Menace du stéréotype et groupes ethno-raciaux minoritaires. Quel poids sur les performances des élèves ?

Stereotype threat and ethnic/racial minority groups. How does it affect students' achievement?

Marion Dutrévis

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4751>

DOI : 10.4000/rfp.4751

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2015

Pagination : 61-72

ISBN : 978-2-84788-772-3

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Marion Dutrévis, « Menace du stéréotype et groupes ethno-raciaux minoritaires. Quel poids sur les performances des élèves ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 191 | avril-mai-juin 2015, mis en ligne le 30 juin 2018, consulté le 03 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4751> ; DOI : 10.4000/rfp.4751

Menace du stéréotype et groupes ethno-raciaux minoritaires

Quel poids sur les performances des élèves ?

Marion Dutrévis

Une vaste littérature psychosociale traite du poids des stéréotypes sur la performance des groupes minoritaires en contexte scolaire. La théorie de la menace du stéréotype porte une attention particulière au rôle que les stéréotypes peuvent jouer en situation d'évaluation, alors même que les élèves ne croient pas en leur véracité. Dans cet article, nous proposons une revue non exhaustive des travaux menés dans ce champ de recherche, avec un focus sur les minorités ethniques. Dans l'ensemble, les travaux montrent que la sensibilité des effets de menace du stéréotype s'observe chez les élèves à tous les niveaux de la scolarité. Pour conclure sur une note positive, nous présenterons des travaux qui proposent des pistes de réduction des effets de menace.

Mots-clés (TESE) : parcours scolaire, minorité ethnique, évaluation, psychologie.

Introduction

La psychologie sociale offre une vaste littérature dans le champ de la stigmatisation envers les groupes ethno-raciaux minoritaires. Longtemps, la psychologie sociale a étudié les phénomènes de stigmatisation sous l'angle de l'intériorisation des stéréotypes. L'idée sous-jacente était que, à force d'être confrontés à des images négatives de leur groupe social d'appartenance, les individus finissaient par considérer les caractéristiques stéréotypiques de leur groupe comme leur

étant personnellement applicables (Allport, 1954). Sur cette base, de nombreux travaux ont attesté les conséquences délétères d'une intériorisation des stéréotypes sur les parcours scolaires des élèves stigmatisés. Mais, essentiellement depuis les années 1960, un autre point de vue a émergé. Sans remettre en cause l'existence de ce processus d'intériorisation, il s'agit désormais de ne pas négliger le poids du contexte social comme vecteur supplémentaire de stigmatisation, et

de considérer l'individu stigmatisé comme une personne active face aux expériences de discrimination (Crocker, Major & Steele, 1998). Dans un premier temps, nous présenterons quelques éléments historiques concernant la psychologie sociale de la stigmatisation. Puis nous focaliserons notre propos sur la théorie de la menace du stéréotype, développée par Claude Steele en 1997. Nous verrons comment cet auteur a construit un modèle explicatif pour rendre compte des perpétuelles barrières auxquelles élèves et étudiants, en fonction de leur origine ethno-raciale et indépendamment de leur intériorisation des stéréotypes, peuvent être confrontés. Cette théorie, issue d'une réflexion consacrée dans un premier temps aux élèves et étudiants noirs aux États-Unis, a depuis plus de 15 ans concerné des populations et des domaines-cibles plus larges. Nous illustrerons, de manière non exhaustive, les différentes facettes de ce courant de recherche. Plus précisément, à travers ces recherches sur la menace du stéréotype, nous montrerons comme les contextes évaluatifs, omniprésents à l'école, peuvent conduire à des différences de performance entre élèves de niveau scolaire équivalent, et ce, au détriment des élèves négativement stéréotypés. Pour conclure, nous tenterons de faire cohabiter un constat pessimiste et une note d'espoir quant au destin scolaire des enfants de minorités ethniques¹.

Stéréotypes et parcours scolaire des groupes minoritaires : évolution de la recherche

Les stéréotypes en psychologie sociale

Les stéréotypes sont depuis longtemps l'objet de nombreuses études en psychologie sociale. Leyens, Yzerbyt et Schadron en donnent en 1996 cette définition consensuelle : les stéréotypes sont « un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements, propres à un groupe de personnes » (p. 24). Les stéréotypes présentent des

images homogènes, extrêmes, et chargées de valeur. Ces images définissent la place d'un groupe et de ses membres au sein de la société. Il existe une vaste littérature relative à l'existence de stéréotypes sociaux dans le domaine scolaire. Ainsi, les élèves de classes sociales défavorisées sont réputés peu intelligents et paresseux (Bullock, 1995). Les filles quant à elles sont réputées moins douées que les garçons pour les disciplines scientifiques (Dardenne, Dumont & Bollier, 2007). Concernant les minorités ethno-raciales, les stéréotypes sont nombreux (voir par exemple Chateigner, Dutrévis, Nugier *et al.*, 2009 ; Devine, 1989 ; Katz & Braly, 1933 ; Steele & Aronson, 1995). Prenons l'exemple de la population noire américaine, objet de nombreuses recherches depuis les années 1930. Les premières recherches sont connues sous le terme de *Princeton Trilogy*. Katz et Braly (1933), Gilbert (1951) ainsi que Karlins, Coffman et Walters (1969) ont interrogé trois générations successives d'étudiants de l'Université de Princeton afin de connaître les stéréotypes concernant la population noire. La recherche princeps révélait de forts stéréotypes, conférant à cette population des traits négatifs tels que fainéant, bête, ignorant, ou encore superstitieux. Les deux autres études, ainsi que d'autres plus récentes, ont suggéré que, au fil du temps, les stéréotypes envers la population noire américaine s'estompaient (voir par exemple Madon, Guyll, Aboufadel *et al.*, 2001). Mais plusieurs arguments modèrent largement cette note d'optimisme. D'une part, plusieurs auteurs mettent en avant le fait qu'il convient de distinguer les stéréotypes et les croyances personnelles (Devine, 1989 ; Devine & Elliot, 1995). Les croyances personnelles des individus correspondent à leur adhésion aux stéréotypes. Et connaître le stéréotype ne signifie pas y adhérer. Ainsi, lorsqu'on questionne les individus sur leur connaissance du stéréotype *versus* sur leurs croyances personnelles, il s'avère que, si les croyances sont relativement positives, la connaissance du stéréotype envers la population noire reste forte. D'autre part, une critique tient à la difficulté de mesurer les stéréotypes en raison des risques de désirabilité sociale. Depuis deux décennies, les auteurs ont développé des mesures implicites. Les mesures implicites visent à appréhender la dimension inconsciente des stéréotypes. Par exemple, le Test d'association implicite permet de mesurer la vitesse d'association entre deux catégories (pour une première démonstration empirique, voir Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998). Ce type de mesures permet d'éviter les stratégies d'auto-présentation et, donc de limiter

