



HAL
open science

L'école sous influences : rôles et impacts des stéréotypes

Lionel Dany, Marie-Anastasie Aim, Solveig Lelaurain

► **To cite this version:**

Lionel Dany, Marie-Anastasie Aim, Solveig Lelaurain. L'école sous influences : rôles et impacts des stéréotypes. Psychologie et scolarités , 2016. hal-01648425

HAL Id: hal-01648425

<https://amu.hal.science/hal-01648425>

Submitted on 26 Nov 2017

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.

L'école sous influences : rôles et impacts des stéréotypes

Lionel Dany¹, Marie-Anastasie Aim² & Solveig Lelaurain³

« Pour ceux qui ont grandi au sein d'un modèle culturel, les recettes et leur efficacité possible, mais également les attitudes anonymes et typiques qu'elles requièrent, constituent un état de fait qui, n'étant jamais questionné, leur confère à la fois assurance et sécurité »

Alfred Schütz, « *L'étranger* », Paris, Allia

Le parcours scolaire est un élément important dans la construction de l'individu. Il constitue un enjeu majeur quant à son orientation et détermine (notamment en France), en grande partie, les possibilités de choix professionnels qui s'ouvriront à lui (cf. Guichard & Huteau, 2001). Ce parcours ne se réalise pas dans un cadre clôt, suspendu dans un vide, éloigné de toutes influences directes ou indirectes, explicites ou implicites, que la société est en mesure de produire sur les trajectoires de scolarisation. En effet, « l'école fait partie intégrante de la société et de ce fait, toutes les tensions sociales qui se développent en dehors de ses murs, la pénètrent forcément » (Guimond, 2004 p. 170). L'école et la trajectoire scolaire se trouvent donc soumis à influences. Dans nos sociétés occidentales modernes, nous avons tendance presque « naturellement » à faire reposer la réussite ou l'échec sur les seules capacités ou dispositions personnelles des personnes concernées.

Cette *croissance en un monde juste* (cf. Lerner, 1980)⁴ vise à expliquer le monde et par la même à nous rassurer dans le sens où elle nous permet de créer l'illusion de contrôle

¹ Professeur de Psychologie Sociale, Laboratoire de Psychologie Sociale (LPS, EA 849), Université d'Aix Marseille.

² Psychologue sociale de la santé et Doctorante en Psychologie Sociale, Laboratoire de Psychologie Sociale (LPS, EA 849), Université d'Aix Marseille.

³ Psychologue sociale de la santé et Doctorante en Psychologie Sociale, Laboratoire de Psychologie Sociale (LPS, EA 849), Université d'Aix Marseille.

⁴ La croyance en un monde juste repose sur l'idée qu'il nous serait impossible de vivre dans un environnement chaotique, désordonné et imprévisible qui nous laisserait « sans recours et sans secours » (Deconchy, 1998, p. 349). La croyance en un monde « juste » permettrait de faire face à cette incertitude du monde. Elle repose sur l'idée qu'en général, les individus ne peuvent pas croire que le monde dans lequel ils vivent est incohérent et que les « récompenses » et « punitions » soient distribuées de façon aléatoire. Autrement dit, cette croyance se traduit

nécessaire à la gestion de l'incertitude. Nous verrons, à travers ce chapitre, que cette croyance quelle que soit son caractère fonctionnel, ne rend pas forcément compte de ce qui se joue au sein de l'école et qu'un certain nombre de processus psychosociaux (notamment les stéréotypes) sont en mesure d'infléchir considérablement notre « idéologie égalitariste ».

