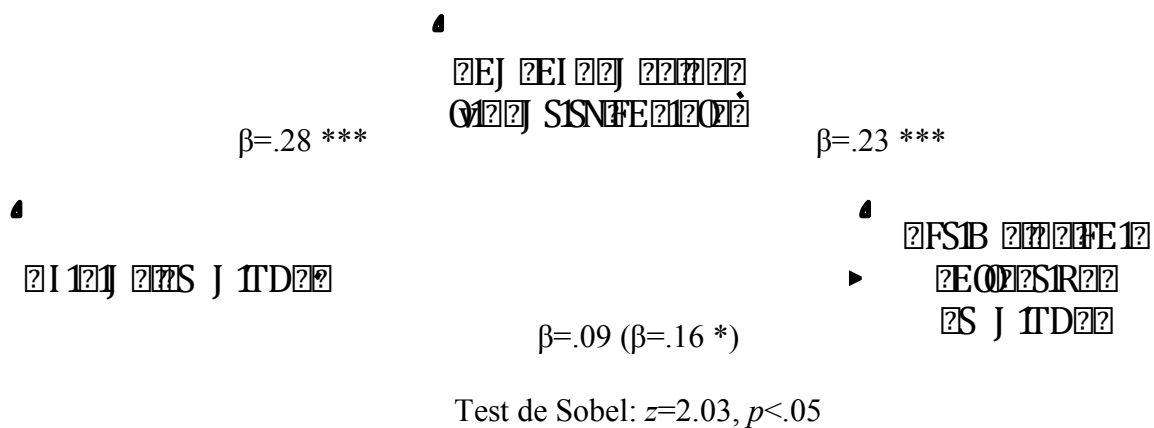


Figure 8. Analyse de la médiation par la concordance de l'identité sociale de l'effet de l'origine ethnique sur l'estime de soi collective ethnique. Le nombre entre parenthèses indique l'effet direct de l'origine ethnique sur l'estime de soi collective ethnique avant l'inclusion de la concordance de l'identité sociale dans l'équation de régression. \* $p < .05$ . \*\*\* $p < .001$ .

## 3.6 Discussion des résultats de l'Etude 2

Rappelons-le, l'ambition première de cette deuxième étude est de savoir si les enfants français d'origine nord-africaine souffrent d'un stéréotype négatif dans le domaine des apprentissages scolaires. En d'autres termes, ces enfants sont-ils réputés être de moins bons apprenants que leurs pairs d'origine nord-européenne ?

### 3.6.1 Stéréotype négatif dans le domaine des apprentissages scolaires

Notre première hypothèse (Hypothèse 1) était que tous les enfants, quelle que soit leur origine ethnique, connaissent un stéréotype selon lequel les enfants français d'origine nord-

africaine sont réputés pour être moins bons en ce qui concerne les premiers apprentissages scolaires que les enfants français d'origine nord-européenne, et ce dès leur plus jeune âge. Nos résultats vont partiellement dans ce sens. En effet, les enfants d'origine nord-européenne déclarent que les gens les perçoivent meilleurs que leurs pairs d'origine nord-africaine dans le domaine des apprentissages scolaires. Il peut cependant ne s'agir seulement que d'un biais de favoritisme pro-endogroupe (Tajfel, 1972 ; Tajfel, Billig, Bundy, & Flament, 1971 ; Tajfel & Turner, 1979 ; voir Dasgupta, 2004, pour une revue). Toutefois, si cet effet est flagrant chez les Nord-Européens, il disparaît chez les Nord-Africains, qui ne font aucun biais (qu'il s'agisse d'un biais pro-endogroupe ou pro-exogroupe). Ceci est compatible avec les travaux de Dambrun et al. (2005) qui montrent un biais pro-endogroupe chez les enfants nord-européens mais aucun biais chez les enfants nord-africains à un niveau explicite, et avec des travaux plus anciens soulignant un effet robuste du statut selon lequel les membres des groupes à haut statut expriment plus de comportements discriminatoires que les membres des groupes à bas statut (Asher & Allen, 1969; Wright & Taylor, 1995 pour les travaux chez l'enfant / Bettencourt, Door, Chanton, & Hume, 2001; Sachdev & Bourhis, 1987, 1991; Sidanius & Pratto, 1999 pour les travaux chez l'adulte). Ceci est cependant contraire à nos attentes et aux études révélant un favoritisme de l'exogroupe chez les membres de groupes ethniques minoritaires (voir par exemple Asher & Allen 1969; Clark & Clark, 1947; Doyle, Aboud, & Sufrategui, 1992). En revanche, ce biais de favoritisme de l'endogroupe apparaît très tôt chez les enfants (Maccoby & Jacklin 1987 ; Martinot et al., 2007, 2012 ; Yee & Brown, 1992, 1994). Ainsi, ne pas l'observer chez les enfants d'origine nord-africaine peut nous laisser penser qu'ils auraient finalement tout de même connaissance d'être la cible d'un stéréotype d'incompétence dans le domaine des apprentissages scolaires, sans quoi ils auraient normalement dû faire un biais pro-endogroupe au même titre que les enfants nord-européens. Les résultats que nous obtenons à propos de notre hypothèse exploratoire



concernant l'adhésion à ce stéréotype sont similaires, et l'absence d'un biais de favoritisme de l'endogroupe chez les enfants d'origine nord-africaine (et au contraire son existence chez les nord-européens) peut également nous laisser penser que ces enfants le considèrent comme vrai.

Par ailleurs, nous n'observons pas d'effet significatif de l'âge, ce qui peut nous laisser penser que dès 6 ans les enfants d'origine nord-européenne (et possiblement également ceux d'origine nord-africaine) connaissent et adhèrent à ce stéréotype négatif, selon lequel les enfants d'origine nord-africaine apprennent moins bien que les enfants d'origine nord-européenne. Ceci n'est pas sans rappeler les observations faites dans le Chapitre 2, à savoir que dès le CP les enfants croient en la supériorité scolaire des enfants de statut socio-économique favorisé par rapport aux enfants de statut socio-économique défavorisé. Or selon Brown et Pinel (2003), la conscience d'être la cible d'un stéréotype négatif modère de façon importante les effets de menace du stéréotype. En outre, Désert et al. (2002) expliquent qu'un individu peut être victime de ce phénomène à partir du moment où il a conscience qu'il est la cible d'un tel stéréotype. Par conséquent, il est probable que les enfants d'origine nord-africaine, s'ils connaissent effectivement ce stéréotype (ce que nous testerons à nouveau dans une étude suivante dans la mesure où les résultats de la présente étude ne sont pas clairs) soient dès 6 ans victimes de la menace du stéréotype, et que la qualité de leurs apprentissages scolaires en soit détériorée, le stéréotype portant spécifiquement sur ce domaine. C'est ce que nous verrons dans le chapitre suivant.

### **3.6.2 Identification au domaine scolaire**

Concernant l'identification au domaine scolaire, notre prédiction était que les enfants d'origine nord-africaine ont plus tendance à discréditer les notes qu'à dévaluer le domaine scolaire, et ceci d'autant plus qu'ils sont âgés, alors qu'aucune différence ne devrait être

observée chez les enfants d'origine nord-européenne (Hypothèse 2). Nos résultats suggèrent premièrement que tous les enfants (quelle que soit leur origine ethnique) ont plus tendance à discréditer les notes qu'à dévaluer l'école. Ceci est en accord avec les travaux de Schmader et al. (2001) et de Régner et Loose (2006), et s'explique par le fait que la pression sociale due aux normes en vigueur permet difficilement de dire que l'école n'a pas d'importance, alors qu'elle permet beaucoup plus facilement de réduire la diagnosticité des renforcements (*i.e.* augmenter le discrédit des notes). Par ailleurs, nos résultats soulignent que cette supériorité du discrédit des notes par rapport à la dévaluation du domaine scolaire augmente avec l'âge des enfants, et est d'autant plus marquée à mesure que les enfants vieillissent. Ceci est concordant avec la théorie de la désidentification de Steele (1992, 1997), et peut s'expliquer par le fait que plus l'âge augmente, plus la période passée dans l'enseignement augmente également, et donc plus un certain nombre d'échecs a pu se produire. Ainsi, pour protéger une estime de soi de plus en plus menacée par ces échecs, le recours au discrédit des notes se fait de plus en plus courant.

En revanche, nos résultats ne nous permettent pas de conclure que les enfants nord-africains discréditent plus les notes qu'ils ne dévaluent l'école de manière plus importante que ne le font les enfants nord-européens. Cette Hypothèse 2 n'est donc pas validée. Nous pouvons envisager à cela deux explications, l'une d'ordre méthodologique et l'autre d'ordre théorique. Méthodologiquement, l'échelle utilisée n'était peut-être pas assez sensible, dans la mesure où, bien que nous ayons repris celle utilisée par Régner et Loose (2006), nous avons été dans l'obligation de la dichotomiser en -1 / +1 pour l'adapter aux enfants, alors qu'il s'agissait à la base d'une échelle de type Lickert en 5 points. Théoriquement, nous n'avons tenté d'accéder qu'à l'identification au domaine scolaire (Major et al., 1998), plus particulièrement au discrédit et à la dévaluation, comme stratégie possible de protection de l'estime de soi, puisque Osborne (1995, 1997) ou encore Osborne et al. (1992) suggèrent qu'il

s'agit de la stratégie la plus néfaste pour la réussite académique, et que notre but est d'identifier les facteurs susceptibles de détériorer les apprentissages. Cependant, il existe d'autres stratégies de protection de l'estime de soi (par exemple *le biais d'auto-complaisance*, Miller & Ross, 1975 ; *l'auto-handicap*, Leary & Shepperd, 1986 ; *la redéfinition des normes*, Anderson, 1994 ; etc.), et il est à envisager que si les enfants n'utilisent pas celle-ci ils puissent en utiliser d'autres.

### **3.6.3    Concordance de l'identité sociale et estime de soi collective ethnique**

Notre Hypothèse 3, qui était que les enfants français d'origine nord-africaine ont une identité sociale plus discordante que les enfants français d'origine nord-européenne est validée. Ainsi, les enfants français d'origine nord-africaine semblent vouloir appartenir au groupe des Nord-Européens. La stratégie d'acculturation utilisée par ces enfants pourrait donc correspondre à l'assimilation, selon le modèle des stratégies d'acculturation des immigrants de Berry (1980, 1984, 1990) illustré par la Figure 9 ci-dessous. En effet, ils semblent rejeter leur culture d'origine et accepter la culture d'accueil (puisque'ils veulent être Nord-Européens). Berry, Phinney, Sam, et Vedder (2006) observent que les enfants en assimilation réussissent moins bien dans les domaines scolaires et affichent un comportement antisocial plus prononcé que les enfants en intégration, ce qui peut souligner l'importance du rôle joué par la discordance de l'identité sociale dans la qualité des apprentissages scolaires.

<b>Dimension 1 : Est-ce bien de maintenir mon identité culturelle d'immigrant ?</b>		
	OUI	NON
<b>Dimension 2 : Est-ce bien d'adopter l'identité culturelle de la communauté d'accueil ?</b>	OUI <i>Intégration</i>	NON <i>Assimilation</i>
	NON <i>Séparation</i>	<i>Marginalisation</i>

Figure 9. Modèle bidimensionnel des stratégies d'acculturation, selon Berry (1984, 1990)

Une autre hypothèse (Hypothèse 4) était que les enfants qui ont une identité sociale discordante ont une estime de soi collective ethnique plus faible que les enfants ayant une identité sociale concordante, ce qui semble validé également. Nous faisons par ailleurs l'Hypothèse 5 que cet effet de l'origine ethnique sur l'estime de soi collective ethnique était médiatisé par la discordance de l'identité sociale, ce qui est le cas. Ainsi, les enfants français d'origine nord-africaine ont une estime de soi collective ethnique plus faible que les enfants d'origine nord-européenne, et cette différence est plus marquée chez les enfants dont l'identité sociale est discordante que chez les enfants ayant une identité sociale concordante. Comme nous l'avons déjà vu, l'identité sociale est une dimension fortement impliquée dans la menace du stéréotype (Aronson & McGlone, 2009 ; Désert et al., 2002 ; Scheepers, 2009 ; Steele, Spencer, & Aronson, 2002). Ainsi, puisque l'identité sociale est plus concordante chez les enfants d'origine nord-européenne que chez les enfants d'origine nord-africaine, ce qui médiatise l'effet de l'origine ethnique sur l'estime de soi collective ethnique, nous pouvons nous demander si cette concordance de l'identité sociale ne pourrait pas non plus médiatiser les éventuels effets de menace du stéréotype sur les apprentissages.

### 3.7 Conclusions de l'Etude 2

Les résultats de cette deuxième étude montrent que les enfants français d'origine nord-européenne, dès l'âge de 6 ans, font preuve d'un biais de favoritisme pro-endogroupe. Ce

biais ne permet pas d'assurer qu'ils ont connaissance d'un stéréotype d'incompétence dans le domaine des apprentissages scolaires à l'encontre des enfants français d'origine nord-africaine. Toutefois, le fait que les enfants nord-africains ne présentent pas ce biais laisse penser que cette connaissance existe ou est émergente chez les enfants des deux groupes. Il est en effet observé que les enfants membres de groupes à bas statut sont moins enclins à démontrer un biais de l'endogroupe que les enfants membres de groupes à haut statut (voir par exemple Nesdale & Flessler, 2001), et avoir observé ce biais chez les enfants nord-européens mais pas chez les Nord-Africains peut éventuellement laisser penser que les deux groupes d'enfants commencent à internaliser les statuts relatifs de leurs groupes d'appartenance. Il est donc tout-à-fait probable qu'un stéréotype puisse dès 6 ans entraîner un phénomène de menace du stéréotype (Steele & Aronson, 1995), et donc une moins bonne réussite académique des enfants nord-africains, liée à une chute de la qualité de leurs apprentissages du simple fait de l'existence de ce stéréotype. C'est ce que nous aborderons dans le chapitre suivant.

**ENCADRE 3 : POINTS IMPORTANTS A RETENIR DE L'ETUDE 2**

L'Etude 2 montre que les enfants d'origine nord-européenne font un biais de favoritisme de l'endogroupe, ce que ne font pas les enfants d'origine nord-africaine. Ceci peut nous laisser penser que les enfants des deux groupes connaissent et adhèrent peut-être minimalement à un stéréotype négatif dans le domaine des apprentissages scolaires à l'encontre des enfants français d'origine nord-africaine, bien que la présence de ce biais nous empêche de conclure. Toutes les conditions seraient toutefois peut-être réunies pour que les apprentissages scolaires des enfants d'origine nord-africaine soient dégradés par un effet de menace du stéréotype.

# **Chapitre 4: Les apprentissages des enfants français d'origine nord-africaine sont-ils soumis à la Menace du Stéréotype ?**

---

Comme nous venons de le voir avec l'Etude 2 présentée au chapitre précédent, les enfants français d'origine nord-européenne, en France et dès l'âge de 6 ans, font preuve d'un biais de favoritisme pro-endogroupe. Toutefois, bien que ce biais ne permette pas d'assurer qu'ils aient connaissance d'un stéréotype selon lequel les enfants français d'origine nord-africaine sont réputés moins doués qu'eux dans le domaine des premiers apprentissages scolaires, le fait que les enfants nord-africains ne présentent pas ce biais à un âge où il est très puissant (Maccoby & Jacklin 1987 ; Martinot et al., 2007, 2012 ; Yee & Brown, 1992, 1994) peut nous laisser penser que cette connaissance existe ou est émergente chez les enfants des deux groupes. Nous pouvons alors supposer que la qualité des apprentissages scolaires des enfants d'origine nord-africaine sera dégradée par la menace du stéréotype.

Au travers des deux études (Etude 3 et Etude 4) qui seront présentées dans ce quatrième chapitre, nous testerons 1/ si ce stéréotype négatif a un effet délétère sur les apprentissages scolaires des enfants d'origine nord-africaine en milieu scolaire réel (Etude 3), 2/ si cet effet délétère est médiatisé par la discordance de l'identité sociale (Etude 3), et 3/ si cet effet délétère persiste lorsque le domaine d'apprentissage considéré ne concerne pas le domaine académique (Etude 4). Ces deux études se sont déroulées en milieu scolaire réel, dans un contexte de minorité numérique pour les enfants nord-africains de sorte à rester le plus écologique et le plus proche des conditions véritables d'apprentissage les plus répandues

possibles. L'Etude 3 porte sur l'apprentissage d'un matériel scolaire, à savoir un matériel pouvant être présenté soit comme un matériel géométrique soit comme un matériel littéraire. L'Etude 4 en revanche porte sur l'apprentissage d'un matériel extra-scolaire, opérationnalisé par un faux code de la route.

## **4.1 Menace du stéréotype et apprentissages**

Hunt et Carlson (2007) observent dans une méta-analyse qu'une différence de performances en faveur des membres de groupes dominants subsiste malgré la mise en place de stratégies de protection face à la menace du stéréotype. Ils concluent à l'existence d'un fond de vérité du stéréotype (raisonnement que Hunt étendra en 2012 à l'échelle des nations, en expliquant par exemple que les populations sub-sahariennes sont moins intelligentes que les populations nord-américaines, évoquant notamment la possibilité de différences d'ordre génétique), mais sans prendre en considération un éventuel effet de menace du stéréotype en amont de la performance, c'est-à-dire lors de l'apprentissage. Rydell et al. (2010), ou encore Boucher et al. (2012) observent pourtant cet effet de menace du stéréotype sur les apprentissages. A travers trois études expérimentales, Rydell et al. (2010) montrent ainsi que les stéréotypes négatifs visant les femmes dans le domaine des habiletés mathématiques diminuent leurs capacités d'apprentissage de règles et d'opérations mathématiques, pourtant nécessaires à la résolution subséquente de problèmes arithmétiques. Plus précisément, les résultats qu'ils obtiennent dans la première étude montrent que les femmes soumises à la menace du stéréotype durant l'apprentissage ont des difficultés à encoder en mémoire les informations relatives aux mathématiques, ce qui implique qu'elles apprennent moins bien les règles mathématiques présentées et ont ensuite de moins bonnes performances à une tâche

d'arithmétique que les participantes du groupe de contrôle. Dans leur deuxième étude, ils observent que les femmes expérimentant la menace du stéréotype durant l'apprentissage d'un matériel d'arithmétique modulaire<sup>13</sup> ont de moins bonnes performances sur des problèmes d'arithmétique modulaire simples que les femmes du groupe de contrôle, ce qui est dû à une réduction de la qualité des apprentissages d'opérations mathématiques. Enfin, leur troisième étude indique que la menace du stéréotype réduit chez les femmes l'habileté à apprendre des règles mathématiques abstraites et à les transférer ensuite à une tâche isomorphe<sup>14</sup>, mais pas chez les hommes (qui eux ne sont pas visés par ces stéréotypes négatifs). De plus, Mangels et al. (2012) démontrent que, de manière consistante avec ce que l'on peut observer concernant les processus de la menace du stéréotype « classique », les réponses émotionnelles prédisent à la fois le désengagement de la tâche d'apprentissage et les interférences avec la tentative d'apprentissage chez les sujets menacés.

A la suite de ces études, Boucher et al. (2012) ont mis en évidence un résultat tout à fait intéressant. Dans leur étude, ils ont aléatoirement assigné des femmes et des hommes dans l'une des quatre conditions suivantes : soit une condition de menace du stéréotype seule, soit une condition de menace du stéréotype empêchée par une reformulation de la tâche (voir Chapitre 1 – Reformuler la tâche) avant l'apprentissage, soit une condition de menace du stéréotype empêchée après l'apprentissage, soit une condition de contrôle. Les sujets avaient à apprendre des règles mathématiques abstraites. Conformément aux attentes des chercheurs, c'est seulement dans les conditions de contrôle et de « suppression avant l'apprentissage » que l'apprentissage et le transfert isomorphe des femmes sont de même qualité que ceux des hommes, alors qu'ils sont significativement plus faibles dans les conditions « menace seule »

---

<sup>13</sup> L'arithmétique modulaire est un ensemble de méthodes, dérivant de l'étude du reste obtenu par une division euclidienne, permettant la résolution de problèmes sur les nombres entiers. La preuve par 9 que l'on apprend à l'école primaire est un exemple d'arithmétique modulaire.

<sup>14</sup> C'est à dire à une tâche dont l'espace est formellement identique : les règles ne diffèrent que par leur habillage. Les règles présentées lors de l'apprentissage présentent suffisamment de ressemblances avec celles de la deuxième tâche pour que leur solution en 1 puisse être adaptée à la résolution du problème présenté en 2.



et « suppression après l'apprentissage ». Par conséquent, une stratégie de suppression contre la menace du stéréotype « classique », si elle est mise en place après l'apprentissage, ne permet pas aux participants appartenant au groupe à mauvaise réputation d'obtenir d'aussi bonnes performances que les participants du groupe non-menacé. Il n'y aurait donc pas nécessairement de fond de vérité du stéréotype au sens de Hunt et Carlson (2007), mais peut-être simplement une non-prise en compte d'un effet de menace du stéréotype au moment de l'apprentissage.

Toutefois, ces études présentent selon nous trois problèmes majeurs. Premièrement, et c'est la critique la plus récurrente à propos des études sur la menace du stéréotype (voir par exemple Good et al., 2008), elles ont toutes eu lieu en laboratoire, et finalement l'on peut encore une fois se demander si, comme pour la menace du stéréotype « classique », elles ont une véritable validité écologique. Deuxièmement, et en accord avec Salbreux (1995), la population la plus fortement soumise aux apprentissages, et celle pour laquelle des apprentissages de bonne qualité sont le plus cruciaux, est la population infantine. Or les recherches exposées précédemment ont toutes eu lieu auprès d'adultes. Nous pouvons donc nous interroger sur la validité écologique de leurs résultats. Enfin, et ce troisième point nous paraît le plus important, l'induction de menace du stéréotype n'a eu lieu qu'au moment de l'apprentissage, et jamais également au moment de la restitution des connaissances acquises (*i.e.* la performance). En effet, la performance étant ici la trace d'un apprentissage antérieur, nous aurions pu nous attendre à des plans croisés entre une situation menaçante lors de l'apprentissage ET une situation menaçante lors de la tâche isomorphe (*i.e.* le rappel des informations apprises). Ceci nous paraissant être le seul moyen d'être réellement certain que nous avons bien affaire à un effet de menace du stéréotype sur l'apprentissage. C'est avec pour objectif de combler ces manques que nous avons réalisé ces troisième et quatrième études 1/ en milieu scolaire réel, 2/ auprès d'enfants 3/ menacés à la fois lors de

l'apprentissage et lors du rappel. Notons toutefois que concernant le troisième point, Taylor et Walton (2011) ont mené une étude auprès d'étudiants Noirs et d'étudiants Blancs menacés (ou non) lors de ces deux phases. Leurs résultats montrent, d'une part que les étudiants Noirs menacés lors de l'apprentissage apprennent moins bien que les étudiants Noirs non-menacés ou que les étudiants Blancs, et d'autre part, que les étudiants Noirs non-menacés lors de la performance obtiennent un mauvais rappel si et seulement s'ils ont été préalablement menacés lors de l'apprentissage précédent. Bien que les études 3 et 4 que nous allons présenter ci-après aient été réalisées avant la publication de l'article de Taylor et Walton (2011), nous posons exactement la même hypothèse. En effet, peu importe que le rappel ait lieu en situation menaçante ou non-menaçante, si l'apprentissage a eu lieu en situation menaçante alors la performance à la tâche isomorphe ne pourra pas être de bonne qualité puisque l'apprentissage ne l'aura lui-même pas été. Nous pouvons également envisager une hypothèse d'interaction alternative : il est possible que le rappel (donc la qualité d'apprentissage) soit le meilleur lorsqu'aucune des deux conditions n'est menaçante, soit le pire lorsque les deux conditions sont menaçantes, et soit à un niveau intermédiaire lorsqu'une seule des deux conditions est menaçante et l'autre ne l'est pas, ce qui soulignerait des effets additifs des deux types de menace du stéréotype.

Pour résumer, les hypothèses principales des études 3 et 4 sont des hypothèses alternatives. La première est que lorsque l'apprentissage a lieu en menace du stéréotype, alors le rappel, même s'il a lieu en non-menace, sera de piètre qualité. La seconde est qu'il y a un effet additif des deux types de menace, qui se traduirait par un effet d'interaction.

## **4.2 Qu'est-ce que l'apprentissage et comment l'observer ?**

Définir ce que sont les apprentissages n'est pas chose aisée (voir par exemple Rumelhart & Todd, 1990). Il est en effet difficile de distinguer apprentissage et performance. Et l'on considère souvent que la performance est la trace d'un apprentissage antérieur. Généralement, durant une tâche d'apprentissage, les individus peuvent soit n'acquérir aucune information, soit acquérir des informations qui ne sont pas pertinentes au regard du domaine sur lequel porte l'apprentissage, soit enfin acquérir des informations qui sont pertinentes par rapport au domaine d'apprentissage. C'est dans ce dernier cas que l'on parlera d'apprentissage de bonne qualité. Ici, en accord avec Rydell et al. (2010), nous définissons l'apprentissage comme l'habileté à encoder en mémoire les informations nécessaires à la bonne réalisation d'une tâche subséquente (par exemple les concepts, les principes, les règles, les procédures, les relations...). Notre définition de l'apprentissage implique pour le participant d'identifier et d'acquérir les informations pertinentes (en ignorant les informations non pertinentes), de stocker en mémoire ces informations pertinentes, et d'intégrer ces informations pertinentes avec des connaissances acquises antérieurement. Comprendre comment la menace du stéréotype affecte ces processus permettra donc d'élargir ce domaine d'étude aux situations dans lesquelles les individus acquièrent les compétences nécessaires à la performance.

Dès lors, comment alors observer un apprentissage, et surtout comment en mesurer la bonne qualité ? La façon la plus simple de procéder est de tout simplement mesurer la performance d'un individu à une tâche préalablement apprise. Toutefois, dans la mesure où la menace du stéréotype réduit la performance lorsque le niveau d'apprentissage initial est

statistiquement contrôlé (voir par exemple Sackett et al., 2004 ; Steele & Aronson, 1995), mesurer la qualité d'apprentissage par cette seule variable n'est pas suffisant. Nous proposons donc d'ajouter d'autres mesures, comme notamment des tâches de transfert isomorphe (transférer les connaissances apprises à d'autres situations différant par l'habillage). Dans les tâches isomorphes, les informations présentées lors de l'apprentissage présentent suffisamment de ressemblances avec celles de la tâche de rappel pour que leur solution en 1 puisse être adaptée à la résolution du problème présenté en 2. Pour Tardif (1999) ou Presseau (1998), le transfert isomorphe fait référence aux processus cognitifs permettant l'utilisation dans une tâche cible de connaissances apprises lors d'une tâche source. Nous aurons donc à chaque fois trois types de mesures : a) la performance totale à une tâche impliquant le matériel préalablement appris, b) la performance à des tâches de rappel simple du matériel appris (e.g. : « *que signifie isomorphe ?* ») et c) la performance à des tâches impliquant de manipuler et de transférer le matériel préalablement appris (ce qui constitue donc la performance à la tâche de transfert isomorphe). Nous pensons que ce sont surtout les mesures de ce dernier type qui permettent de mesurer la bonne qualité d'un apprentissage, en accord avec des travaux antérieurs (Catrambone & Holyoak, 1989 ; Goldstone & Sakamoto, 2003 ; Kaminski, Sloutsky & Heckler, 2008). De plus, bien que le concept d'isomorphisme des situations d'apprentissage soit critiquable (Richard, 1990), force est de constater qu'il s'agit du type d'apprentissage utilisé en contexte d'enseignement (Jonnaert, 2002, 2008), ce qui avait d'ailleurs été confirmé lors des discussions avec le corps enseignant au cours de nos différentes interventions en milieu scolaire. Ce type de mesure nous paraît donc être le plus adapté dans un souci d'écologie (Good et al., 2008).

## **4.3 Menace du stéréotype et apprentissages scolaires :**

### **Etude 3**

Au regard du stéréotype négatif étudié au Chapitre 3 concernant les capacités d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul des enfants d'origine nord-africaine, et conformément à ce qui vient d'être vu, nous avons formulé deux hypothèses alternatives. La première (H1a) est que nous attendons que les enfants nord-africains ayant à apprendre un matériel scolaire en condition de menace du stéréotype le rappellent significativement moins bien que les enfants nord-européens l'ayant appris dans les mêmes conditions ; même s'ils ont à le rappeler en condition non-menaçante, si l'apprentissage a eu lieu en situation menaçante alors la qualité du rappel sera inférieure à la qualité du rappel d'un matériel appris en condition non-menaçante. Alternativement, la deuxième (H1b) est que nous attendons un effet additif entre la condition d'apprentissage et la condition de rappel. En d'autres termes, le rappel des enfants nord-africains sera le meilleur lorsqu'aucune des deux conditions n'est menaçante, le pire lorsque les deux conditions sont menaçantes, et à un niveau intermédiaire lorsqu'une seule des deux conditions est menaçante et l'autre ne l'est pas.

Par ailleurs, les résultats de l'Etude 2 (Chapitre 3) révélaient que les enfants d'origine nord-africaine avaient une identité sociale discordante tandis que leurs pairs d'origine nord-européenne avaient quant à eux une identité sociale concordante. Qu'en sera-t-il de cette concordance ou discordance de l'identité sociale selon les conditions d'apprentissage ?

### **4.3.1 La discordance de l'Identité Sociale en détails**

D'après Tajfel (1972), l'identité sociale est cette partie du concept de soi d'un individu qui est liée à « *la connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance* ». Pour que l'individu puisse entretenir ou parvenir à une identité sociale positive, l'endogroupe (groupe auquel appartient l'individu) doit apparaître différent de l'exogroupe (groupe auquel n'appartient pas l'individu) sur des dimensions jugées positives et importantes par l'individu. Tajfel (1978) précise la condition *sine qua non*: les comparaisons sociales doivent être favorables à l'endogroupe. Pour avoir une identité sociale positive, il est donc important de faire partie d'un groupe social qui peut se distinguer positivement des autres groupes. En revanche, des comparaisons défavorables pour l'endogroupe peuvent entraîner une identité sociale négative. Brewer (1979, 1991) explique qu'elle a un effet néfaste sur l'estime de soi des individus. Selon Brown (1986), elle peut mener à une surévaluation de l'exogroupe, perçu comme possédant toutes les caractéristiques valorisées. Enfin, elle peut conduire au rejet du groupe d'appartenance comme groupe de référence (Tajfel, 1978), le groupe de référence étant le groupe par lequel l'individu définit principalement son identité sociale. Ainsi, puisque la concordance de l'identité sociale peut se définir comme étant la concordance qu'il existe entre sa catégorie sociale d'appartenance et la catégorie sociale valorisée (voir Ferguson & Cramer, 2007), une identité sociale positive va entraîner une identité sociale concordante. A l'inverse, si sa catégorie sociale d'appartenance n'est pas en adéquation avec la catégorie sociale valorisée (par exemple être Noir et qu'il est socialement valorisé d'être Blanc), l'identité sociale sera négative et deviendra discordante.

Les résultats de l'Etude 2 (Chapitre 3) révélaient que les enfants d'origine nord-africaine avaient une identité sociale plus discordante que leurs pairs d'origine nord-

européenne. Mais puisque nous mesurons des stéréotypes, il est possible qu'en réalité, dans cette deuxième étude, les stéréotypes négatifs visant les enfants d'origine nord-africaine aient été activés pour tous les enfants participants<sup>15</sup>. Ainsi, nous posons l'Hypothèse 2 que dans la troisième étude présentée ci-après, tous les enfants auront une identité sociale concordante, quelle que soit leur origine ethnique, lorsque l'apprentissage a lieu en condition non menaçante. En revanche, lorsque l'apprentissage a lieu en condition de menace du stéréotype, les enfants d'origine nord-européenne garderont une identité sociale concordante (puisque'ils appartiennent à l'identité ethnique socialement valorisée) alors que l'identité sociale des enfants d'origine nord-africaine deviendra discordante (puisque'ils appartiennent au groupe ethnique socialement dévalorisé et visé par le stéréotype), Désert et al. (2002) ayant montré que la menace du stéréotype rend saillante l'identité sociale.