1 Mentionnons d'emblée que, si ce dossier est consacré aux descendants d'immigrés à l'école, les travaux psychosociaux rapportés ici ne distinguent pas les élèves en fonction de leur parcours migratoire ou non, les stéréotypes en jeu ciblant les groupes ethno-raciaux.

les biais de désirabilité sociale². Les mesures implicites attestent la persistance des stéréotypes envers la population noire américaine (Greenwald & Banaji, 1995). Enfin, des travaux récents montrent que les groupes sociaux sont la plupart du temps caractérisés par des stéréotypes mixtes (Fiske, Cuddy, Glick *et al.*, 2002; Kay & Jost, 2003). Pour définir les groupes sociaux, deux dimensions seraient particulièrement saillantes : une dimension basée sur la compétence des membres du groupe, et une dimension plus sociale décrivant les membres du groupe comme plus ou moins chaleureux. Pour la plupart des groupes, le contenu des stéréotypes serait positif sur une dimension et négatif sur l'autre. Le problème est que, le plus souvent, les groupes de faible statut continuent d'être perçus négativement sur des dimensions socialement valorisées (telles que les compétences scolaires), et se voient attribués des traits positifs sur des dimensions moins importantes du point de vue sociétal.

Les stéréotypes remplissent plusieurs fonctions. Ils permettent notamment d'expliquer et de justifier le système social existant (Jost, 1995). Ainsi, percevoir certains groupes ethno-raciaux en termes négatifs du point de vue scolaire est un moyen de pouvoir rendre compte de la réalité sociale. Mais un autre point de vue peut être développé, en concevant les stéréotypes comme une des sources de la hiérarchisation sociale, et notamment des écarts de réussite scolaire qui s'observent de manière récurrente au détriment des groupes minoritaires (Sidanius & Pratto, 1999). Comme nous allons le voir, les stéréotypes contribuent largement à la stigmatisation et aux expériences de discrimination vécues par les membres de groupes affublés d'un stéréotype négatif. Par stigmatisé, nous entendons ici « une caractéristique associée à des traits et stéréotypes négatifs qui font en sorte que ses possesseurs subiront une perte de statut et seront discriminés au point de faire partie d'un groupe particulier ; il y aura "eux", qui ont une mauvaise réputation, et "nous", les normaux » (Croizet & Leyens, 2003, p. 13-14).

De l'intériorisation des stéréotypes à leur simple connaissance

Les conceptions psychosociales classiques de la stigmatisation suggèrent qu'un individu faisant face à des expériences récurrentes de discrimination serait

amené à penser que le contenu des images véhiculées dans la société reflète fidèlement ses propres compétences, qui lui sont personnellement applicables (Cooley, 1956). Ainsi, l'individu finirait par intérioriser les images et stéréotypes négatifs associés à son groupe d'appartenance (Allport, 1954; Clark & Clark, 1947). En retour, cette intériorisation aurait des répercussions sur sa personnalité. Selon Allport (1954, p. 142, notre traduction), « une réputation, qu'elle soit vraie ou fausse, ne peut pas être martelée sans cesse dans la tête des individus sans avoir des conséquences sur leur caractère ». En fait, dès 1947, une étude de Clark et Clark suggère que, dès le plus jeune âge (4 ans), les enfants noirs intériorisent l'infériorité attribuée à leur groupe d'appartenance. Dans leur recherche, des enfants noirs devaient juger des poupées blanches et des poupées noires sur plusieurs critères. Les résultats montrent que les enfants noirs expriment une nette préférence pour les poupées blanches. Les auteurs interprètent ce résultat, répliqué à plusieurs reprises, comme le signe de l'intériorisation par les enfants noirs des attitudes raciales concernant leur groupe d'appartenance.

Selon cette partie de la littérature, par un processus d'intériorisation, l'individu va donc progressivement s'attribuer les caractéristiques attribuées à son groupe d'appartenance. Ces caractéristiques constitueraient dès lors des éléments de définition personnelle qui, une fois intégrés dans le concept de soi de l'individu, guideraient ses attitudes et comportements (Eccles, Adler, Futterman *et al.*, 1983; Howard & Hammond, 1985; Steele, 1990). En 1990, S. Steele développe cet argument dans son ouvrage *The content of our character*. L'auteur décrit la vulnérabilité des groupes minoritaires, en mettant l'accent sur l'anxiété générée par une diversité de facteurs contextuels. Selon S. Steele, les environnements qui rendent saillante l'appartenance ethno-raciale, de même que les mythes d'infériorité de la population noire présents dans ces environnements, déclenchent une forme d'anxiété d'infériorité. Ce processus conduit à une internalisation des « rumeurs d'infériorité » (donc des stéréotypes, Howard & Hammond, 1985), ayant pour conséquence le développement de doutes quant à ses capacités, une baisse de motivation et, à terme, de faibles performances scolaires et des taux d'abandon élevés. Le même raisonnement s'applique à d'autres groupes minoritaires. L'un des modèles forts au sein de cette littérature est l'œuvre de Eccles, Adler, Futterman *et alii* (1983). Dans leur modèle des choix relatifs à la réussite scolaire, ces auteurs ont ainsi démontré comment les

2 Pour une discussion sur les mesures implicites et explicites, voir par exemple Dambrun & Guimond (2004).

stéréotypes de genre, progressivement internalisés par les filles, conduisaient ces dernières à de plus faibles attentes de performance dans les domaines scientifiques et à un intérêt moindre pour une carrière professionnelle dans cette voie (Eccles, Adler, Futterman *et al.*, 1983; Eccles, 1994).

Ce pan de la littérature psychosociale considère que les expériences de stigmatisation impliquent une forme d'intériorisation, de la part des cibles, des images et stéréotypes rattachés à leur groupe d'appartenance. Il ne suffit toutefois pas que soient véhiculés les stéréotypes pour qu'ils influencent les individus qui en sont les cibles. Les effets délétères des stéréotypes ne s'exercent que dans la mesure où il y a intériorisation par les cibles des images négatives associées à leur groupe. D'autres auteurs suggèrent au contraire que la stigmatisation représente avant tout une menace situationnelle. Ce rôle primordial accordé à la situation amène à remettre en cause la nécessité d'une internalisation du stéréotype par les personnes-cibles. Pour les auteurs, les contextes d'évaluation et d'apprentissage pourraient avoir un impact sur l'individu dès que celui-ci se trouve dans une situation où il peut être traité et jugé sur la base de son stigmate, et ce, qu'il adhère ou non au stéréotype dont son groupe est la cible (Crocker, Major & Steele, 1998; Jones, Farina, Hastorf *et al.*, 1984). La stigmatisation prend dès lors la forme d'une menace qui s'exerce ou non en fonction de l'environnement de l'individu. Dans une situation donnée, l'individu sera traité et jugé sur la base de son stigmate, et ce, indépendamment du fait qu'il ait intériorisé les attributs négatifs associés à son groupe d'appartenance.

La théorie de la menace du stéréotype

La théorie de la menace du stéréotype (Steele, 1997) offre une compréhension des différences de réussite entre groupes basée sur le poids des stéréotypes dans les contextes d'évaluation. Il ne s'agit pas là d'une idée récente puisque Katz, dès 1964, s'est penché sur cette question.