Le monde social - et par extension le « monde de l'école » - est en effet complexe, les trajectoires scolaires (comme les trajectoires professionnelles) sont soumises à un ensemble d'influence (e.g., facteurs, effets de contextes) qui dépassent bien souvent la seule volonté de l'individu. Pourtant, les travaux effectués en psychologie sociale dans le cadre de l'attribution causale⁵, par exemple, démontrent l'existence chez les individus d'une tendance générale à surestimer les dispositions personnelles (causes internes, dépendantes de l'individu) par rapport aux conditions situationnelles (causes externes, indépendantes de l'individu) lorsqu'ils doivent expliquer des causes, événements et des comportements (cf. Jellison & Green, 1981). Cette prévalence des explications internes peut être considérée comme l'expression d'une norme qui vise la valorisation sociale d'explications des événements qui accentuent le poids de l'acteur comme facteur causal (cf. Ross, 1977). Appliqué à l'école, cela revient à considérer que « *celui qui veut, peut* », que la réussite scolaire, tout comme d'ailleurs les choix d'orientation, seraient liées à la seule volonté de l'individu, à son seul travail, et que tout individu est, de fait, en mesure de réussir s'il s'en donne les « moyens », et ce (serions-nous tenté d'ajouter), qu'elles que soient les conditions auxquelles cet individu doit faire face (e.g., origine sociale, origine ethnique, genre).

Toutefois, à l'encontre de cette idée fort répandue, de nombreuses études en sciences humaines et sociales mettent en évidence des inégalités de trajectoire et de réussite scolaires liées à l'origine sociale, ethnique ou encore au genre. Celles-ci sont observées dès l'école maternelle (Leroy-Audouin, 1993) et s'accroissent au collège et au lycée (Duru-Bellat, Jarousse, & Mingat, 1993). Selon l'INSEE (Baccaïni, De Lapasse, Lebeauvin, & Monso, 2014), à l'arrivée en sixième, 20,5 % des élèves issus de milieux défavorisés ont redoublé au moins une fois, soit six fois plus que les élèves dont les parents sont issus de milieux très favorisés (3,6 %). Ces inégalités de cursus se manifestent également dans l'orientation des élèves. Les recherches s'accordent, depuis de nombreuses années, à souligner la surreprésentation des élèves culturellement favorisés dans les filières générales ainsi que dans l'enseignement supérieur en comparaison aux élèves issus de milieux défavorisés (e.g., Bourdieu & Passeron, 1964 ; Duru-Bellat, 1991 ; Vouillot, 1999). Par exemple, les demandes d'orientations vers un cycle long sont plus fréquentes pour les élèves d'origines favorisées que pour les élèves d'origines populaires, et ce à dossier scolaire identique (Duru-Bellat et al., 1993). Par ailleurs, après le collège, on observe une sous-représentation des femmes dans les branches scientifiques, au lycée et à l'université (Kiefer & Sekaquaptewa, 2007). En France, les filières Scientifique et Sciences et Technologie de l'Industrie⁶ comportent respectivement 45,2% et 10,6% de filles. Cet écart s'accroît dans l'enseignement supérieur avec 39,9% des filles qui entrent en IUT et 26,5% en école d'ingénieur alors même que leurs performances au brevet des collèges et au baccalauréat devancent celle des garçons dans toutes les matières⁷.

par une forme de certitude qu'en fin de compte, les gens obtiennent ce qu'ils méritent et qu'ils méritent ce qui leur arrive.

⁵ « Les théories de l'attribution s'intéressent à la logique ou aux facteurs sous-tendant la production ou le choix d'une attribution/inférence/explication lorsqu'il s'agit d'expliquer son comportement (auto-attribution) ou celui d'autrui (hétéro-attribution) ; (Dompnier & Jouffre, 2013, p. 200).

⁶ Remplacé en 2011 par le BAC Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable (STI2D).

⁷ Sources : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012 ; INSEE, 2013.

Ces différents constats viennent illustrer la dimension en partie illusoire de « l'égalité des chances » (pour une approche critique, cf. DUBET, 2004).