Vouloir appartenir au groupe de haut statut (*i.e.* les enfants d'origine nord-européenne) serait ainsi une façon pour les membres du groupe de bas statut (*i.e.* les enfants d'origine nord-africaine) de se protéger de la menace du stéréotype, de se détacher du stéréotype négatif, et soulignerait la volonté d'infirmer le stéréotype négatif (Steele & Aronson, 1995, étude 3, montrant qu'en menace du stéréotype les individus visés par le stéréotype négatif sont motivés par une volonté d'infirmer le stéréotype). Cependant, cette discordance de l'identité sociale (tout comme d'ailleurs cette volonté d'infirmer le stéréotype) serait consommatrice de ressources attentionnelles et aurait un effet pervers : au lieu de permettre à l'individu de lutter contre la menace du stéréotype, cela en induirait les effets. Nous attendons donc (Hypothèse 3) que l'effet de menace du stéréotype sur les apprentissages soit médiatisé par la discordance de l'identité sociale. Autrement dit, lorsque la situation d'apprentissage est menaçante, l'identité sociale des enfants d'origine nord-africaine devient discordante, et c'est

---

<sup>15</sup> Pour cette même raison, nous mesurerons à nouveau la connaissance du stéréotype de mauvais apprentissages de la part des enfants d'origine nord-africaine, pour vérifier qu'il est connu par tous les enfants quelle que soit la condition d'apprentissage.

cette discordance qui explique la chute de la qualité de leurs apprentissages. Elle reste en revanche concordante chez les enfants d'origine nord-européenne.

**ENCADRE 4 : RESUME DES HYPOTHESES DE L'ETUDE 3**

1a - Les enfants nord-africains ayant à apprendre un matériel scolaire en condition de menace du stéréotype le rappelleront significativement moins bien que les enfants nord-européens l'ayant appris dans les mêmes conditions ; même s'ils ont à le rappeler en condition non-menaçante, si l'apprentissage a eu lieu en situation menaçante alors la qualité du rappel sera inférieure à la qualité du rappel d'un matériel appris en condition non-menaçante.

1b - Le rappel des enfants nord-africains sera le meilleur lorsqu'aucune des deux conditions d'apprentissage n'est menaçante, le pire lorsque les deux conditions sont menaçantes, et à un niveau intermédiaire lorsqu'une seule des deux conditions est menaçante et l'autre ne l'est pas.

2 - Tous les enfants auront une identité sociale concordante, quelle que soit leur origine ethnique, lorsque l'apprentissage a lieu en condition non menaçante, alors que lorsque l'apprentissage a lieu en condition de menace du stéréotype les enfants d'origine nord-européenne garderont une identité sociale concordante et celle des enfants d'origine nord-africaine deviendra discordante.

3 - Lorsque la situation d'apprentissage est menaçante, l'identité sociale des enfants d'origine nord-africaine devient discordante, et c'est cette discordance qui explique la chute de la qualité de leurs apprentissages, alors qu'elle reste concordante chez les enfants d'origine nord-européenne.

## **4.3.2 Etude 3 : Méthode**

### **4.3.2.1 Participants**

Afin de tester ces hypothèses, nous avons réalisé cette troisième étude auprès de 128 enfants scolarisés en classes de CE2 (âge moyen : 8.53 ans,  $ET = .52$  ans), CM1 (âge moyen : 9.54 ans,  $ET = .58$  ans) et CM2 (âge moyen : 10.52 ans,  $ET = .59$  ans). L'âge moyen de ces enfants, toutes classes confondues, est de 9.47 ans (pour un minimum de 8 ans et un maximum de 12 ans),  $ET = .97$  ans. Vingt-six enfants sont d'origine nord-africaine et 102 enfants sont d'origine nord-européenne.



### 4.3.2.2 Matériel

De sorte à être certains que nous mesurons bien un apprentissage, le matériel à apprendre devait être un matériel nouveau et inconnu des enfants. Ce matériel était constitué d'un ensemble de 10 symboles correspondant chacun à 10 lettres (voir Figure 10 ci-dessous), ce qui permet de transcrire des suites de lettres en symboles, et des suites de symboles en mots. Pour chaque lettre (ou symbole), il existe un moyen mnémotechnique afin que les enfants apprennent le code le plus facilement possible. Par exemple, la lettre E se traduit par le symbole d'une étoile, car le mot « étoile » commence justement par la lettre E. L'avantage d'un tel matériel est qu'il peut être perçu soit comme un jeu en cours d'élaboration, soit comme un réel matériel scolaire basé sur l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et de la géométrie.

<b>E</b>	<b>I</b>	<b>O</b>	<b>R</b>	<b>T</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>U</b>	<b>L</b>	<b>M</b>
*	△	☂	■	⊥	≈	∇	//	◆	♥

Figure 10. Correspondance des lettres et des symboles à apprendre

Le rappel du matériel a ensuite lieu sur un livret distribué aux élèves juste avant la phase de rappel. Sur la première page de celui-ci, ils doivent inscrire leur âge et leur classe. Ce livret comporte en tout 30 questions de rappel, rangées par ordre croissant de difficulté : 8 questions présentant chacune un ensemble de lettres que les enfants doivent transcrire en symboles, 7 questions présentant chacune un ensemble de symboles que les enfants doivent transcrire en lettres, 8 questions à choix multiples présentant un ensemble de symboles et 3 réponses possibles en lettres que l'enfant doit entourer, et 7 questions à choix multiples présentant un ensemble de lettres et 3 réponses possibles en symboles que l'enfant doit entourer. Les questions de type QCM représentent donc une tâche de simple identification ou

de simple rappel, alors que les questions des deux premiers types représentent des tâches de manipulation du matériel ou tâche de transfert isomorphe (voir Annexes 5 et 6).

A la fin du livret enfin se trouvent des questions visant à mesurer la connaissance du stéréotype ainsi que la concordance de l'identité sociale, sous la même forme exactement que décrite dans l'Etude 2 (voir Chapitre 3 ; Annexes 2 et 3). Le métier des parents est également demandé de sorte à contrôler les éventuels effets du statut socio-économique. La catégorisation des enfants en termes de statut socio-économique des parents est réalisée à l'aide de la classification proposée par l'INSEE. Les catégories considérées comme de bas statut socio-économique comprennent entre autres les chômeurs, les travailleurs manuels, les employés peu qualifiés. Les chefs d'entreprise, directeurs, professeurs d'université sont typiquement considérés comme occupant un haut statut socio-économique.

### 4.3.2.3 Procédure<sup>16</sup>

L'élève réalisait individuellement la tâche en présence des autres élèves de la classe, c'est à dire en contexte de classe. Elle avait lieu dans la salle de classe habituelle des élèves, de sorte à s'approcher au maximum des conditions réelles d'apprentissage des enfants.

#### 4.3.2.3.1 Phase d'apprentissage

La phase d'apprentissage avait lieu en classe entière. Il y avait alors deux expérimentateurs(trices) présent(e)s à ce moment là. Lorsque la condition d'apprentissage était menaçante, nous disions aux élèves que « *nous sommes des enseignants stagiaires. Nous sommes ici, aujourd'hui, pour vous faire un cours dont le but est d'évaluer vos capacités d'apprentissages, c'est-à-dire savoir si vous apprenez bien ou mal. Nous allons vous présenter un code que vous allez devoir apprendre. Nous vous aiderons en vous donnant quelques astuces pour vous en souvenir. Après la leçon, vous ferez quelques exercices*

---

<sup>16</sup> Pour plus de clarté, le lecteur peut se reporter à la Figure 11 ci-après.

*d'entraînement. Vous devez savoir le code par cœur car tout à l'heure, on vous fera un contrôle pour savoir si vous avez bien appris le code. Ce contrôle sera noté* ». A l'inverse, lorsque la condition d'apprentissage était non-menaçante, le caractère évaluatif de leurs capacités d'apprentissage était gommé au maximum, et nous disions aux élèves que « *nous sommes des étudiants et nous avons inventé un jeu de détectives. Dans ce jeu, il y a un code secret. Nous voulons savoir si ce code que nous avons inventé est bien, c'est-à-dire s'il est adapté à votre âge, pas trop difficile pour des enfants de votre âge. Pour cela, nous avons besoin de votre aide. Nous allons vous présenter ce code et nous aimerions que vous vous en souveniez. Nous vous aiderons en vous donnant quelques astuces pour vous en souvenir. Après cela, nous vous distribuerons une feuille avec quelques exemples de code à déchiffrer pour vous entraîner. Après nous jouerons aux détectives et il faudra déchiffrer des codes* ». C'était alors le jeu, et non plus les élèves eux-mêmes, qui était évalué. Un échec de la part des élèves (ou une impression d'échec) pouvait donc se traduire par une non-adaptation du jeu à leur classe d'âge et non plus à leurs capacités d'apprentissage.

Venait alors l'apprentissage à proprement parler, sous la forme d'un cours de trente minutes dispensé aux enfants. L'un(e) des deux expérimentateur(trice)s évoquait chaque symbole un à un, et à chaque fois il l'inscrivait au tableau. Il(elle) inscrivait en face de celui-ci la lettre correspondante, en donnant le moyen mnémotechnique associé. Par exemple : « *Dans ce code il y a la lettre E [l'expérimentateur l'écrit au tableau], et le symbole qui correspond est étoile [l'expérimentateur l'écrit au tableau], parce que Etoile commence par un E, donc E comme étoile* ». Il(elle) insistait à chaque fois sur le double sens de la relation, et faisait cela pour les 10 correspondances. Pendant ce temps, le(la) second(e) expérimentateur(trice) évaluait sur une échelle de Lickert en 11 points l'origine ethnique supposée de chaque élève présent, de 1 : très Nord-Européen à 11 : très Nord-Africain, sur la simple base du faciès. Nous avons repris pour cela la procédure utilisée par Ferguson et Cramer (2007, basée sur

Bond & Cash, 1992; Gitter, Mostofsky, & Satow, 1972), le *Pantone Matching System* (PMS). Il s'agit d'un nuancier formé de onze carreaux de couleur disposés horizontalement, formant ainsi une échelle de couleurs allant de « 1 : très clair, couleur de peau crème » à 11 : « très foncé, couleur de peau noire ». L'expérimentateur(trice) utilisait donc cette échelle de couleur pour évaluer la couleur de peau de chaque enfant. Bien que cette procédure entraîne une séparation entre la perception de la couleur de peau et la couleur de peau présentée sur le nuancier, il n'a pas été jugé approprié de comparer directement la peau de l'enfant avec l'échantillon de couleur, en raison des fortes implications du statut social de l'origine ethnique.

Une fois la liste entièrement expliquée venait une phase d'entraînement, réalisée par le(le) second(e) expérimentateur(trice). Après avoir effacé le code complet du tableau, il(elle) écrivait alors les mots SORTIE et ROSETTE que les enfants devaient transcrire en symboles, puis les ensembles de symboles ■\*⊥Δ■\*■ (retirer) et ☞■⊥Δ\* (ortie) que les enfants devaient transcrire en lettres. Pendant ce temps le(la) premier(e) expérimentateur(trice) procédait à son tour à l'évaluation de l'origine ethnique des élèves en utilisant à son tour le PMS. Les corrélations inter-juges étant significatives ( $r(128) = .97, p < .001$ ), nous avons ensuite calculé le score moyen « d'origine ethnique » pour chaque élève. Puis ce score moyen était dichotomisé par rapport à la moyenne théorique de l'échelle. Un score moyen inférieur à 6 donnait ainsi lieu à une catégorisation en tant que Nord-Européen tandis qu'un score moyen supérieur à 6 donnait lieu à une catégorisation en tant que Nord-Africain.

Venait ensuite la phase de rappel.

#### 4.3.2.3.2 Phase de rappel

La phase de rappel avait lieu en demi-classe. La classe était divisée aléatoirement en deux. La première moitié restait dans la même salle avec le(la) premier(e) expérimentateur(trice) tandis que l'autre moitié partait dans une autre salle de classe avec

le(la) second(e) expérimentateur(trice). Ce rappel avait lui-même lieu soit en condition de menace du stéréotype soit en condition de non-menace du stéréotype. Si la condition de rappel était la même que celle d'apprentissage, l'expérimentateur(trice) donnait exactement les mêmes consignes que dans la phase précédente (par exemple : « *comme on vous l'a dit tout à l'heure, notre but est de savoir si vous apprenez bien ou mal, c'est-à-dire si vous avez correctement retenu le code. Pour cela nous allons vous faire un contrôle qui pourrait être noté. Nous allons vous distribuer un livret. Vous allez devoir répondre aux questions une par une. Vous devez trouver la bonne réponse. Par contre, vous ne devez pas revenir sur les questions d'avant. Ne copiez pas sur la voisine ou sur le voisin! Et comme c'est un contrôle, vous avez 20 minutes!* » pour la condition menaçante). En revanche, si la condition de cette deuxième phase était différente de la condition de la première phase, l'expérimentateur(trice) trouvait un prétexte à ce changement de discours. Ainsi, lorsque le rappel était menaçant alors que l'apprentissage ne l'avait pas été, il disait aux élèves que « *tout à l'heure, on vous a dit que notre but était de savoir si ce jeu est adapté à votre âge, mais en fait, on vous a dit ça pour pas que vous soyez stressé. Ce que nous voulons réellement savoir, c'est si vous apprenez bien ou mal, c'est-à-dire si vous avez correctement retenu le code. Pour cela nous allons vous faire un contrôle qui pourrait être noté. Nous allons vous distribuer un livret. Vous allez devoir répondre aux questions une par une. Vous devez trouver la bonne réponse. Par contre, vous ne devez pas revenir sur les questions d'avant. Ne copiez pas sur la voisine ou sur le voisin! Et comme c'est un contrôle, vous avez 20 minutes!* ». Inversement, si le rappel n'était pas menaçant alors que l'apprentissage l'avait été, il disait que « *tout à l'heure, on vous a dit que notre but était de savoir si vous appreniez bien ou mal. En fait, on vous a dit ça pour que vous soyez concentrés, mais ce qui nous intéresse réellement, c'est de savoir si le code et l'exercice sont faciles ou difficiles et s'ils sont adaptés à votre âge. Nous allons vous distribuer un livret. Vous allez devoir répondre aux questions une par une. Vous devez*

*trouver la bonne réponse. Par contre, vous ne devez pas revenir sur les questions d'avant. Ne copiez pas sur la voisine ou sur le voisin ! Comme on veut savoir si le jeu est adapté à votre âge, vous aurez 20 minutes, pour savoir si des enfants de votre âge peuvent le faire en 20 minutes. Ce n'est pas un contrôle et donc ce n'est pas noté mais faites l'exercice sérieusement ! ».*

Puis l'expérimentateur(trice) distribuait un livret à chaque élève. Au bout de 20 minutes, il(elle) les arrêtait et leur demandait de remplir la partie finale du livret. Celle-ci visait à mesurer d'une part la connaissance du stéréotype d'incompétence dans le domaine des premiers apprentissages scolaires à l'encontre des enfants nord-africains, en demandant aux enfants participants de catégoriser des photos d'enfants nord-européens et nord-africains selon « *qu'ils pensent que les gens pensent* » qu'il s'agit d'enfants doués ou non pour apprendre à lire, écrire et compter. D'autre part, cette partie du livret visait à mesurer la concordance de l'identité sociale des enfants participants : parmi les photos d'enfants nord-africains et nord-européens qui leur étaient présentées, ils devaient alors identifier la photo de(s) l'enfant(s) qui leur ressemble(nt) le plus (identité sociale actuelle), puis celle(s) de(s) l'enfant(s) qu'ils aimeraient être (identité sociale idéale). Enfin, il s'agissait de demander le métier des parents, de sorte à identifier la CSP des parents et donc le statut socio-économique de l'enfant participant. L'expérimentateur(trice) procédait enfin au débriefing en expliquant clairement le but de l'étude aux élèves et en répondant à chacune de leurs questions.

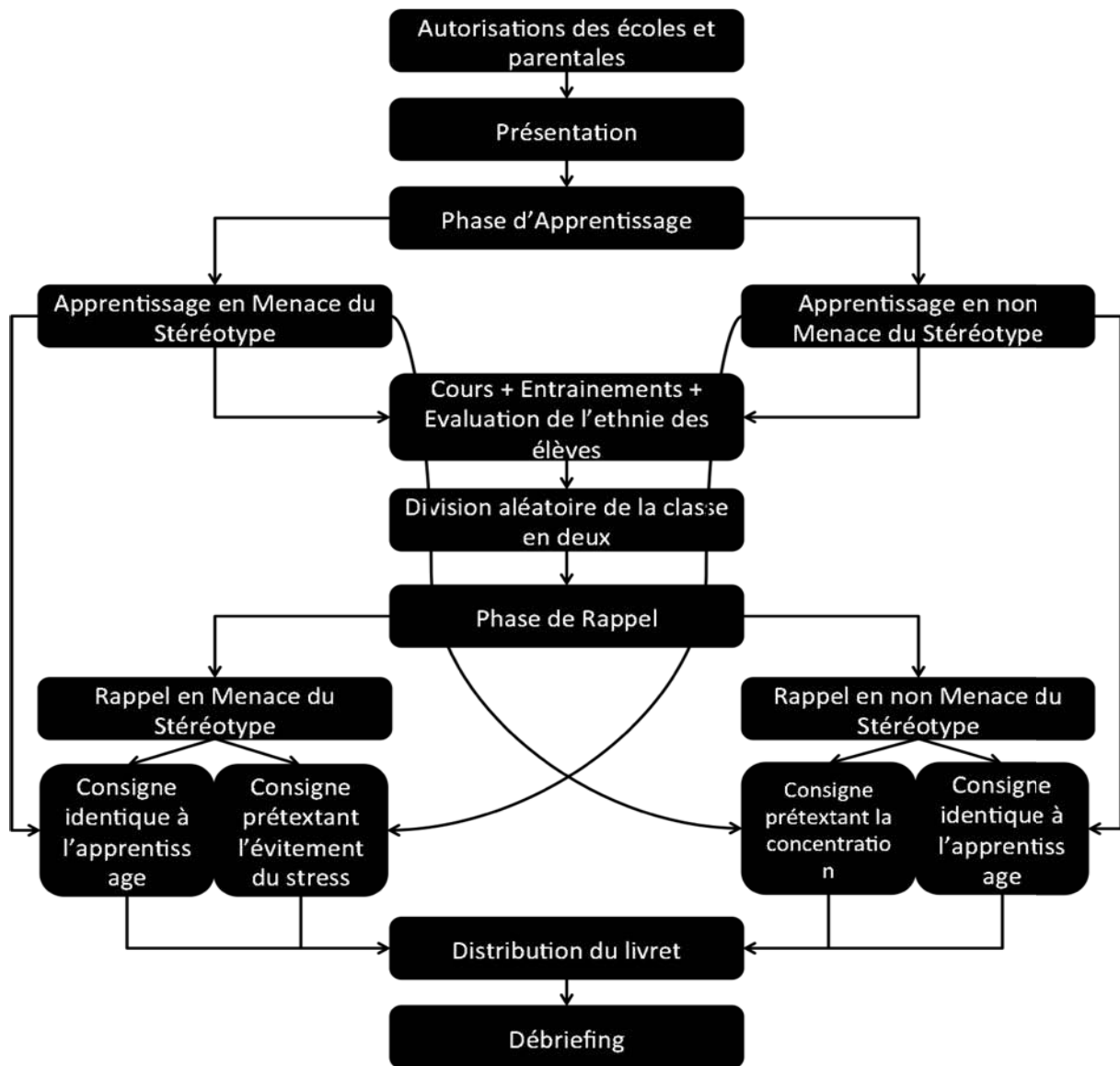


Figure 11. Représentation schématique de la procédure

### 4.3.3 Etude 3 : Résultats<sup>17</sup>

#### 4.3.3.1 Connaissance du stéréotype

Afin de vérifier que tous les enfants connaissent un stéréotype selon lequel les enfants d'origine nord-africaine sont moins bons dans le domaine des apprentissages scolaires que

<sup>17</sup> Dans toutes les analyses suivantes, les effets du statut socio-économique, de l'âge et de la classe ont été contrôlés.

leurs pairs d'origine nord-européenne, ce qui est l'une des conditions nécessaires à l'apparition d'un effet de menace du stéréotype (voir Chapitre 3), nous avons réalisé une ANOVA 2 (origine ethnique des enfants cibles intra-sujet : Français d'origine nord-africaine *VS* Français d'origine nord-européenne) X 2 (origine ethnique des enfants participants inter-sujet : Français d'origine nord-africaine *VS* Français d'origine nord-européenne) X 2 (condition d'apprentissage inter-sujet : menace du stéréotype *VS* non-menace du stéréotype) X 2 (condition de rappel inter-sujet : menace du stéréotype *VS* non-menace du stéréotype) sur ces items de connaissance d'un stéréotype ethnique négatif dans le domaine des apprentissages scolaires. Elle ne révèle qu'un effet principal de l'origine ethnique des enfants cibles: les enfants français d'origine nord-africaine sont perçus significativement moins bons dans le domaine des apprentissages scolaires ( $M = -.35$ ,  $ET = 1.71$ ) que les enfants français d'origine nord-européenne ( $M = 1.41$ ,  $ET = 1.57$ ),  $F(1, 119) = 34.93$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .23$ . Nous pouvons par conséquent conclure que tous les enfants, quelles que soient leur origine ethnique, leur condition d'apprentissage ou leur condition de rappel, connaissent un stéréotype selon lequel les enfants d'origine nord-africaine sont moins doués dans le domaine des apprentissages scolaires que leurs pairs d'origine nord-européenne, ce qui corrobore en plus net les résultats déjà obtenus dans l'Etude 2. En effet, l'âge plus avancé des enfants de cette étude peut expliquer cette meilleure connaissance du stéréotype ou l'atténuation d'un possible effet de favoritisme de l'endogroupe.

### 4.3.3.2 Qualité des apprentissages scolaires

#### 4.3.3.2.1 Performance totale

Nous avons dans un premier temps effectué une ANOVA 2(origine ethnique des enfants : nord-africaine *VS* nord-européenne) X 2(condition d'apprentissage : menace du



stéréotype VS non-menace du stéréotype) X 2(condition de rappel : menace du stéréotype VS non-menace du stéréotype) sur le score total aux questions du livrets.

Cette analyse révèle tout d'abord un effet principal de la condition d'apprentissage : les enfants ayant appris en situation de menace du stéréotype ont une performance lors du rappel total significativement moins bonne ( $M = 25.7$ ,  $ET = 6.48$ ) que les enfants ayant appris en situation non menaçante ( $M = 27.32$ ,  $ET = 4.28$ ),  $F(1, 120) = 7.08$ ,  $p = .009$ ,  $\eta^2 = .056$ . Il ressort également de l'analyse un effet principal marginal de l'origine ethnique. Ainsi, en accord avec le stéréotype, les enfants d'origine nord-africaine ont une performance lors du rappel total marginalement inférieure ( $M = 25.23$ ,  $ET = 7.57$ ) à celle des enfants d'origine nord-européenne ( $M = 26.85$ ,  $ET = 4.85$ ),  $F(1, 120) = 2.75$ ,  $p = .10$ ,  $\eta^2 = .022$ . Ces deux effets principaux sont caractérisés par l'effet d'interaction significatif entre l'origine ethnique et la condition d'apprentissage ( $F(1, 120) = 4.38$ ,  $p = .039$ ,  $\eta^2 = .035$ ). Ainsi, c'est uniquement dans la condition où l'apprentissage a eu lieu en menace du stéréotype que les enfants nord-africains ( $M = 21.82$ ,  $ET = 10.43$ ) ont un moins bon rappel que les Nord-Européens ( $M = 26.52$ ,  $ET = 5.08$ ) ; aucune différence n'apparaît lorsque l'apprentissage a eu lieu en situation non-menaçante ( $M_{NordAfricains} = 27.73$ ,  $ET_{NordAfricains} = 2.99$  ;  $M_{NordEuropéens} = 27.2$ ,  $ET_{NordEuropéens} = 4.61$ ) (contraste d'intérêt :  $F(1, 127) = 9.6$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2 = .072$  / contrastes orthogonaux centrés :  $F(2, 127) < 1$ , ns). Ainsi, conformément à l'hypothèse de menace du stéréotype, seule la qualité d'apprentissage des enfants d'origine nord-africaine est détériorée en condition diagnostique des capacités d'apprentissage (voir Figure 12).

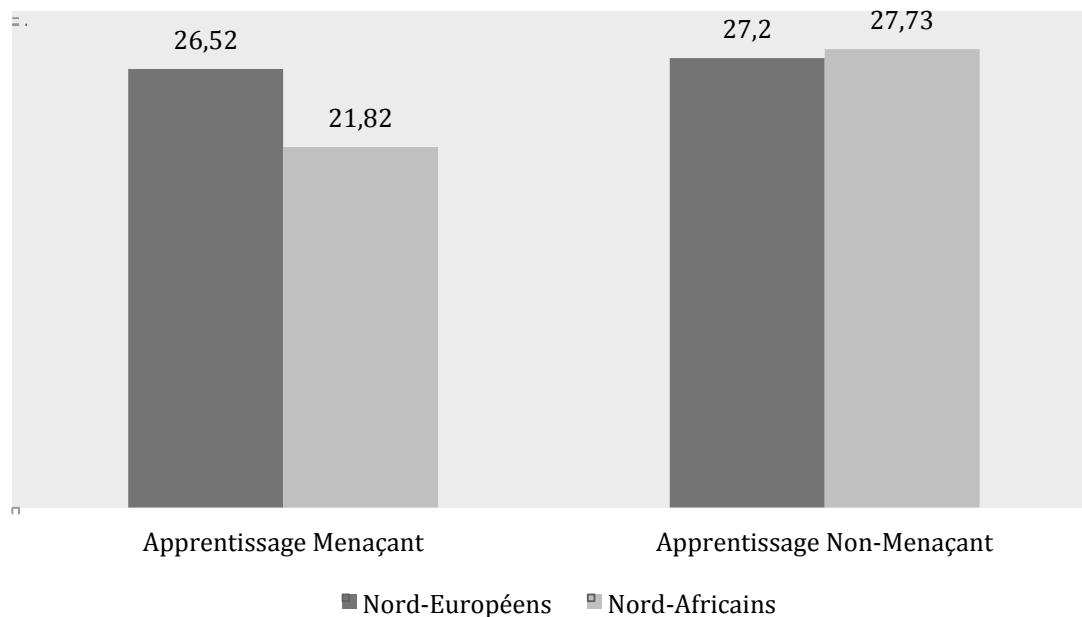


Figure 12. Performance totale à la tâche de rappel des enfants Français d’origine nord-européenne et des enfants Français d’origine nord-africaine en fonction de la condition d’apprentissage

Aucun autre effet ne ressort de l’analyse,  $F_s < 1$ . L’absence d’interaction entre origine ethnique, condition d’apprentissage et condition de rappel laisse donc penser que quelle que soit la condition de rappel, si l’apprentissage a eu lieu en menace du stéréotype alors la qualité d’apprentissage est dégradée par rapport à une situation non-menaçante d’apprentissage, ce qui est conforme aux travaux de Taylor et Walton (2011) et à l’Hypothèse 1a. Notons par ailleurs qu’une analyse de régression linéaire ne nous permet pas de conclure que la connaissance du stéréotype ait un effet sur la performance totale à la tâche de rappel,  $t(125) = -.078$ , *ns*. La connaissance du stéréotype d’incompétence dans le domaine des apprentissages scolaires à l’encontre des enfants français d’origine nord-africaine ne peut donc pas être médiatrice d’un effet de menace du stéréotype sur les apprentissages scolaires.

#### 4.3.3.2.2 Performance aux tâches de rappel simple

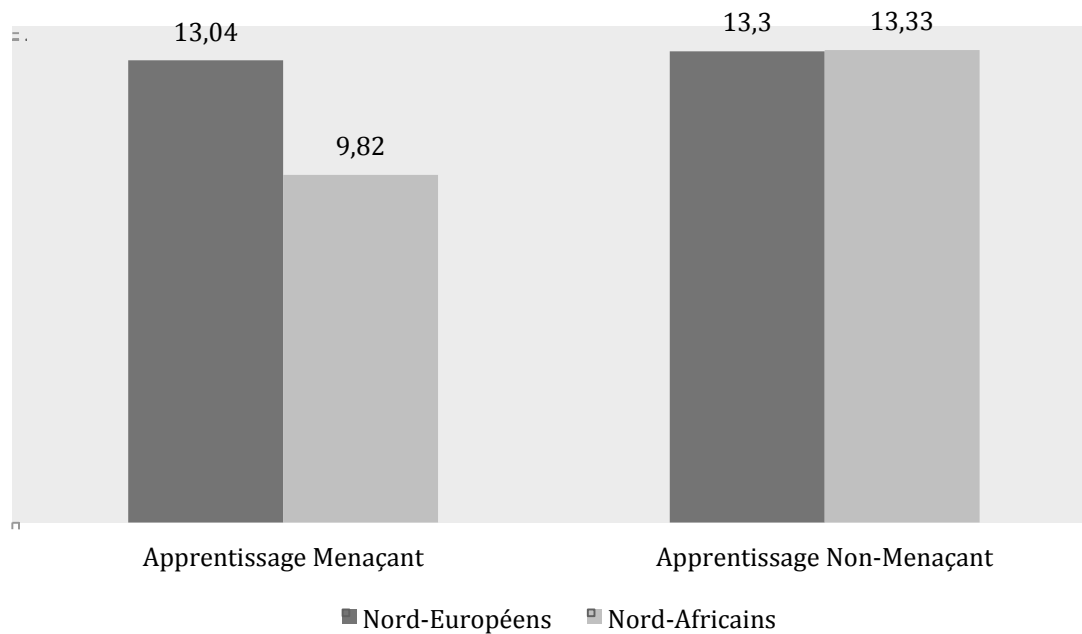
Une ANOVA 2(origine ethnique des enfants : nord-africaine *VS* nord-européenne) X 2(condition d'apprentissage : menace du stéréotype *VS* non-menace du stéréotype) X 2(condition de rappel : menace du stéréotype *VS* non-menace du stéréotype) sur le score moyen aux items de simple rappel du matériel révèle tout d'abord un effet principal de la condition d'apprentissage : les enfants ayant appris en situation de menace du stéréotype ont significativement une moins bonne performance aux tâches de rappel simple ( $M = 13.22$ ,  $ET = 3.16$ ) que les enfants ayant appris en situation non menaçante ( $M = 14.01$ ,  $ET = 1.86$ ),  $F(1, 120) = 6.06$ ,  $p = .015$ ,  $\eta^2 = .048$ . Aucun autre effet principal ou d'interaction ne ressort de l'analyse,  $F_s < 1$ . Notons par ailleurs qu'une analyse de régression linéaire ne nous permet pas de conclure que la connaissance du stéréotype ait un effet sur la performance aux tâches de rappel simple,  $t(125) = .59$ , *ns*. La connaissance du stéréotype d'incompétence dans le domaine des apprentissages scolaires à l'encontre des enfants français d'origine nord-africaine ne peut donc pas être médiatrice d'un effet de menace du stéréotype sur les apprentissages scolaires.

#### 4.3.3.2.3 Performance aux tâches de transfert isomorphe

Enfin, nous avons réalisé une ANOVA 2(origine ethnique des enfants : nord-africaine *VS* nord-européenne) X 2(condition d'apprentissage : menace du stéréotype *VS* non-menace du stéréotype) X 2(condition de rappel : menace du stéréotype *VS* non-menace du stéréotype) sur le score moyen aux tâches de transfert isomorphe.

Cette analyse révèle tout d'abord un effet principal de la condition d'apprentissage : les enfants ayant appris en situation de menace du stéréotype ont une performance lors du transfert isomorphe significativement moins bonne ( $M = 12.47$ ,  $ET = 3.94$ ) que les enfants ayant appris en situation non menaçante ( $M = 13.31$ ,  $ET = 2.81$ ),  $F(1, 120) = 5.83$ ,  $p = .017$ ,  $\eta^2 = .046$ . Il ressort également de l'analyse un effet principal significatif de l'origine ethnique.

Ainsi, en accord avec le stéréotype, les enfants d'origine nord-africaine ont une performance lors des tâches de transfert isomorphe significativement inférieure ( $M = 11.85$ ,  $ET = 4.72$ ) à celle des enfants d'origine nord-européenne ( $M = 13.17$ ,  $ET = 2.98$ ),  $F(1, 120) = 4.18$ ,  $p = .043$ ,  $\eta^2 = .034$ . Ces deux effets principaux sont caractérisés par l'effet d'interaction significatif entre l'origine ethnique et la condition d'apprentissage ( $F(1, 120) = 4.34$ ,  $p = .039$ ,  $\eta^2 = .035$ ). Ainsi, c'est uniquement dans la condition où l'apprentissage a eu lieu en menace du stéréotype que les enfants nord-africains ( $M = 9.82$ ,  $ET = 6.19$ ) ont un moins bon rappel que les nord-européens ( $M = 13.04$ ,  $ET = 3.08$ ); aucune différence n'apparaît lorsque l'apprentissage a eu lieu en situation non-menaçante ( $M_{NordAfricains} = 13.33$ ,  $ET_{NordAfricains} = 2.58$ ;  $M_{NordEuropéens} = 13.3$ ,  $ET_{NordEuropéens} = 2.9$ ) (contraste d'intérêt :  $F(1, 127) = 10.18$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2 = .076$  / contrastes orthogonaux centrés :  $F(2, 127) < 1$ ,  $ns$ ). Ainsi, conformément à l'hypothèse de menace du stéréotype, seule la qualité d'apprentissage des enfants d'origine nord-africaine est détériorée en condition diagnostique des capacités d'apprentissage (voir figure 13).