Prémices et principes de la théorie de la menace du stéréotype

Dans les années 1960, la *Society for the Psychological Studies of Social Issues* charge le psychologue Irwin Katz

d'établir un rapport concernant les effets de la déségrégation sur la réussite académique des Noirs américains. À travers une série d'études expérimentales, Katz va montrer que la performance des élèves noirs américains est particulièrement sensible au contexte dans lequel elle est réalisée (Katz, Roberts & Robinson, 1965). Katz identifie plusieurs facteurs susceptibles d'influencer leurs performances intellectuelles. Parmi les déterminants situationnels en jeu, Katz évoque notamment l'impact de la menace de l'échec, c'est-à-dire l'anxiété déclenchée par l'appréhension des conséquences négatives d'une mauvaise performance. Échouer quand on fait partie d'un groupe de faible statut risque d'être interprété comme une confirmation de la faiblesse intellectuelle des membres de ce groupe. Donc les conséquences négatives potentielles sont plus fortes pour les individus de faible statut que pour les membres d'un groupe de statut supérieur. Katz va montrer à travers une série d'études expérimentales que la performance des Noirs américains à un test donné est particulièrement sensible au contexte dans lequel ce test est administré (Katz, Epps & Axelsson, 1964; Katz & Greenbaum, 1963; Katz, Roberts & Robinson, 1965). Dans une de ces études, Katz, Roberts et Robinson (1965) se sont penchés sur les effets du mode de présentation de la tâche. Le test était présenté soit comme un test de QI, soit comme un test de coordination motrice. Les résultats montrèrent qu'en présence d'un administrateur blanc, la performance des étudiants noirs était moins bonne lorsqu'ils pensaient que le test mesurait l'intelligence plutôt que leurs capacités motrices. En revanche, lorsque l'administrateur était noir, le mode de présentation du test s'est révélé avoir l'effet inverse : les participants réussissaient mieux le test lorsqu'il était censé mesurer l'intelligence plutôt que la motricité. Cette étude constitue un exemple des nombreuses recherches menées par Katz et ses collaborateurs, recherches qui démontrent que la présentation de la tâche, la comparaison avec des blancs, ou encore l'appartenance ethno-raciale de l'expérimentateur sont autant de facteurs situationnels qui peuvent affecter la performance des étudiants noirs.

Ces recherches mettent donc en évidence pour la première fois que le contexte de passation peut à lui seul modifier le niveau de performance. Plus les manipulations introduites génèrent du stress, plus l'écart de réussite classiquement observé entre étudiants noirs et blancs tend à se confirmer. Malgré l'apport des travaux de Katz, il faudra attendre les années 1990 pour que ces recherches trouvent un prolongement avec un

nouveau courant théorique développé par Claude Steele (1992, 1997, 1999) : la théorie de la menace du stéréotype.

Il s'agit d'une théorie basée sur l'importance de l'identification à l'école pour la réussite scolaire des élèves. Steele part du constat suivant : à tous les degrés scolaires, compte tenu de leurs notes scolaires antérieures et de leurs résultats aux tests standardisés, les élèves noirs réussissent moins bien que les élèves blancs de niveau équivalent. Steele rapporte ainsi des statistiques qui montrent que les élèves afro-américains sont de plus en plus nombreux à intégrer l'université. Mais, dans le même temps, il rapporte également que les taux d'abandon à l'université sont très importants chez les Afro-Américains (62 %), en comparaison à la moyenne nationale (41 %). De plus, ceux qui poursuivent leurs études obtiennent des résultats aux tests standardisés inférieurs à ceux des étudiants blancs. Enfin, les études rapportées par Steele révèlent que ces écarts ne peuvent s'expliquer uniquement par le niveau initial des étudiants (Ramist, Lewis & McCamley Jenkins, 1994, cités par Steele, 1997). Pour Steele, cela suggère qu'il existe « quelque chose » d'autre (que le niveau scolaire réel des élèves), qui a à voir avec l'identification à l'école et le rôle des stéréotypes dans cette identification. Le raisonnement de Steele est le suivant. D'une part, pour réussir et persévérer à l'école, les élèves ont besoin d'être identifiés, c'est-à-dire de percevoir la réussite scolaire comme une part importante de leur identité. D'autre part, Steele adopte une perspective particulière, qui consiste à considérer les personnes avant tout comme des êtres en situation. Le titre de l'article de Steele (1997), « *A threat in the air* », reflète la pensée de l'auteur et plus largement de ce courant. Selon Steele, lorsqu'un stéréotype négatif devient pertinent (c'est-à-dire potentiellement applicable) dans une situation donnée, les cibles de ce stéréotype ressentent une pression supplémentaire par rapport aux autres élèves. Cette pression vient du fait qu'ils risquent soit d'être jugés sur la base de ce stéréotype, soit de confirmer ce stéréotype. Les conséquences de cette pression s'observent bien sûr en termes de performances, mais également en termes d'image de soi et, plus largement, de rapport à l'école. Autrement dit, en contexte d'évaluation, les élèves noirs risquent une double dévalorisation en cas d'échec : comme tous les élèves, ils peuvent craindre d'être dévalorisés par rapport à une compétence donnée ; et ils risquent de confirmer l'infériorité supposée de leur groupe. C'est ainsi que l'appartenance ethno-

raciale, parce qu'elle est porteuse de significations stéréotypées, est source de barrières supplémentaires dans la performance des élèves. Ces barrières, selon Steele, sont permanentes dans la mesure où la menace du stéréotype peut s'exercer dès lors qu'une situation rend saillant le stéréotype en question. Si les travaux se fondant sur cette théorie ont désormais largement dépassé le cadre de la population noire américaine (voir par exemple Gonzales, Blanton & Williams, 2002, pour les élèves latino-américains ; Spencer, Steele & Quinn, 1999, pour les femmes ; Chateigner, Dutrévis, Nugier *et al.*, 2008, pour les étudiants français d'origine maghrébine), les premiers travaux étaient dévolus à la compréhension des difficultés scolaires rencontrées par les élèves et étudiants noirs (Aronson, Fried & Good, 2002 ; McKay, Doverspike, Bowen-Hilton *et al.*, 2002 ; Steele & Aronson, 1995).