Les recherches en psychologie sociale ont montré que les stéréotypes sociaux (e.g., origine sociale, ethnique, genre) constituent un facteur déterminant dans la construction sociale de ces inégalités retrouvées dans le milieu scolaire. Plus spécifiquement, comme nous l'illustrerons par la suite, la présence de ces stéréotypes peut influencer et altérer la perception des compétences et capacités des individus ainsi que leurs choix d'orientation, et peut également altérer les performances réelles des individus (cf. Guimond & Roussel, 2002). Ce chapitre se veut une présentation générale⁸ de certains enjeux psychosociaux associés à la présence des stéréotypes et, par extension, à celle de toutes formes de préconceptions et évaluations psychosociales qui peuvent opérer dans le cadre scolaire. Nous présenterons, dans un premier temps, le concept de stéréotype, ce qu'il recouvre, ses caractéristiques et modalités d'expression. Nous le distinguerons également d'autres notions (i.e. préjugé, stigmatisation, discrimination). Dans un deuxième temps, nous aborderons les effets des attentes et des stéréotypes sur la réussite et les parcours scolaires (e.g., résultats aux évaluations, choix d'orientation). Ensuite, nous aborderons la notion de menace du stéréotype, qui nous semble pertinente pour notre propos, car elle permet d'appréhender l'internalisation (ou l'incorporation) des stéréotypes par les groupes stigmatisés et les effets que cette menace produit potentiellement sur les performances effectives des individus et des groupes. Enfin, dans une dernière partie, nous évoquerons des pistes pour agir sur les stéréotypes.

Les stéréotypes

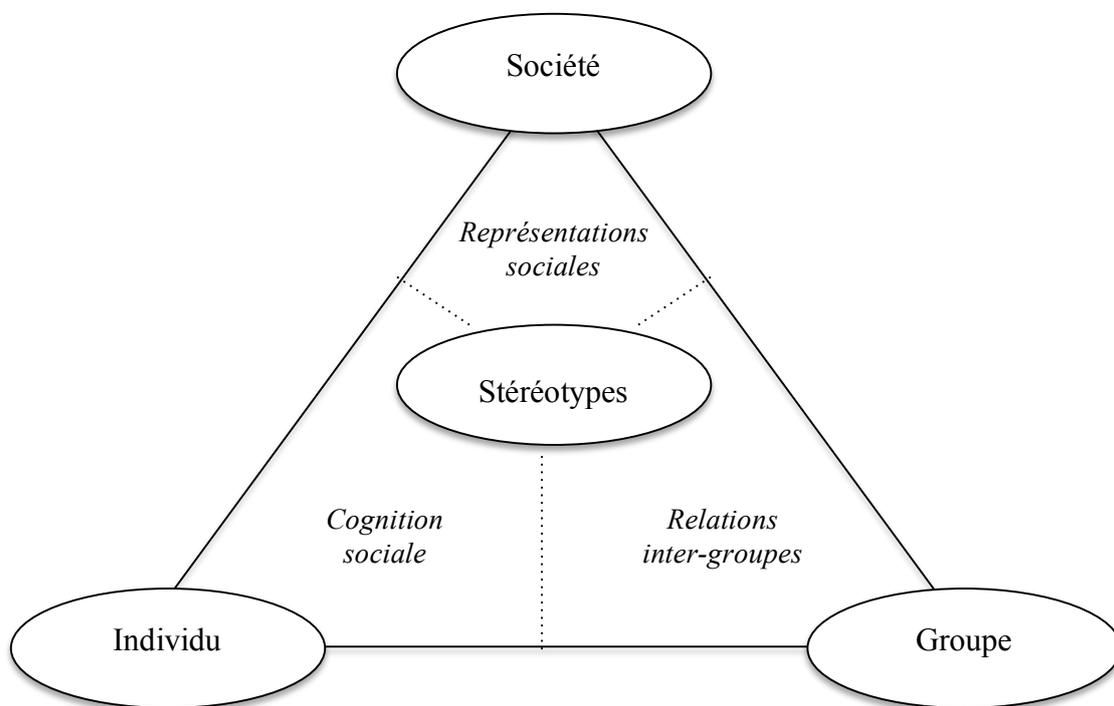
Les stéréotypes sont définis comme des « croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes » (Leyens, Yzerbyt, & Schadronek, 1996, p. 24), ce sont des « images dans nos têtes » comme les définissaient Lippmann (1922) qui a introduit ce concept. Ils forment l'ensemble des attributs que les membres d'un groupe assignent, de manière consensuelle, aux membres d'un autre groupe. Pour Maisonneuve (2000), les stéréotypes se caractérisent par leur *uniformité* (largement répandus à l'intérieur d'un groupe, d'une population), leur *simplicité* (images et caractéristiques « pauvres », e.g., adjectifs), leur *prégnance* (degré d'adhésion variable), leur *ton affectif* (degré de favorabilité/défavorabilité) et leur *contenu* (traits et indicateurs sommaires, disparates mais distinctifs). Ces descriptions simplifiées, généralisées et socialement partagées ont plusieurs fonctions. Elles permettent (1) de simplifier la réalité, (2) de s'adapter à la complexité de l'environnement social, (3) de nous aider à comprendre le monde en lui donnant du sens, (4) de formuler rapidement des prédictions et (5) d'orienter nos prises de décisions.