*Figure 13.* Performance aux tâches de transfert isomorphe des enfants Français d’origine nord-européenne et des enfants Français d’origine nord-africaine en fonction de la condition d’apprentissage

Aucun autre effet ne ressort de l’analyse,  $F_s < 1$ . L’absence d’interaction entre origine ethnique, condition d’apprentissage et condition de rappel laisse donc penser que quelle que soit la condition de rappel, si l’apprentissage a eu lieu en menace du stéréotype alors la qualité d’apprentissage est dégradée par rapport à une situation non-menaçante d’apprentissage, ce qui est conforme aux travaux de Taylor et Walton (2011) et à l’Hypothèse 1a. Il semble donc bien que les apprentissages des enfants d’origine nord-africaine soient soumis à la menace du stéréotype, puisque comme le soulignent Rydell et al. (2010) ou Boucher et al. (2012), c’est la performance aux tâches de transfert isomorphe qui est la plus représentative de la qualité de l’apprentissage. Notons par ailleurs qu’une analyse de régression linéaire ne nous permet pas de conclure que la connaissance du stéréotype ait un effet sur la performance aux tâches de transfert isomorphe,  $t(125) = -.58, ns$ . La connaissance du stéréotype d’incompétence dans le domaine des apprentissages scolaires à l’encontre des enfants français d’origine nord-

africaine ne peut donc pas être médiatrice d'un effet de menace du stéréotype sur les apprentissages scolaires.

#### 4.3.3.2.4 Concordance de l'identité sociale

Une ANOVA 2(origine ethnique des enfants : nord-africaine *VS* nord-européenne) X 2(condition d'apprentissage : menace du stéréotype *VS* non-menace du stéréotype) X 2(condition de rappel : menace du stéréotype *VS* non-menace du stéréotype) réalisée sur la moyenne de concordance de l'identité sociale souligne un effet marginal de la condition d'apprentissage,  $F(1, 120) = 2.925, p = .09, \eta^2 = .024$ . Ainsi, les enfants ayant appris le matériel en condition de menace du stéréotype ont une identité sociale tendanciellement plus concordante ( $M = -.17, ET = 2.07$ ) que ceux ayant appris le matériel en condition non menaçante ( $M = -.20, ET = 2.12$ ). Toutefois, et conformément à l'Hypothèse 2, l'interaction significative entre la condition d'apprentissage et l'origine ethnique ( $F(1, 120) = 7.61, p = .007, \eta^2 = .06$ ) montre que lorsque l'apprentissage a lieu en condition non-menaçante, la concordance de l'identité sociale des enfants nord-africains ( $M = .21, ET = 1.58$ ) ne diffère pas significativement de celle des enfants nord-européens ( $M = -.32, ET = 2.25$ ),  $t(63) = .83, ns$ . En revanche, elle est significativement moins concordante ( $M = -1.81, ET = 2.71$ ) que celle des enfants d'origine nord-européenne ( $M = .17, ET = 1.75$ ) lorsque l'apprentissage a eu lieu en menace du stéréotype,  $t(61) = -3.08, p = .003$ . Par conséquent, comme illustré par la Figure 14 ci-dessous, tous les enfants ont une concordance de l'identité sociale équivalente, quelle que soit leur origine ethnique, lorsque l'apprentissage a lieu en condition non menaçante. En revanche, lorsque l'apprentissage a lieu en condition de menace du stéréotype, les enfants d'origine nord-européenne ont une identité sociale significativement plus concordante que celle des enfants d'origine nord-africaine.

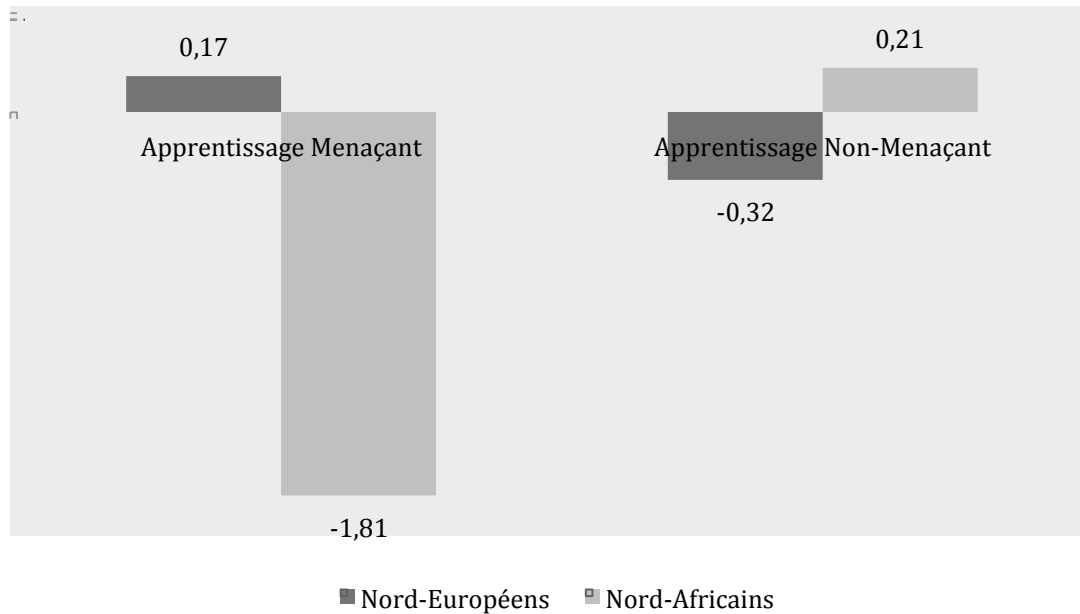


Figure 14. Concordance de l'identité sociale des enfants français d'origine nord-européenne et des enfants français d'origine nord-africaine en fonction de la condition d'apprentissage

Afin de tester l'Hypothèse 3 selon laquelle lorsque la situation d'apprentissage est menaçante, l'identité sociale des enfants d'origine nord-africaine devient discordante, et que c'est cette discordance qui explique la chute de la qualité de leurs apprentissages, alors qu'elle reste en revanche concordante chez les enfants d'origine nord-européenne, nous avons effectué une analyse de modération médiatisée telle que préconisée par Muller, Judd, et Yzerbyt (2005). Les trois équations nécessaires à sa réalisation, appliquées à nos données, sont les suivantes<sup>18</sup> :

<sup>18</sup> Nous n'avons effectué cette analyse qu'uniquement sur les performances à la tâche de transfert isomorphe, puisque comme vu précédemment il s'agit là du meilleur indicateur de la qualité d'apprentissage.

---

**Equation 1** [tâche de transfert isomorphe] =  $\varepsilon_1 + \beta_{11}$ [condition d'apprentissage] +  $\beta_{12}$ [origine ethnique] +  $\beta_{13}$ [condition d'apprentissage][origine ethnique]

---

**Equation 2** [concordance de l'IS] =  $\varepsilon_2 + \beta_{21}$ [condition d'apprentissage] +  $\beta_{22}$ [origine ethnique] +  $\beta_{23}$ [condition d'apprentissage][origine ethnique]

---

**Equation 3** [tâche de transfert isomorphe] =  $\varepsilon_3 + \beta_{31}$ [condition d'apprentissage] +  $\beta_{32}$ [origine ethnique] +  $\beta_{33}$ [condition d'apprentissage][origine ethnique] +  $\beta_{34}$ [concordance de l'IS] +  $\beta_{35}$ [concordance de l'IS][origine ethnique]

---

D'après Muller et al. (2005), pour que l'effet de modération entre la condition d'apprentissage et l'origine ethnique sur la tâche de transfert isomorphe soit médiatisé par la concordance de l'identité sociale,  $\beta_{13}$  doit être significatif, ce qui est le cas ( $\beta_{13} = 3.81, t(125) = 2.2, p = .03$ ). Par ailleurs,  $\beta_{21}$  doit également être significatif. Dans notre cas, il ne l'est que marginalement ( $\beta_{21} = -.38, t(125) = -1.68, p = .09$ ). Enfin,  $\beta_{33}$  ne doit pas être significatif et  $\beta_{35}$  doit l'être.  $\beta_{35}$  est ici marginalement significatif ( $\beta_{35} = .32, t(123) = 1.79, p = .07$ ) tandis que  $\beta_{33}$  est significatif, ce qui souligne une modération partiellement médiatisée ( $\beta_{33} = .91, t(123) = 2.28, p = .02$ ). En outre, dans la mesure où le test de Sobel est un test à 1 ddl, il n'est pas possible de le réaliser lors d'une analyse de modération médiatisée. En revanche, Muller et al. (2005) stipulent que dans ce type d'analyse, la condition  $|\beta_{13}| > |\beta_{33}|$  doit être remplie, ce qui est notre cas. Par conséquent, et conformément à notre hypothèse, quand ils sont menacés lors de l'apprentissage, l'identité sociale des enfants d'origine nord-africaine devient discordante, et cette discordance explique en partie la chute de la performance à la tâche de transfert isomorphe, et donc la chute de la qualité de l'apprentissage. La Figure 15 ci-dessous illustre cette modération médiatisée.



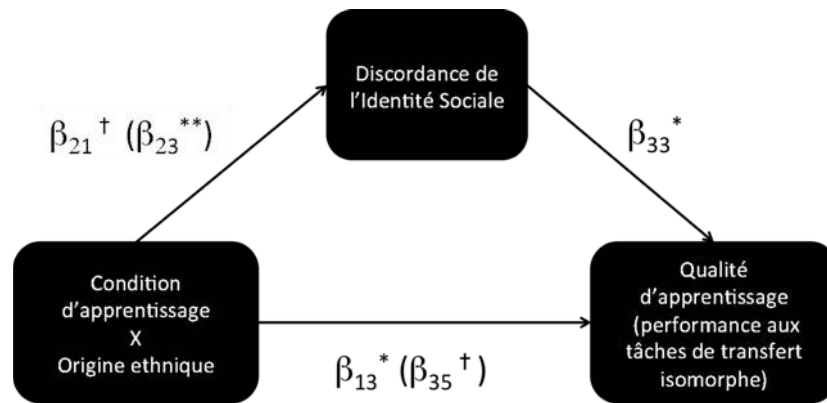


Figure 15. Représentation schématique de la médiation par la concordance de l'identité sociale de l'effet d'interaction entre la condition d'apprentissage et l'origine ethnique des enfants sur la qualité de leurs apprentissages (\*\*  $p < .01$  ; \*  $p < .05$  ; †  $p < .1$ )

### 4.3.4 Conclusions de l'Etude 3

Les résultats obtenus dans cette troisième étude soulignent clairement que la qualité des apprentissages scolaires des enfants français d'origine nord-africaine est dégradée par la menace du stéréotype, dès l'âge de 8 ans et en milieu scolaire réel. En effet, la performance qu'ils obtiennent aux tâches de transfert isomorphe, qui est un bon indicateur de la qualité d'apprentissage (voir par exemple Catrambone & Holyoak, 1989; Goldstone & Sakamoto, 2003; Kaminski et al., 2008), est inférieure à celle des enfants français d'origine nord-européenne lorsque l'apprentissage a lieu en condition de menace du stéréotype, mais est équivalente lorsque l'apprentissage n'a pas lieu en menace du stéréotype. Par ailleurs, quelle que soit la condition de rappel, si l'apprentissage a eu lieu en menace du stéréotype alors la performance aux tâches de transfert isomorphe sera de moindre qualité chez les enfants nord-africains. Ces résultats sont tout à fait concordants avec les observations faites par exemple par Rydell et al. (2010), Boucher et al. (2012) ou encore Taylor et Walton (2011), et sont une alternative à l'hypothèse d'un fond de vérité du stéréotype.

Notons par ailleurs que dans toutes les analyses effectuées précédemment sur la qualité d'apprentissage, nous ne retrouvons jamais d'effet de menace du stéréotype « classique », puisque nous n'avons jamais d'effet principal de la condition de rappel. Nous pouvons donner deux explications à cette absence d'effet de menace « classique », sans pour autant en déduire qu'il ne se produit pas en situation réelle (comme suggéré par exemple par Cullen et al., 2004, 2006 ; Good et al., 2008 ; ce qui est d'ailleurs infirmé par les résultats de l'Etude 1 – Chapitre 2). Premièrement, d'un point de vue théorique, le stéréotype négatif à l'encontre des enfants d'origine nord-africaine mesuré lors de l'Etude 2 (Chapitre 3) et de la présente étude ne porte que sur leurs capacités d'apprentissage. En effet, les mesures effectuées nous permettent d'affirmer que les enfants français d'origine nord-africaine souffrent d'un stéréotype négatif dans le domaine des apprentissages scolaires, stéréotype dont la connaissance entraîne un effet de menace du stéréotype sur les apprentissages scolaires des enfants qu'il cible. En revanche, nous n'avons pas mesuré de stéréotype quant à leur qualité de rappel ou leurs bonnes notes scolaires par exemple. Bien que plusieurs travaux (voir par exemple Aboud, 1988 ; Chateignier et al., 2009 ; Sidanius & Pratto, 1999) nous laissent penser qu'ils sont ciblés par un stéréotype négatif également dans ce domaine là, il conviendrait de le mesurer afin de pouvoir également l'affirmer. Il est possible qu'il n'existe pas, ou du moins que les enfants qu'il vise ne le connaissent pas, ce qui expliquerait l'absence de cet effet de menace du stéréotype « classique » lié à la condition de rappel.

Deuxièmement, d'un point de vue méthodologique, la façon dont nous avons amené les consignes concernant la phase de rappel peut poser problème. En effet, nous étions obligés, lorsque l'apprentissage et le rappel n'avaient pas lieu dans les mêmes conditions (c'est-à-dire les deux cas dans lesquels 1/ l'apprentissage avait lieu en condition diagnostique des capacités d'apprentissage puis le rappel en condition non-diagnostique, et 2/ l'apprentissage avait lieu en condition non-diagnostique des capacités d'apprentissage puis le

rappel en condition diagnostique) de prétexter aux enfants participants que « *nous leur avions menti dans la phase précédente* ». Ainsi, ce qui était d'abord présenté comme un jeu (condition d'apprentissage non-diagnostique) était ensuite présenté comme un contrôle de connaissances (condition de rappel diagnostique), et inversement. Il est alors possible que les enfants n'aient pas cru les expérimentateurs, et ne se soient finalement pas retrouvés en situation de menace du stéréotype sur le rappel quand l'apprentissage et le rappel n'avaient pas lieu dans les mêmes conditions. D'un point de vue statistique, cela reviendrait à dire que seuls les participants qui étaient dans les mêmes conditions lors de la phase d'apprentissage et la phase de rappel expérimenteraient la menace du stéréotype « classique » sur le rappel. Nos données soutiennent cette explication : en effet, lorsque nous effectuons une ANOVA 2(condition de rappel : menace du stéréotype VS non-menace du stéréotype) X 2(origine ethnique des enfants participants : nord-africaine VS nord-européenne) sur la performance totale, sur la performance aux tâches de rappel simple et sur la performance aux tâches de transfert isomorphe chez les seuls participants qui étaient dans les mêmes conditions lors de l'apprentissage et du rappel, alors nous observons un effet significatif de la condition de rappel allant dans le sens de l'hypothèse de menace du stéréotype. Ainsi, les enfants nord-africains ont une performance totale plus faible ( $M = 23.8$ ,  $ET = 13.31$ ) que celle des Nord-Européens ( $M = 26.74$ ,  $ET = 4.81$ ) lorsque le rappel a lieu en menace du stéréotype, alors qu'il n'y a plus de différence selon l'origine ethnique lorsque le rappel a lieu en condition non-diagnostique ( $M_{Nord-Africains} = 27.57$ ,  $ET_{Nord-Africains} = 4.23$  ;  $M_{Nord-Européens} = 27.12$ ,  $ET_{Nord-Européens} = 4.67$ ),  $F(1, 65) = 7.72$ ,  $p = .007$ ,  $\eta^2 = .112$ . Il en est de même avec la performance aux tâches de rappel simple (condition de rappel diagnostique :  $M_{Nord-Africains} = 12.00$ ,  $ET_{Nord-Africains} = 6.71$  ;  $M_{Nord-Européens} = 13.89$ ,  $ET_{Nord-Européens} = 2.93$  / condition de rappel non diagnostique :  $M_{Nord-Africains} = 14.43$ ,  $ET_{Nord-Africains} = .79$  ;  $M_{Nord-Européens} = 14.04$ ,  $ET_{Nord-Européens} = 2.22$ ),  $F(1, 65) = 5.49$ ,  $p = .02$ ,  $\eta^2 = .083$ . Et de même encore avec la performance aux

tâches de transfert isomorphe (condition de rappel diagnostique :  $M_{Nord-Africains} = 11.8$ ,  $ET_{Nord-Africains} = 6.61$  ;  $M_{Nord-Européens} = 12.85$ ,  $ET_{Nord-Européens} = 2.99$  / condition de rappel non diagnostique :  $M_{Nord-Africains} = 13.14$ ,  $ET_{Nord-Africains} = 3.62$  ;  $M_{Nord-Européens} = 13.08$ ,  $ET_{Nord-Européens} = 2.93$ ),  $F(1, 65) = 8.01$ ,  $p = .006$ ,  $\eta^2 = .116$ . Il conviendra alors de réfléchir à une autre façon de faire lorsque ces deux conditions ne sont pas équivalentes pour les études suivantes, plutôt que de simplement dire aux enfants que l'on leur a menti.

Par ailleurs, cet effet de menace du stéréotype sur les apprentissages scolaires des enfants d'origine nord-africaine est partiellement médiatisé par la discordance de l'identité sociale. Ainsi, lorsqu'ils sont menacés lors des apprentissages, leur identité sociale devient discordante et c'est cette discordance qui explique en partie la chute de la qualité de leurs apprentissages scolaires. Ceci apporte un éclairage important quant aux processus impliqués dans la menace du stéréotype, et souligne le rôle essentiel joué par l'identité sociale comme l'indiquaient Désert et al. (2002). Permettre à ces élèves, lors de leurs apprentissages scolaires, une recatégorisation de l'identité sociale ou une auto-catégorisation (Ambady et al., 2001, 2004 ; Croizet et al., 2003 ; Rydell et al., 2009 ; et voir Chapitre 1) permettrait alors certainement de remédier à cet effet de menace du stéréotype, dans la mesure où il n'y aurait plus de stéréotype négatif qui les vise au regard de la tâche à effectuer.

Nous pouvons toutefois nous demander si tous les apprentissages des enfants français d'origine nord-africaine, même leurs apprentissages extra-scolaires, sont soumis à cet effet, puisque le stéréotype négatif mesuré lors des Etudes 2 et 3 ne portait que sur les apprentissages scolaires. Ceci sera l'objectif de l'Etude 4 présentée ci-après.

## **4.4 Menace du stéréotype et apprentissages extra-scolaires : Etude 4**

L'objectif de cette quatrième étude est de répliquer les résultats observés précédemment lors de l'Etude 3, mais cette fois-ci sur un apprentissage extra-scolaire (*i.e.* l'apprentissage d'un faux code de la route). Nous devrions obtenir exactement les mêmes résultats. En effet, puisque la menace du stéréotype se produit, comme nous venons de le voir, lors des apprentissages scolaires des enfants d'origine nord-africaine, et si elle se produit sur les apprentissages en général tel que nous le soutenons dans ce travail de thèse, alors il n'y a aucune raison de penser que leurs apprentissages extra-scolaires n'y seraient pas soumis. Notons toutefois que le stéréotype que nous avons mesuré lors des Etudes 2 (Chapitre 3) et 3 (présent Chapitre) portait sur les capacités d'apprentissages scolaires des enfants nord-africains. Il est donc possible qu'aucun stéréotype négatif n'existe à leur encontre quant à leur qualité d'apprentissage dans le(s) domaine(s) extra-scolaire(s). Dans ce cas, les apprentissages ayant lieu en dehors de la sphère scolaire sont-ils eux-aussi concernés ? Nous mesurerons donc ici ce stéréotype, avec pour hypothèse (H1) qu'il est connu par tous les enfants quels que soient leur origine ethnique, leur âge, la condition d'apprentissage ou la condition de performance.

Les autres hypothèses sont exactement les mêmes que celle de l'Etude 3, à savoir que les enfants d'origine nord-africaine ayant appris ce matériel extra-scolaire en condition de menace du stéréotype auront un moins bon rappel que les enfants nord-européens mais un aussi bon quand ils l'ont appris en condition non-évaluative (Hypothèse 2), et que cet effet de menace du stéréotype sur les apprentissages extra-scolaires est médiatisé par la discordance de l'identité sociale (Hypothèse 3). Par ailleurs, afin de répondre à la critique méthodologique

de l'Etude 3 concernant la formulation des consignes lorsque la phase d'apprentissage et la phase de rappel n'ont pas lieu dans les mêmes conditions, nous proposerons une autre opérationnalisation. Celle-ci aura pour but de tester si nous observons bien un effet de menace du stéréotype « classique » sur le rappel d'un matériel précédemment appris en condition non-diagnostique des capacités d'apprentissage (Hypothèse 4). Enfin, l'Etude 3 ayant été réalisée auprès de trop peu de participants d'origine nord-africaine, nous comblerons cette lacune.

**ENCADRE 5 : RESUME DES HYPOTHESES DE L'ETUDE 4**

- 1 – Tous les enfants, quels que soient leur origine ethnique, leur âge, la condition d'apprentissage ou la condition de performance, connaissent un stéréotype selon lequel les enfants d'origine nord-africaine soient moins compétents dans le domaine des apprentissages extra-scolaires que leurs pairs d'origine nord-européenne.
- 2 - Les enfants d'origine nord-africaine ayant appris un matériel extra-scolaire en condition de menace du stéréotype auront un moins bon rappel que les enfants nord-européens mais un aussi bon quand ils l'ont appris en condition non-évaluative.
- 3 - Cet effet de menace du stéréotype sur les apprentissages extra-scolaires est médiatisé par la discordance de l'identité sociale.
- 4 - Les enfants d'origine nord-africaine sont victimes d'un effet de menace du stéréotype « classique » sur le rappel d'un matériel extra-scolaire précédemment appris en condition non-diagnostique des capacités d'apprentissage.

## **4.4.1 Etude 4 : Méthode**

### **4.4.1.1 Participants**

Afin de tester nos hypothèses, nous avons réalisé cette quatrième étude auprès de 281 enfants. Quarante-vingt quatorze d'entre eux sont scolarisés en classes de CP (âge moyen : 6.37 ans,  $ET = .51$  ans), 80 en classe de CE2 (âge moyen : 8.47 ans,  $ET = .64$  ans) et 107 en classe de CM2 (âge moyen : 10.52 ans,  $ET = .57$  ans). L'âge moyen de ces enfants, toutes classes confondues, est de 8.55 ans (pour un minimum de 6 ans et un maximum de 12 ans),  $ET =$

1.84 ans. L'ensemble de la population se répartit ainsi : 158 enfants d'origine nord-africaine et 123 enfants d'origine nord-européenne, répartis dans 6 écoles différentes.

#### 4.4.1.2 Matériel

Le matériel à apprendre portait sur un faux code de la route, « *le code de la route des Martiens* ». Il s'agit d'un ensemble de panneaux de signalisation fictifs (voir Annexe 7) construits pour les besoins de l'étude, qui correspondent, comme le vrai code de la route, à des règles que les Martiens doivent adopter pour piloter leurs soucoupes volantes sans encombre. Le nombre de panneaux présentés ainsi que leur difficulté diffère d'un niveau de classe à l'autre<sup>19</sup> : ils sont ainsi au nombre de douze pour les CP, dix-huit pour les CE2 et légèrement plus compliqués, et vingt pour les CM2 et encore plus compliqués. L'avantage d'un tel matériel est qu'il peut être perçu soit comme un jeu en cours d'élaboration, soit comme un réel matériel à apprendre basé sur l'apprentissage du code de la route, puisque les élèves doivent obligatoirement passer et obtenir en milieu de deuxième cycle leur Attestation Scolaire de Sécurité Routière (ASSR1), sans quoi ils ne pourront se présenter au permis de conduire. Ils sont habitués en premier cycle à avoir quelques interventions de la gendarmerie pour apprendre le véritable code de la route.

Ceci peut-être considéré comme un matériel extra-scolaire pour deux raisons. Premièrement, il ne s'agit clairement pas d'un matériel que les élèves ont l'habitude de manipuler en milieu scolaire. Deuxièmement, selon la catégorisation des sept styles d'apprentissage de Gardner (2009, 2011), ce matériel fait référence à « l'intelligence » spatiale dans la mesure où il fait intervenir la capacité à visualiser. Or Armstrong (1999) explique que les systèmes scolaires ne font appel qu'aux deux styles d'apprentissage que sont le *style linguistique* et le *style logico-mathématique* (styles qui interviennent en revanche avec le matériel de l'Etude 3). Ce matériel fait donc jouer un style qui n'est pas utilisé en milieu

---

<sup>19</sup> Les scores de rappel présentés seront donc des scores standardisés par rapport au niveau de classe.

scolaire. Le reste du matériel est en tous points identique à celui de l'Etude 3 (à ceci près que les questions posées correspondent évidemment à ce faux code de la route et non plus aux correspondances symboles-lettres). La performance totale, la performance aux tâches de rappel simple et la performance aux tâches de transfert isomorphe sont également mesurées.

### 4.4.1.3 Procédure

La procédure est quasiment la même que celle de l'Etude 3, à ceci près que 1/ en condition de menace du stéréotype les expérimentateurs(trices) n'étaient plus présenté(e)s comme des enseignants stagiaires mais comme des gendarmes stagiaires, 2/ le stéréotype mobilisé concernait les capacités d'apprentissages extra-scolaires au lieu des capacités d'apprentissages scolaires, et 3/ l'inconsistance entre les consignes de la phase d'apprentissage et les consignes de la phase de rappel n'est plus expliquée par un mensonge mais en termes de manque d'autorisations. L'élève réalisait individuellement la tâche en présence des autres élèves de la classe, c'est à dire en contexte de classe. Elle avait lieu dans la salle de classe habituelle des élèves, de sorte à s'approcher au maximum des conditions réelles d'apprentissage des enfants.

#### 4.4.1.3.1 Phase d'apprentissage

La phase d'apprentissage avait lieu en classe entière. Il y avait alors deux expérimentateurs(trices) présent(e)s à ce moment là. Lorsque la condition d'apprentissage était menaçante, nous disions aux élèves que « *nous sommes des gendarmes stagiaires en quatrième et dernière année d'école de gendarmerie. Nous intervenons aujourd'hui dans le cadre de la sécurité routière, et nous voulons étudier vos capacités à apprendre un code de la route, car si vous réussissez mal ce test maintenant, cela prédira vos difficultés à apprendre à conduire quand vous serez grand. Nous allons vous faire apprendre le code de la route des martiens, c'est-à-dire les règles que les martiens doivent suivre pour conduire en toute*



*sécurité sur leur planète, et ensuite il y aura un contrôle sur vos capacités à l'apprendre. Ce contrôle sera noté* ». A l'inverse, lorsque la condition d'apprentissage était non-menaçante, le caractère évaluatif de leurs capacités d'apprentissage était gommé au maximum, et nous disions aux élèves que « *nous sommes des gendarmes stagiaires en première année d'école de gendarmerie. Nous intervenons aujourd'hui dans le cadre de la sécurité routière, et nous allons vous faire faire un jeu pour voir s'il est adapté à des enfants de votre âge, et ainsi rendre plus amusant le vrai code de la route afin de faciliter sa compréhension. Nous allons vous montrer le code de la route des martiens, c'est-à-dire les règles que les martiens doivent suivre pour conduire en toute sécurité sur leur planète, et ensuite nous vous poserons des questions pour voir si le jeu est adapté à votre âge.* ». C'était alors le jeu, et non plus les élèves eux-mêmes, qui était évalué. Un échec de la part des élèves (ou une impression d'échec) pouvait donc se traduire par une non-adaptation du jeu à leur classe d'âge et non plus à leurs capacités d'apprentissage.

Venait alors l'apprentissage à proprement parler, sous la forme d'un cours de trente minutes dispensé aux enfants. L'un(e) des deux expérimentateur(trice)s présentait alors le faux code de la route des Martiens. Lorsqu'un panneau de signalisation était évoqué, il(elle) l'inscrivait au tableau. Il(elle) inscrivait en face de celui-ci la règle correspondante. Pendant ce temps, le(la) second(e) expérimentateur(trice) évaluait à l'aide du PMS (Bond & Cash, 1992; Gitter, Mostofsky, & Satow, 1972 ; Ferguson & Cramer, 2007) l'origine ethnique supposée des participants.

Une fois la liste des règles du code de la route des Martiens entièrement expliquée (voir Annexe 7), venait une phase d'entraînement, réalisée par le(le) second(e) expérimentateur(trice). Après avoir effacé le code complet du tableau, il(elle) présentait trois panneaux et les enfants devaient en donner le sens. Pendant ce temps le(la) premier(e) expérimentateur(trice) procédait à son tour à l'évaluation de l'origine ethnique des élèves en

utilisant à son tour le PMS. Nous avons ensuite calculé le score moyen « d'origine ethnique » pour chaque élève. Puis ce score moyen était dichotomisé par rapport à la moyenne théorique de l'échelle. Un score moyen inférieur à 6 donnait ainsi lieu à une catégorisation en tant que Nord-Européen tandis qu'un score moyen supérieur à 6 donnait lieu à une catégorisation en tant que Nord-Africain.

Venait ensuite la phase de rappel.

#### 4.4.1.3.2 Phase de rappel

La phase de rappel avait lieu en demi-classe. La classe était divisée aléatoirement en deux. La première moitié restait dans la même salle avec le(la) premier(e) expérimentateur(trice) tandis que l'autre moitié partait dans une autre salle de classe avec le(la) second(e) expérimentateur(trice). Ce rappel avait lui-même lieu soit en condition de menace du stéréotype soit en condition de non-menace du stéréotype. Si la condition de rappel était la même que celle d'apprentissage, l'expérimentateur(trice) donnait exactement les mêmes consignes que dans la phase précédente. En revanche, si la condition de cette deuxième phase était différente de la condition de la première phase, l'expérimentateur(trice) qui avait donné le cours recevait un appel téléphonique fictif l'obligeant à prendre congés. Le(la) second(e) expérimentateur(trice) expliquait alors qu'il(elle) « *sait que son collègue a dit aux enfants qu'ils allaient les aider à évaluer le jeu, mais il n'a pas été formé pour leur faire faire ça. Il va donc leur faire faire un contrôle sur les connaissances sur ce code de la route des martiens. Ce sera un contrôle noté qui prédira leurs difficultés futures à conduire* » (condition de rappel diagnostique des capacités d'apprentissage) ou au contraire qu'il(elle) « *sait que son supérieur a dit aux enfants qu'ils allaient avoir un contrôle, mais il n'a pas été formé pour les évaluer. Il va donc leur faire faire un simple jeu mobilisant ce code de la route des martiens. Il va leur poser des questions pour voir si ce jeu est adapté à des enfants de leur âge* » (condition de rappel non diagnostique des capacités d'apprentissage). Ainsi,

l'inconsistance entre les consignes de la phase d'apprentissage et les consignes de la phase de rappel n'est plus expliquée par un mensonge (tel que dans l'Etude 3) mais en termes de manque d'autorisations.

Puis l'expérimentateur(trice) distribuait à chaque élève le livret mesurant le rappel total, le rappel simple, et la performance aux tâches de transfert isomorphe. Au bout de 20 minutes, il(elle) les arrêtaient et leur demandait de remplir la partie finale du livret. Celle-ci visait à mesurer d'une part la connaissance du stéréotype d'incompétence dans le domaine des apprentissages extra-scolaires à l'encontre des enfants nord-africains, en demandant aux enfants participants de catégoriser des photos d'enfants nord-européens et nord-africains selon « *qu'ils pensent que les gens pensent* » qu'il s'agit d'enfants doués ou non pour apprendre en dehors de l'école. D'autre part, cette partie du livret visait à mesurer la concordance de l'identité sociale des enfants participants : parmi les photos d'enfants nord-africains et nord-européens qui leur étaient présentées, ils devaient alors identifier la photo de(s) l'enfant(s) qui leur ressemble(nt) le plus (identité sociale actuelle), puis celle(s) de(s) l'enfant(s) qu'ils aimeraient être (identité sociale idéale). Enfin, il s'agissait de demander le métier des parents, de sorte à identifier la CSP des parents et donc le statut socio-économique de l'enfant participant. L'expérimentateur(trice) procédait enfin au débriefing en expliquant clairement le but de l'étude aux élèves et en répondant à chacune de leurs questions.