Premières démonstrations empiriques

Les premières démonstrations empiriques de l'effet de menace du stéréotype sont l'œuvre de Steele et Aronson (1995). Ces auteurs américains ont réalisé une série de recherches menées auprès d'étudiants de la prestigieuse Université de Stanford. Une de ces études offre une illustration de ce qui deviendra le paradigme de base des recherches sur la menace du stéréotype (Steele & Aronson, 1995, étude 2). Dans cette étude, des étudiants blancs et des étudiants noirs de l'Université de Stanford doivent réaliser un test d'aptitudes verbales adapté du *Graduate Record Examination* (test d'entrée dans les 3^{es} cycles américains). Pour tester l'hypothèse de la menace du stéréotype, les auteurs font varier la présentation de la tâche. Pour la moitié des participants, la tâche est présentée comme un test diagnostique des capacités intellectuelles. Dans la condition dite non diagnostique, la même tâche est présentée comme une tâche de laboratoire, consistant à résoudre des problèmes mais ne permettant pas de mesurer leurs capacités. Les différences de consigne rendent dans le premier cas le stéréotype d'infériorité des Noirs applicable : le test est censé mesurer les capacités intellectuelles des étudiants, et donc renvoyer à l'évaluation d'un domaine dans lequel les étudiants noirs sont réputés moins performants. Dans le second cas, en écartant la dimension évaluative, les consignes rendent le stéréotype non applicable. L'objectif est d'examiner si de simples modifications du contexte peuvent produire des différences de performance chez les étudiants noirs, en fonction du risque ressenti ou

non de confirmer le stéréotype concernant leur groupe ethno-racial. Conformément à l'hypothèse des auteurs, les résultats révèlent que, lorsque le stéréotype est rendu saillant, les étudiants noirs obtiennent de plus faibles performances que les étudiants blancs. Mais lorsque la même tâche est présentée dans un contexte plus « neutre », les performances sont élevées, quelle que soit l'origine ethno-raciale des étudiants. Autrement dit, seule la performance des étudiants noirs en condition diagnostique est altérée par le contexte de réalisation de la tâche. Dans une seconde étude, Steele et Aronson (1995) observent les mêmes résultats avec une autre induction : les participants réalisent tous la tâche dans un contexte non diagnostique, mais la moitié d'entre eux doit remplir un questionnaire sociodémographique avant de réaliser la tâche. Dans ce questionnaire, les participants doivent indiquer leur appartenance. À nouveau, seuls les étudiants noirs ayant dû indiquer leur race voient leur performance altérée.

Dans l'étude 3, Steele et Aronson (1995) examinent les conséquences de l'induction du stéréotype sur d'autres variables pertinentes. D'une manière générale, la question est de savoir si, comme le pensent ces auteurs, les faibles performances obtenues par les participants noirs en condition diagnostique s'expliquent par la peur de confirmer le stéréotype négatif de leur groupe. Pour cela, les auteurs utilisent les mêmes consignes que dans la première étude. Mais les participants doivent ensuite réaliser une série de tâches destinées à mesurer les pensées générées chez eux en fonction de la présentation de la tâche. Les résultats de cette recherche attestent que les participants noirs placés en condition diagnostique se sentent fortement menacés par le stéréotype et, en conséquence, éprouvent une forte appréhension comparativement aux autres participants. Ainsi, leur conscience du stéréotype est plus forte, de même que leurs préoccupations liées à leurs capacités. De plus, ils cherchent à se distancier d'autres caractéristiques de leur groupe. Enfin, ils cherchent à anticiper des excuses pour expliquer leur performance.

À travers cette série de recherches, Steele et Aronson offrent une première validation empirique de la théorie de la menace du stéréotype. Le constat est fort : les stéréotypes – pourtant non explicites dans la situation étudiée – sont susceptibles d'affecter les performances des étudiants cibles, y compris lorsque ceux-ci sont parvenus à intégrer une prestigieuse université et, donc, à franchir un certain nombre d'obstacles durant leur parcours scolaire antérieur. Ce constat

fait auprès d'étudiants noirs américains va ensuite s'élargir à d'autres populations, à d'autres degrés scolaires, avec des conséquences non seulement en termes de performance mais également d'image de soi, de motivation et d'identification des cibles envers le domaine scolaire.

Généralité des effets de menace du stéréotype

Les conséquences cognitives et affectives de la menace du stéréotype

La majorité des recherches ont été réalisées auprès d'étudiants, l'objectif étant de mettre en évidence les barrières permanentes auxquelles ils doivent faire face, même lorsqu'ils ont connu une scolarité primaire et secondaire marquée par la réussite. Les recherches se sont centrées sur divers groupes sociaux. Parmi les groupes ethno-raciaux étudiés, on compte notamment la population noire (Aronson, Fried & Good, 2002; Steele & Aronson, 1995) ou les étudiants latino-américains (Gonzales, Blanton & Williams, 2002), qui souffrent de ces contextes scolaires où le stéréotype fait peser une pression supplémentaire sur le besoin de réussir. Les effets s'observent sur des mesures verbales comme non verbales (McKay, Doverspike, Bowen-Hilton *et al.*, 2002), en laboratoire comme dans les classes (Cole, Matheson, & Anisman, 2007). D'autres groupes, stéréotypés positivement sur les dimensions scolaires, ne sont pas affectés par ce phénomène ; c'est le cas par exemple des étudiants d'origine asiatique (Ambady, Shih, Kim *et al.*, 2001).

À l'intérieur de ce courant de recherche, le focus sur les groupes ethno-raciaux est essentiellement l'œuvre de travaux américains. En France, les études ont plutôt porté sur la situation d'autres groupes de faible statut, à savoir principalement les classes sociales défavorisées (Croizet & Claire, 1998; Croizet & Dutrévis, 2004) et les femmes (Croizet, Désert, Dutrévis *et al.*, 2001, 2003; Huguet & Régner, 2007, 2009; Neuville & Croizet, 2007). Les résultats de ces recherches sont consistants avec ceux obtenus auprès des minorités ethno-raciales : les membres des classes sociales défavorisées sont sensibles aux effets de menace du stéréotype dans des contextes évaluatifs des capacités, de même que les filles lorsque les évaluations portent sur des disciplines scientifiques. Mais aujourd'hui, on

trouve également quelques recherches consacrées aux stéréotypes envers la population maghrébine et à la sensibilité des étudiants d'origine maghrébine aux effets de menace du stéréotype. Les résultats, à prendre avec précaution compte tenu de leur nombre encore restreint, semblent confirmer que les élèves et étudiants sont conscients des stéréotypes ethno-raciaux concernant ce groupe social (Chateigner, Dutrévis, Nugier *et al.*, 2009; Dambrun, Gatto & Roche, 2005; Lacassagne, Sales-Wuillemin, Castel *et al.*, 2001). De plus, ils attestent que les étudiants d'origine maghrébine peuvent voir leur performance affectée par une situation d'évaluation menaçante (Chateigner, Dutrévis, Nugier *et al.*, 2009).