Les stéréotypes peuvent être abordés selon différentes approches (cf. Glăveanu, 2007). Si on les traite du point de vue de la cognition sociale, on s'intéressera alors à un niveau individuel (e.g., catégorisation sociale, perception sociale, comparaison sociale) et au traitement de l'information sociale (i.e. processus de transformation de l'information reçue qui vise à lui donner du sens ; Font & Brauer, 2013). Une deuxième approche repose sur l'étude des relations inter-groupes, se centrant ainsi sur le niveau groupal (e.g., appartenance groupale, identité sociale) ; dans cette perspective les stéréotypes reposent sur une dimension sociale et

⁸ Notre contribution ne prétend pas, bien entendu, à l'exhaustivité. Nous renvoyons le lecteur à des lectures complémentaires pour alimenter cette présentation initiale (e.g., Bressoux & Pansu, 2003 ; Croizet & Leyens, 2007 ; Lautier, 2001 ; Leyens et al., 1996 ; Sales-Wuillemin, 2006 ; Toczek & Martinot, 2004).

reflètent les relations existantes entre différents groupes sociaux. Enfin, la troisième approche concerne les représentations sociales. Elles constituent des modalités de la connaissance sociale qui reposent sur des dimensions socio-historiques et qui mettent en relief la nature sociale et collective de ces connaissances. Elles constituent des théories sociales générales qui donnent sens aux stéréotypes qui s'expriment à un niveau plus spécifique. En ce sens, le stéréotype exprime une représentation sociale qui en constitue le « substrat » en terme de signification (e.g., le stéréotype selon lequel les femmes sont moins disposées pour les matières scientifiques trouve sa « légitimité » dans des représentations sociales du masculin et du féminin). Si chacune de ces approches propose des axes spécifiques d'étude, il nous semble pertinent d'appréhender les stéréotypes, dans une perspective intégrative, en prenant en compte l'ensemble des niveaux à partir desquels ils prennent forme et sens afin d'en saisir toute la pertinence et l'efficacité psycho-sociales.

Figure 1. Approches théoriques pour l'étude des stéréotypes (adapté de Glăveanu, 2007)



A ce stade, il nous semble important de différencier un certain nombre de notions (préjugé, stigmatisme, discrimination) de celle de stéréotype, toutefois, il faut garder à l'esprit que les frontières entre certains de ces concepts sont parfois « floues » et que l'ensemble de ces notions renvoient plus globalement au champ de la perception sociale et au jugement d'autrui. Le premier terme à préciser est celui de préjugé. Le préjugé renvoie à « une attitude négative injustifiable envers un groupe et ses membres individuels il nous prévient contre quelqu'un du seul fait de son appartenance à un groupe particulier » (Myers & Lamarche, 1992, p. 318). Le stigmatisme renvoie lui à un attribut dépréciatif associé à des traits et stéréotypes négatifs qui ont pour conséquence que les individus ou les groupes stigmatisés subissent une perte de leur statut social. Autrement dit, le fait d'être stigmatisé prive l'individu (ou le groupe) victime de ce stigmatisme, de pouvoir revendiquer un statut d'égalité vis-à-vis des personnes non-stigmatisées. Le terme de stigmatisme sert à désigner « un attribut qui jette un discrédit profond, mais il faut bien voir en réalité que c'est en termes de relations et non d'attributs qu'il convient de parler » [...] « Le stigmatisme représente donc en fait un certain type de relation entre l'attribut et le stéréotype » (Goffman, 1975, pp. 13-14). La discrimination renvoie elle

directement à un comportement négatif orienté vers les membres d'un groupe donné, qui, de fait, font l'objet de préjugés ou de stéréotypes (« négatifs »). Pour résumer, les stéréotypes (présentés précédemment) renvoient davantage à une représentation, un ensemble de croyances, une généralisation voire à une connaissance que le préjugé ou le stigmate qui ont une dimension affective beaucoup plus marquée (i.e. défavorabilité). Quant à la discrimination, sa composante comportementale la distingue des autres notions.