## **4.4.2 Etude 4 : Résultats<sup>20</sup>**

### **4.4.2.1 Connaissance du stéréotype**

Afin de vérifier que tous les enfants connaissent un stéréotype selon lequel les enfants d'origine nord-africaine sont moins bons dans le domaine des apprentissages extra-scolaires

---

<sup>20</sup> Dans toutes les analyses suivantes, les effets du statut socio-économique, de l'âge et de la classe ont été contrôlés.

que leurs pairs d'origine nord-européenne (Hypothèse 1), ce qui est l'une des conditions nécessaires à l'apparition d'un effet de menace du stéréotype (voir Chapitre 3), nous avons réalisé une ANOVA 2 (origine ethnique des enfants jugés intra-sujet : Français d'origine nord-africaine *VS* Français d'origine nord-européenne) X 2 (origine ethnique des enfants participants inter-sujet : Français d'origine nord-africaine *VS* Français d'origine nord-européenne) X 2 (condition d'apprentissage inter-sujet : menace du stéréotype *VS* non-menace du stéréotype) X 2 (condition de rappel inter-sujet : menace du stéréotype *VS* non-menace du stéréotype) sur ces items de connaissance d'un stéréotype ethnique négatif dans le domaine des apprentissages extra-scolaires. Elle ne révèle qu'un effet principal de l'origine ethnique des enfants jugés : les enfants français d'origine nord-africaine sont perçus significativement moins bons dans le domaine des apprentissages extra-scolaires ( $M = .018, ET = 1.48$ ) que les enfants français d'origine nord-européenne ( $M = .97, ET = 1.69$ ),  $F(1, 260^{21}) = 16.93, p < .001$ . Nous pouvons par conséquent conclure que tous les enfants, quelles que soient leur origine ethnique, leur condition d'apprentissage ou leur condition de rappel, connaissent un stéréotype selon lequel les enfants d'origine nord-africaine sont moins doués dans le domaine des apprentissages extra-scolaires que leurs pairs d'origine nord-européenne, ce qui est consistant avec les résultats déjà obtenus dans l'Etude 3 et partiellement dans l'Etude 2 (Chapitre 3) et soutient notre première hypothèse.

#### 4.4.2.2 Qualité des apprentissages extra-scolaires

##### 4.4.2.2.1 Performance totale

Nous avons dans un premier temps effectué une ANOVA 2(origine ethnique des enfants : nord-africaine *VS* nord-européenne) X 2(condition d'apprentissage : menace du stéréotype *VS* non-menace du stéréotype) X 2(condition de rappel : menace du stéréotype *VS*

---

<sup>21</sup> Certains enfants n'ont pas répondu à ces questions de mesure de la connaissance du stéréotype, ce qui explique les ddl plus faibles dans cette analyse que dans les suivantes.

non-menace du stéréotype) sur le score total<sup>22</sup> aux questions du livret. Celle-ci révèle que, contrairement à nos attentes, les enfants d'origine nord-africaine ont une performance lors du rappel total significativement supérieure ( $M = .67$ ,  $ET = .16$ ) à celle des enfants d'origine nord-européenne ( $M = .62$ ,  $ET = .17$ ),  $F(1, 273) = 5.62$ ,  $p = .018$ ,  $\eta^2 = .02$ . Aucun autre effet principal ou d'interaction ne ressort de cette analyse, ce qui invalide l'Hypothèse 2. Notons par ailleurs qu'une analyse de régression linéaire ne nous permet pas de conclure que la connaissance du stéréotype ait un effet sur la performance totale à la tâche de rappel,  $t(266) = -1.05$ , *ns*. La connaissance du stéréotype d'incompétence dans le domaine des apprentissages extra-scolaires à l'encontre des enfants français d'origine nord-africaine ne peut donc pas être médiatrice d'un effet de menace du stéréotype sur les apprentissages extra-scolaires.

Une ANOVA 2(condition de rappel : menace du stéréotype VS non-menace du stéréotype) X 2(origine ethnique des enfants participants : nord-africaine VS nord-européenne) effectuée sur la performance totale chez les seuls enfants ayant appris en condition non-diagnostique des capacités d'apprentissages ne révèle aucun effet significatif de la condition de rappel,  $F(1, 119) = 1.01$ , *ns*. Ainsi, l'Hypothèse 4 selon laquelle les enfants d'origine nord-africaine sont victimes d'un effet de menace du stéréotype « classique » sur le rappel d'un matériel extra-scolaire précédemment appris en condition non-diagnostique des capacités d'apprentissage n'est pas validée.

#### 4.4.2.2.2 Performance aux tâches de rappel simple

Nous avons ensuite effectué une ANOVA 2(origine ethnique des enfants : nord-africaine VS nord-européenne) X 2(condition d'apprentissage : menace du stéréotype VS non-menace du stéréotype) X 2(condition de rappel : menace du stéréotype VS non-menace du

---

<sup>22</sup> Le score de performance totale s'étalonne de 0 à 1, pour une moyenne toutes conditions confondues à .64 ( $ET = .16$ ).

stéréotype) sur le score moyen de performance aux tâches de rappel simple<sup>23</sup> du livret. Celle-ci révèle une fois encore que, contrairement à nos attentes, les enfants d'origine nord-africaine ont une performance lors des questions de rappel simple significativement supérieure ( $M = .70$ ,  $ET = .15$ ) à celle des enfants d'origine nord-européenne ( $M = .66$ ,  $ET = .17$ ),  $F(1, 273) = 4.93$ ,  $p = .027$ ,  $\eta^2 = .018$ . Aucun autre effet principal ou d'interaction ne ressort de cette analyse, ce qui invalide l'Hypothèse 2. Notons par ailleurs qu'une analyse de régression linéaire ne nous permet pas de conclure que la connaissance du stéréotype ait un effet sur la performance aux tâches de rappel simple,  $t(266) = -.86$ , *ns*. La connaissance du stéréotype d'incompétence dans le domaine des apprentissages extra-scolaires à l'encontre des enfants français d'origine nord-africaine ne peut donc pas être médiatrice d'un effet de menace du stéréotype sur les apprentissages extra-scolaires.

Une ANOVA 2(condition de rappel : menace du stéréotype VS non-menace du stéréotype) X 2(origine ethnique des enfants participants : nord-africaine VS nord-européenne) effectuée sur la performance aux tâches de rappel simple chez les seuls enfants ayant appris en condition non-diagnostique des capacités d'apprentissages ne révèle aucun effet significatif de la condition de rappel,  $F(1, 119) = 1.12$ , *ns*. Ainsi, l'Hypothèse 4 selon laquelle les enfants d'origine nord-africaine sont victimes d'un effet de menace du stéréotype « classique » sur le rappel d'un matériel extra-scolaire précédemment appris en condition non-diagnostique des capacités d'apprentissage n'est pas validée.

#### 4.4.2.2.3 Performance aux tâches de transfert isomorphe

Enfin, nous avons effectué une ANOVA 2(origine ethnique des enfants : nord-africaine VS nord-européenne) X 2(condition d'apprentissage : menace du stéréotype VS non-menace du stéréotype) X 2(condition de rappel : menace du stéréotype VS non-menace du

---

<sup>23</sup> Le score de performance aux tâches de rappel simple s'étalonne de 0 à 1, pour une moyenne toutes conditions confondues à .68 ( $ET = .15$ ).

stéréotype) sur le score moyen de performance aux tâches de transfert isomorphe<sup>24</sup> du livret. Celle-ci révèle que, contrairement à nos attentes, les enfants d'origine nord-africaine ont une performance lors des tâches de transfert isomorphe marginalement supérieure ( $M = .58$ ,  $ET = .29$ ) à celle des enfants d'origine nord-européenne ( $M = .51$ ,  $ET = .31$ ),  $F(1, 273) = 2.83$ ,  $p = .094$ ,  $\eta^2 = .01$ . Aucun autre effet principal ou d'interaction ne ressort de cette analyse, ce qui invalide l'Hypothèse 2. Notons par ailleurs qu'une analyse de régression linéaire ne nous permet pas de conclure que la connaissance du stéréotype ait un effet sur la performance aux tâches de transfert isomorphe,  $t(266) = -.93$ , *ns*. La connaissance du stéréotype d'incompétence dans le domaine des apprentissages extra-scolaires à l'encontre des enfants français d'origine nord-africaine ne peut donc pas être médiatrice d'un effet de menace du stéréotype sur les apprentissages extra-scolaires.

Une ANOVA 2(condition de rappel : menace du stéréotype VS non-menace du stéréotype) X 2(origine ethnique des enfants participants : nord-africaine VS nord-européenne) effectuée sur la performance aux tâches de transfert isomorphe chez les seuls enfants ayant appris en condition non-diagnostique des capacités d'apprentissages ne révèle aucun effet significatif de la condition de rappel,  $F(1, 119) = .45$ , *ns*. Ainsi, l'Hypothèse 4 selon laquelle les enfants d'origine nord-africaine sont victimes d'un effet de menace du stéréotype « classique » sur le rappel d'un matériel extra-scolaire précédemment appris en condition non-diagnostique des capacités d'apprentissage n'est pas validée.

#### 4.4.2.2.4 Concordance de l'identité sociale

Une ANOVA 2(origine ethnique des enfants : nord-africaine VS nord-européenne) X 2(condition d'apprentissage : menace du stéréotype VS non-menace du stéréotype) X 2(condition de rappel : menace du stéréotype VS non-menace du stéréotype) réalisée sur la

---

<sup>24</sup> Le score de performance aux tâches de transfert isomorphe s'étalonne de 0 à 1, pour une moyenne toutes conditions confondues à .55 ( $ET = .30$ ).

moyenne de concordance de l'identité sociale souligne uniquement une interaction marginale entre la condition d'apprentissage et l'origine ethnique,  $F(1, 273) = 3.84, p = .051, \eta^2 = .014$ . Lorsque l'apprentissage a lieu en condition non-menaçante, les enfants nord-africains ( $M = .71, ET = .70$ ) ont une identité sociale autant concordante que les enfants nord-européens ( $M = .65, ET = .77$ ),  $t(121) = .46, ns$ . En revanche, elle est moins concordante ( $M = .53, ET = .85$ ) que celle des enfants d'origine nord-européenne ( $M = .79, ET = .61$ ) lorsque l'apprentissage a eu lieu en menace du stéréotype,  $t(156) = -2.2, p = .029$ . Par conséquent, tous les enfants ont une identité sociale autant concordante, quelle que soit leur origine ethnique, lorsque l'apprentissage a lieu en condition non menaçante. En revanche, lorsque l'apprentissage a lieu en condition de menace du stéréotype, l'identité sociale des enfants nord-africains est moins concordante que celle des enfants nord-européens.

Par ailleurs, une analyse de régression linéaire effectuée sur la performance totale aux tâches de rappel en fonction de la concordance de l'identité sociale ne nous permet pas de conclure quant à l'existence d'un lien entre ces deux variables,  $t(280) = -.42, ns$ . Il en est de même avec les tâches de rappel simple ( $t(280) = -.15, ns$ ) et les tâches de transfert isomorphe ( $t(280) = -.69, ns$ ). Il n'est donc pas nécessaire de réaliser l'analyse de modération médiatisée, celle-ci ne pouvant pas exister en raison de l'absence de cet effet de la concordance de l'identité sociale sur la performance totale aux tâches de rappel, sur la performance aux tâches de rappel simple et sur la performance aux tâches de transfert isomorphe, donc sur la qualité des apprentissages extra-scolaires, contrairement à l'Hypothèse 3.

### **4.4.3 Conclusions de l'Etude 4**

Cette quatrième étude ne nous permet pas de conclure à l'existence d'un phénomène de menace du stéréotype sur les apprentissages extra-scolaires des enfants français d'origine nord-africaine. Les résultats ne révèlent en effet aucune interaction significative entre la



condition d'apprentissage et l'origine ethnique des enfants participants, quelle que soit la variable dépendante considérée (performance totale au rappel, performance aux tâches de rappel simple et performance aux tâches de transfert isomorphe, cette dernière étant rappelons-le l'indicateur le plus pertinent de la qualité des apprentissages). Cependant, un stéréotype négatif concernant ce type d'apprentissages existe à l'encontre des enfants d'origine nord-africaine, et est connu par tous les enfants quelle que soit leur origine ethnique, leur âge, la condition d'apprentissage ou la condition de rappel. Nous aurions donc dû théoriquement observer le même effet que dans l'Etude 3. Une différence dans la qualité de l'apprentissage est toutefois mise en évidence entre enfants nord-africains et enfants nord-européens, indépendamment de la condition d'apprentissage. Mais cette différence est en sens inverse de ce que le stéréotype nous aurait laissé attendre : les enfants nord-africains ont une qualité d'apprentissage marginalement supérieure à celle des enfants nord-européens. Ceci pourrait probablement s'expliquer par un problème d'ordre méthodologique. Mais puisque la procédure était identique à celle de l'étude précédente, nous n'aurions alors pas dû observer l'effet antérieurement. A ce niveau là, une explication possible serait que le matériel à apprendre n'était pas suffisamment approprié, pas suffisamment en adéquation avec une tâche d'apprentissage extra-scolaire, ou peut-être pas suffisamment diagnostique des capacités d'apprentissages. Le stéréotype mesuré porte en effet sur les capacités d'apprentissages extra-scolaires en général, et non pas spécifiquement sur les capacités d'apprentissage d'un code de la route. Cette dimension précise n'est peut-être pas touchée par le stéréotype (ou le serait par un stéréotype positif, ce qui expliquerait la différence en faveur des Nord-Africains).

Une autre explication peut également être avancée pour rendre compte de cette absence de l'effet de menace du stéréotype sur les apprentissages extra-scolaires. Le style d'apprentissage nécessaire pour apprendre ce matériel est basé sur un style *spatial* (Gardner, 2009, 2011). Or les systèmes scolaires en général, et le système scolaire français en

particulier, sont basés principalement sur les styles *linguistique* et *logico-mathématique* (Armstrong, 1999). Ceci était pour nous un argument en faveur du choix de ce matériel qu'est ce faux code de la route, de sorte à avoir accès à un apprentissage extra-scolaire. Mais il est possible que les enfants, dans cette quatrième étude, n'aient pas correctement réussi à apprendre ce matériel puisque justement trop peu habitués à ce style particulier d'apprentissage. Le Tableau 2 ci-dessous récapitule les moyennes de la performance aux tâches de transfert isomorphe des enfants selon les différentes conditions expérimentales, et leur comparaison par différents T-Tests à la moyenne générale de performance aux tâches de transfert isomorphe, toutes conditions expérimentales confondues. Ce tableau souligne que les moyennes ne diffèrent pas significativement de la moyenne générale, ce qui peut laisser penser qu'en effet l'apprentissage a peut-être été rendu difficile. Ainsi, en voulant accéder à un apprentissage extra-scolaire, le matériel a peut-être rendu difficile tout apprentissage, surtout pour de si jeunes enfants.

Tableau 2. *Moyennes aux tâches de transfert isomorphe selon les différentes conditions expérimentales d'apprentissage, de rappel et d'origine ethnique (écarts-types entre parenthèses). Des T-Tests révèlent qu'aucune de ces moyennes ne diffèrent significativement de la moyenne générale de l'échelle ( $M = .55$ ,  $ET = .3$ ).*

	Apprentissage diagnostique des capacités d'apprentissage		Apprentissage non diagnostique des capacités d'apprentissage	
	Rappel diagnostique	Rappel non diagnostique	Rappel diagnostique	Rappel non diagnostique
Enfants nord-africains	.59 (.29)	.59 (.26)	.58 (.26)	.54 (.33)
Enfants nord-européens	.49 (.32)	.50 (.32)	.55 (.30)	.52 (.32)

Par ailleurs, bien qu'aucune médiation n'ait pu être démontrée, cette étude souligne selon nous encore une fois le rôle joué par la discordance de l'identité sociale dans le phénomène de menace du stéréotype sur les apprentissages. En effet, malgré l'absence d'une chute de la qualité d'apprentissage chez les enfants dont l'identité sociale devient discordante en menace du stéréotype, il s'avère que les enfants d'origine nord-africaine, lorsque l'apprentissage a lieu en menace du stéréotype, voient leur identité sociale être moins concordante que celle des enfants nord-européens. A l'inverse, celle des enfants d'origine nord-africaine est autant concordante que celle des enfants nord-européens quand la condition d'apprentissage n'est pas menaçante. Cette concordance de l'identité sociale semble donc là encore affectée par la menace du stéréotype lors des apprentissages, comme le suggèrent les résultats de l'Etude 3.

## **4.5 Conclusion générale**

En conclusion, les deux études présentées dans ce chapitre montrent que les apprentissages scolaires sont soumis à l'effet de menace du stéréotype (Etude 3). Mais cela ne semble en revanche pas être le cas des apprentissages extra-scolaires (Etude 4)<sup>25</sup>. Ainsi, les enfants français d'origine nord-africaine sont victimes d'un stéréotype négatif quant à la qualité de leurs apprentissages scolaires, stéréotype qui en contexte évaluatif (ce qui est le cas de tout contexte scolaire, Monteil & Huguet, 2002) pourra avoir des effets délétères sur lesdits apprentissages scolaires. Par conséquent, puisque l'école est intrinsèquement évaluative, nous pouvons penser que les apprentissages de ces enfants d'origine nord-africaine ont lieu, en milieu scolaire réel, en condition de menace du stéréotype. Les connaissances qu'ils auront acquises au cours de l'enseignement pourraient donc être dégradées.

---

<sup>25</sup> Bien que la présence de biais méthodologique dans cette Etude 4 ne puisse pas être totalement écartée.

En outre, même lorsque la condition de rappel du matériel qui vient d'être appris n'est pas (ou n'est plus) évaluative, la qualité de leur rappel reste détériorée si l'apprentissage a eu lieu préalablement en menace du stéréotype, ce qui est conforme aux résultats de Taylor et Walton (2011). Par conséquent, mettre en place des stratégies de protection face à la menace du stéréotype lors de la phase de rappel ne peut pas leur permettre d'avoir une aussi bonne performance que les enfants d'origine nord-européenne. En revanche, il conviendrait de mettre en place ces stratégies de protection non plus au moment de la performance mais au moment de l'apprentissage, ce qui devrait entraîner chez les élèves nord-africains une bonne qualité d'apprentissage. Au regard du rôle joué par la discordance de l'identité sociale dans cet effet de menace du stéréotype sur les apprentissages scolaires, une possibilité serait de permettre à cette identité sociale de se maintenir concordante. Offrir à ces enfants stigmatisés la possibilité d'une recatégorisation sociale ou d'une auto-catégorisation pourrait être une bonne solution. En effet, ces deux stratégies de protection face à la menace du stéréotype devrait, puisqu'elles protègent l'identité sociale des cibles, permettre par la même un maintien de la concordance de l'identité sociale (voir par exemple Ambady et al., 2001, 2004 ; Croizet et al., 2003 ; Schimel et al., 2004 ; Rydell et al., 2009). Notamment, un élève en situation d'apprentissage n'est pas seulement Nord-Africain ou Nord-Européen. L'identité de genre est aussi une identité sociale très fortement saillante en milieu scolaire : les élèves sont aussi des petites filles ou des petits garçons. Or si, comme le soulignent les mesures des études 2 à 4, les enfants nord-africains sont réputés moins bons apprenants que les enfants nord-européens, il est également vrai que les filles sont réputées meilleures à l'école primaire dans le domaine scolaire en général que les garçons (voir par exemple Martinot et al., 2012). Dans la lignée des travaux de Ambady et al. (2001), nous pouvons donc penser que les filles d'origine nord-africaine ne seront pas soumises aux mêmes effets de menace du stéréotype sur les apprentissages selon qu'est activée leur identité ethnique ou leur identité de genre. De même,

dans la lignée des travaux de Gonzales et al. (2002) qui montraient un double effet de menace du stéréotype chez les femmes latino-américaines lors d'une tâche d'orientation spatiale, peut-être que les garçons d'origine nord-africaine souffrent d'un double stigmatisme dans ce domaine : stigmatisme lié à l'origine ethnique en tant que Nord-Africain, et stigmatisme lié au genre en tant que garçon. L'objectif du Chapitre 5 ci-après sera donc, à travers deux études, d'examiner si les filles nord-africaines peuvent être protégées des effets négatifs liés à leur origine ethnique par le recours à leur identité de genre et si, au contraire, les garçons nord-africains sont victimes d'un double stigmatisme augmentant leur susceptibilité à la menace du stéréotype sur les apprentissages scolaires.

**ENCADRE 6 : POINTS IMPORTANTS A RETENIR DES ETUDES 3 ET 4**

Dans l'Etude 3, les apprentissages scolaires des enfants d'origine nord-africaine sont soumis à la menace du stéréotype dès l'âge de 8 ans, indépendamment de leur niveau socio-économique et de la situation de rappel du matériel appris. En outre, cet effet est partiellement médiatisé par la concordance de leur identité sociale : lorsqu'ils sont menacés lors de l'apprentissage scolaire, leur identité sociale devient discordante et c'est cette discordance qui explique en partie la chute de la qualité de leurs apprentissages scolaires. Toutefois, l'Etude 4 révèle que cet effet ne semble pas altérer la qualité des apprentissages extra-scolaires.

# **Chapitre 5: Le rôle des identités dans les effets de menace du stéréotype sur les apprentissages : Statut doublement minoritaire et identité protectrice**

---

Nous l'avons vu partiellement au Chapitre 3 (Etude 2) et plus nettement au Chapitre 4 (Etude 3), les enfants français d'origine nord-africaine souffrent d'un stéréotype négatif dans le domaine des apprentissages scolaires, qui par un effet de menace du stéréotype vient perturber le bon déroulement de leurs apprentissages scolaires en contexte réel de classe (Chapitre 4 – Etude 3). Cet effet est lié à l'activation, par la situation évaluative, de leur identité sociale de Nord-Africain, et au stéréotype négatif rendu saillant. Cette identité sociale devient alors discordante, et cette discordance vient nuire à la qualité de leurs apprentissages scolaires. Toutefois, en contexte réel de classe, les différentes identités sociales qui sont activées chez les enfants ne sont pas uniquement les identités ethniques. Les identités de genre peuvent également être saillantes. Ainsi, les élèves en situation d'apprentissage peuvent se catégoriser en tant que nord-africains ou que nord-européens, mais aussi en tant que filles ou garçons. Au regard du stéréotype positif visant les filles à l'école primaire et les supposant donc meilleures que les garçons (Martinot et al., 2012 ; Toczek, 2006), ainsi que du stéréotype négatif visant les Nord-Africains et les supposant moins bons dans le domaine des apprentissages scolaires que les Nord-Européens (voir Etudes 2 et 3), nous pouvons penser

que les effets de menace du stéréotype sur les apprentissages seront différents selon que l'on considère les filles nord-africaines ou les garçons nord-africains. L'objectif de ce cinquième chapitre sera donc de préciser les effets selon les identités considérées ou leur croisement. Nous suggérons, en accord avec les résultats obtenus par Ambady et al. (2001), que les filles nord-africaines seront protégées des effets liés au stéréotype négatif visant l'ethnie par le recours au stéréotype positif lié au genre. En effet, si dans l'étude de Ambady et al. (2001) auprès de jeunes-filles asiatiques, le stéréotype positif associé aux Asiatiques concernant leurs habiletés en mathématiques les protégeait du stéréotype négatif associé aux filles dans ce même domaine, nous pensons que dans notre cas c'est le stéréotype de genre qui pourrait protéger les jeunes filles nord-africaines, les filles étant réputées meilleures dans le domaine scolaire en général que les garçons (Martinot et al., 2012 ; Toczek, 2006). Parallèlement, et conformément aux résultats de Gonzales et al. (2002) qui observent un double effet de menace du stéréotype sur une tâche d'orientation visuo-spatiale, lié à la fois au genre et à l'ethnie chez des femmes latino-américaines, nous suggérons que les garçons nord-africains seront victimes d'un double stigmatisme portant à la fois sur l'ethnie et sur le genre, dans la mesure où les Nord-Africains sont réputés mauvais apprenants (voir Etudes 2 et 3) et les jeunes garçons moins bons à l'école que les jeunes filles (Martinot et al., 2012 ; Toczek, 2006).

Cependant, il convient avant cela d'identifier le stéréotype ethnique genré et d'en mesurer la connaissance qu'en ont les enfants, puisque comme nous le précisons lors des précédents chapitres, la connaissance du stéréotype est le principal modérateur de l'effet de menace du stéréotype (voir Bown & Pinel, 2003 ; Brown, Pinel, Rentfrow, & Lee, 2002 ; Désert et al., 2002 ; Mosley & Rosenberg, 2007).

## **5.1 Mesure du stéréotype ethnique genré : Etude 2bis**

### **5.1.1 Etude 2bis : Méthode**

Il s'agit ici de l'Etude 2 présentée au Chapitre 3, auprès des mêmes participants. La différence entre l'Etude 2 et cette Etude 2bis tiendra aux analyses qui seront faites, puisqu'elles prendront en compte ici à la fois le genre et l'ethnie des enfants cibles. Pour rappel, nous avons réalisé cette étude auprès de 231 enfants scolarisés en classes de CP (âge moyen : 7.14 ans), CE1 (âge moyen : 8.05 ans), CE2 (âge moyen : 9.16 ans), CM1 (âge moyen : 9.97 ans) et CM2 (âge moyen : 11.06 ans). L'âge moyen de ces enfants, toutes classes confondues, est de 9.17 ans (pour un minimum de 6 ans et un maximum de 13 ans),  $ET = 1.45$  ans. La population générale est constituée de 114 filles (soit 49.3% de l'échantillon) et 117 garçons (50.7%). Cent (43.3%) sont français d'origine nord-africaine et 131 (56.7%) sont français d'origine nord-européenne. Nous avons été dans l'obligation d'écarter dix sujets de l'analyse des résultats en raison de troubles de l'attention (troubles autistiques notamment). L'analyse portera donc sur 221 enfants.

La procédure (voir Chapitre 3 pour les détails complets) consiste pour les enfants participants à catégoriser, dans deux boîtes différentes, huit photographies d'enfants nord-africains ou nord-européens, filles ou garçons (donc deux filles nord-africaines, deux filles nord-européennes, deux garçons nord-africains et deux garçons nord-européens), selon que les enfants participants « *pensent que la majorité des gens les pensent* » (connaissance du stéréotype), puis qu'ils « *les pensent personnellement* » (adhésion au stéréotype), bons (boîte du groupement positif) ou au contraire mauvais (boîte du groupement négatif) dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Les questions étaient donc



de la forme suivante : « *Mets dans la boîte avec le + les photos d'enfants qui pour les gens apprennent le mieux à lire et dans la boîte avec le - les photos d'enfants qui pour les gens apprennent le moins bien à lire* ». Elles étaient déclinées pour chacun des trois types d'apprentissages (lecture, écriture et calcul) ainsi que pour l'intelligence, en fonction de la connaissance et de l'adhésion au stéréotype, ce qui faisait donc un total de deux séries de quatre questions chacune (voir Annexe 3). A chaque fois que l'expérimentateur parlait d'une boîte, il la montrait. Toutes les photos étaient disposées aléatoirement devant l'enfant avant chaque question. Une photo affectée au groupement négatif (donc mise dans la boîte avec le moins) était codée -1 et une photo affectée au groupement positif (donc mise dans la boîte avec le plus) +1. Au final, le score s'étalonnait donc de -2 à +2 pour chacune des deux identités ethniques genrées des cibles.

Au regard de ce qui a été vu précédemment, nous attendons que les garçons nord-africains, en raison du double stigmatisme qui pourrait les viser, soient perçus comme étant les moins bons apprenants ; à ce que les garçons nord-européens et les filles nord-africaines (qui ne sont soumis(es) qu'à un seul stigmatisme) soient perçu(e)s meilleur(e)s qu'eux, et enfin les filles nord-européennes.

### **5.1.2 Etude 2bis : Résultats**

Nous avons reproduit les analyses effectuées lors de l'Etude 2 (Chapitre 3) sur la connaissance et l'adhésion au stéréotype de moindre qualité des apprentissages scolaires, en ne prenant non plus en compte uniquement l'origine ethnique des enfants cibles mais à la fois leur origine ethnique et leur genre.

### 5.1.2.1 Connaissance du stéréotype ethnique genré

Nous avons réalisé une ANOVA 2 (origine ethnique des enfants cibles du stéréotype, intra-sujet : français d'origine nord-africaine VS français d'origine nord-européenne) X 2 (genre des enfants cibles du stéréotype, intra-sujet : masculin VS féminin) X 2 (origine ethnique des enfants participants inter-sujet : français d'origine nord-africaine VS français d'origine nord-européenne) X 2 (sexe des enfants participants inter-sujet : garçons VS filles) appliquée aux items de connaissance du stéréotype ethnique genré. Cette analyse révèle en premier lieu un effet principal de l'origine ethnique des enfants cibles: les enfants français d'origine nord-africaine sont perçus significativement moins bons dans le domaine des apprentissages scolaires ( $M = .14$ ,  $ET = 5.66$ ) que les enfants français d'origine nord-européenne ( $M = 1.76$ ,  $ET = 5.43$ ),  $F(1, 217) = 4.02$ ,  $p = .046$ ,  $\eta^2 = .018$ . Nous observons également une interaction significative entre l'origine ethnique des enfants cibles et l'origine ethnique des enfants participants,  $F(1, 217) = 3.90$ ,  $p = .049$ ,  $\eta^2 = .018$ . Ainsi, comme vu au Chapitre 3, les enfants nord-européens sont perçus comme étant meilleurs apprenants que les enfants nord-africains, uniquement par les enfants d'origine nord-européenne (respectivement  $M = 2.49$ ,  $ET = 5.42$  et  $M = -.32$ ,  $ET = 5.79$ ). Une comparaison de moyennes montre que cette différence n'est pas significative chez les enfants nord-africains (respectivement  $M = .77$ ,  $ET = 5.31$  et  $M = .77$ ,  $ET = 5.46$ ),  $t(93) = 0$ ,  $ns$ , alors qu'elle l'est chez les enfants nord-européens,  $t(126) = -3.73$ ,  $p < .001$ . Les enfants nord-européens font donc un biais de favoritisme de l'endogroupe, ce que ne font pas les enfants nord-africains.

Il ressort également de cette analyse un effet principal du genre des enfants cibles: les garçons sont perçus significativement moins bons dans le domaine des apprentissages scolaires ( $M = -.56$ ,  $ET = 5.52$ ) que les filles ( $M = 2.46$ ,  $ET = 5.79$ ),  $F(1, 217) = 38.59$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .15$ , ce qui va dans le sens du stéréotype de supériorité des jeunes filles dans le domaine scolaire (voir Martinot et al, 2007, 2012). En outre, l'analyse révèle une interaction

significative entre le genre des enfants cibles et le genre des enfants participants,  $F(1, 217) = 64.64, p < .001, \eta^2 = .23$ . Ainsi, les filles perçoivent les filles comme étant significativement meilleures apprenantes que les garçons (respectivement  $M = 4.92, ET = 4.99$  et  $M = -2.92, ET = 4.66$ ),  $t(108) = -11.26, p < .001$ . Les garçons quant à eux perçoivent les garçons comme étant significativement meilleurs apprenants que les filles (respectivement  $M = 1.73, ET = 5.33$  et  $M = .07, ET = 5.52$ ),  $t(111) = 2.22, p = .028$ . A la fois les filles et les garçons font donc un biais de favoritisme de l'endogroupe, ce qui est consistant avec les travaux antérieurs soulignant un biais de favoritisme pro-endogroupe chez les jeunes enfants (Maccoby & Jacklin 1987 ; Martinot et al., 2007, 2012 ; Yee & Brown, 1992, 1994).

Enfin, l'analyse démontre une interaction significative entre le genre des enfants cibles et l'origine ethnique des enfants cibles,  $F(1, 217) = 5.13, p = .024, \eta^2 = .023$ . Ainsi, comme illustré sur la Figure 16 ci-après et quels que soient le genre et l'origine ethnique des enfants participants, ils jugent les garçons nord-africains moins bons ( $M = -1.06, ET = 4.07$ ) que les garçons nord-européens ( $M = .49, ET = 3.86$ ), qui sont eux-mêmes jugés moins bons que les filles nord-africaines ( $M = 1.20, ET = 3.7$ ) et que les filles nord-européennes ( $M = 1.26, ET = 4.07$ ), dans le domaine des apprentissages scolaires. Le contraste linéaire est significatif,  $F(1, 220) = 31.38, p < .001$ . Il ne ressort aucun autre effet de cette analyse,  $F_s < 1, ns$ .