Les recherches présentées jusqu'ici prennent comme indicateur des effets de menace les performances des étudiants. Mais l'expérience de situations menaçantes peut aussi conduire les cibles à adopter des stratégies visant à protéger l'image qu'ils ont d'eux-mêmes (Crocker, Major & Steele, 1998). Là encore, de nombreux travaux existent. Pour faire face à la menace du stéréotype, les étudiants vont parfois évoquer des excuses externes pour anticiper un éventuel échec (Steele & Aronson, 1995), se distancier momentanément du domaine menaçant (Nussbaum & Steele, 2007), ou encore remettre en cause la validité des tests utilisés (Klein, Pohl & Ndagijimana, 2007). À court terme, ces stratégies que les groupes minoritaires mettent en œuvre de manière plus forte lorsque la situation est menaçante peuvent permettre de diminuer la pression exercée par le risque de confirmer le stéréotype et peuvent, parfois, constituer un moyen efficace de préserver une bonne performance ainsi qu'une estime de soi élevée (Crocker, Major & Steele, 1998). Mais ces stratégies peuvent s'avérer contre-productives à long terme. Comme l'exprime Steele (Steele, 1997; Steele, Spencer & Aronson, 2002), les expériences répétées de menace du stéréotype peuvent conduire les élèves cibles à se désidentifier du domaine en question. Cette désidentification s'inscrit dans la durée. Il s'agit d'un processus long, qui commence par un désengagement ponctuel du domaine pour s'inscrire à long terme dans une prise de distance chronique par rapport au domaine : le domaine ne fait alors plus partie de la définition de soi de l'élève. Or, l'identification est un moteur important de la réussite scolaire (Cockley, 2002; Osborne, 1997; Steele, 1992).

Les recherches évoquées ci-dessus focalisent leur attention sur les populations étudiantes. Elles semblent de fait restreindre les effets de menace du stéréotype

au public scolaire le plus avancé dans son cursus. Au regard de la définition de la menace du stéréotype, cela semble relativement compréhensible : l'objectif de Steele était, rappelons-le, de comprendre pourquoi, à résultats scolaires antérieurs équivalents, les élèves et étudiants noirs rencontraient des difficultés scolaires supérieures à leurs pairs. Mais nous allons voir que les populations plus jeunes, élèves du primaire ou du secondaire, sont également sensibles à ce phénomène.

Des effets de menace du stéréotype présents tout au long de la scolarité

La menace du stéréotype présuppose, parmi différentes choses, une conscience des stéréotypes sociaux. En effet, pour peser sur une situation d'évaluation, le stéréotype doit être connu par les personnes cibles. Chez les adultes, cette connaissance ne fait plus débat depuis longtemps tant la littérature regorge de travaux en ce sens (Devine, 1989; Devine & Elliot, 1995). Mais la question est de savoir à quel âge les enfants sont conscients des stéréotypes socialement partagés, qu'il s'agisse des stéréotypes ethno-raciaux ou de stéréotypes touchant d'autres populations minoritaires.

Pour être sensible aux effets de menace, comme nous l'avons vu, il faut avoir conscience des stéréotypes, sans forcément y adhérer. Concernant les enfants, la première question est de savoir s'ils ont effectivement conscience des stéréotypes que les autres peuvent entretenir à propos de certains groupes sociaux (*stereotype-consciousness*, McKown & Strambler, 2009). En 2003, McKown et Weinstein réalisent une série de recherches afin d'évaluer la conscience des stéréotypes sociaux chez les élèves et leur sensibilité aux effets de menace du stéréotype. Pour mesurer la conscience des stéréotypes, les auteurs procèdent en deux étapes. Dans une première tâche, ils utilisent des vignettes avec des personnages fictifs. Ces vignettes font intervenir des personnages de deux groupes (les verts et les bleus) qui évoluent dans un monde imaginaire. Les vignettes représentent des situations où un personnage doit en choisir un autre pour accomplir une tâche scolaire. Les enfants doivent, pour chaque vignette, expliquer quel personnage va être choisi ainsi que les raisons de ce choix. Ils doivent également indiquer quel personnage parmi les deux à choisir est considéré comme le plus intelligent et pourquoi. Après cette première tâche, les élèves doivent indiquer, *via* des questions ouvertes, dans quelle mesure le monde réel ressemble à ce monde imaginaire. Chaque référence à des

stéréotypes, préjugés, ou discriminations ethniques est considérée comme révélatrice de la connaissance des stéréotypes. Les résultats attestent d'une conscience croissante, chez des élèves de différentes origines, des stéréotypes ethno-raciaux. Ainsi, à 6 ans, environ 1 enfant sur 10 a conscience des stéréotypes socialement partagés alors qu'à 10 ans, cette proportion s'élève à environ 7 sur 10. Par ailleurs, quel que soit l'âge, les enfants appartenant à des groupes minoritaires (afro-américains ou latino-américains) présentent des scores de connaissance du stéréotype plus élevés. Dans une seconde étude, McKown et Weinstein (2003) questionnent la sensibilité des enfants (6-10 ans) de groupes minoritaires aux effets de menace du stéréotype sur deux tâches distinctes. Les auteurs font l'hypothèse que seuls les enfants qui ont conscience des stéréotypes ethno-raciaux seront sensibles aux effets de menace. En accord partiel avec cette hypothèse, les enfants de groupes ethno-raciaux minoritaires placés en situation de menace voient leur performance altérée par rapport aux autres groupes d'enfants, mais uniquement sur l'une des deux tâches (voir aussi McKown & Strambler, 2009).

Si les résultats sont moins homogènes que ceux obtenus auprès des adultes, ils témoignent néanmoins que, dès l'école primaire, les élèves peuvent vivre leurs expériences scolaires sous la menace de confirmer les caractéristiques négatives conférées à leur groupe d'appartenance. Les enfants prennent conscience que les personnes sont caractérisées en des termes plus ou moins négatifs en fonction de leur appartenance groupale. Et cette conscience a une incidence sur le rapport des élèves minoritaires à la résolution de tâches cognitives. De plus, au-delà des conséquences en termes de performances, la conscience des stéréotypes ethno-raciaux influence également d'autres variables. Toujours dans le cadre des recherches sur les effets de menace du stéréotype, Mello, Mallet, Andretta *et alii* (2012) ont par exemple montré que les situations de menace du stéréotype avaient un effet délétère sur le sentiment d'identification à l'école des élèves de groupes minoritaires (ici des élèves afro-américains ou latino-américains). D'autres recherches montrent également que les élèves du secondaire sont sensibles aux effets de menace du stéréotype, et que ceux-ci peuvent s'exprimer en termes de performance, mais également en termes de stratégies de résolution des tâches (Arbuthnot, 2009). Arbuthnot montre ainsi que, lors de la passation de tests mathématiques standardisés en condition de menace du stéréotype, les élèves afro-

américains tendent à utiliser des stratégies dites conventionnelles alors que les autres élèves ont recours à des stratégies non conventionnelles qui permettent de mieux gérer le temps limité accordé pour ces tests et de limiter les erreurs de calcul (Gallagher & De Lisi, 1994, cités par Arbuthnot, 2009). Enfin, Kellow et Jones (2005, 2008) montrent qu'en situation de menace du stéréotype, les élèves afro-américains expriment des attentes de réussite plus faibles avant la passation d'un test mathématique.