Nos stéréotypes guident notre façon de juger autrui et ses comportements. Un même comportement peut être interprété et perçu de façon très différente selon le groupe d'appartenance de la personne jugée (e.g., genre, statut socioprofessionnel, origine sociale ou ethnique). En effet, les individus ont tendance à vouloir confirmer leurs croyances concernant l'interprétation du comportement d'autrui. Aussi, ils sélectionnent les informations qui correspondent à leurs attentes et rejettent celles qui ne leur sont pas conformes. Le simple fait d'assigner un individu à un groupe ou à une catégorie active le stéréotype de manière « quasi » automatique. Ce processus fonctionnel, qui vise à ordonner le monde en catégories, est nommé catégorisation sociale lorsqu'il s'agit de classer des individus en fonction de leurs caractéristiques (observables, imposées ou non). La catégorisation est à la base du stéréotype, elle a pour effet la maximisation des différences inter-groupes (effet de contraste⁹) et la minimisation des différences intra-groupe (effet d'assimilation¹⁰ ; Tajfel & Wilkes, 1963). La catégorisation sociale entraîne ainsi une homogénéité perçue concernant les membres d'un groupe. On retrouve ce type de processus avec les stéréotypes, en effet, « le processus de stéréotypisation des individus consiste à leur appliquer un jugement - stéréotypique - qui rend ces individus interchangeables avec les autres membres de leur catégorie » (Leyens et al., 1996, p. 24).

Par ailleurs, l'effet du stéréotype est d'autant plus fort lorsque la situation est ambiguë. Dans une expérience de Darley et Gross (1983), des sujets étaient amenés à visionner un film mettant en scène Hannah, une petite fille en train de réaliser un test d'intelligence et dont les performances sont ambiguës. Selon la condition expérimentale, Hannah est présentée comme issue soit d'un milieu favorisé, soit d'un milieu défavorisé. Après visionnage, on demande aux participants d'évaluer la performance et l'intelligence d'Hannah. Les résultats montrent l'impact des stéréotypes dans l'interprétation de la performance. Hannah est jugée comme étant plus performante lorsqu'elle est issue d'un milieu social élevé que lorsqu'elle provient d'un milieu social moins élevé. La catégorie (ici la classe sociale) active le stéréotype qui influence l'évaluation de la cible (i.e. Hannah).

Attentes, influence et stéréotypes au sein de l'école

En psychologie sociale, de nombreuses recherches se sont intéressées aux attentes, « système » d'anticipation ou effets de contexte (e.g., Monteil, 1989, 1993 ; Monteil & Hugué, 2002) dans le domaine de l'éducation et à leurs impacts potentiels sur les performances et les résultats des élèves.

Une des recherches les plus célèbres est celle qui a été menée à la *Oak School* par Rosenthal et Jacobsen (1971) sur l'effet Pygmalion. Dans leur expérience, les auteurs ont, au début de

⁹ Nous nous estimons plus différents que nous ne le sommes réellement des personnes appartenant à un autre groupe que le notre.

¹⁰ Nous nous estimons plus semblables que nous ne le sommes réellement des personnes appartenant à notre propre groupe.

l'année scolaire, manipulé les attentes des professeurs vis-à-vis de leurs élèves sur la base d'un faux feedback à un test d'intelligence censé mesurer le rythme de développement cognitif de l'élève. Ils ont ainsi qualifié, au hasard, certains élèves, d'« enfants à haut potentiel », susceptibles de montrer un développement intellectuel plus important que les autres. À la fin de l'année, les auteurs ont recueilli les évaluations des enseignants sur leurs élèves ainsi que les performances de ces derniers au même test de QI. Les résultats indiquent que les attentes induites chez les professeurs se sont traduites par de meilleures évaluations (i.e. enfants perçus comme plus « doués ») et de meilleures notes pour les enfants qualifiés comme ayant de fortes capacités à progresser. Les auteurs observent également que ces derniers ont davantage progressé et que leurs résultats au test de QI sont plus élevés que ceux des autres élèves. Plusieurs facteurs peuvent expliquer l'effet Pygmalion (Fisher, 2010) :