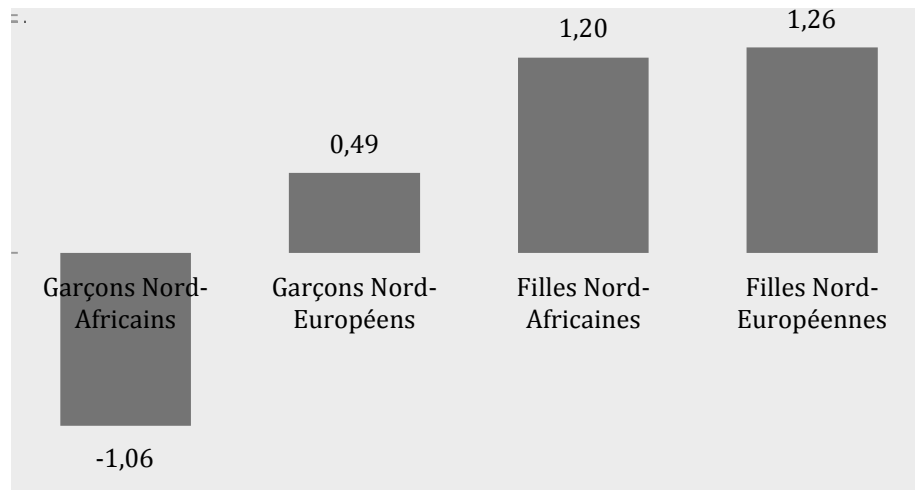


Figure 16. Connaissance du stéréotype selon le genre et l'origine ethnique des enfants

### 5.1.2.2 Adhésion au stéréotype ethnique genré

Nous avons réalisé une ANOVA selon un plan mixte 2 (origine ethnique des enfants cibles, intra-sujet : français d'origine nord-africaine VS français d'origine nord-européenne) X 2 (genre des enfants cibles, intra-sujet : masculin VS féminin) X 2 (origine ethnique des enfants participants inter-sujet : français d'origine nord-africaine VS français d'origine nord-européenne) X 2 (sexe des enfants participants inter-sujet : garçons VS filles) appliquée aux items d'adhésion au stéréotype ethnique genré. Cette analyse révèle en premier lieu un effet principal de l'origine ethnique des enfants cibles: les enfants participants croient personnellement que les enfants français d'origine nord-africaine sont significativement moins bons dans le domaine des apprentissages scolaires ( $M = -.11$ ,  $ET = 6.24$ ) que les enfants français d'origine nord-européenne ( $M = 1.46$ ,  $ET = 5.88$ ),  $F(1, 217) = 4.80$ ,  $p = .029$ ,  $\eta^2 = .022$ . Nous observons également une interaction marginale entre l'origine ethnique des enfants cibles et l'origine ethnique des enfants participants,  $F(1, 217) = 3.08$ ,  $p = .08$ ,  $\eta^2 = .014$ . Ainsi, comme vu au Chapitre 3, ce sont uniquement les enfants d'origine nord-européenne qui croient personnellement que les enfants nord-européens sont meilleurs

apprenants que les enfants nord-africains (respectivement  $M = 1.92$ ,  $ET = 5.68$  et  $M = -.63$ ,  $ET = 6.36$ ). Une comparaison de moyennes montre que cette différence n'est pas significative chez les enfants nord-africains (respectivement  $M = .83$ ,  $ET = 6.12$  et  $M = .60$ ,  $ET = 6.01$ ),  $t(93) = -.224$ , *ns*, alors qu'elle l'est chez les enfants nord-européens,  $t(126) = -3.18$ ,  $p = .002$ . Les enfants nord-européens font donc un biais de favoritisme de l'endogroupe sur la mesure d'adhésion au stéréotype, ce que ne font pas les enfants nord-africains.

Il ressort également de cette analyse un effet principal du genre des enfants cibles: les enfants participants croient personnellement que les garçons sont significativement moins bons dans le domaine des apprentissages scolaires ( $M = -1.01$ ,  $ET = 6.08$ ) que les filles ( $M = 2.36$ ,  $ET = 6.53$ ),  $F(1, 217) = 32.57$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .13$ . En outre, l'analyse révèle une interaction significative entre le genre des enfants cibles et le genre des enfants participants,  $F(1, 217) = 40.54$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .16$ . Ainsi, les filles croient personnellement que les filles sont significativement meilleures apprenantes que les garçons (respectivement  $M = 4.71$ ,  $ET = 5.85$  et  $M = -3.17$ ,  $ET = 5.61$ ),  $t(108) = -9.70$ ,  $p < .001$ . Les garçons quant à eux ne croient pas personnellement que les garçons soient meilleurs apprenants que les filles (respectivement  $M = 1.08$ ,  $ET = 5.81$  et  $M = .07$ ,  $ET = 6.36$ ),  $t(111) = 1.09$ , *ns*.

Enfin, une interaction entre le genre des enfants cibles et l'origine ethnique des enfants cibles est également significative,  $F(1, 217) = 26.03$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .11$ . Ainsi, comme illustré sur la Figure 17 ci-après et quels que soient le genre et l'origine ethnique des enfants participants, les participants croient personnellement que les garçons nord-africains sont moins bons apprenants ( $M = -1.59$ ,  $ET = 4.32$ ) que les garçons nord-européens ( $M = .58$ ,  $ET = 4.33$ ), qui sont eux-mêmes perçus moins bons que les filles Nord-Européennes ( $M = .87$ ,  $ET = 4.22$ ) et que les filles nord-africaines ( $M = 1.48$ ,  $ET = 4.34$ ), dans le domaine des apprentissages scolaires. Le contraste linéaire est significatif,  $F(1, 220) = 44.52$ ,  $p < .001$ . Il ne ressort aucun autre effet de cette analyse,  $F_s < 1$ , *ns*.

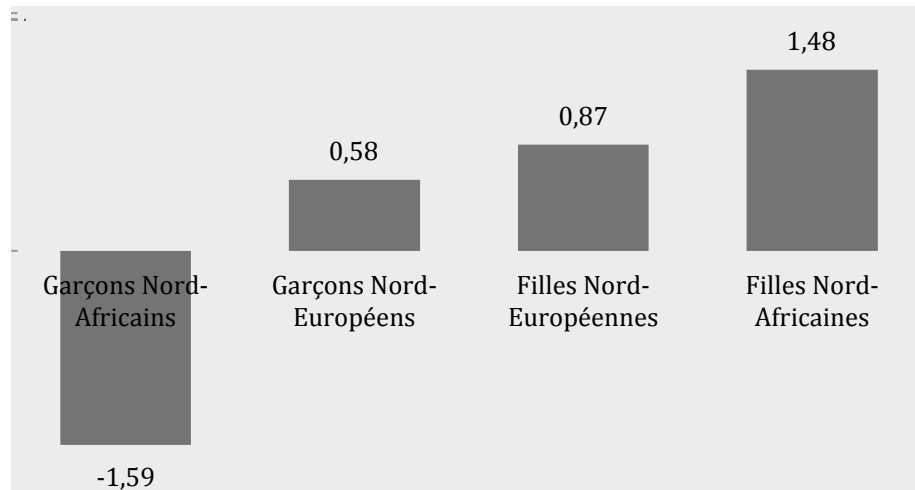


Figure 17. Adhésion (croyances personnelles) au stéréotype selon le genre et l'origine ethnique des enfants

### 5.1.3 Etude 2bis : Conclusions

Ces analyses complémentaires montrent que le stéréotype d'incompétence sur les apprentissages scolaires visant les enfants d'origine nord-africaine diffère si l'on prend également en compte le genre, c'est-à-dire qu'il n'est pas le même entre les filles et les garçons. Ainsi, les filles nord-africaines sont réputées bonnes apprenantes, et les enfants adhèrent à un stéréotype selon lequel elles seraient mêmes les meilleures apprenantes. Il est donc probable, et c'est ce que nous allons exposer dans l'Etude 5 ci-après, qu'elles ne soient pas soumises à la menace du stéréotype sur les apprentissages, voire même que ce stéréotype positif dont elles sont la cible ait un effet de *stereotype boost* (Shih, Ambady, Richeson, Fujita, & Gray, 2002 ; voir Shih et al., 2012, pour une revue), c'est-à-dire que le stéréotype positif dont elles bénéficient augmente la qualité de leurs apprentissages dans un contexte où il est applicable. De plus, les garçons d'origine nord-africaine sont jugés comme étant les pires apprenants, et tous les enfants adhèrent à ce stéréotype. Il est donc possible, comme nous le verrons également lors de l'Etude 5, qu'ils soient d'autant plus soumis à cet effet de

menace du stéréotype sur les apprentissages de par ce statut doublement stigmatisant à la fois de garçons et de Nord-Africains (voir Gonzales et al., 2002, pour une argumentation similaire).

## **5.2 Menace du stéréotype, identité protectrice et identité doublement stigmatisante : Etude 5**

Que le stéréotype qui vise son groupe d'appartenance soit positif ou négatif, il peut affecter la performance de l'individu à une tâche pour laquelle il est applicable. En outre, selon l'identité rendue saillante lors de l'accomplissement de la tâche, et donc selon le stéréotype associé rendu applicable, la performance d'un individu appartenant à deux groupes dont l'un est visé par un stéréotype négatif et l'autre par un stéréotype positif pourra être détériorée ou au contraire améliorée, bien qu'il s'agisse exactement de la même tâche. Ainsi, Shih, Pittinsky, et Ambady (1999) montrent par exemple qu'à une tâche de mathématiques, les femmes asiatiques (qui sont donc visées par un stéréotype négatif sur cette tâche en tant que femme ET par un stéréotype positif en tant qu'Asiatiques) obtiennent une meilleure performance quand l'identité d'Asiatique est rendue saillante (ce qui souligne un effet de *Stereotype boost*, Shih et al., 2002, 2012) et au contraire une moins bonne performance quand l'identité de femme est rendue saillante (ce qui souligne un effet de *Stereotype threat*, ou menace du stéréotype, Steele & Aronson, 1995), comparativement à un groupe de contrôle chez lequel aucune identité n'a été activée. Par la suite, Ambady et al. (2001) obtiennent des résultats similaires à ceux de Shih et al. (1999) auprès cette fois de jeunes enfants, ce qui souligne que les jeunes enfants ont déjà connaissance des stéréotypes associés à leurs groupes

d'appartenance et en subissent les effets délétères ou favorables. Leurs résultats montrent en effet que les jeunes filles chez qui l'identité de genre a été rendue saillante réussissent moins bien à une tâche de mathématiques comparativement à celles chez qui aucune identité n'a été activée, alors que celles chez qui l'identité ethnique a été rendue saillante réussissent mieux à cette tâche que celles du groupe de contrôle. Les résultats qu'ils obtiennent chez les garçons asiatiques (Ambady et al., 2001, étude 2), qui sont réputés bons en mathématiques à la fois de par leur identité de genre et par leur identité ethnique, montrent cette fois-ci que leur performance à une tâche de mathématique est supérieure dans les deux conditions d'activation identitaire à celle obtenue quand aucune identité n'est activée. Chez les garçons asiatiques, que l'identité de garçon soit rendue saillante ou que ce soit celle d'Asiatique, la performance est améliorée. Au regard des travaux montrant qu'en France les filles sont réputées meilleures à l'école que les garçons (Martinot et al., 2012 ; Toczek, 2006) et du stéréotype mesurés lors de l'Etude 2bis, nous pouvons penser que les filles d'origine nord-africaine sont protégées des effets délétères liés à leur origine ethnique par leur identité de genre. Ceci peut laisser penser que la qualité de leurs apprentissages scolaires sera meilleure lorsque leurs deux identités sont activées (l'identité de genre les protégeant des effets de l'identité ethnique) que lorsqu'aucune identité n'est activée.

De plus, Gonzales et al. (2002) ont mis en évidence un effet additif de deux identités minoritaires défavorable à la performance par la menace du stéréotype « classique ». Dans leur étude, ils ont demandé à des hommes et des femmes, Caucasiens ou Latino-Américains, de réaliser une tâche d'habiletés mathématiques et d'habiletés spatiales. Les participantes latino-américaines sont doublement stigmatisées sur ces deux types de tâches de part à la fois leur appartenance de genre et leur appartenance ethnique. Leurs résultats suggèrent un effet de menace du stéréotype plus fort chez les femmes Latino-Américaines, puisque visées par ce double stigmatisme. Plus précisément, l'origine ethnique des femmes



latino-américaines les rend sensibles aux stéréotypes négatifs concernant leur genre, ce qui entraîne une chute de leurs performances dans un contexte de menace du stéréotype. En revanche, le genre des femmes latinos ne les sensibilise pas aux stéréotypes négatifs à propos de leur origine ethnique, parce qu'à la fois les hommes et les femmes latinos expérimentent la menace du stéréotype liée à l'ethnie. En d'autres termes, Gonzales et al. (2002) concluent que c'est l'origine ethnique qui sensibilise aux stéréotypes de genre, et non le genre qui sensibilise aux stéréotypes ethniques. Ceci fait référence à un modèle hiérarchique de catégorisation croisée (Brewer, Ho, Lee, & Miller, 1987 ; Commins & Lockwood, 1978 ; Hewstone et al., 1993) qui suppose qu'une seule identité va dominer les autres : l'une des deux identités sera la première à la base de la catégorisation, et l'effet d'une seconde identité sera différent selon la catégorisation prioritaire d'une première identité.

Carmichael (2012) observe des résultats similaires auprès de femmes noires-américaines devant réaliser une tâche de rotation spatiale, soit en menace du stéréotype « simple » (basée sur le genre ou sur l'ethnie), soit en menace du stéréotype « double » (basée à la fois sur le genre et l'ethnie), soit dans une condition de contrôle (sans aucune menace). Comme attendu, les résultats montrent que les participantes soumises à une double menace réussissent moins bien la tâche que les participantes soumises à une menace simple. Tine et Gotlieb (2013) observent que cet effet de double menace du stéréotype liée au genre et à l'ethnie affecte doublement la mémoire de travail, comparativement à des sujets qui seraient placés en condition de simple menace du stéréotype. Les sujets qui subissent une triple menace du stéréotype en raison de trois identités sociales menacées expérimentent quant à eux une saturation de la mémoire de travail trois fois plus importante. Ces résultats, qui soulignent encore une fois le rôle joué par l'identité sociale dans la menace du stéréotype<sup>26</sup>, nous laissent

---

<sup>26</sup> L'on parle de plus en plus souvent de « menace de l'identité sociale ». Plus précisément, la menace du stéréotype est de plus en plus vue comme un cas particulier de la menace de l'identité sociale. Si la menace du stéréotype concerne les préoccupations que les individus ont sur eux-mêmes, la menace de l'identité sociale concerne également les préoccupations que les individus ont à propos de leurs perceptions sur leurs groupes d'appartenance (voir Derks, Inzlicht, & Kang, 2008 ; Bilewicz & Kofta, 2011).

par conséquent penser qu'en France, les garçons d'origine nord-africaine souffrent d'un double stigmatisme qui aura sur la qualité de leurs apprentissages un effet encore plus délétère. Ceci peut laisser penser que la qualité d'apprentissage des jeunes garçons nord-africains sera moins bonne lorsque leurs deux identités sont activées (l'identité de genre et l'identité ethnique les menaçant) que lorsqu'aucune identité n'est activée, et inférieure également à la qualité d'apprentissage des garçons nord-européens (dont l'identité ethnique au moins est favorable).

Cette cinquième étude a ainsi pour objectif de tester si les garçons français d'origine nord-africaine sont soumis à un effet de menace du stéréotype sur leurs apprentissages scolaires lié au statut doublement minoritaire (en tant que Nord-Africains d'une part et que garçons d'autre part) dont ils semblent être victimes (voir Carmichael, 2012 ; Gonzales et al., 2002 ; Tine & Gotlieb, 2013), et si parallèlement les filles françaises d'origine nord-africaine sont protégées des effets délétères liés à l'ethnie de par leur identité de filles, favorable dans le domaine scolaire (voir Ambady et al., 2001 ; Martinot et al., 2012), comme le suggère la connaissance du stéréotype mesurée lors de l'Etude 2bis. En outre, le modèle des catégories conjointes (Rogers, Miller, & Hennigan, 1981) suppose que lorsque l'on se catégorise par le croisement de plusieurs identités ayant le même poids, les poids des stigmates liés aux diverses identités sont équivalents. Ainsi, les garçons nord-africains souffriraient de deux stigmates (« garçon » négatif + « Nord-Africain » négatif) ayant le même poids, les filles nord-européennes bénéficieraient de deux identités positives ayant le même poids (« fille » positif + « Nord-Européen » positif), et les garçons nord-européens et les filles nord-africaines souffriraient d'un seul stigmatisme ayant le même poids que l'identité positive dont ils bénéficient (respectivement « garçon » négatif + « Nord-Européen » positif et « fille » positif + « Nord-Africain » négatif). Ainsi, nous posons l'Hypothèse 1.1 que lorsque l'apprentissage a lieu en condition de double activation identitaire, la qualité des apprentissages scolaires des

filles nord-africaines (puisque protégées des effets liés à l'ethnie par leur identité de genre) sera meilleure que celle des garçons nord-africains (étant probablement doublement stigmatisés). En revanche, nous posons l'Hypothèse 1.2 que lorsque l'apprentissage a lieu sans activation identitaire, la qualité des apprentissages scolaires des garçons nord-africains (puisque aucune identité ne vient les menacer) sera meilleure que celle des filles nord-africaines (puisque leur identité de genre n'est pas activée, elle ne peut les protéger). Concernant les enfants nord-européens, nous posons l'Hypothèse 1.3 que lorsque l'apprentissage a lieu en condition de double activation identitaire, la qualité des apprentissages scolaires des filles (puisque leurs deux identités de genre et d'ethnie leur sont favorables) sera meilleure que celle des garçons (puisque leur identité de genre leur est défavorable). A l'inverse (Hypothèse 1.4), lorsque l'apprentissage a lieu sans activation identitaire, la qualité des apprentissages scolaires des garçons nord-européens (puisque leur identité de genre ne vient pas les menacer puisque non activée) sera meilleure que celle des filles nord-européennes (puisque leurs identités de genre et d'ethnie ne sont pas activées, elles ne peuvent les protéger).

Par ailleurs, pour les mêmes raisons que celles évoquées au Chapitre 4, nous attendons (Hypothèse 2) que cet effet de menace du stéréotype sur les apprentissages scolaires soit médiatisé par la concordance de l'identité sociale.

## **5.2.1 Etude 5 : Méthode**

### **5.2.1.1 Participants**

Cette étude a été menée auprès de 203 enfants scolarisés du CP au CM2 dans quatre écoles différentes et âgés de 6 à 12 ans ( $M = 9.31$  ans,  $ET = 1.21$  ans). Parmi ces élèves, 125

sont d'origine Nord-Africaine et 78 d'origine Nord-Européenne ; cent vingt deux sont des garçons et 81 sont des filles.

### 5.2.1.2 Matériel

Le matériel à apprendre ainsi que les questions s'y rapportant contenues dans le livret étaient strictement identiques au matériel et aux questions de l'Etude 3 (Chapitre 4 ; voir Annexes 5 et 6). Par conséquent, le matériel à apprendre était constitué d'un ensemble de 10 symboles correspondant chacun à 10 lettres (voir Figure 18 ci-dessous), ce qui permet de transcrire des suites de lettres en symboles, et des suites de symboles en mots. Pour chaque lettre (ou symbole), il existe un moyen mnémotechnique afin que les enfants apprennent le code le plus facilement possible. Par exemple, la lettre E se traduit par le symbole d'une étoile, car le mot « étoile » commence justement par la lettre E. L'avantage d'un tel matériel est qu'il peut être perçu soit comme un jeu en cours d'élaboration, soit comme un réel matériel scolaire basé sur l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et de la géométrie.

<b>E</b>	<b>I</b>	<b>O</b>	<b>R</b>	<b>T</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>U</b>	<b>L</b>	<b>M</b>
*	△	☂	■	⊥	≈	∇	//	◆	♥

Figure 18. Correspondance des lettres et des symboles à apprendre

Le rappel du matériel a ensuite lieu sur un livret distribué aux élèves en tout début d'expérimentation, donc avant la phase d'apprentissage. Sur la première page de celui-ci, ils doivent inscrire dès le début de l'intervention leur âge et leur classe. Il était en outre demandé à la moitié d'entre eux d'indiquer également sur cette première page leur sexe et la langue parlée chez eux, de sorte à activer la double identité ethnique genrée, tandis que rien de plus n'était demandé à l'autre moitié. Ce livret comporte en tout 30 questions de rappel, rangées par ordre croissant de difficulté : 8 questions présentant chacune un ensemble de lettres que

les enfants doivent transcrire en symboles, 7 questions présentant chacune un ensemble de symboles que les enfants doivent transcrire en lettres, 8 questions à choix multiples présentant un ensemble de symboles et 3 réponses possibles en lettres que l'enfant doit entourer, et 7 questions à choix multiples présentant un ensemble de lettres et 3 réponses possibles en symboles que l'enfant doit entourer. Les questions de type QCM représentent donc une tâche de simple identification ou de simple rappel (voir Annexe 5), alors que les questions des deux premiers types représentent des tâches de manipulation du matériel ou tâche de transfert isomorphe (voir Annexe 6). A la fin du livret enfin se trouvent des questions visant à mesurer la concordance de l'identité sociale, sous la même forme exactement que décrite dans les Etudes 2, 3 et 4 (voir Chapitres 3 et 4), à savoir qu'à partir de huit photographies d'enfants nord-européens ou nord-africains, filles ou garçons, les enfants participants doivent indiquer le(s) enfant(s) qui leur ressemble(nt) le plus (identité sociale actuelle) et celui(ceux) qu'ils voudraient être (identité sociale idéale). Le métier des parents est également demandé de sorte à contrôler les éventuels effets du statut socio-économique. La catégorisation des enfants en termes de statut socio-économique des parents est réalisée à l'aide de la classification proposée par l'INSEE. Les catégories considérées comme de bas statut socio-économique comprennent entre autres les chômeurs, les travailleurs manuels, les employés peu qualifiés. Les chefs d'entreprise, directeurs, professeurs d'université sont typiquement considérés comme occupant un haut statut socio-économique.

### 5.2.1.3 Procédure

Le matériel à apprendre était le code de correspondance symboles-lettres utilisé lors de l'Etude 3, et l'apprentissage avait lieu soit en condition évaluative des capacités d'apprentissage avec double activation identitaire, soit en condition non-évaluative des capacités d'apprentissage sans activation identitaire. Ainsi, dans la condition évaluative des capacités d'apprentissage avec double activation identitaire, les expérimentateurs(trices)

arrivaient dans la salle de classe en se présentant aux élèves comme « *des enseignants stagiaires qui allaient leur apprendre de la géométrie* », puis leur distribuaient le livret et leur demandaient de répondre aux premières questions du livret visant à activer les identités ethnique et de genre (les élèves devant indiquer sur la première page du livret à la fois leur sexe et la langue parlée chez eux). En revanche, dans la condition non-évaluative des capacités d'apprentissage sans activation identitaire, les expérimentateurs(trices) arrivaient dans la salle de classe en se présentant aux élèves comme « *des étudiants dans une école d'art qui allaient faire un jeu avec eux* », puis leur distribuaient le livret sur la première page duquel aucune question ne visait à activer les identités ethnique et de genre. Puis les expérimentateurs(trices) énonçaient les consignes correspondant aux conditions expérimentales. En condition évaluative des capacités d'apprentissage avec double activation identitaire, ils disaient aux élèves que « *on va vous faire un petit cours dont le but est d'évaluer vos capacités d'apprentissages, c'est-à-dire savoir si vous apprenez bien ou mal. Nous allons vous présenter un code que vous allez devoir apprendre. Nous vous aiderons en vous donnant quelques astuces pour vous en souvenir. Après la leçon, vous ferez quelques exercices d'entraînement. Vous devez savoir le code par cœur car tout à l'heure, on vous fera un contrôle pour savoir si vous avez bien appris le code. Ce contrôle sera noté.* ». A l'inverse, afin de gommer l'aspect évaluatif, il leur était dit en condition non-évaluative des capacités d'apprentissage sans activation identitaire que « *on va vous présenter un jeu de détectives que nous avons inventé. Dans ce jeu, il y a un code secret. Nous voulons savoir si ce code que nous avons inventé est bien, c'est-à-dire s'il est adapté à votre âge, pas trop difficile pour des enfants de votre âge. Pour cela, nous avons besoin de votre aide. Nous allons vous présenter ce code et nous aimerions que vous vous en souveniez. Nous vous aiderons en vous donnant quelques astuces pour vous en souvenir. Après cela, nous vous distribuerons une feuille avec*

*quelques exemples de code à déchiffrer pour vous entraîner. Après nous jouerons aux détectives et il faudra déchiffrer des codes ».*

Puis les expérimentateurs(trices) procédaient au cours et présentaient le code. Venait ensuite la phase de rappel, pour laquelle aucune induction expérimentale de menace du stéréotype ou de non menace du stéréotype n'était appliquée, les résultats précédents (voir Chapitre 4 – Etude 3) ayant montré que celle-ci n'avait pas d'effet sur la qualité du rappel lorsque l'apprentissage avait lieu en menace du stéréotype. Les élèves devaient alors répondre aux différentes questions du livret, dont certaines mesuraient la performance aux tâches de rappel simple (voir Annexe 5) et d'autres la performance aux tâches de transfert isomorphe (voir Annexe 6). A l'issue de cette étape, les élèves répondaient enfin aux questions mesurant la concordance de l'identité sociale, et indiquaient le métier de leurs parents de sorte à appréhender leur statut socio-économique.

## **5.2.2 Etude 5 : Résultats<sup>27</sup>**

### **5.2.2.1 Effets des identités croisées sur la qualité des apprentissages scolaires**

Pour rappel, l'Hypothèse 1.1 est que lorsque l'apprentissage a lieu en condition de double activation identitaire, la qualité des apprentissages scolaires des filles nord-africaines sera meilleure que celle des garçons nord-africains. Une analyse de contraste révèle que le contraste testant cette hypothèse (voir Tableau 3 ci-dessus) est significatif,  $t(195) = 2.54$ ,  $p = .012$ . Ainsi et conformément à cette hypothèse, la qualité des apprentissages scolaires de filles nord-africaines ayant appris en condition évaluative des capacités d'apprentissage avec

---

<sup>27</sup> Les analyses présentées ci-après ne portent que sur la qualité du rappel aux tâches de transfert isomorphe. Aucun effet ne ressort sur les tâches de rappel simple, tous les  $F_s < 1$ , *ns*.

double activation identitaire est meilleure ( $M = .40$ ,  $ET = 1.01$ ) que celle des garçons nord-africains ayant appris dans les mêmes conditions ( $M = -.25$ ,  $ET = 1.05$ ). Ensuite, une analyse de contraste testant l'Hypothèse 1.2 selon laquelle lorsque l'apprentissage a lieu en condition non-évaluative des capacités d'apprentissage sans activation identitaire, la qualité des apprentissages scolaires des garçons nord-africains est meilleure que celle des filles nord-africaines (voir Tableau 3), ne soutient pas cette hypothèse,  $t(195) < 1$ , *ns*. En outre, l'Hypothèse 1.3 supposant que lorsque l'apprentissage a lieu en condition évaluative des capacités d'apprentissage avec double activation identitaire, la qualité des apprentissages scolaires des filles nord-européennes sera meilleure que celle des garçons nord-européens (voir Tableau 3) n'est pas non plus validée,  $t(195) < 1$ , *ns*. Enfin, l'Hypothèse 1.4 (voir Tableau 3) est marginalement significative,  $t(195) = 1.73$ ,  $p = .08$ . Comme attendu, lorsque l'apprentissage a lieu en condition évaluative des capacités d'apprentissage sans activation identitaire, la qualité des apprentissages scolaires des garçons nord-européens est marginalement meilleure ( $M = .59$ ,  $ET = .94$ ) que celle des filles nord-européennes ( $M = .005$ ,  $ET = .79$ ). L'ensemble des moyennes, récapitulé dans le Tableau 3 ci-dessous, ainsi que la Figure 19 montrent que les filles nord-africaines semblent bien être protégées des effets délétères liés à l'ethnie par leur identité de genre favorable, puisque lorsque leurs deux identités sont activées la qualité de leurs apprentissages scolaires est parmi les meilleures. A l'inverse, les garçons nord-africains semblent bien être victimes d'un double stigmatisme dans le domaine des apprentissages scolaires, puisque lorsque leurs deux identités sont activées la qualité de leurs apprentissages scolaires est la moins bonne.



Tableau 3. Performances moyennes aux tâches de transfert isomorphe selon l'origine ethnique des participants, leur sexe, et la condition d'apprentissage (écarts-types entre parenthèses).

		Filles	Garçons
Nord-Africains	Double activation identitaire	0,4 (1.01)	-0,25 (1.05)
	Aucune activation identitaire	-0,08 (.85)	0,08 (.91)
Nord-Européens	Double activation identitaire	0,08 (.97)	0,09 (1.03)
	Aucune activation identitaire	0,005 (.79)	0,59 (.94)

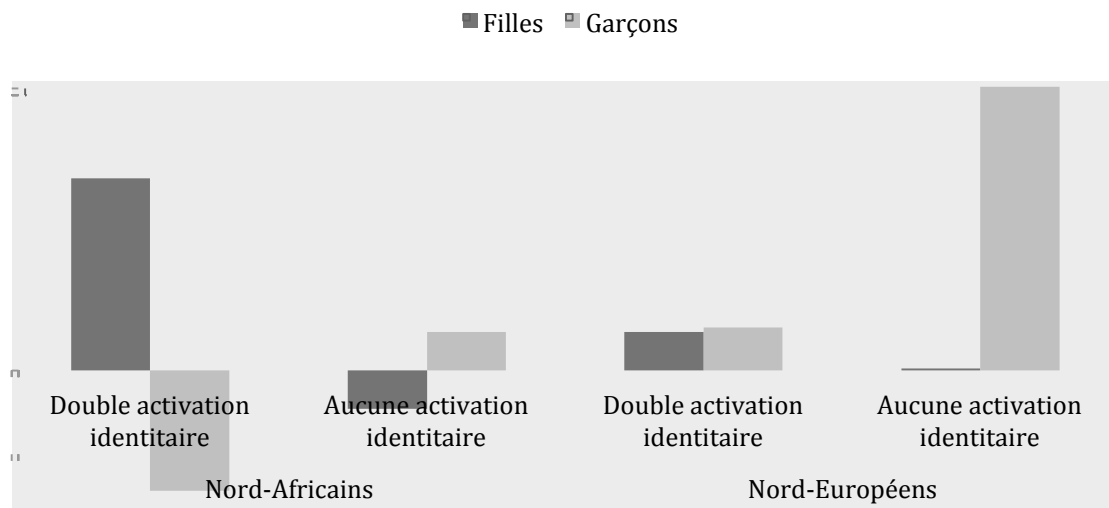


Figure 19. Performance aux tâches de transfert isomorphe en fonction de l'origine ethnique des participants, de leur sexe, et de la condition d'apprentissage

### 5.2.2.2 Concordance de l'identité sociale

Afin de tester l'hypothèse (H2) d'une médiation par la concordance de l'identité sociale de l'effet de menace du stéréotype sur les apprentissages, nous avons effectué une ANOVA 2(condition d'apprentissage : apprentissage en menace du stéréotype VS apprentissage en non-menace du stéréotype) X 2(origine ethnique des enfants : nord-africaine VS nord-européenne) X 2(sexe des enfants : fille VS garçon) appliquée à la moyenne des

items mesurant la concordance de l'identité sociale. Celle-ci révèle dans un premier temps un effet marginalement significatif de la condition d'apprentissage,  $F(1, 195) = 3.49, p = .06, \eta^2 = .018$ . Ainsi, les enfants ayant appris en condition de menace du stéréotype ont une identité sociale tendanciellement moins concordante ( $M = .63, ET = .93$ ) que ceux n'ayant pas appris en condition de menace du stéréotype ( $M = .83, ET = .99$ ). Il ressort également de cette analyse un effet significatif de l'origine ethnique,  $F(1, 195) = 9.15, p = .003, \eta^2 = .045$ . Ainsi, les enfants d'origine nord-européenne ont une identité sociale significativement plus concordante ( $M = 1.06, ET = 1$ ) que les enfants d'origine nord-africaine ( $M = .53, ET = .88$ ). Enfin, un effet d'interaction marginal entre le genre et l'origine ethnique est observé,  $F(1, 195) = 2.62, p = .10, \eta^2 = .013$ . En effet, chez les Nord-Européens, les garçons ont une identité sociale autant concordante ( $M = 1.1, ET = 1.01$ ) que les filles ( $M = 1.04, ET = 1.01$ ),  $t(76) = -.23, ns$ , alors que chez les Nord-Africains les garçons ont une identité sociale tendanciellement moins concordante ( $M = .44, ET = .83$ ) que les filles ( $M = .74, ET = .98$ ),  $t(123) = 1.70, p = .09$ .