Dans l'ensemble, les résultats des recherches (fort nombreuses à ce jour) confirment l'hypothèse émise par Steele il y a une vingtaine d'années. Ces recherches témoignent de la diversité des cibles, des champs d'application, et ce principalement auprès des populations étudiantes. Mais, nous l'avons vu, les populations plus jeunes, de l'enseignement primaire ou secondaire, sont également sensibles à ce phénomène. Le constat est donc fort et appelle diverses questions, allant des processus en jeu dans l'occurrence de ce phénomène aux moyens possibles pour y remédier. Dans la section suivante, nous évoquerons quelques pistes de réflexion concernant ce second point.

Des pistes pour réduire les effets de menace du stéréotype

Les travaux sur la menace du stéréotype ont amené une nouvelle interprétation des difficultés scolaires des groupes ethno-raciaux minoritaires d'un point de vue psychosocial. À leur lecture, le bilan semble plus négatif encore qu'il ne l'était avant : à chaque étape de sa scolarisation, l'élève est susceptible de voir ses apprentissages et évaluations affectés par l'image négative de son groupe d'appartenance, y compris lorsque lui-même n'adhère pas à ce stéréotype et présente un parcours scolaire antérieur marqué par la réussite. Pourtant, chaque démonstration empirique de l'effet de menace du stéréotype présente un résultat source d'optimisme : lorsque le stéréotype perd de sa pertinence et de son impact dans le contexte d'évaluation, les élèves ou étudiants de groupes minoritaires présentent des résultats équivalents à ceux des élèves ou étudiants non stigmatisés. Autrement dit, lorsque les conditions ne mettent plus de pression sur les élèves minoritaires, alors ils peuvent réussir aussi bien que leurs pairs (cf. par exemple les expériences princeps de Steele & Aronson, 1995). Certes, les contextes d'évaluation sont omniprés-

sents à l'école. Mais les travaux récents offrent des motifs d'espoir en illustrant que, si le contexte peut altérer le rapport de l'élève aux tâches scolaires, de simples modifications des situations d'apprentissage et d'évaluation peuvent contrecarrer cet effet.

Pour comprendre ces travaux, revenons sur les stéréotypes, au cœur des recherches qui nous intéressent. La question est de déterminer pourquoi les stéréotypes prennent un tel pouvoir, une telle importance dans des contextes où, la plupart du temps, leur présence n'est qu'implicite. Les stéréotypes émanent d'un processus de catégorisation sociale, qui simplifie et justifie notre environnement, en conférant aux membres des groupes sociaux certains attributs. Ces caractéristiques stéréotypiques deviennent des traits internes à l'individu, dont la nature est considérée comme stable (Rothbart & Taylor, 1992). Si les stéréotypes exercent autant d'influence dans la classe, cela tient en partie à leur nature essentialisante. En somme, et bien que les catégories sociales, et par suite les stéréotypes, soient en fait construits et qu'ils évoluent sur la base des rapports sociaux entre les groupes, ils seraient considérés comme ayant une existence particulièrement réelle, objective (Yzerbyt & Schadrin, 1994). Mais que se passe-t-il lorsque ces catégories sociales sont remises en question ? Dans le champ d'étude des stéréotypes, certains travaux ont porté leur attention sur les « individus biraciaux » (Shih, Bonam, Sanchez *et al.*, 2007). Selon les auteurs, les personnes qui possèdent plusieurs origines ethno-raciales peuvent difficilement être rattachées aux catégories sociales existantes : ils ne peuvent être inclus uniquement dans la majorité, ni uniquement dans une minorité. Leur statut amène donc à questionner les catégories sociales classiques, et à les considérer comme abstraites et subjectives. De ce fait, ces personnes en arrivent à considérer les catégories ethno-raciales comme des constructions sociales dénuées de fondements biologiques (Spickard, 1992, cité par Shih, Bonam, Sanchez *et al.*, 2007). Sur cette base, Shih, Bonam, Sanchez *et alii* (2007) font l'hypothèse et montrent que l'accent mis sur le fait que la race relève d'une construction sociale diminue l'impact des stéréotypes, en remettant en cause leur validité.

Ces travaux, comme d'autres, attestent que réduire la pertinence des stéréotypes en situation d'évaluation, en remettant en cause la nature fixe des caractéristiques groupales ou encore leur fonction de généralisation (Marx & Goff, 2005), permet de restaurer les performances des élèves issus de minorités ethno-raciales.

Conclusion

Dans leur parcours scolaire, les enfants issus de minorités ethniques peuvent être confrontés à de nombreuses difficultés. En psychologie sociale, s'il existe une longue tradition de recherches nord-américaines sur la question du devenir scolaire des enfants de minorités ethniques, les travaux sont beaucoup moins nombreux dans la majorité des pays francophones. Pourtant, ce que nous apprend la littérature essentiellement nord-américaine confirme tout l'intérêt de se pencher sur cette question. Dans ce texte, nous avons focalisé notre propos sur les contextes évaluatifs, à travers les travaux sur la menace du stéréotype. La menace que le stéréotype fait peser sur les élèves d'origine ethno-raciale minoritaire constitue un obstacle parmi d'autres auxquels ils doivent faire face. Les nombreuses recherches sur la question montrent à quel point, en contexte scolaire, la présence le plus souvent implicite des stéréotypes confère aux évaluations et apprentissages un enjeu plus ou moins fort en fonction des groupes sociaux auxquels on appartient. Appartenir à un groupe minoritaire ne signifie pas forcément une stigmatisation pour les élèves. Dans certains cas, les stéréotypes sont positifs et permettent de ne pas souffrir d'une suspicion d'infériorité. Mais, dans la majorité des cas, l'inverse se produit, entraînant des effets délétères pour les élèves en termes à la fois de réussite et de bien-être. À long terme, on voit le coût associé à de tels processus. Les élèves sont susceptibles de limiter leur engagement dans certaines voies professionnelles qui leur semblent réservées à d'autres, voire de couper le lien entre l'école et eux et, par conséquent, d'abandonner leur cursus. En soi, les chiffres qui attestent une fréquentation de plus en plus forte de l'université par les enfants d'immigrés pourraient être rassurants. Mais, comme nous avons pu le montrer dans ce texte, la sensibilité des élèves aux stéréotypes peut toucher tous les degrés scolaires et constituer, de manière permanente, un obstacle qu'il faut franchir et franchir encore. En effet, les évaluations constituent des étapes importantes dans la scolarité de l'élève. Les résultats des élèves influent sur les processus d'orientation et/ou de sélection. Ils guident également les auto-évaluations des élèves et leurs aspirations scolaires et professionnelles. À ce titre, les effets de menace du stéréotype ne doivent pas être occultés lorsqu'on traite des parcours scolaires des élèves.

La menace du stéréotype, à elle seule, apparaît donc comme un phénomène coûteux pour les élèves.

Malheureusement, elle n'est pas le seul vecteur par lequel les stéréotypes peuvent conduire des élèves à l'échec scolaire et/ou à une perte d'identification à l'école. Nombreux sont les travaux qui témoignent que les stéréotypes peuvent aussi nuire à l'expérience des élèves *via* les interactions élèves/enseignants par exemple (Parks & Kennedy, 2007 ; Rosenthal & Jacobson, 1968 ; van den Bergh, Denessen, Hornstra *et al.*, 2010).