1. Un système de relations préférentielles entre les enseignants et certains élèves se met en place et va avoir pour conséquence des comportements spécifiques de la part des premiers (e.g., attitudes positives, regards, sourires).
2. L'information au sein de la classe est distribuée de manière inégale car les enseignants vont avoir plus de patience avec leurs élèves favorisés, leur laisser davantage d'espace pour s'exprimer ou encore les orienter vers des matières plus difficiles.
3. On observe une modulation dans les corrigés des devoirs et exercices, dans le sens où les enseignants estiment davantage les travaux des élèves qu'ils préfèrent.

L'effet Pygmalion opère par la mise en œuvre d'un système d'attente (cf. Jussim, 1989). Très tôt dans l'année, les enseignants forment des attentes différentes concernant chaque élève. Ils mettent en œuvre des comportements différenciés avec ceux-ci en agissant en conformité avec leurs attentes. Ces différences de comportements auront pour conséquence d'influencer les performances des élèves de manière directe (i.e. effets sur les performances réelles par la conformité des élèves aux attentes stéréotypées dont ils font l'objet) ou indirecte (i.e. performances et/ou compétences perçues par l'enseignant). Ces attentes ne sont pas nécessairement « maîtrisées » par l'enseignant, dans le sens où elles peuvent échapper à son intention ou à son contrôle¹¹.

Cette recherche ne s'inscrit pas directement dans le champ d'étude des stéréotypes mais éclaire le rôle des attentes sur la performance. Elle concerne plus spécifiquement une croyance sur la compétence de ses élèves que l'on génère artificiellement chez un enseignant. Ces attentes peuvent toutefois comporter une dimension sociale partagée, et renvoyer de fait, à l'expression de stéréotypes. Certaines recherches, par exemple, ont montré que certaines caractéristiques des élèves influencent les attentes des enseignants, leurs comportements et leurs jugements de façon plus ou moins implicite (e.g., orientation scolaire, évaluation). Par exemple, Tiedemann (2000) a étudié l'influence des croyances genrées des professeurs sur le développement d'acquisition en mathématiques chez les garçons *versus* chez les filles. Les enseignants étaient amenés à évaluer des élèves au sujet de leurs performances et à donner les raisons de leurs réussites et échecs. Les résultats montrent que les enseignants ont des croyances différentes pour les garçons et pour les filles. Ainsi, ils considèrent les mathématiques comme étant plus dures pour les filles que pour les garçons. De plus, les échecs des filles sont expliqués davantage en terme de faible capacité que par manque d'effort alors que c'est l'inverse pour les garçons. En outre, ils expriment le fait que les filles doivent travailler davantage pour atteindre un certain niveau, par comparaison avec les garçons. Les

¹¹ L'effet pygmalion a fait l'objet de discussions critiques (e.g., Gilly, 1980), il n'en demeure pas moins que les attentes envers les élèves sont en mesure de produire des effets sur les performances des élèves.

mathématiques font l'objet de nombreux stéréotypes, très prégnants encore aujourd'hui et dont les effets peuvent s'observer *in fine* en terme d'orientation scolaire et professionnelle.

Les stéréotypes implicites et subtils

Nous avons tendance à considérer que les stéréotypes, comme les préjugés, relèvent d'un « sectarisme manifeste » (Fiske & Taylor, 2011, p. 300). Nous appuyant sur le passé, nous sommes en mesure de nous comparer favorablement aux comportements et jugements que les « anciens » pouvaient exprimer, par exemple, à l'égard des groupes sociaux, raciaux, ethniques ou des femmes ! Or, le « politiquement correct », qui est à envisager comme l'impossibilité d'exprimer de façon manifeste (en particulier de façon publique) certaines idées ou opinions, ne doit pas être confondu avec ce qui est pensé (intentionnellement ou non) par l'individu et les groupes sociaux. A ce titre, pour Fiske et Taylor (2011), on peut distinguer les stéréotypes flagrants (manifestes et intentionnels) des stéréotypes subtils (parfois dénués d'intention).