Il ne ressort aucun autre effet principal ou d'interaction de cette analyse, notamment l'interaction d'ordre III attendue,  $F_s < 1, ns$ . Par ailleurs, la concordance de l'identité sociale n'influence pas la qualité d'apprentissage,  $t(201) = 1.47, ns$ . Par conséquent, nous ne pouvons pas conclure quant à l'existence d'une médiation de l'effet de menace du stéréotype sur les apprentissages par la concordance de l'identité sociale.

### **5.2.3 Discussion des résultats de l'Etude 5**

Ces résultats montrent que la double identité des filles d'origine nord-africaine est bénéfique à la qualité de leurs apprentissages scolaires dans un contexte d'apprentissage dans lequel leurs deux identités sont activées, probablement en raison de l'identité de fille positive.

Dans un tel contexte, elles ont une qualité d'apprentissage supérieure à celle des garçons nord-africains, et équivalente à celle qu'obtiennent les autres participants. En outre, la double identité des garçons d'origine nord-africaine leur semble néfaste dans un contexte d'apprentissage dans lequel leurs deux identités sont activées, probablement en raison de l'identité de garçon négative au même titre que l'identité de nord-africain. Comme illustré précédemment (voir Tableau 4 et Figure 18), la qualité de leurs apprentissages est ainsi dans ce contexte inférieure à celle des filles nord-africaines ayant appris dans le même contexte, et inférieure à celle des garçons nord-européens ayant appris en condition non-évaluative des capacités d'apprentissage sans activation identitaire. En revanche, lorsqu'ils apprennent en situation non-évaluative des capacités d'apprentissage sans activation identitaire, la qualité de leurs apprentissages ne diffère plus de celle des filles nord-africaines ayant appris dans la même condition. Comment expliquer alors cette supériorité des filles nord-africaines lorsqu'elles apprennent un matériel nouveau dans un contexte activant à la fois leur identité de genre et leur identité ethnique ?

La littérature sur la menace du stéréotype révèle un autre effet intéressant des stéréotypes sur la performance des individus, dont nous n'avons pas encore parlé jusque là : l'effet de *Stereotype Lift* (voir Walton & Cohen, 2003, pour une méta-analyse). Il s'agit en fait d'une augmentation de la performance en condition de menace du stéréotype chez les membres du groupe non-stigmatisé en raison d'une comparaison descendante avec les membres du groupe stigmatisé. Cette comparaison favorable augmenterait leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997 ; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, & Pastorelli, 2003 ; Bandura & Locke, 2003) et en retour leur performance lorsque le stéréotype qui vise le groupe stigmatisé est saillant et applicable. Le stéréotype négatif visant les membres du groupe stigmatisé agirait comme un « stimulant » chez les membres du groupe avantagé, augmentant ainsi la performance de ces derniers. Par exemple, Johns, Schmader, et

Martens (2005) observent que sur une tâche de mathématiques, les hommes réussissent mieux en condition de menace du stéréotype qu'en condition non-menaçante, puisqu'en menace du stéréotype le stéréotype négatif visant les femmes est activé et leur est favorable par comparaison descendante. La supériorité des filles nord-africaines dans cette cinquième étude pourrait ainsi s'expliquer par un effet de *Stereotype Lift*. En effet, il est envisageable que dans la condition d'apprentissage évaluative des capacités d'apprentissage avec double activation identitaire, elles se soient comparées favorablement aux garçons nord-africains, ce qui a amélioré la qualité de leurs apprentissages. Lorsque, en revanche, l'apprentissage n'a pas eu lieu en condition de double activation identitaire, le stéréotype doublement négatif visant les garçons nord-africains n'était plus applicable, et cette comparaison favorable n'était plus possible, ce qui explique que dans cette condition la qualité de leurs apprentissages soit, au niveau des moyennes, inférieure à celle de tous les autres élèves (y compris les garçons nord-africains par réduction de la pression évaluative d'une part et par la non-activation des identités genrée et ethnique d'autre part). Il se pourrait alors que le groupe de comparaison soit pour elles non pas les Nord-Européens en général, ou les filles nord-européennes en particulier, mais les garçons nord-africains. Bien que cette explication soit peu conforme aux travaux mettant en exergue que les hommes et les femmes préfèrent en général se comparer à un membre du même sexe (voir par exemple Huguet, Dumas, Monteil, & Genestoux, 2001), elle l'est en revanche avec ceux qui mettent en avant qu'aux Etats-Unis les Noirs se comparent à d'autres Noirs plutôt qu'à des Blancs (Pettigrew, 1967), et que, sur la base de leur appartenance ethnique, les individus privilégient les comparaisons endogroupes (voir aussi Major, 1994). A l'avenir, il sera donc nécessaire de tester l'hypothèse selon laquelle les filles nord-africaines obtiennent cette bonne qualité d'apprentissage par un effet de *Stereotype Lift*. Il est prévu que cette hypothèse soit soumise à l'épreuve des faits dans une étude ultérieure qui ne sera pas présentée dans ce travail de thèse.

Il est important de souligner cependant qu'une variable confondue est présente dans cette cinquième étude. En effet, la condition évaluative des capacités d'apprentissage était couplée à une double activation identitaire, alors que la condition non-évaluative des capacités d'apprentissage était couplée à une absence d'activation identitaire. Nous ne pouvons donc pas conclure qu'il s'agit bien d'un effet de la double activation identitaire ou d'un effet lié à la condition d'apprentissage menaçant ou non. Une étude est actuellement en cours pour combler ce déficit, avec pour objectif principal de savoir plus clairement si les filles nord-africaines sont protégées par leur identité de genre et si au contraire les garçons nord-africains sont doublement menacés.

### **5.3 Conclusion générale**

Les résultats présentés dans ce chapitre soulignent l'importance de prendre en compte à la fois le genre et l'origine ethnique des enfants dans le phénomène de menace du stéréotype sur les apprentissages. La catégorisation croisée (Brewer, Ho, Lee, & Miller, 1987 ; Hewstone et al., 1993) entre ces deux identités semble en effet jouer un rôle prépondérant dans l'effet. Ainsi, les garçons d'origine nord-africaine, parce qu'ils souffrent d'une identité doublement stigmatisante, sont les plus susceptibles de subir la menace du stéréotype sur les apprentissages scolaires. C'est pourquoi il convient dorénavant de développer des stratégies pouvant être mises en place en milieu scolaire réel afin de lutter contre ces effets négatifs. A l'inverse, les filles nord-africaines, parce que l'identité de genre leur est favorable, sont celles qui apprennent le mieux en condition de menace du stéréotype. Ceci pourrait possiblement s'expliquer par exemple par une comparaison descendante avec les garçons nord-africains, qui leur est favorable, d'autant plus que lorsque le stéréotype n'est pas applicable, cet effet de *Stereotype Lift* disparaît. Il conviendrait de tester cette hypothèse, dans l'objectif de mieux comprendre les mécanismes en jeu dans cet effet de menace du stéréotype sur les

apprentissages scolaires, de sorte à ce qu'une stratégie visant à améliorer les apprentissages des garçons nord-africains n'ait pas alors des effets délétères sur ceux des filles nord-africaines.

Il convient également de s'interroger sur les raisons de l'effet de menace du stéréotype chez les garçons nord-africains, au-delà du fait qu'ils aient une identité doublement minoritaire de part le double stigmatisme dont ils sont victimes, et notamment sur les moyens pouvant être mis en place afin de contrer cet effet. Certains auteurs suggèrent que les écoles mixtes peuvent leur être défavorables. En effet, la menace du stéréotype est due en partie à une comparaison défavorable avec un exogroupe jugé supérieur dans le domaine évalué (voir par exemple Aronson, Lustina, Good, Keough, Brown, & Steele, 1999). Or, un contexte scolaire mixte permet cette comparaison, ce que ne laisse pas possible un contexte de non mixité. D'ailleurs, les résultats obtenus par Picho et Stephens (2012) auprès de jeunes filles Ougandaises indiquent que la menace du stéréotype n'affecte pas leur performance dans un contexte scolaire unisexe, alors que ces jeunes filles y sont soumises lorsqu'elles sont scolarisées dans une école mixte. En outre, les participantes scolarisées dans une école unisexe ont une plus haute identification au domaine des mathématiques et un sentiment d'auto-efficacité plus élevé dans ce même domaine, que celles scolarisées dans un contexte mixte. Ceci est cohérent avec les résultats d'anciennes études soulignant par exemple qu'un contexte unisexe a des effets positifs sur le soi ou le sentiment d'accomplissement des filles (Carpenter, 1985 ; Lee & Bryk, 1986). Plus précisément, les filles scolarisées dans un contexte unisexe ont non seulement une plus grande identification aux domaines scientifiques et un plus fort sentiment d'auto-efficacité dans les domaines scientifiques (Gillibrand, Robinson, Brawn, & Osborn, 1999 ; Kessels & Hannover, 2008), mais ont aussi des performances plus élevées à des tests standardisés relatifs aux sciences (Van der Gaer, Pustjens, Van Damme, & De Munter, 2004; Young & Fraser, 1990), comparativement aux

filles scolarisées dans un contexte de mixité. Jimenez et Lockheed (1989) montrent que ces résultats semblent robustes, et persistent même après contrôle par exemple des compétences initiales ou du statut socio-économique.

Ainsi, revenir à une scolarisation unisexe permettrait aux garçons nord-africains de ne plus être soumis à cette double menace du stéréotype sur les apprentissages scolaires, liée à la fois au genre et à l'ethnie, et de ne la subir plus que par l'ethnie. Nous pourrions également pousser ce raisonnement plus loin et envisager de revenir à des écoles ségrégationnistes, comme pratiquées aux Etats-Unis jusqu'au milieu du siècle dernier. Cette idée séduit de plus en plus de gouvernements, comme par exemple les Etats-Unis, la Finlande, la Suède ou plus récemment la France<sup>28</sup>. Cette idée d'écoles séparées n'est toutefois pas viable à long terme ! Que se passerait-il en effet pour ces enfants, scolarisés séparément, à la fin du lycée, lorsqu'ils devront intégrer une société ou un établissement d'enseignement supérieur multi-identitaire ? Ils subiraient de plein fouet cette menace du stéréotype, assurément.

Les travaux sur l'hypothèse du contact intergroupe (Allport, 1954 ; malgré toutes les critiques pouvant lui être opposées, voir par exemple Guimond & Palmer, 1993 ; Guimond, 2004) soulignent que c'est par le contact avec l'autrui appartenant à un autre groupe que les stéréotypes, les préjugés, la discrimination, et leurs effets, notamment en contexte de classe, peuvent être atténués. Plus précisément, concernant les attitudes à l'égard des Musulmans en Europe, Savelkoul, Scheepers, Tolsma, et Hagendoorn (2011) montrent que les personnes vivant dans des régions des Pays-Bas avec une forte proportion de Musulmans (donc fortement exposées au contact intergroupe) se sentent moins menacées, sont plus ouvertes à l'intégration, et ont moins d'attitudes anti-Musulmans. Novotny et Polonsky (2011) montrent similairement qu'en République Tchèque et en Slovaquie, les étudiants en contact avec des Musulmans ont plus d'attitudes positives à leur égard. Revenir à des écoles séparées n'est

---

<sup>28</sup> En France, la loi du 15 mai 2008 remet officiellement en question la mixité en la rendant non obligatoire.

donc en rien une solution souhaitable. Comme le suggère DAVISSE (2010), il faudrait au contraire développer une « *mixité les yeux ouverts sur la différence. [...]* ». Il est donc dorénavant important de développer des stratégies permettant de lutter contre ce double effet de menace du stéréotype sur les apprentissages dont sont victimes les garçons nord-africains, tout en ne nuisant pas à ceux des filles nord-africaines ou des nord-européens, qui puissent être mises aisément en place en milieu scolaire par les enseignants. Nous prévoyons de travailler à ce sujet dans de futures études à l'issue de ce doctorat.

**ENCADRE 7 : POINTS IMPORTANTS A RETENIR DE L'ETUDE 5**

L'Etude 5 présentée dans ce chapitre montre qu'en réalité, l'effet de menace du stéréotype sur les apprentissages scolaires nuit surtout aux garçons d'origine nord-africaine. Les filles d'origine nord-africaine quant à elles semblent expérimenter un effet de *Stereotype Lift* sur leurs apprentissages, hypothèse qui est encore à vérifier. Ceci souligne le rôle joué par les identités croisées dans les effets de menace du stéréotype sur les apprentissages, et ouvre des pistes de recherches futures intéressantes.



## Conclusion Générale

---

Notre principal objectif était de tester l'hypothèse selon laquelle la menace du stéréotype dégrade la qualité des apprentissages, tout comme elle le fait avec la performance. En effet, il s'agit d'après nous d'une hypothèse alternative à celle proposée par Hunt et Carlson (2007) concernant l'existence d'un fond de vérité du stéréotype. Plus particulièrement, notre objectif était de nous centrer sur une population constituée d'enfants français d'origine nord-africaine, et de tester si leurs apprentissages scolaires étaient soumis à cet effet de menace du stéréotype, tout comme l'est la performance des étudiants d'origine Nord-Africaine (Chateignier et al., 2009). Ceux-ci constituent en effet un groupe fortement stigmatisé en France (comme le soulignent par exemple Dambrun et al., 2005 ; Pan Ké Shon, 2011 ; Vinsonneau, 1993), pourtant très peu étudié. Les résultats présentés dans les Chapitres 4 et 5 supportent cette hypothèse : la qualité des apprentissages scolaires des enfants français d'origine nord-africaine est inférieure à celle des enfants d'origine nord-européenne lorsque ces apprentissages ont lieu en condition de menace du stéréotype, mais pas lorsqu'ils ont lieu en situation non menaçante. Par ailleurs, cet effet sur les apprentissages est partiellement médiatisé par la concordance de l'identité sociale (Etude 3) : quand la condition d'apprentissage est menaçante, l'identité sociale des enfants nord-africains devient discordante, et c'est cette discordance qui explique en partie la chute de la qualité des apprentissages. Il est possible que ceci soit lié à une tentative, de la part des enfants nord-africains en condition de menace du stéréotype, de mobilité individuelle (voir Tajfel, 1978). Or, l'imperméabilité des frontières entre les groupes ethniques la rendrait impossible (Capozza & Volpato, 1994 ; Taylor & Moghaddam, 1994) : comme le souligne Barth (1969, 1995), les « *frontières ethniques* » sont solides, et si un groupe de bas statut réussit son acculturation les frontières ethniques ne disparaissent pas pour autant (Lorcerie, 2004). Ceci

augmenterait donc le fossé entre ce que ces enfants veulent être et ce qu'ils peuvent effectivement être. Cette discordance de l'identité sociale serait consommatrice de ressources attentionnelles, et c'est pourquoi elle expliquerait partiellement la chute de la qualité des apprentissages. En outre, comme vu dans l'Etude 5, il semble que ce soit les garçons nord-africains qui soient essentiellement soumis à cet effet de menace du stéréotype sur les apprentissages scolaires. Les filles nord-africaines sont, pour leur part, protégées des effets liés à leur ethnie par le recours à leur identité de genre. Bien que des études complémentaires soient nécessaires pour vérifier ces hypothèses, tout porte à croire que les garçons nord-africains souffrent d'un double stigmatisme (comme c'est le cas des femmes latino-américaines, Gonzales et al., 2002) alors que les filles nord-africaines sont soumises à un effet de *Stereotype Lift* (comme pour les jeunes filles sino-américaines, Ambady et al., 2001) par possible comparaison descendante avec les garçons du même groupe ethnique.

Notre deuxième objectif était de tester si les enfants d'âge scolaire connaissent les stéréotypes ethniques relatifs aux capacités d'apprentissage, et sont soumis à l'effet de menace du stéréotype, ceci dans l'optique d'enrichir les connaissances théoriques en lien avec ce champ d'étude ne portant que trop peu sur les enfants. Cet objectif est également atteint puisque l'ensemble des études présentées dans cette thèse porte sur une population enfantine âgée de 6 à 12 ans, et montre bien qu'elle est elle aussi soumise à l'effet. Les résultats de l'Etude 2 montrent chez les enfants nord-européens un biais de favoritisme pro-endogroupe quant à la connaissance qu'ils ont d'un stéréotype négatif relatif à la capacité d'apprentissages scolaires des enfants nord-africains, mais ce n'est pas le cas chez les enfants d'origine nord-africaine. Le fait que ces derniers ne démontrent aucun biais pro-endogroupe à un âge où il est très puissant (Martinot et Désert, 2007) peut laisser penser qu'ils connaissent et adhèrent minimalement à ce stéréotype négatif à leur encontre, ou du moins qu'ils ne croient pas à une supériorité de leur groupe dans le domaine des apprentissages scolaires. Ceci est d'ailleurs

confirmé par les résultats des études suivantes (Etude 3 notamment) quant à la connaissance qu'ont les enfants de ce stéréotype à l'encontre des nord-africains, puisque le stéréotype apparaît beaucoup plus clairement. Cette connaissance du stéréotype négatif qui vise son propre groupe d'appartenance est un prérequis à l'apparition de l'effet de menace du stéréotype, effet que nous observons effectivement sur les apprentissages scolaires. Ceci est tout à fait en accord avec les travaux antérieurs sur la menace du stéréotype auprès des adultes (voir par exemple Brown & Pinel, 2003 ; Désert et al., 2002).

Enfin, notre troisième objectif était de montrer que l'effet de menace du stéréotype se produit également en milieu scolaire réel. C'est en effet l'une des plus vives critiques soulevée dans la littérature le concernant (voir par exemple Good et al., 2008). Les résultats des Etudes 1, 3 et 5 vont dans ce sens, et soulignent que l'effet, qu'il s'agisse d'un effet classique sur la performance (Etude 1) ou d'un effet sur les apprentissages (Etudes 3 et 5), se retrouve également en milieu scolaire réel. Nous avons montré que la performance aux matrices de Raven des enfants de milieu défavorisé ainsi que la qualité des apprentissages scolaires des enfants français d'origine nord-africaine étaient altérées par la menace du stéréotype en contexte de classe. En outre, si l'activation explicite du stéréotype est aujourd'hui considérée comme la procédure standard d'activation de la menace du stéréotype (voir par exemple Delgado & Prieto, 2008; Jamieson & Harkins, 2007; Keller, 2002, 2007; Vick et al., 2008), elle pose certains problèmes écologiques, dans la mesure où activer explicitement le stéréotype s'éloigne fortement du contexte de passation réel d'un test (Cullen et al., 2004, 2006 ; Cole et al., 2007, pour une critique). Nous avons eu recours, dans toutes les études présentées dans cette thèse, à une activation implicite du stéréotype, et l'effet est également observé. Ceci renforce donc l'idée selon laquelle la menace du stéréotype n'est pas qu'un simple phénomène de laboratoire.

Puisque la menace du stéréotype affecte la qualité des apprentissages, nous pouvons expliquer les résultats obtenus par Hunt et Carlson (2007) d'une autre manière qu'eux. En effet, la persistance d'une différence de performance en faveur du groupe de haut statut malgré la mise en place d'un contexte favorable de performance peut être vue non plus comme un fond de vérité du stéréotype comme ils le suggèrent, mais plutôt comme le fait que les connaissances à mobiliser pour la réalisation de la tâche de performance seraient erronées, de par une qualité d'apprentissage dégradée, voire inexistantes. Peu importe donc qu'un contexte favorable soit mis en place au moment de la performance, et donc au moment du rappel des connaissances apprises, puisque l'apprentissage n'a pas eu lieu dans de bonnes conditions pour les membres du groupe désavantagé. Les connaissances à mobiliser lors de la performance ayant été moins bien apprises, elles ne pourront pas non plus être correctement rappelées. C'est d'ailleurs ce que soulignent les résultats de l'Etude 3 ou encore ceux de Taylor et Walton (2011), dans la mesure où, quelle que soit la condition de rappel (qu'elle soit menaçante ou non), un rappel suivant un apprentissage en situation menaçante est dégradé. Ainsi, nous ne pouvons pas infirmer l'hypothèse d'un fond de vérité du stéréotype, mais nous pouvons néanmoins affirmer qu'une autre explication que celle-ci peut être apportée aux résultats de Hunt et Carlson (2007).

## **1 Limites de cette thèse**

Bien que nos objectifs soient atteints, nous pouvons apporter plusieurs limites à ce travail de thèse. Une première limite concerne les types d'apprentissage que nous avons étudiés. Nous nous sommes en effet centrés sur les premiers apprentissages scolaires en général. Or, comme le souligne Salbreux (1995), les apprentissages scolaires se décomposent en l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du calcul. C'est d'ailleurs pour cette raison

que lors de l'Etude 2 (Chapitre 3) nous mesurons la connaissance d'un stéréotype d'incompétence relatif à chacun de ces domaines d'apprentissage en plus du domaine général de l'apprentissage scolaire. Nous avons ainsi opposé apprentissages scolaires et apprentissages extra-scolaires, mais il aurait pu être pertinent d'étudier également l'effet de menace du stéréotype sur chacun des sous-types d'apprentissage. Bien que le stéréotype ethnique mesuré soit systématiquement défavorable aux enfants d'origine nord-africaine, quel que soit le sous-type d'apprentissage considéré, peut-être que faire cette distinction aurait pu nous éclairer davantage sur les résultats de l'Etude 5 qui prend en compte à la fois le genre et l'ethnie. Ainsi, les effets observés sur l'apprentissage scolaire en général seraient peut-être différents des effets que nous aurions pu observer séparément sur l'apprentissage scolaire du calcul, sur l'apprentissage scolaire de l'écriture et sur l'apprentissage scolaire de la lecture, puisqu'ils ne font pas intervenir les mêmes habiletés. En effet, si par exemple les habiletés visuo-spatiales sont impliquées dans l'apprentissages de l'écriture, elles ne le sont pas dans l'apprentissage du calcul ou de la lecture (Dumont, 2006 ; Heiss, 1948).

Une deuxième critique de ce travail de thèse concerne les résultats obtenus dans l'Etude 5, qu'il convient de prendre avec précaution dans la mesure où cette étude comporte une variable confondue. En effet, la condition évaluative des capacités d'apprentissage était couplée à une double activation identitaire, alors que la condition non-évaluative des capacités d'apprentissage était couplée à une absence d'activation identitaire. Nous ne pouvons donc pas conclure qu'il s'agit bien d'un effet lié à une double activation identitaire ou d'un effet lié à la condition d'apprentissage évaluative ou non-évaluative des capacités d'apprentissage. En outre, cette étude ne comportait aucune condition expérimentale dans laquelle seule l'une des deux identités (*i.e.* soit le genre seul soit l'ethnie seule) était activée, or il conviendrait que tel soit le cas de sorte à pouvoir savoir clairement s'il y a un effet cumulatif des deux identités activées. Ambady et ses collaborateurs (2001) activaient soit le genre soit l'ethnie. Il

conviendrait dans notre cas d'activer soit le genre, soit l'ethnie, soit à la fois le genre et l'ethnie. Une étude est actuellement en cours pour combler ces deux déficits, avec pour objectif principal de voir plus clairement si les filles nord-africaines sont protégées par leur identité de genre et si au contraire les garçons nord-africains sont doublement menacés, en ayant recours à un plan expérimental de type 2 (condition d'apprentissage, inter-sujet : menace du stéréotype *VS* non-menace du stéréotype) X 4 (activation identitaire, inter-sujet : ethnie et genre *VS* genre seulement *VS* ethnie seulement *VS* aucune activation identitaire).

## **2 Pistes de recherches futures**

Il convient maintenant de continuer les recherches dans ce champ, et c'est pourquoi plusieurs études sont actuellement en cours. Notamment, l'une d'elles a pour objectif d'aller plus loin en ce qui concerne les identités croisées et le rôle qu'elles peuvent jouer dans les effets de menace du stéréotype sur les apprentissages scolaires. Les résultats de l'Etude 5 sont en effet encore insuffisants, parce qu'ils ne permettent pas de savoir quelle identité, de l'identité de genre ou de l'identité ethnique, l'emporte sur l'autre, ou si l'interaction des deux identités est importante. En effet, comme évoqué au cours du Chapitre 5, plusieurs modèles de catégorisation croisée peuvent être confrontés, comme le font remarquer Hewstone et al. (1993). Les résultats de cette dernière étude ne permettent pas encore de trancher entre un modèle hiérarchique de catégorisation croisée (Brewer et al., 1987) et un modèle additif de catégorisation croisée (Brewer, 1968). Toutefois, les résultats que nous obtenons ne semblent soutenir aucun de ces deux modèles. En l'état actuel de nos recherches, il semble bien que ce soit l'interaction de ces deux identités (de genre et d'ethnie) qui explique ces effets de catégorisation croisée. Il convient d'aller plus loin en activant non plus seulement les deux identités à la fois, mais en activant soit l'identité de genre, soit l'identité ethnique, soit les

deux. Ceci permettrait de mieux comprendre le rôle joué par les identités croisées, et donc de développer un outil permettant de lutter efficacement contre les effets délétères sur les apprentissages scolaires du double stigmatisme dont souffrent les garçons nord-africains. Cette étude est en cours.

Parallèlement, il conviendrait de tester l'hypothèse selon laquelle les filles d'origine nord-africaine, en condition de menace du stéréotype lors de leurs apprentissages scolaires, sont soumises à un effet de *Stereotype Lift* (Walton & Cohen, 2003), et plus particulièrement à tester si cet effet est effectivement lié à une comparaison avec les garçons nord-africains. Y a-t-il bien comparaison descendante ? Et si oui, s'agit-il bien là du groupe avec lequel est faite la comparaison descendante ? Une étude est également en cours afin de tester cette hypothèse. En ayant recours globalement à la même procédure que lors de l'Etude 5 présentée dans le Chapitre 5 de cette thèse, nous pensons que la supériorité des filles nord-africaines en condition d'apprentissage menaçant ne devrait pas s'observer si une comparaison avec les garçons nord-africains est rendue impossible par les consignes.

### **3 Perspectives appliquées**

En résumé, les résultats présentés dans cette thèse sont encourageants, car ils mettent clairement en exergue que de simples modifications du contexte d'apprentissage, en milieu scolaire réel, permettent aux enfants français d'origine nord-africaine d'apprendre aussi bien que leurs pairs d'origine nord-européenne. Il est donc tout à fait envisageable que les enseignants jouent sur les consignes données aux élèves pour diminuer la pression évaluative, et donc la menace du stéréotype, au moment de réaliser ces apprentissages, avant chaque cours théorique par exemple, et en tout début d'année scolaire. Dans une étude de 2006, Cohen et collaborateurs demandent à des étudiants de différentes origines ethniques

(stigmatisée *VS* non stigmatisée) de rédiger un court essai en tout début d'année universitaire. Ils doivent le rédiger pour moitié à propos des valeurs qui sont importantes pour eux (ce qui conduit à une stratégie d'auto-affirmation, voir Chapitre 1), ou à propos des valeurs qui sont importantes pour autrui pour l'autre moitié (ce qui ne conduit pas à de l'auto-affirmation). L'hypothèse des chercheurs, selon laquelle les étudiants stigmatisés ayant été préalablement guidés vers l'auto-affirmation devraient mieux réussir que les étudiants qui n'y étaient pas guidés, est validée à la fin du semestre sur les résultats aux examens. Ainsi, la simple rédaction d'un texte en tout début d'année peut suffire à protéger de la menace du stéréotype pendant au moins tout le semestre, voire jusqu'à trois ans après l'intervention dans l'étude de Sherman et al. (2013 – Etude 1). Cette stratégie, concluent les auteurs, est particulièrement simple à mettre en place en milieu réel, et ne prend qu'une quinzaine de minutes. Nous pourrions donc envisager une procédure similaire, dont l'efficacité sur les apprentissages scolaires aurait été préalablement testée, en début d'année scolaire.

En revanche, et cela découle directement à la fois de ces résultats et de ceux que nous avons présenté dans ce travail, les enseignants ont pour habitude de demander en début de chaque année scolaire aux élèves de remplir une fiche les concernant, dans laquelle sont recueillis entre autres informations le métier des parents, l'adresse, le nombre de frères et sœurs, etc (ce qui peut activer les stéréotypes liés au statut socio-économique, à l'origine ethnique, etc). Et d'ailleurs, lors des passations expérimentales des études présentées dans cette thèse, nous demandions systématiquement en fin d'intervention ces informations aux enfants, qui n'en étaient absolument pas étonnés. Il est donc possible, dans la même logique que les résultats de Cohen et al. (2006) et de Sherman et al. (2013), que le remplissage de cette fiche en début de chaque année entraîne un effet de menace du stéréotype tout au long de l'année scolaire, notamment sur les apprentissages scolaires des élèves. Former les enseignants à ces effets permettrait peut-être ainsi d'en diminuer les occurrences, pour



## Conclusion Générale

améliorer les conditions d'apprentissage de ces enfants et qu'elles soient équivalentes à celles du groupe dominant, de sorte à lutter à plus long terme contre les inégalités sociales. Ceci permettrait donc de créer une véritable « égalité des chances » à l'école, tout en maintenant un contexte de mixité scolaire.

# Bibliographie

---

- Aboud, F. E. (1988). *Children and Prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Ambady, N., Paik, S. K., Steele, J., Owen-Smith, A., & Mitchell, J. P. (2004). Deflecting negative self-relevant stereotype activation: The effects of individuation. *Journal of Experimental Social Psychology, 40*(3), 401-408. doi:10.1016/j.jesp.2003.08.003
- Ambady, N., Shih, M., Kim, A., & Pittinsky, T. L. (2001). Stereotype Susceptibility in Children: Effects of Identity Activation on Quantitative Performance. *Psychological Science, 12*(5), 385-390. doi:10.1111/1467-9280.00371
- Anderson, E. (1994). The Code of the Streets, 80-94.
- Armstrong, T. (1999). *Les intelligences multiples dans votre classe*. Montréal, Chenelière: McGraw-Hill.
- Aronson, J., Lustina, M. J., Good, C., Keough, K., Steele, C. M., & Brown, J. (1999). When White Men Can't Do Math: Necessary and Sufficient Factors in Stereotype Threat. *Journal of Experimental Social Psychology, 35*(1), 29-46. doi:10.1006/jesp.1998.1371
- Aronson, J., & McGlone, M. S. (2009). Stereotype and social identity threat. In T. D. Nelson (Éd.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*. (p. 153-178). New York, NY US: Psychology Press.
- Asher, S. R., & Allen, V. L. (1969). Racial Preference and Social Comparison Processes. *Journal of Social Issues, 25*(1), 157-166. doi:10.1111/j.1540-4560.1969.tb02584.x
- Autin, F., & Croizet, J.-C. (2012). Improving working memory efficiency by reframing metacognitive interpretation of task difficulty. *Journal of Experimental Psychology: General, 141*(4), 610-618. doi:10.1037/a0027478
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development, 74*(3), 769-782. doi:10.1111/1467-8624.00567
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology, 88*(1), 87-99. doi:10.1037/0021-9010.88.1.87
- Bargh, J. A. (1997). The automaticity of everyday life. In R. S. Wyer (Éd.), *The automaticity of everyday life: Advances in social cognition, Vol. 10*. (p. 1-61). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist, 54*(7), 462-479. doi:10.1037/0003-066X.54.7.462
- Bargh, J. A., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(2), 230-244. doi:10.1037/0022-3514.71.2.230
- Barth, F. (1969). Ethnic Groups and Boundaries. In P. Poutignat & J. Streiff-Fenart (Éd.), *Théories de l'ethnicité* (PUF.). Paris.