À travers ces différents processus, il apparaît évident que le parcours scolaire des élèves ne reflète pas leurs seules compétences, ni leur seule motivation à réussir à l'école. Autrement dit, il convient pour les différents acteurs de ne pas faire une lecture des comportements, attitudes ou résultats scolaires guidés par un seul processus d'attributions internes : les difficultés rencontrées par certains élèves ne leur sont pas systématiquement imputables. Concernant les stéréotypes, connaître leur existence peut constituer une première

étape pour en limiter les effets en étant attentifs à nos propres croyances ou encore aux images qui sont véhiculées à l'école comme ailleurs dans l'environnement des élèves. Au sein de l'école, il est possible de mettre en place des dispositifs plus équitables. C'est ce que suggèrent les derniers travaux présentés, qui nous permettent de conclure sur une note optimiste. Le contexte scolaire n'est – ou ne doit pas être – immuable. La littérature récente révèle qu'il est possible de créer des environnements scolaires qui, sans nuire à la majorité, peuvent permettre aux groupes ethno-raciaux minoritaires de vivre leurs expériences scolaires sans le fardeau supplémentaire que les stéréotypes font peser sur eux.

Marion Dutrévis
Université de Genève
Marion.Dutrevis@unige.ch

Bibliographie

- ALLPORT G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge (États-Unis) : Addison-Wesley.
- AMBADY N., SHIH M., KIM A. & PITTINSKY T. L. (2001). « Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance ». *Psychological Science*, vol. 12, n° 5, p. 385-390.
- ARBUTHNOT K. (2009). « The effects of stereotype threat on standardized mathematics tests performance and cognitive processing ». *Harvard Educational Review*, vol. 79, n° 3, p. 448-472.
- ARONSON J., FRIED C. B. & GOOD C. (2002). « Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence ». *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 38, n° 2, p. 113-125.
- BULLOCK H. E. (1995). « Class acts: Middle-class responses to the poor ». In B. Lott & D. Maluso, *The social psychology of interpersonal discrimination*. New York : Guilford, p. 118-159.
- CHATEIGNIER C., DUTRÉVIS M., NUGIER A. & CHEKROUN P. (2009). « French-Arab students and verbal intellectual performance: Do they really suffer of a negative intellectual stereotype? ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 24, n° 2, p. 219-234.
- CLARK K. B. & CLARK M. P. (1947). « Racial identification and preference in negro children ». In T. M. Newcomb & E. L. Hartley, *Readings in social psychology*. New York : Holt & Compagny, p. 169-178.
- COCKLEY K. O. (2002). « Ethnicity, gender and academic self-concept: A preliminary examination of academic disidentification and implications for psychologists ». *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 8, n° 4, p. 378-388.
- 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*, vol. 37, n° 3, p. 592-615.
- COOLEY C. (1956). *Human nature and the social order*. New York : Free Press.
- CROCKER J., MAJOR B. & STEELE C. M. (1998). « Social stigma ». In D. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey, *The handbook of social psychology*. Boston : McGraw Hill, p. 504-553.
- CROIZET J.-C. & CLAIRE T. (1998). « Extending the concept of stereotype threat to social class: the intellectual performance of students from low socioeconomic backgrounds ». *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 24, n° 6, p. 588-594.
- CROIZET J.-C., DÉSERT M., DUTRÉVIS M. & LEYENS J.-P. (2001). « Stereotype threat, social class and gender: When our reputation catches up with us and takes over ». *Social Psychology of Education*, vol. 4, n° 3-4, p. 295-310.
- CROIZET J.-C., DÉSERT M., DUTRÉVIS M. & LEYENS J.-P. (2003). « L'impact des réputations sur les performances intellectuelles ». *Revue internationale de psychologie sociale*, vol. 16, p. 97-124.
- CROIZET J.-C. & DUTRÉVIS M. (2004). « Socioeconomic status and intelligence: Why test scores do not equal merit ». *Journal of Poverty: Innovations on Social, Political & Economic Inequalities*, vol. 8, n° 3, p. 91-108.
- CROIZET J.-C. & LEYENS J.-P. (2003). *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris : Armand Colin.
- 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». *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, vol. 67-68, n° 3, p. 65-76.
- DAMBRUN M. & GUIMOND S. (2004). «Implicit and explicit measures of prejudice and stereotyping: Do they assess the same underlying knowledge structure?». *European Journal of Social Psychology*, vol. 34, n° 6, p. 663-676.
- DARDENNE B., DUMONT M. & BOLLIET T. (2007). «Insidious dangers of benevolent sexism : Consequences for women's performance». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 93, n° 5, p. 764-779.
- DEVINE P. G. (1989). «Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 56, n° 1, p. 5-18.
- DEVINE P. G. & ELLIOT A. J. (1995). «Are racial stereotypes really fading? The Princeton trilogy revisited». *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 21, n° 11, p. 1139-1150.
- ECCLES J. S. (1994). «Understanding women's educational and occupational choices». *Psychology of Women Quarterly*, vol. 18, n° 4, p. 585-609.
- ECCLES J., ADLERT F., FUTTERMAN R., GOFF S. B., KACZALA G. M., MEECE J. L. & MIDGLEY C. (1983). «Expectancies, values, and academic behaviors». In J.T. Spence, *Perspective on achievement and achievement motivation*. San Francisco : W.H. Freeman, p.75-146.
- FISKE S. T., CUDDY A., GLICK P. & XU J. (2002). «A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition». *Journal of Personality and Social psychology*, vol. 82, n° 6, p. 878-902.
- GILBERT G. M. (1951). «Stereotype persistence and change among college students». *Journal of Personality and Social psychology*, vol. 46, n° 2, p.245-254.
- 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*, vol. 28, n° 5, p. 659-670.
- GREENWALD A. G. & BANAJI M. R. (1995). «Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes». *Psychological Review*, vol. 102, n° 1, p. 4-27.
- GREENWALD A. G., MCGHEE D. E. & SCHWARTZ J. L. K. (1998). «Measuring individual differences in implicit cognition: the Implicit Association Test». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 74, n° 6, p. 1464-1480.
- HOWARD J. & HAMMOND R. (1985). «Rumors of inferiority». *New Republic*, vol. 72, n° 9, p. 18-23.
- HUGUET P. & RÉGNER I. (2007). «Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances». *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, n° 3 p. 545-560.
- HUGUET P. & RÉGNER I. (2009). «Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat». *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 45, n° 4, p. 1024-1027.
- JONES E. E., FARINA A., HASTORF A. H., MARKUS H., MILLER D. T. & SCOTT R. A. (1984). *Social Stigma : The psychology of marked relationships*. New York : Freeman.
- JOST J. T. (1995). «Negative illusions Conceptual clarification and psychological evidence concerning false consciousness». *Political Psychology*, vol. 16, p. 397-424.
- JOST J. T. & BANAJI M. R. (1994). «The role of stereotyping system justification and the production of false-consciousness». *British Journal of Social Psychology*, vol. 33, p. 1-27.
- JOST J. T., BANAJI M. R. & NOSEK B. A. (2004). «A decade of system justification theory: accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo». *Political Psychology*, vol. 25, n° 6, p. 881-919.
- KARLINS M., COFFMAN T. L. & WALTERS G. (1969). «On the fading of social stereotypes: Studies in three generations of college students». *Journal of Personality and Social psychology*, vol. 13, n° 1, p. 1-16.
- KATZ D. & BRALY K. (1933). «Racial stereotypes of one hundred college students». *Journal of Abnormal & Social Psychology*, vol. 28, n° 3, p. 280-290.
- KATZ I. (1964). «Review of evidence relating to effects of desegregation on the intellectual performance of Negroes». *American Psychologist*, vol. 19, n° 6, p. 381-399.
- KATZ I., EPPS E. G. & AXELSON L. J. (1964). «Effects upon Negro digit-symbol performance of anticipated comparison with whites and with other negroes». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 69, n° 1, p. 77-83.
- KATZ I. & GREENBAUM C. (1963). «Effects of anxiety, threat, and racial environment on task performance of Negro college students». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 66, n° 6, p. 562-577.
- KATZ I., ROBERTS S. O. & ROBINSON J. M. (1965). «Effects of task difficulty, race of administrator, and instructions on digit-symbol performance of Negroes». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 2, n° 1, p. 53-59.
- KAY A. C. & JOST J. T. (2003). «Complementary justice. Effects of "poor but happy" and "poor but honest" stereotype exemplars on system justification and implicit activation of the justice motive». *Journal of Personality and Social psychology*, vol. 85, n° 5, p. 823-837.
- KELLOW J. T. & JONES B. D. (2005). «Stereotype threat in African American high school students : An initial investigation». *Current Issues in Education*, vol. 8, n° 5. En ligne : <<http://cie.ed.asu.edu/volume8/number20/>> (consulté le 17 juillet 2015).
- KELLOW J. T. & JONES B. D. (2008). «The effects of stereotypes on the achievement gap: Reexamining the academic performance of African American high school students». *Journal of Black Psychology*, vol. 34, n° 1, p. 94-120.
- KLEIN O., POHL S. & NDAGIJIMANA C. (2007). «The influence of intergroup comparisons on Africans' intelligence performance in a job selection context». *The Journal of Psychology*, vol. 141, n° 5, p. 453-467.
- LACASSAGNE M.-F., SALES-WUILLEMIN E., CASTEL P. & JEBRANE A. (2001). «La catégorisation d'un exogroupe». *Papers on Social Representations*, vol. 10, p. 1-11.
- LEYENS J.-P., YZERBIT V. & SCHADRON G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles : Mardaga.
- MADON S., GUYLL M., ABOUFADEL K., MONTIEL E., SMITH A., PALUMBO P. & JUSSIM L. (2001). «Ethnic and national stereotypes: The Princeton trilogy revisited and revised».

- Personality and Social Psychology Bulletin*, vol.27, n°8, p.996-1010.
- MARX D. M. & GOFF P. A. (2005). «Clearing the air: The effect of experimenter race on target's test performance and subjective experience». *British Journal of Social Psychology*, vol.44, n°4, p.645-657.
- MCKAY P. F., DOVERSPIKE D., BOWEN-HILTON D. & MARTINQ. D. (2002). «Stereotype threat effects on the Raven Advanced Progressive Matrices scores of African-Americans». *Journal of Applied Social Psychology*, vol.32, n°4, p.767-787.
- MCKOWN C. & WEINSTEIN R. S. (2003). «The development and consequences of stereotype-consciousness in middle-childhood». *Child Development*, vol.74, n°2, p.498-515.
- MCKOWN C. & STRAMBLER M. J. (2009). «Developmental antecedents and social and academic consequences of stereotype-consciousness in middle childhood». *Child Development*, vol.80, n°6, p.1643-1659.
- MELLO Z. R., MALLET R. K., ANDRETTA J. R. & WORRELL F. C. (2012). «Stereotype threat and school belonging in adolescents from diverse racial/ethnic backgrounds». *Journal of At-Risk Issues*, vol.17, p.9-14.
- NEUVILLE M. & 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*, vol.22, n°3, p.307-316.
- NUSSBAUM A. D. & STEELE C. M. (2007). «Situational disengagement and persistence in the face of adversity». *Journal of Experimental Social Psychology*, vol.43, n°1, p.127-134.
- OSBORNE, J. W. (1997). «Race and academic disidentification». *Journal of Educational Psychology*, vol.89, n°4, p.728-735.
- PARKS F. R. & KENNEDY J. H. (2007). «The impact of race, physical attractiveness, and gender on education major's and teachers' perceptions of student competence». *Journal of Black Studies*, vol.37, n°6, p.936-943.
- ROSENTHAL R. & JACOBSON L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York : Holt, Ribehart and Winston.
- ROTHBART M. & TAYLOR M. (1992). «Category label and social reality: Do we view social categories as natural kinds?». In G. Semin & K. Fiedler, *Langage, interaction and social cognition*. Londres : Sage, p.355-364.
- SHIH M., BONAM C., SANCHEZ D. & PECK C. (2007). «The social construction of race: Biracial identity and vulnerability to stereotypes». *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol.13, n°2, p.125-133.
- SIDANIUS J. & PRATTO F. (1999). *Social dominance. An inter-group theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SPENCER S. J., STEELE C. M. & QUINN D. M. (1999). «Stereotype threat and women's math performance». *Journal of Experimental Social Psychology*, vol.35, n°1, p.4-28.
- STEELE C. M. (1992). «Race and the schooling of Black Americans». *The Atlantic Monthly*, vol.269, n°4, p.68-78.
- STEELE C. M. (1997). «A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and african Americans». *American Psychologist*, vol.52, n°6, p.613-619.
- STEELE C. M. (1999). «Thin Ice: "Stereotype threat" and black college students». *The Atlantic Monthly*, vol.284, p.44-54.
- STEELE C. M. & ARONSON J. (1995). «Stereotype threat and the intellectual test performance of african americans». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.69, n°5, p.797-811.
- STEELE C. M., SPENCER S. J. & ARONSON J. (2002). «Contending with group image: The psychology of stereotype threat and social identity threat». In M. P. Zanna, *Advances in experimental social psychology*. San Diego : Academic Press, p.379-440.
- STEELE S. (1990). *The content of our character*. New York : St. Martin's Press.
- VAN DEN BERGH L., DENESSEN E., HORNSTRA L., VOETEN M. & HOLLAND R. W. (2010). «The implicit prejudice attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap». *American Educational Research Journal*, vol.47, n°2, p.497-527.
- YZERBYT V. Y. & SCHADRON G. H. (1994). «Stéréotypes et jugement social». In R. Bourhis & J.-P. Leyens, *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Bruxelles : Mardaga, p.127-160.