## Bibliographie

- Beilock, S. L., Rydell, R. J., & McConnell, A. R. (2007). Stereotype threat and working memory: Mechanisms, alleviation, and spillover. *Journal of Experimental Psychology: General*, *136*(2), 256-276.
- Ben-Zeev, T., Duncan, S., & Forbes, C. (2005). Stereotypes and math performance. In J. I. D. Campbell (Éd.), *Handbook of mathematical cognition*. (p. 235-249). New York, NY US: Psychology Press.
- Ben-Zeev, T., Fein, S., & Inzlicht, M. (2005). Arousal and stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, *41*(2), 174-181. doi:10.1016/j.jesp.2003.11.007
- Berjot, S., & Drozda-Senkowska, E. (2007). Comment les étudiants se perçoivent-ils en fonction de leur origine sociale? Étude de contenu du stéréotype. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, *57*(2), 119-132. doi:10.1016/j.erap.2006.09.002
- Berry, J. W. (1980). Acculturation As Varieties of Adaptation. In A. Padilla (Éd.), . Colorado, CO: Westview Press.
- Berry, J. W. (1984). Cultural Relations in Plural Societies: Alternatives To Segregation and Their Sociopsychological Implications. In & M. B. N. Miller (Éd.), . New York, Groups in contact: Academic Press.
- Berry, J. W. (1987). Finding identity: Separation, integration, assimilation or marginality? In L. Driedger (Éd.), *Ethnic Canada: Identities and Inequalities*. Toronto: Copp Clark Pitman.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures. In R. W. Brislin (Éd.), *Applied Cross-Cultural Psychology*. Newbury Park Calif: Sage.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation.
- Bettencourt, B. A., Dorr, N., Charlton, K., & Hume, D. L. (2001). Status Differences and In-group Bias: A Meta-analytic Examination of the Effects of Status Stability, Status Legitimacy, and Group Permeability, 520–542.
- Bilewicz, M., & Kofta, M. (2011). Less Biased Under Threat? Self-Verificatory Reactions to Social Identity Threat Among Groups With Negative Self-Stereotypes1. *Journal of Applied Social Psychology*, *41*(9), 2249-2267. doi:10.1111/j.1559-1816.2011.00802.x
- Blascovich, J., Spencer, S. J., Quinn, D., & Steele, C. (2001). African Americans and High Blood Pressure: The Role of Stereotype Threat. *Psychological Science*, *12*(3), 225-229. doi:10.1111/1467-9280.00340
- Bond, S., & Cash, T. F. (1992). Black Beauty: Skin Color and Body Images among African-American College Women1. *Journal of Applied Social Psychology*, *22*(11), 874-888. doi:10.1111/j.1559-1816.1992.tb00930.x
- Bosson, J. K., Haymovitz, E. L., & Pintel, E. C. (2004). When saying and doing diverge: The effects of stereotype threat on self-reported versus non-verbal anxiety. *Journal of Experimental Social Psychology*, *40*(2), 247-255. doi:10.1016/S0022-1031(03)00099-4
- Boucher, K. L., Rydell, R. J., Van Loo, K. J., & Rydell, M. T. (2012). Reducing stereotype threat in order to facilitate learning. *European Journal of Social Psychology*, *42*(2), 174-179. doi:10.1002/ejsp.871
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Editions de Minuit.
- Brauer, M. (2000). L'identification des processus médiateurs dans a recherche en psychologie. *L'année psychologique*, *100*(4), 661–681. doi:10.3406/psy.2000.28668
- Brewer, M. B. (1991). The Social Self: On Being the Same and Different at the Same Time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *17*(5), 475-482. doi:10.1177/0146167291175001
- Brewer, M. B., Ho, H.-K., Lee, J.-Y., & Miller, N. (1987). Social Identity and Social Distance among Hong Kong Schoolchildren. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *13*(2), 156-165. doi:10.1177/0146167287132002

## Bibliographie

- Brewer, Marilynn B. (1968). Determinants of social distance among East African tribal groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(3), 279-289. doi:10.1037/h0026563
- Brewer, Marilynn B. (1979). In-group bias in the minimal intergroup situation: A cognitive-motivational analysis. *Psychological Bulletin*, 86(2), 307-324. doi:10.1037/0033-2909.86.2.307
- Brinbaum, Y., Moguérou, L., & Primon, J.-L. (2012). Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire. *Immigrés et descendants d'immigrés en France*, 43-59.
- Brown, J. D. (1986). Evaluations of Self and Others: Self-Enhancement Biases in Social Judgments. *Social Cognition*, 4(4), 353-376. doi:10.1521/soco.1986.4.4.353
- Brown, R. P., & Day, E. A. (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(4), 979-985. doi:10.1037/0021-9010.91.4.979
- Brown, R. P., & Pinel, E. C. (2003). Stigma on my mind: Individual differences in the experience of stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(6), 626-633. doi:10.1016/S0022-1031(03)00039-8
- Brown, R. P., Pinel, E. C., Rentfrow, P. J., & Lee, M. N. (2002). *Stigma on my mind: Stigma consciousness and academic underperformance*. Poster présenté à the 3 rd annual meeting of the Society for Personality and Social Psychology, Savannah, GA.
- Bullock, H. E. (1995). Class acts: Middle-class responses to the poor. In B. Lott & D. Maluso (Éd.), *The social psychology of interpersonal discrimination*. (p. 118-159). New York, NY US: Guilford Press.
- Burkley, M., & Blanton, H. (2008). Endorsing a negative in-group stereotype as a self-protective strategy: Sacrificing the group to save the self. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(1), 37-49. doi:10.1016/j.jesp.2007.01.008
- Cadinu, M., Maass, A., Rosabianca, A., & Kiesner, J. (2005). Why Do Women Underperform Under Stereotype Threat?: Evidence for the Role of Negative Thinking. *Psychological Science*, 16(7), 572-578. doi:10.1111/j.0956-7976.2005.01577.x
- Cadinu, Mara, Maass, A., Frigerio, S., Impagliazzo, L., & Latinotti, S. (2003). Stereotype threat: the effect of expectancy on performance. *European Journal of Social Psychology*, 33(2), 267-285. doi:10.1002/ejsp.145
- Capozza, D., & Volpato, C. (1999). Relations intergroupes: approches classiques et contemporaines. In R. Y. Bourhis & J. P. Leyens (Éd.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Liège: P. Mardaga.
- Carmichael, C. (2012). *Stereotype threat: Threat accrual and social identity complexity*. ProQuest Information & Learning, US.
- Carpenter, P. (1985). Type of School and Academic Achievement. *Journal of Sociology*, 21(2), 219-236. doi:10.1177/144078338502100204
- Carpenter, P. A., Just, M. A., & Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: A theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. *Psychological Review*, 97(3), 404-431. doi:10.1037/0033-295X.97.3.404
- Catrambone, R., & Holyoak, K. J. (1989). Overcoming contextual limitations on problem-solving transfer. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15(6), 1147-1156. doi:10.1037/0278-7393.15.6.1147

## Bibliographie

- Chateignier, C., Dutrévis, M., Nugier, A., & Chekroun, P. (2009). French-Arab students and verbal intellectual performance: Do they really suffer from a negative intellectual stereotype? *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 219-234. doi:10.1007/BF03173013
- Citron, S. (1989). *Le Mythe national. L'histoire de France en question*. Paris: Les Editions Ouvrières / Etudes et documentation internationales.
- Clark, K. B., & Clark, M. P. (1947). Racial identification and racial preference in Negro children. In T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Éd.), *Readings in social psychology* (p. 239-252). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the Racial Achievement Gap: A Social-Psychological Intervention. *Science*, 313(5791), 1307-1310. doi:10.1126/science.1128317
- Cole, B., Matheson, K., & Anisman, H. (2007). The Moderating Role of Ethnic Identity and Social Support on Relations Between Well-Being and Academic Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(3), 592-615. doi:10.1111/j.1559-1816.2007.00176.x
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., ... Maschman, T. (2001). The Development of Multiple Domains of Child and Adolescent Self-Concept: A Cohort Sequential Longitudinal Design. *Child Development*, 72(6), 1723-1746. doi:10.1111/1467-8624.00375
- Commins, B., & Lockwood, J. (1978). The effects on intergroup relations of mixing Roman Catholics and Protestants: An experimental investigation. *European Journal of Social Psychology*, 8(3), 383-386. doi:10.1002/ejsp.2420080310
- Comte-Sponville, A. (2004). L'égalité des chances. In *Le Guide Républicain*. Paris: CNDP, Delagrave.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*.
- Cozzarelli, C., Wilkinson, A. V., & Tagler, M. J. (2001). Attitudes Toward the Poor and Attributions for Poverty. *Journal of Social Issues*, 57(2), 207-227. doi:10.1111/0022-4537.00209
- Crocker, J., Major, B., & Steele, C. M. (1998). Social Stigma. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Éd.), *The handbook of social psychology* (4th ed.). Boston : New York: McGraw-Hill ; Distributed exclusively by Oxford University Press.
- Crocker, Jennifer, & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608-630. doi:10.1037/0033-295X.96.4.608
- Croizet, J. C., & Martinot, D. (2003). Stigmatisation Et Estime De Soi. In J. C. Croizet & J. P. Leyens (Éd.), *Mauvaises Réputations* (p. 22-59). Paris: Armand Colin.
- 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(6), 588-594. doi:10.1177/0146167298246003
- Croizet, Jean-Claude, Désert, M., Dutrévis, M., & Leyens, J.-P. (2003). L'impact des réputations d'infériorité sur les performances intellectuelles. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 16(1), 97-124.
- Cullen, M. J., Hardison, C. M., & Sackett, P. R. (2004). Using SAT-Grade and Ability-Job Performance Relationships to Test Predictions Derived From Stereotype Threat Theory. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 220-230. doi:10.1037/0021-9010.89.2.220
- Cullen, M. J., Waters, S. D., & Sackett, P. R. (2006). Testing Stereotype Threat Theory Predictions for Math-Identified and Non-Math-Identified Students by Gender. *Human Performance*, 19(4), 421-440. doi:10.1207/s15327043hup1904\_6

## Bibliographie

- Dambrun, M., Gatto, J., & Roche, C. (2005). L'effet du statut du groupe d'appartenance sur les attitudes ethniques implicites et explicites chez les enfants. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 67-68, 65-76.
- Dasgupta, N. (2004). Implicit Ingroup Favoritism, Outgroup Favoritism, and Their Behavioral Manifestations. *Social Justice Research*, 17(2), 143-169. doi:10.1023/B:SORE.0000027407.70241.15
- Davies, G., Tenesa, A., Payton, A., Yang, J., Harris, S. E., Liewald, D., ... Deary, I. J. (2011). Genome-wide association studies establish that human intelligence is highly heritable and polygenic. *Molecular Psychiatry*, 16(10), 996-1005. doi:10.1038/mp.2011.85
- Davisse, A. (2010a). Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? *Revue française de pédagogie*, 171(2), 87-91.
- Davisse, A. (2010b). Mixité scolaire : où est le problème ? Face-à-face | Humanite. Consulté 28 juin 2013, à l'adresse [http://www.humanite.fr/08\\_10\\_2010-mixit%C3%A9-scolaire-o%C3%B9-est-le-probl%C3%A8me-face-%C3%A0-face-455354](http://www.humanite.fr/08_10_2010-mixit%C3%A9-scolaire-o%C3%B9-est-le-probl%C3%A8me-face-%C3%A0-face-455354)
- Delgado, A. R., & Prieto, G. (2008). Stereotype threat as validity threat: The anxiety–sex–threat interaction. *Intelligence*, 36(6), 635-640. doi:10.1016/j.intell.2008.01.008
- Derks, B., Inzlicht, M., & Kang, S. (2008). The Neuroscience of Stigma and Stereotype Threat. *Group Processes & Intergroup Relations*, 11(2), 163-181. doi:10.1177/1368430207088036
- Désert, M. (2003). La menace du stéréotype. In Jean-Claude Croizet & J.-P. Leyens (Éd.), *Stigmatisation et exclusion sociale*. Paris: Armand Colin.
- Desert, M., Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2002). La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité. *L'année psychologique*, 102(3), 555-576. doi:10.3406/psy.2002.29606
- 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(2), 207-218. doi:10.1007/BF03173012
- Devine, P. G., & Elliot, A. J. (1995). Are Racial Stereotypes Really Fading? The Princeton Trilogy Revisited. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(11), 1139-1150. doi:10.1177/01461672952111002
- Dewar, G. (2010). Working memory in children: What parents need to know. *Parenting Science*. Consulté 26 juin 2013, à l'adresse <http://www.parentingscience.com/working-memory.html>
- Dif, S., Guimond, S., Martinot, D., & Redersdorff, S. (2001). La théorie de la privation relative et les réactions au handicap: Le rôle des comparaisons intrapersonnelles dans la gestion de l'estime de soi. *International Journal of Psychology*, 36(5), 314-328. doi:10.1080/00207590143000144
- Dijksterhuis, A., Aarts, H., Bargh, J. A., & van Knippenberg, A. (2000). On the Relation between Associative Strength and Automatic Behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36(5), 531-544. doi:10.1006/jesp.2000.1427
- Dijksterhuis, A., & Bargh, J. A. (2001). The perception–behavior expressway: Automatic effects of social perception on social behavior. In M. P. Zanna (Éd.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 33. (p. 1-40). San Diego, CA US: Academic Press.
- Dijksterhuis, A., Spears, R., Postmes, T., Stapel, D., Koomen, W., Knippenberg, A. van, & Scheepers, D. (1998). Seeing one thing and doing another: Contrast effects in automatic behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 862-871. doi:10.1037/0022-3514.75.4.862
- Doyle, A. B., Aboud, F., & Sufategui, M. (1992). Le D, 63–73.
- Dumont, D. (2006). *Le geste d'écriture: méthode d'apprentissage, cycle 1-cycle 2*. Paris: Hatier.

## Bibliographie

- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 109, 111-141.
- Duru-Bellat, M. (1995). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La « causalité du probable » et son interprétation sociologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24(1).
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages dans leur contexte: les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'Education*, 16, 182-206.
- Fässler, H. (2007a). *Une Suisse esclavagiste voyage dans un pays au-dessus de tout soupçon*. Paris: Duboiris.
- Fässler, H. (2007b). *Une Suisse esclavagiste voyage dans un pays au-dessus de tout soupçon*. Paris: Duboiris.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *RFS*, 44(3), 413-447.
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2002). *Ecole, Ville, Ségrégation. La polarisation sociale et ethnique des collèges dans l'Académie de Bordeaux*. CADIS-LAPSAC: Université de Bordeaux 2.
- Ferguson, G. M., & Cramer, P. (2007). Self-esteem among Jamaican children: Exploring the impact of skin color and rural/urban residence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(4), 345-359.  
doi:10.1016/j.appdev.2007.04.005
- Fieder, M., & Huber, S. (2007). The effects of sex and childlessness on the association between status and reproductive output in modern society. *Evolution and Human Behavior*, 28(6), 392-398.  
doi:10.1016/j.evolhumbehav.2007.05.004
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. In Daniel T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Éd.), *The handbook of social psychology, Vols. 1 and 2 (4th ed.)*. (p. 357-411). New York, NY US: McGraw-Hill.
- Gardner, H. (2009). *Les intelligences multiples la théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Paris: Retz.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2007). *Understanding Working Memory: A Classroom Guide*. Harcourt Assessment, London. Consulté à l'adresse <http://www.mrc-cbu.cam.ac.uk/wp-content/uploads/2013/01/WM-classroom-guide.pdf>
- Gillibrand, E., Robinson, P., Brawn, R., & Osborn, A. (1999). Girls' participation in physics in single sex classes in mixed schools in relation to confidence and achievement. *International Journal of Science Education*, 21(4), 349-362.
- Gitter, A. G., Mostofsky, D. I., & Satow, Y. (1972). The Effect of Skin Color and Physiognomy on Racial Misidentification. *The Journal of Social Psychology*, 88(1), 139-143. doi:10.1080/00224545.1972.9922552
- Goldstone, R. L., & Sakamoto, Y. (2003). The transfer of abstract principles governing complex adaptive systems. *Cognitive Psychology*, 46(4), 414-466. doi:10.1016/S0010-0285(02)00519-4
- Gonzales, P. M., Blanton, H., & Williams, K. J. (2002). The Effects of Stereotype Threat and Double-Minority Status on the Test Performance of Latino Women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(5), 659-670.  
doi:10.1177/0146167202288010
- Good, C., Aronson, J., & Harder, J. A. (2008). Problems in the pipeline: Stereotype threat and women's achievement in high-level math courses. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 17-28.  
doi:10.1016/j.appdev.2007.10.004
- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(6), 645-662.  
doi:10.1016/j.appdev.2003.09.002

## Bibliographie

- Good, C., Rattan, A., & Dweck, C. S. (2007b). Development of the sense of belonging to math survey for adults: a longitudinal study of women in calculus.
- Good, C., Rattan, A., & Dweck, C. S. (2012). Why do women opt out? Sense of belonging and women's representation in mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology*, *102*(4), 700-717. doi:10.1037/a0026659
- Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D., ... Pinel, E. (1992). Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*(6), 913-922. doi:10.1037/0022-3514.63.6.913
- Guimond, S., & Palmer, D. L. (1993). Developmental Changes in Ingroup Favoritism Among Bilingual and Unilingual Francophone and Anglophone Students, 318-351.
- Guimond, Serge. (2004). Lutter contre le racisme et le sexisme en milieu scolaire. In M.-C. Toczek & D. Martinot (Éd.), *Le défi éducatif: des situations pour réussir* (p. 169-200). Paris: A. Colin.
- Guimond, Serge, & 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.
- Haddock, G., Macrae, C. N., & Fleck, S. (2002). Syrian Science and Smart Supermodels: On the When and How of Perception-Behavior Effects. *Social Cognition*, *20*(6), 461-479. doi:10.1521/soco.20.6.461.22976
- Harrison, L. A., Stevens, C. M., Monty, A. N., & Coakley, C. A. (2006). The consequences of stereotype threat on the academic performance of White and non-White lower income college students. *Social Psychology of Education*, *9*(3), 341-357. doi:10.1007/s11218-005-5456-6
- Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth. In N. Eisenberg (Éd.), *Contemporary topics in developmental psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Éd.), *Competence considered*. (p. 67-97). New Haven, CT US: Yale University Press.
- Harter, S. (1999). Symbolic interactionism revisited: Potential liabilities for the self constructed in the crucible of interpersonal relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, *45*(4), 677-703.
- Harter, S., & Whitesell, N. R. (2003). Beyond the Debate: Why Some Adolescents Report Stable Self-Worth Over Time and Situation, Whereas Others Report Changes in Self-Worth. *Journal of Personality*, *71*(6), 1027-1058. doi:10.1111/1467-6494.7106006
- Heiss, R. (1948). *Der Gang des Geistes*. Bern: Francke.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. A. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York, NY US: Free Press.
- Hewstone, M., Islam, M. R., & Judd, C. M. (1993). Models of crossed categorization and intergroup relations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*(5), 779-793. doi:10.1037/0022-3514.64.5.779
- Higgins, E. T. (1996). Knowledge activation: Accessibility, applicability, and salience. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Éd.), *Social psychology: Handbook of basic principles*. (p. 133-168). New York, NY US: Guilford Press.
- Hocutt, M., & Levin, M. (1999). The Bell Curve Case for Heredity. *Philosophy of the Social Sciences*, *29*, 389-415.
- Horowitz, E. L. (1936). The development of attitude toward the negro. *Archives of Psychology (Columbia University)*, *194*.



## Bibliographie

- 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*(3-4), 219-234.
- Huguet, P., Dumas, F., Monteil, J. M., & Genestoux, N. (2001). Social comparison choices in the classroom: further evidence for students' upward comparison tendency and its beneficial impact on performance. *European Journal of Social Psychology, 31*(5), 557-578. doi:10.1002/ejsp.81
- Huguet, P., & Régner, I. (2007). Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 545-560. doi:10.1037/0022-0663.99.3.545
- Humphreys, L. G. (1984). General intelligence. In C. R. Reynolds & R. T. Brown (Éd.), *Perspectives on bias in mental testing* (p. 221-247). New York: Plenum Press.
- Hunt, E. (2011). *Human intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hunt, E. (2012). What Makes Nations Intelligent? *Perspectives on Psychological Science, 7*(3), 284-306. doi:10.1177/1745691612442905
- Hunt, Earl, & Carlson, J. (2007). Considerations Relating to the Study of Group Differences in Intelligence. *Perspectives on Psychological Science, 2*(2), 194-213. doi:10.1111/j.1745-6916.2007.00037.x
- Inzlicht, M., & Good, C. (2006). How Environments Can Threaten Academic Performance, Self-Knowledge, and Sense of Belonging. In S. Levin & C. van Laar (Éd.), *Stigma and group inequality: Social psychological perspectives*. (p. 129-150). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Inzlicht, M., & Schmader, T. (2012). *Stereotype threat: Theory, process, and application*. (M. Inzlicht & T. Schmader, Éd.). New York, NY US: Oxford University Press.
- James, W. (1892). The self. In *Psychology: Briefer course*. (p. 176-216). London, Great Britain: Macmillan and Co.
- Jamieson, J. P., & Harkins, S. G. (2007). Mere effort and stereotype threat performance effects. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*(4), 544-564. doi:10.1037/0022-3514.93.4.544
- Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review, 39*, 1-123.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger.
- Jimenez, E., & Lockheed, M. E. (1989). Enhancing Girls' Learning Through Single-Sex Education: Evidence and a Policy Conundrum. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(2), 117. doi:10.2307/1163780
- Johns, M., Schmader, T., & Martens, A. (2005). Knowing Is Half the Battle. *Psychological Science, 16*(3), 175-179. doi:10.1111/j.0956-7976.2005.00799.x
- Johnson, W., Penke, L., & Spinath, F. M. (2011). Heritability in the Era of Molecular Genetics: Some Thoughts for Understanding Genetic Influences on Behavioural Traits. *European Journal of Personality, 25*(4), 254-266. doi:10.1002/per.836
- Jones, P. R. (2011). Reducing the impact of stereotype threat on women's math performance: Are two strategies better than one? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(2), 587-616.
- Jonnaert, P. (2002). Le transfert isomorphe: Une notion tenace. *Cahiers pédagogiques, 408*, 11-12.
- Jonnaert, P. (2008). Actualité du transfert en éducation. *Publication de l'Observatoire des Réformes en Éducation, 19*, 1-10.
- Kaminski, J. A., Sloutsky, V. M., & Heckler, A. F. (2008). LEARNING THEORY: The Advantage of Abstract Examples in Learning Math. *Science, 320*(5875), 454-455. doi:10.1126/science.1154659

## Bibliographie

- Katz, I. (1964). Review of evidence relating to effects of desegregation on the intellectual performance of Negroes. *American Psychologist*, 19(6), 381-399. doi:10.1037/h0040569
- Keller, J., & Dauenheimer, D. (2003). Stereotype Threat in the Classroom: Dejection Mediates the Disrupting Threat Effect on Women's Math Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(3), 371-381. doi:10.1177/0146167202250218
- Keller, Johannes. (2002). Blatant stereotype threat and women's math performance: Self-handicapping as a strategic means to cope with obtrusive negative performance expectations. *Sex Roles*, 47(3-4), 193-198.
- Keller, Johannes. (2007). Stereotype threat in classroom settings: The interactive effect of domain identification, task difficulty and stereotype threat on female students' maths performance. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 323-338. doi:10.1348/000709906X113662
- Kellow, T. J., & Jones, B. D. (2005). Stereotype threat in African-American high school students: An initial investigation. *Current Issues in Education [On-line]*, 8. Consulté à l'adresse <http://cie.ed.asu.edu/volume8/number20/>
- Kessels, U., & Hannover, B. (2008). When being a girl matters less: Accessibility of gender-related self-knowledge in single-sex and coeducational classes and its impact on students' physics-related self-concept of ability. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 273-289. doi:10.1348/000709907X215938
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265-1268. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1265
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1986). Effects of single-sex secondary schools on student achievement and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 381-395. doi:10.1037/0022-0663.78.5.381
- Levy, B. (1996). Improving memory in old age through implicit self-stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1092-1107. doi:10.1037/0022-3514.71.6.1092
- Leyens, J.-P., Desert, M., Croizet, J.-C., & Darcis, C. (2000). Stereotype Threat: Are Lower Status and History of Stigmatization Preconditions of Stereotype Threat? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10), 1189-1199. doi:10.1177/0146167200262002
- Lorcerie, F. (2004). *Ecole et appartenances ethniques: Que dit la recherche ?* Libre examen, les conférences du PIREF: Université d'Aix en Provence. Consulté à l'adresse [www.iscra.org/fichier.php?id=86](http://www.iscra.org/fichier.php?id=86)
- Lott, B. (2002). Cognitive and behavioral distancing from the poor. *American Psychologist*, 57(2), 100-110.
- Lynn, R. (2006). *Race differences in intelligence: An evolutionary analysis*. Augusta, CA: Washington Summit Publishers.
- Lynn, Richard, & Vanhanen, T. (2002). Review of « IQ and the Wealth of Nations ». *Intelligence*, 30(6), 574-576.
- Lynn, Richard, & Vanhanen, T. (2006). *IQ and global inequality*. Augusta, GA US: Washington Summit Publishers.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1987). Gender segregation in childhood. In H. W. Reese (Éd.), *Advances in child development and behavior*, Vol. 20. (p. 239-287). San Diego, CA US: Academic Press.
- Macrae, C. N., & Johnston, L. (1998). Help, I Need Somebody: Automatic Action and Inaction. *Social Cognition*, 16(4), 400-417. doi:10.1521/soco.1998.16.4.400
- Major, B., Spencer, S., Schmader, T., Wolfe, C., & Crocker, J. (1998). Coping with Negative Stereotypes about Intellectual Performance: The Role of Psychological Disengagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(1), 34-50. doi:10.1177/0146167298241003

## Bibliographie

- Mangels, J. A., Good, C., Whiteman, R. C., Maniscalco, B., & Dweck, C. S. (2012). Emotion blocks the path to learning under stereotype threat. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(2), 230-241.
- Maras, P. F. (1993). *The integration of children with disabilities into the mainstream*. University of Kent.
- Martens, A., Johns, M., Greenberg, J., & Schimel, J. (2006). Combating stereotype threat: The effect of self-affirmation on women's intellectual performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(2), 236-243. doi:10.1016/j.jesp.2005.04.010
- 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(3-4), 210-219. doi:10.1007/s11199-011-0032-3
- Martinot, D., & Désert, M. (2007). Awareness of a gender stereotype, personal beliefs and self-perceptions regarding math ability: when boys do not surpass girls. *Social Psychology of Education*, 10(4), 455-471. doi:10.1007/s11218-007-9028-9
- Marx, D. M. (2012). Differentiating theories: A comparison of stereotype threat and stereotype priming effects. In M. Inzlicht & T. Schmader (Éd.), *Stereotype threat: Theory, process, and application*. (p. 124-140). New York, NY US: Oxford University Press.
- Mayer, D. M., & Hanges, P. J. (2003). Understanding the Stereotype Threat Effect With « Culture-Free » Tests: An Examination of its Mediators and Measurement. *Human Performance*, 16(3), 207-230. doi:10.1207/S15327043HUP1603\_3
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2003). The Development and Consequences of Stereotype Consciousness in Middle Childhood. *Child Development*, 74(2), 498-515. doi:10.1111/1467-8624.7402012
- Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82(2), 213-225. doi:10.1037/h0076486
- Milner, D. (1973). Racial Identification and Preference in, 281-295.
- Monteil, J.-M., & Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école: Une question de contexte?* Grenoble: PUG.
- Mosley, T. M., & Rosenberg, J. (2007). Stigma consciousness and perceived stereotype threat and their effects on academic performance. *The University of Alabama McNair Journal*, 7, 85-114.
- Muller, D., Judd, C. M., & Yzerbyt, V. Y. (2005). When moderation is mediated and mediation is moderated. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 852-863. doi:10.1037/0022-3514.89.6.852
- Murphy, M. C., Steele, C. M., & Gross, J. J. (2007). Signaling Threat: How Situational Cues Affect Women in Math, Science, and Engineering Settings. *Psychological Science*, 18(10), 879-885. doi:10.1111/j.1467-9280.2007.01995.x
- Muzzatti, B., & Agnoli, F. (2007). Gender and mathematics: Attitudes and stereotype threat susceptibility in Italian children. *Developmental Psychology*, 43(3), 747-759. doi:10.1037/0012-1649.43.3.747
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Jr., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101. doi:10.1037/0003-066X.51.2.77
- Nesdale, D., & Flessler, D. (2001). Social Identity and the Development of Children's Group Attitudes. *Child Development*, 72(2), 506-517. doi:10.1111/1467-8624.00293
- Nettles, M. (1988). *Toward Black Undergraduate Student Equality in American Higher Education*. Westport, CT: Greenwood Press.

## Bibliographie

- Neuburger, S., Jansen, P., Heil, M., & Quaiser-Pohl, C. (2012). A Threat in the Classroom: Gender stereotype activation and mental-rotation performance in elementary-school children. *Zeitschrift für Psychologie*, 220(2), 61-69. doi:10.1027/2151-2604/a000097
- Neuville, E., & Croizet, J.-C. (2007). Can salience of gender identity impair math performance among 7–8 years old girls? The moderating role of task difficulty. *European Journal of Psychology of Education*, 22(3), 307-316. doi:10.1007/BF03173428
- Nguyen, H.-H. D., & Ryan, A. M. (2008). Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence. *Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1314-1334. doi:10.1037/a0012702
- Novotny, J., & Polonsky, F. (2011). The Level of Knowledge about Islam and Perception of Islam among Czech and Slovak University Students: does Ignorance Determine Subjective Attitudes? *Sociologia*, 43(6), 674-696.
- O'Brien, L. T., & Crandall, C. S. (2003). Stereotype Threat and Arousal: Effects on Women's Math Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(6), 782-789. doi:10.1177/0146167203029006010
- Observatoire des Inégalités. (2007). Les élèves d'origine étrangère: Le poids des difficultés sociales. Consulté à l'adresse [http://www.inegalites.fr/spip.php?article309&id\\_mot=84](http://www.inegalites.fr/spip.php?article309&id_mot=84)
- Osborne, J.W., Major, B., & Crocker, J. (1992). *Social stigma and reactions to academic feedback*. Poster présenté à The annual meeting of the Eastern Psychological Association, Boston.
- Osborne, Jason W. (1995). Academics, self-esteem, and race: A look at the assumptions underlying the Disidentification hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 449-455.
- Osborne, Jason W. (1997). Race and academic disidentification. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 728-735. doi:10.1037/0022-0663.89.4.728
- Ostrove, J. M., & Cole, E. R. (2003). Privileging Class: Toward a Critical Psychology of Social Class in the Context of Education. *Journal of Social Issues*, 59(4), 677-692. doi:10.1046/j.0022-4537.2003.00084.x
- Pan Ké Shon, J.-L. (2011). La ségrégation des immigrés en France : état des lieux. *Bulletin Mensuel d'Information de l'Institut National d'Etudes Démographiques*, 447, 1-4.
- Pettigrew, T. F. (1967). Social evaluation theory: Convergences and applications. In D. Levine (Éd.), *Nebraska Symposium on Motivation* (p. 241-311). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1959). *La Gen.*
- Picho, K., & Stephens, J. M. (2012). Culture, Context and Stereotype Threat: A Comparative Analysis of Young Ugandan Women in Coed and Single-Sex Schools. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 52-63. doi:10.1080/00220671.2010.517576
- Powlishta, K. K., Serbin, L. A., Doyle, A.-B., & White, D. R. (1994). Gender, ethnic, and body type biases: The generality of prejudice in childhood. *Developmental Psychology*, 30(4), 526-536. doi:10.1037/0012-1649.30.4.526
- Presseau, A. (1998). *Le transfert des connaissances en mathématiques chez les élèves de première secondaire: le rôle des interventions et des interactions sociales*. Université de Montréal.
- Quinn, D. M., & Spencer, S. J. (2001). The Interference of Stereotype Threat With Women's Generation of Mathematical Problem-Solving Strategies. *Journal of Social Issues*, 57(1), 55-71. doi:10.1111/0022-4537.00201
- Quintana, S. M. (1998). Children's Developmental Understanding of Ethnicity and Race.

## Bibliographie

- Raven, J. C., Raven, J., & Court, J. H. (1998). *A manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales*. London: H.K. Lewis.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard: HUP.
- Régner, I., Huguet, P., & Monteil, J.-M. (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*(3), 253-269.
- Régner, I., & Loose, F. (2006). Relationship of sociocultural factors and academic self-esteem to school grades and school disengagement in North African French adolescents. *British Journal of Social Psychology, 45*(4), 777-797. doi:10.1348/014466605X83610
- Richard, J.-F. (1990). *Les activités mentales*. Paris: Armand Colin.
- Richardson, S. A., & Green, A. (1971). WHEN IS BLACK BEAUTIFUL? COLOURED AND WHITE CHILDREN'S REACTIONS TO SKIN COLOUR. *British Journal of Educational Psychology, 41*(1), 62-69. doi:10.1111/j.2044-8279.1971.tb00658.x
- Richter, D. (2005). Das Scheitern der Biologisierung der Soziologie. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 57*(3), 523-542. doi:10.1007/s11577-005-0187-4
- Rindermann, H. (2013). The Intelligence of Nations: A Productive Research Paradigm--Comment on Hunt (2012). *Perspectives on Psychological Science, 8*(2), 190-192. doi:10.1177/1745691612474318
- Roberson, L., Deitch, E. A., Brief, A. P., & Block, C. J. (2003). Stereotype threat and feedback seeking in the workplace. *Journal of Vocational Behavior, 62*(1), 176-188. doi:10.1016/S0001-8791(02)00056-8
- Rogers, M., Miller, N., & Hennigan, K. (1981). Cooperative Games as an Intervention to Promote Cross-racial Acceptance. *American Educational Research Journal, 18*(4), 513-516. doi:10.3102/00028312018004513
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rowe, D. C. (2002). IQ, birth weight, and number of sexual partners in White, African American, and mixed race adolescents. *Population and Environment: A Journal of Interdisciplinary Studies, 23*(6), 513-524.
- Rowe, D. C., & Cleveland, H. H. (1996). Academic achievement in Blacks and Whites: Are the developmental processes similar? *Intelligence, 23*(3), 205-228. doi:10.1016/S0160-2896(96)90004-5
- Rumelhart, D. E., & Todd, P. M. (1990). Learning and connectionist representations. In D. E. Meyer & S. Kornblum (Éd.), *Attention and performance XIV: Synergies in experimental psychology, artificial intelligence, and cognitive neuroscience* (p. 3-30). Cambridge, MA: MIT Press.
- Rushton, J. P., & Jensen, A. R. (2005). Thirty years of research on race differences in cognitive ability. *Psychology, Public Policy, and Law, 11*(2), 235-294. doi:10.1037/1076-8971.11.2.235
- Rydell, R. J., Shiffrin, R. M., Boucher, K. L., Van Loo, K., & Rydell, M. T. (2010). Stereotype threat prevents perceptual learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 107*(32), 14042-14047. doi:10.1073/pnas.1002815107
- Rydell, Robert J., McConnell, A. R., & Beilock, S. L. (2009). Multiple social identities and stereotype threat: Imbalance, accessibility, and working memory. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*(5), 949-966. doi:10.1037/a0014846
- Rydell, Robert J., Rydell, M. T., & Boucher, K. L. (2010). The effect of negative performance stereotypes on learning. *Journal of Personality and Social Psychology, 99*(6), 883-896. doi:10.1037/a0021139
- Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1987). Status Differential and Intergroup Behavior, 277-293.

## Bibliographie

- Sachdev, Itesh, & Bourhis, R. Y. (1991). Power and status differentials in minority and majority group relations. *European Journal of Social Psychology, 21*(1), 1-24. doi:10.1002/ejsp.2420210102
- Sackett, P. R. (2003). Stereotype Threat in Applied Selection Settings: A Commentary. *Human Performance, 16*(3), 295-309. doi:10.1207/S15327043HUP1603\_6
- Sackett, P. R., Hardison, C. M., & Cullen, M. J. (2004). On Interpreting Stereotype Threat as Accounting for African American-White Differences on Cognitive Tests. *American Psychologist, 59*(1), 7-13. doi:10.1037/0003-066X.59.1.7
- Salbreux, R. (1995). Lire, Ecrire, Compter aujourd'hui. In R. Salbreux & J. Alegria (Éd.), *Heurs et malheurs des premiers apprentissages scolaires* (p. 9-17). Nanterre: ESF Editeur.
- Sattler, J. M., & Dumont, R. (2004). *Assessment of children : WISC-IV and WPPSI-III supplement*. San Diego: J.M. Sattler Publisher.
- Savelkoul, M., Scheepers, P., Tolsma, J., & Hagendoorn, L. (2011). Anti-Muslim Attitudes in The Netherlands: Tests of Contradictory Hypotheses Derived from Ethnic Competition Theory and Intergroup Contact Theory. *European Sociological Review, 27*(6), 741-758. doi:10.1093/esr/jcq035
- Scheepers, D. (2009). Turning social identity threat into challenge: Status stability and cardiovascular reactivity during inter-group competition. *Journal of Experimental Social Psychology, 45*(1), 228-233. doi:10.1016/j.jesp.2008.09.011
- Schimel, J., Arndt, J., Banko, K. M., & Cook, A. (2004). Not All Self-affirmations Were Created Equal: The Cognitive and Social Benefits of Affirming The Intrinsic (vs. Extrinsic) Self. *Social Cognition, 22*(1), 75-99. doi:10.1521/soco.22.1.75.30984
- Schmader, T., & Johns, M. (2003). Converging Evidence That Stereotype Threat Reduces Working Memory Capacity. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(3), 440-452.
- Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Psychological Review, 115*(2), 336-356. doi:10.1037/0033-295X.115.2.336
- Schmader, T., Major, B., & Gramzow, R. H. (2001). Coping With Ethnic Stereotypes in the Academic Domain: Perceived Injustice and Psychological Disengagement. *Journal of Social Issues, 57*(1), 93-111. doi:10.1111/0022-4537.00203
- Schweinle, A., & Mims, G. A. (2009). Mathematics self-efficacy: stereotype threat versus resilience. *Social Psychology of Education, 12*(4), 501-514. doi:10.1007/s11218-009-9094-2
- Seibt, B., & Förster, J. (2004). Stereotype Threat and Performance: How Self-Stereotypes Influence Processing by Inducing Regulatory Foci. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(1), 38-56. doi:10.1037/0022-3514.87.1.38
- Sherman, D. K., Hartson, K. A., Binning, K. R., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Taborsky-Barba, S., ... Cohen, G. L. (2013). Deflecting the trajectory and changing the narrative: How self-affirmation affects academic performance and motivation under identity threat. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*(4), 591-618. doi:10.1037/a0031495
- Shih, M. J., Pittinsky, T. L., & Ho, G. C. (2012). Stereotype boost: Positive outcomes from the activation of positive stereotypes. In M. Inzlicht & T. Schmader (Éd.), *Stereotype threat: Theory, process, and application*. (p. 141-156). New York, NY US: Oxford University Press.

## Bibliographie

- Shih, M., Pittinsky, T. L., & Ambady, N. (1999). Stereotype Susceptibility: Identity Salience and Shifts in Quantitative Performance. *Psychological Science*, *10*(1), 80-83. doi:10.1111/1467-9280.00111
- Shih, Margaret, Ambady, N., Richeson, J. A., Fujita, K., & Gray, H. M. (2002). Stereotype performance boosts: The impact of self-relevance and the manner of stereotype activation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*(3), 638-647. doi:10.1037/0022-3514.83.3.638
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York, NY US: Cambridge University Press.
- Smedley, A., & Smedley, B. D. (2005). Race as Biology Is Fiction, Racism as a Social Problem Is Real: Anthropological and Historical Perspectives on the Social Construction of Race. *American Psychologist*, *60*(1), 16-26. doi:10.1037/0003-066X.60.1.16
- Smith, J. L., & White, P. H. (2002). An examination of implicitly activated, explicitly activated, and nullified stereotypes on mathematical performance: It's not just a woman's issue. *Sex Roles*, *47*(3-4), 179-191.
- Spencer, B., & Castano, E. (2007). Social Class is Dead. Long Live Social Class! Stereotype Threat among Low Socioeconomic Status Individuals. *Social Justice Research*, *20*(4), 418-432. doi:10.1007/s11211-007-0047-7
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype Threat and Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, *35*(1), 4-28. doi:10.1006/jesp.1998.1373
- Stangor, C., Carr, C., & Kiang, L. (1998). Activating stereotypes undermines task performance expectations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*(5), 1191-1197. doi:10.1037/0022-3514.75.5.1191
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In L. Berkowitz (Éd.), *Advances in experimental social psychology, Vol. 21: Social psychological studies of the self: Perspectives and programs*. (p. 261-302). San Diego, CA US: Academic Press.
- Steele, C. M. (1992). Race and the schooling of African-American Americans. *The Atlantic Monthly*, *269*(4), 68-78.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, *52*(6), 613-629. doi:10.1037/0003-066X.52.6.613
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(5), 797-811. doi:10.1037/0022-3514.69.5.797
- Steele, C. M., & Aronson, J. A. (2004). Stereotype Threat Does Not Live by Steele and Aronson (1995) Alone. *American Psychologist*, *59*(1), 47-48. doi:10.1037/0003-066X.59.1.47
- Steele, C. M., & Davies, P. G. (2003). Stereotype Threat and Employment Testing: A Commentary. *Human Performance*, *16*(3), 311-326. doi:10.1207/S15327043HUP1603\_7
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. In M. P. Zanna (Éd.), *Advances in experimental social psychology, Vol. 34*. (p. 379-440). San Diego, CA US: Academic Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). The Difficulty of Escaping Preconceptions in Writing an Article About the Difficulty of Escaping Preconceptions: Commentary on Hunt and Carlson (2007). *Perspectives on Psychological Science*, *2*(2), 221-223. doi:10.1111/j.1745-6916.2007.00040.x
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Kidd, K. K. (2005). Intelligence, Race, and Genetics. *American Psychologist*, *60*(1), 46-59. doi:10.1037/0003-066X.60.1.46
- Stoet, G., & Geary, D. C. (2012). Can stereotype threat explain the gender gap in mathematics performance and achievement? *Review of General Psychology*, *16*(1), 93-102. doi:10.1037/a0026617

## Bibliographie

- Stone, J. (2002). Battling Doubt by Avoiding Practice: The Effects of Stereotype Threat on Self-Handicapping in White Athletes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), 1667-1678. doi:10.1177/014616702237648
- Tajfel, H. (1972). La Cat, 272–302.
- Tajfel, H. (1978). Social Categorization, Social Identity and Social Comparison. In H. Tajfel (Éd.), (p. 61–76). Differentiation between social groups, , pp. ): Studies in the social psychology of intergroup relations.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social Categorization and Intergroup Behaviors, 149–178.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In S. Worchel & W. Austin (Éd.), *The social psychology of intergroup relations* (p. 33-48). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Éditions Logiques.
- Taylor, D. M., & Moghaddam, F. M. (1994). *Theories of intergroup relations: International social psychological perspectives (2nd ed.)*. Westport, CT US: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Taylor, V. J., & Walton, G. M. (2011). Stereotype Threat Undermines Academic Learning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(8), 1055-1067. doi:10.1177/0146167211406506
- Tiger, L., & Fox, R. (1972). *The Imperial Animal*. London: Secker and Warburg.
- Tine, M., & Gotlieb, R. (2013). Gender-, race-, and income-based stereotype threat: the effects of multiple stigmatized aspects of identity on math performance and working memory function. *Social Psychology of Education*. doi:10.1007/s11218-013-9224-8
- Toczek, M. C. (2006). Comment réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles ? *Site Internet de l'institut national de recherche pédagogique*. Consulté 12 juin 2007, à l'adresse <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib>
- Todorov, A., & Bargh, J. A. (2002). Automatic sources of aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 7(1), 53-68. doi:10.1016/S1359-1789(00)00036-7
- Tomasetto, C., Matteucci, M. C., Carugati, F., & Selleri, P. (2009). Effect of task presentation on students' performances in introductory statistics courses. *Social Psychology of Education*, 12(2), 191-211.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Cambridge, MA US: Basil Blackwell.
- Turner, J. C., & Oakes, P. J. (1989). Self-categorization theory and social influence. In P. B. Paulus (Éd.), *Psychology of group influence (2nd ed.)*. (p. 233-275). Hillsdale, NJ England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Van der Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2004). Effects of single-sex versus co-educational classes and schools on gender differences in progress in language and mathematics achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), 307-322. doi:10.1080/0142569042000216963
- Vick, S. B., Seery, M. D., Blascovich, J., & Weisbuch, M. (2008). The effect of gender stereotype activation on challenge and threat motivational states. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(3), 624-630.
- Vining, D. R. (2011). Sociobiology's relevance to modern society: commentary on two articles published here. *Evolution and Human Behavior*, 32(5), 364-367. doi:10.1016/j.evolhumbehav.2011.04.003
- Vinsonneau, G. (1993). Procédés identitaires chez les jeunes Maghrébins en France. In A. Collot, G. Didier, & B. Loueslati (Éd.), *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs Européens*. Nancy: CRDPL.
- Voelkl, K. E. (1993). Academic achievement and expectations among African-American students. *Journal of Research and Development in Education*, 27, 42–55.



## Bibliographie

- Voelkl, Kristin E. (1997). Identification with School. *American Journal of Education*, 105(3), 294.  
doi:10.1086/444158
- Vouillot, F., Blanchard, S., Marro, C., & Steinbruckner, M.-L. (2004). La division sexuée de l'orientation et du travail : une question théorique et une question de pratiques. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 10(3), 277-291. doi:10.1016/j.pto.2004.07.004
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2003). Stereotype Lift. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(5), 456-467.  
doi:10.1016/S0022-1031(03)00019-2
- Wheeler, S. C., DeMarree, K. G., & Petty, R. E. (2007). Understanding the Role of the Self in Prime-to-Behavior Effects: The Active-Self Account. *Personality and Social Psychology Review*, 11(3), 234-261.  
doi:10.1177/1088868307302223
- Wheeler, S. Christian, Jarvis, W. B. G., & Petty, R. E. (2001). Think Unto Others: The Self-Destructive Impact of Negative Racial Stereotypes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(2), 173-180.  
doi:10.1006/jesp.2000.1448
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481. doi:10.1037/0033-2909.91.3.461
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469. doi:10.1037/0022-0663.89.3.451
- Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The New Synthesis*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Wright, S. C., & Taylor, D. M. (1995). Identity and the language of the classroom: Investigating the impact of heritage versus second language instruction on personal and collective self-esteem. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 241-252. doi:10.1037/0022-0663.87.2.241
- Yee, M., & Brown, R. (1994). The development of gender differentiation in young children. *British Journal of Social Psychology*, 33(2), 183-196. doi:10.1111/j.2044-8309.1994.tb01017.x
- Yee, M. D., & Brown, R. (1992). Self-Evaluations and Intergroup Attitudes in Children Aged Three to Nine, 619-629.
- Yerkes, R. M. (1923). Foreword. In C. C. Brigham (Éd.), *A Study of American Intelligence*. Princeton: Princeton University Press.
- Young, D. J., & Fraser, B. J. (1990). Science Achievement of Girls in Single-sex and Co-educational Schools. *Research in Science & Technological Education*, 8(1), 5-20. doi:10.1080/0263514900080102
- Yzerbyt, V., Rocher, S., & Schadron, G. (1997). Stereotypes as explanations: A subjective essentialistic view of group perception. In R. Spears, P. J. Oakes, N. Ellemers, & S. A. Haslam (Éd.), *The social psychology of stereotyping and group life*. (p. 20-50). Malden: Blackwell Publishing.

# Annexes

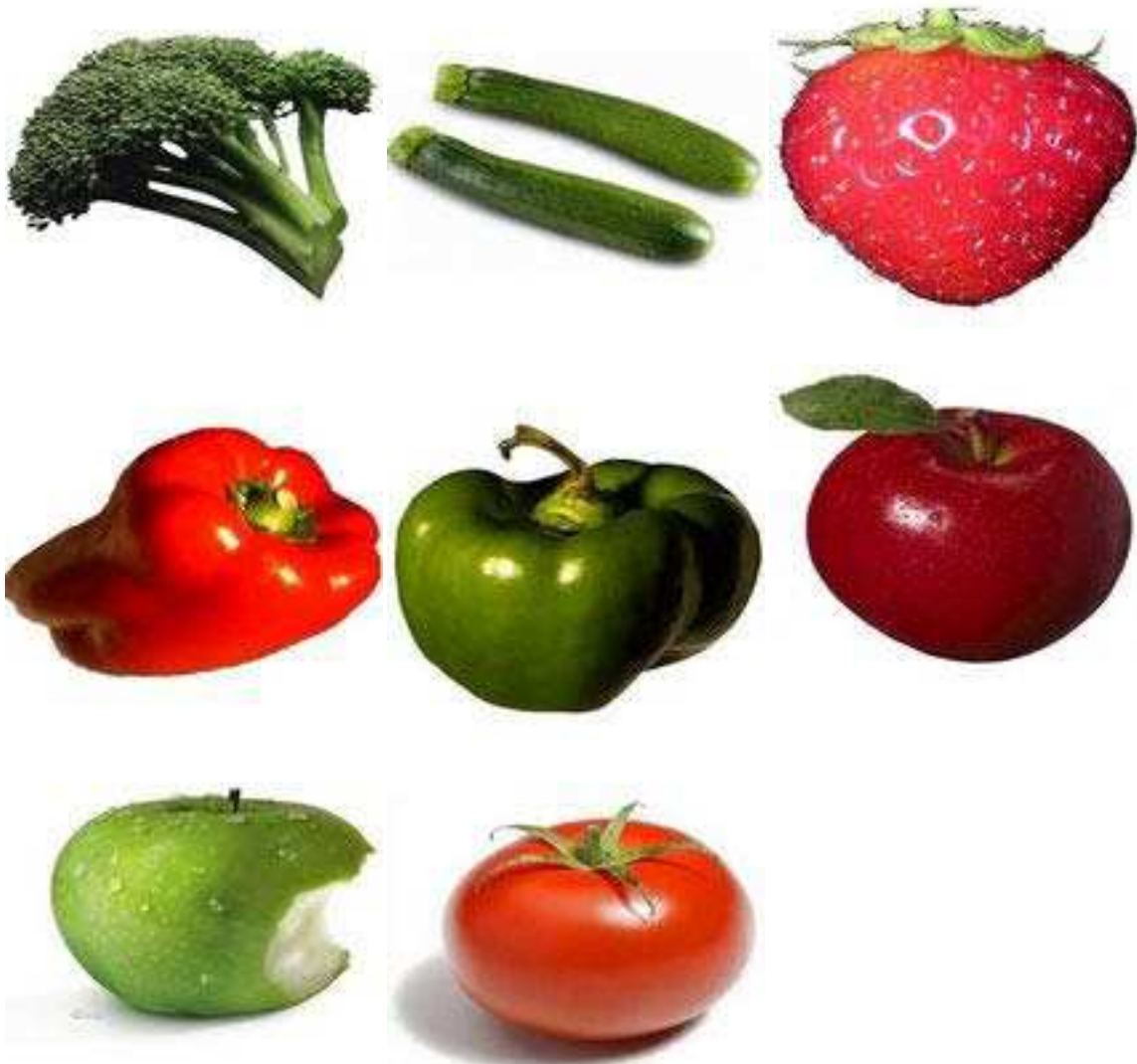
---

# Table des Annexes

---

Annexe 1 : Photos des fruits et légumes utilisées en exemple dans l'Etude 2 .....	II
Annexe 2 : Photos d'enfants utilisées dans les Etudes 2 à 6 .....	III
Annexe 3 : Questions concernant la connaissance et l'adhésion au stéréotype dans l'Etude 2 .....	IV
Annexe 4 : Items mesurant les deux dimensions de l'identification au domaine scolaire dans l'Etude 2 .....	V
Annexe 5 : Questions mesurant la qualité des apprentissages dans les Etudes 3 et 5 (rappel simple).....	VI
Annexe 6 : Questions mesurant la qualité des apprentissages dans les Etudes 3 et 5 (transfert isomorphe).....	XI
Annexe 7 : Panneaux du faux code de la route à apprendre dans l'Etude 4 .....	XIII

# **Annexe 1 : Photos des fruits et légumes utilisées en exemple dans l'Etude 2**



## **Annexe 2 : Photos d'enfants utilisées dans les Etudes 2 à 6**



## **Annexe 3 : Questions concernant la connaissance et l'adhésion au stéréotype dans l'Etude 2**

- 1) Mets dans la boîte avec le plus les photos d'enfants qui pour les gens apprennent le mieux à lire et dans la boîte avec le moins celles des enfants qui pour les gens apprennent le moins bien à lire.
- 2) Mets dans la boîte avec le plus les photos d'enfants qui pour les gens apprennent le mieux à écrire et dans la boîte avec le moins celles des enfants qui pour les gens apprennent le moins bien à écrire.
- 3) Mets dans la boîte avec le plus les photos d'enfants qui pour les gens apprennent le mieux à compter et dans la boîte avec le moins celles des enfants qui pour les gens apprennent le moins bien à compter.
- 4) Mets dans la boîte avec le plus les photos d'enfants qui pour les gens sont les plus intelligents et dans la boîte avec le moins celles des enfants qui pour les gens sont les moins intelligents.
- 5) Mets dans la boîte avec le plus les photos d'enfants qui pour toi apprennent le mieux à lire et dans la boîte avec le moins celles des enfants qui pour toi apprennent le moins bien à lire.
- 6) Mets dans la boîte avec le plus les photos d'enfants qui pour toi apprennent le mieux à écrire et dans la boîte avec le moins celles des enfants qui pour toi apprennent le moins bien à écrire.
- 7) Mets dans la boîte avec le plus les photos d'enfants qui pour toi apprennent le mieux à compter et dans la boîte avec le moins celles des enfants qui pour toi apprennent le moins bien à compter.
- 8) Mets dans la boîte avec le plus les photos d'enfants qui pour toi sont les plus intelligents et dans la boîte avec le moins celles des enfants qui pour toi sont les moins intelligents.

## **Annexe 4 : Items mesurant les deux dimensions de l'identification au domaine scolaire dans l'Etude 2**

- 1) Est-ce que tu aimes l'école ?
- 2) Est-ce que l'école c'est important pour toi ?
- 3) Est-ce qu'être bon à l'école c'est important pour ta vie future ?
- 4) Est-ce qu'être bon à l'école c'est une importante partie de toi ?
- 5) Est-ce que bien comprendre ce que tu apprends à l'école c'est important pour toi ?
- 6) Est-ce que les notes que tu obtiens à l'école te montrent à quel point tu es bon à l'école ?
- 7) Est-ce que les notes que tu obtiens à l'école c'est la même chose que ton niveau ?
- 8) Est-ce que les notes que tu obtiens à l'école changent ta façon de te voir bon à l'école ?

# **Annexe 5 : Questions mesurant la qualité des apprentissages dans les Etudes 3 et 5 (rappel simple)**

Trouve le symbole correspondant à la lettre.

E

I

O

R

T

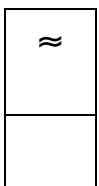
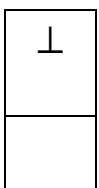
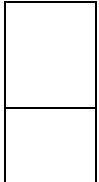
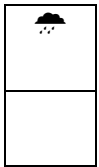
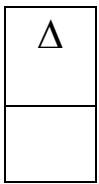
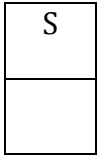
S
---



Annexes



Trouve la lettre correspondant au symbole.



Choisis les symboles correspondant au mot

Choisis le mot correspondant aux symboles

	OIE
1	☁ Δ S
2	S Δ ☁
3	☁ S

	≈ ☁ Δ
1	SORT
2	ROIS
3	SOIR

	TORSE
1	⊥ S ≈ Δ
2	⊥ ☁ ≈ S
3	☁ Δ S ≈ ⊥

	⊥ Δ ☁ Δ
--	---------

Annexes

1	TESTER
2	TIROIR
3	TRESOR

	RETIRES
1	S⊥Δ S≈
2	⊥Δ≈S⊥Δ≈
3	Δ⊥S Δ≈

	⊥ ☂ ⊥⊥ ☂ Δ
1	TERROIRS
2	TROTTOIR
3	ROSETTES

	RESSORTIR
1	S≈≈☂ ⊥Δ
2	S☂☂≈ ⊥Δ
3	S ≈≈☂ ⊥ Δ

	⌊Δ≈S ΔS
1	ROTISSERIE
2	ROTISSIERE
3	TRISTESSES

# Annexe 6 : Questions mesurant la qualité des apprentissages dans les Etudes 3 et 5 (transfert isomorphe)

A partir du mot, retrouve les symboles

A partir des symboles, retrouve le mot

O	R


S	≈	⊥

S	O	I	T

⊥		☂	Δ	≈

E	T	I	R	E	R

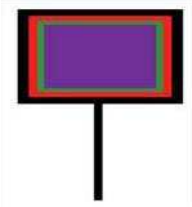

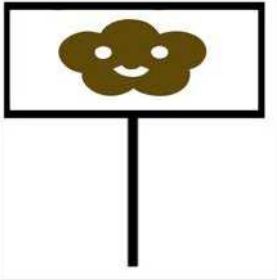
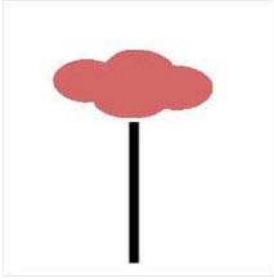
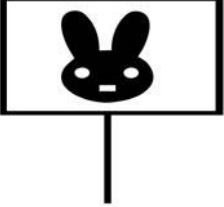
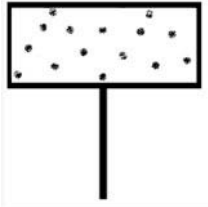
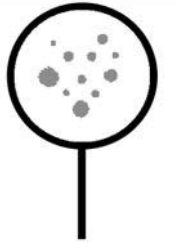

Annexes

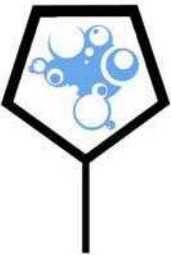
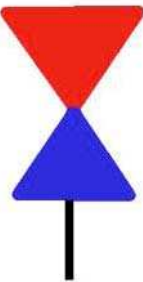

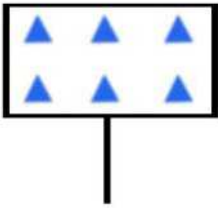
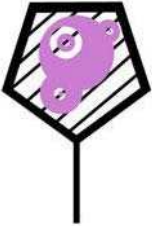
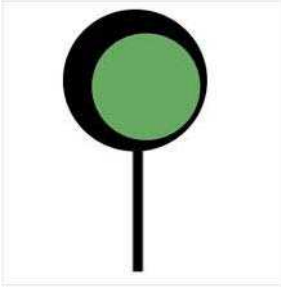
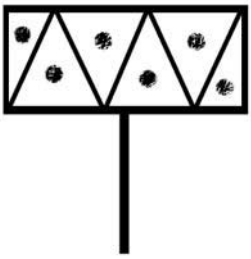
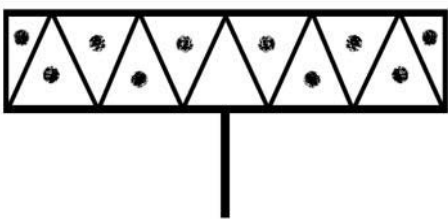


$\approx$	$\Delta$			$\perp$	S	

S	T	R	E	S	S	E	R

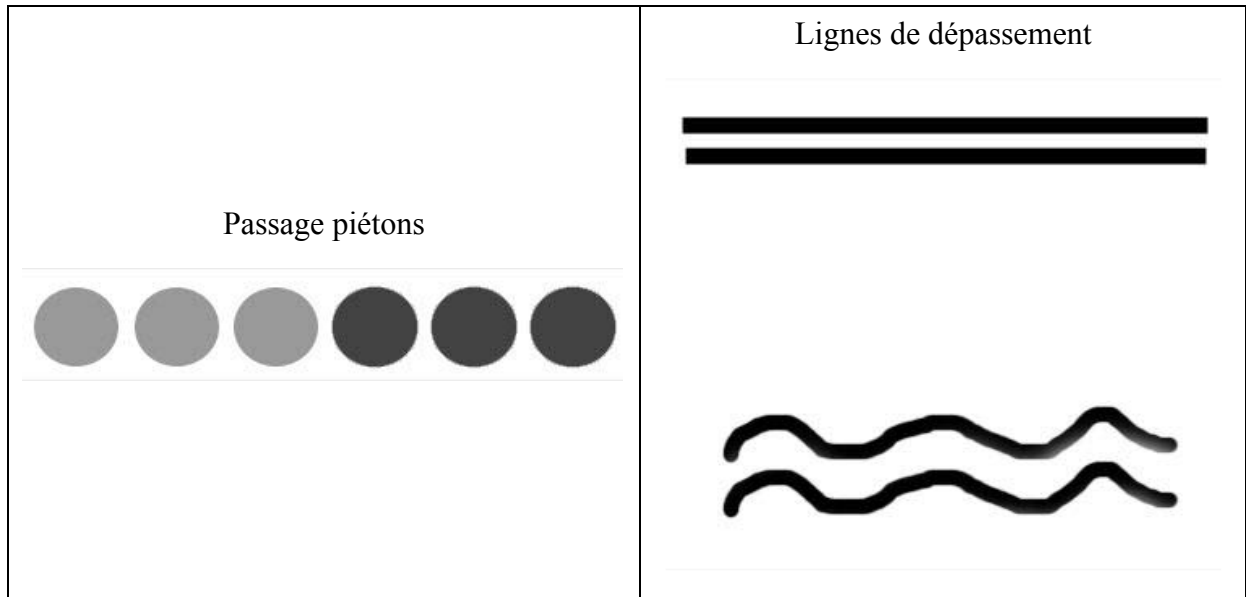
$\perp$		$\Delta$	$\approx$	$\perp$	S	$\approx$	$\approx$	S

# Annexe 7 : Panneaux du faux code de la route à apprendre dans l'Etude 4

<p>Attention, travaux en cours</p> 	<p>Jeton -3 points sur le permis de voler</p> 
<p>Attention, radar de vitesse</p> 	<p>Cédez le passage</p> 
<p>Attention, présence de soucoupes volantes</p> 	<p>Vitesse limitée à 112 patates</p> 
<p>Obligation de voler à gauche</p> 	<p>Plus aucun point sur le permis de voler</p> 

<p>Obligation de s'arrêter de voler</p> 	<p>Droit de garer la soucoupe volante</p> 
<p>Interdiction aux piétons</p> 	<p>Distance de sécurité</p> 
<p>Priorité à droite</p> 	<p>Sens interdit</p> 
<p>Agglomération</p> 	<p>Campagne</p> 
<p>Priorité à gauche</p> 	<p>Feu tricolore</p> 







**LES APPRENTISSAGES DES ENFANTS FRANÇAIS D'ORIGINE NORD-AFRICAINE D'ÂGE  
SCOLAIRE SONT-ILS SOUMIS AUX EFFETS DE MENACE DU STEREOTYPE EN CONTEXTE  
REEL DE CLASSE ?**

**RESUME**

De récents travaux soulignent qu'en France, les jeunes issus de l'immigration nord-africaine sont moins nombreux à avoir le baccalauréat que les autres. Cette thèse défend l'idée générale que cette moindre réussite académique peut être due, du moins en partie, à une moindre qualité des apprentissages scolaires. Dans la lignée des travaux de Steele et Aronson (1995) sur le phénomène de menace du stéréotype, l'objectif principal de cette thèse est d'examiner dans quelle mesure les stéréotypes négatifs associés aux capacités d'apprentissage des enfants d'origine nord-africaine peuvent avoir des effets délétères sur la qualité de leurs apprentissages scolaires. Il s'agit également, dans une visée développementale, d'enrichir les connaissances en psychologie sociale sur l'âge d'apparition de l'effet de menace du stéréotype chez les enfants. Enfin, dans un souci de validité écologique, ce travail a aussi pour objectif de tester si les effets de menace du stéréotype se retrouvent en contexte scolaire réel. Sur cette base, cinq études expérimentales ayant toutes été réalisées en contexte réel de classe sont présentées, impliquant près de 1 000 élèves scolarisés du CP au CM2. En accord avec nos hypothèses, les résultats obtenus permettent de conclure que les premiers apprentissages scolaires des enfants français issus de l'immigration nord-africaine sont, dès leur plus jeune âge, diminués par un effet de menace du stéréotype sur les apprentissages. En outre, les résultats mettent en évidence l'implication de l'identité sociale des enfants, et des effets des identités ethniques et de genre qui sont favorables aux filles d'origine nord-africaine mais défavorables à leurs pairs masculins. Globalement, ces résultats soutiennent une explication socio-cognitive plutôt que socio-biologique des différences d'accession au baccalauréat en fonction de l'origine ethnique, et apportent un éclairage nouveau sur les processus impliqués dans la menace du stéréotype.

Mots-Clefs : menace du stéréotype, origine ethnique, apprentissages scolaires, élèves d'école primaire, identité sociale, genre.

**ABSTRACT**

Recent studies emphasize that young French North-Africans are less likely than others to have a baccalauréat. We argue that this lower success can be due, at least in part, to a lower quality of school learning. According to Steele and Aronson (1995) and the stereotype threat hypothesis, the principal aim of this work was to examine in which extent negative stereotypes about learning abilities of French North African children can decrease quality of learning. In a developmental perspective, our second goal was to better know when stereotype threat effect begins to impact children's learning and performance. Finally, in an ecological perspective, our third aim was to test if stereotype threat occurs in real academic setting. Five experiments were conducted in real academic setting among nearly 1 000 students in primary school level. As expected, the results showed that stereotype threat affects negatively learning of French North-African children in primary school. In addition, the results highlighted the influence of children's social identity. Ethnic and gender identities effects also appeared showing a favourable effect for French North-African girls but an unfavourable one for their male peers. Overall, these findings support a sociocognitive explanation of French North-Africans inferiority in baccalauréat access, rather than a sociobiological one. Furthermore, these findings support a new understanding of processes implicated in stereotype threat.

Keywords : stereotype threat, ethnicity, school learning, primary school students, social identity, gender.