Il s'avère que les stéréotypes sont susceptibles d'influencer nos jugements même si nous n'y souscrivons pas (Devine, 1989). Devine a ainsi mené une expérience permettant de mettre en évidence les stéréotypes subtils liés aux noirs américains. Dans cette étude, des mots renvoyant au stéréotype « Noir américain » (e.g., « basket-ball », « ghetto ») ont été présentés de manière subliminale durant 80 millisecondes. Dans la première condition expérimentale, les mots stéréotypés représentaient 80 % des mots de la liste, alors qu'ils ne constituaient que 20 % dans la seconde condition. Le reste de la liste était composée de mots neutres. Les participants étaient ensuite invités à donner leur impression sur un individu cible d'origine indéterminée et dont le comportement était présenté de manière ambiguë. Il en ressort que l'individu-cible est considéré comme plus agressif dans la condition présentant 80 % de mots stéréotypiques du « Noir américain ». Ces résultats apparaissent aussi bien chez des sujets qui adhèrent aux préjugés sur les Noirs, qu'auprès de ceux qui les rejettent. Même si nous rejetons consciemment certains stéréotypes parce qu'ils nous apparaissent illégitimes, ils appartiennent à l'héritage culturel de la société dans laquelle nous vivons ; par conséquent, ils pourront s'activer automatiquement lorsque nous serons en présence d'un membre d'un groupe concerné par ces stéréotypes (cf. Banaji, Hardin, & Rothman, 1993).

Un outil de mesure développé par Greenwald, McGhee, et Schwartz (1998), l'*Implicit Association Test* (IAT), permet d'étudier l'association automatique entre un objet et sa représentation en mémoire (i.e. le stéréotype associé)¹². En France, cette mesure a été utilisée dans une recherche mesurant les stéréotypes envers les étudiants franco-maghrébins (Chateigner, Dutrévis, Nugier, & Chekroun, 2009). Les résultats illustrent ainsi que ces derniers sont l'objet de stéréotypes négatifs de la part des étudiants français (i.e. « intelligent » est relié de façon plus consistante avec « français » ou « Pierre » qu'avec « arabe » ou « Abdel »).

Ces stéréotypes implicites peuvent influencer, par exemple, les choix des enseignants. Dans une expérience, Channouf, Mangard, Baudry et Perney (2005), amenaient des enseignants de collège à décider de l'orientation scolaire – seconde générale *versus* seconde professionnelle – d'un élève de 3ème dont l'appartenance sociale était manipulée expérimentalement. Il était

¹² Greenwald et ses collaborateurs (1998) ont développé un site sur lequel il est possible de mesurer ses propres associations implicites à propos de divers objets (e.g., genre, couleur de peau, orientation sexuelle) : <https://implicit.harvard.edu>

soit présenté comme étant issu d'un milieu social favorisé, soit comme appartenant à un milieu défavorisé. Les auteurs faisaient également varier la façon dont ces informations stéréotypiques sur l'origine sociale de l'élève étaient présentées. Dans une première condition expérimentale, le professeur était informé de l'influence de l'origine sociale des élèves sur leur parcours scolaire et donc de l'existence d'un déterminisme social (condition d'activation directe du stéréotype) alors qu'il ne l'était pas dans la seconde condition (condition d'activation indirecte du stéréotype). Les auteurs faisaient l'hypothèse que la décision d'orientation serait influencée par les stéréotypes liés à l'appartenance sociale et que cette influence serait d'autant plus importante quand le stéréotype est induit indirectement. Les résultats indiquent, premièrement, qu'à dossier scolaire égal, un élève d'origine sociale favorisée a plus de chance d'être orienté en filière générale qu'un élève de milieu social défavorisé ; ce dernier étant davantage orienté en seconde professionnelle que l'élève d'origine sociale favorisée. Deuxièmement, il apparaît que ces différences de décisions d'orientation s'observent essentiellement lorsque les informations stéréotypiques relatives au milieu d'origine sont fournies de manière indirecte. En d'autres termes, lorsque les enseignants n'ont pas eu connaissance, au préalable, des effets de ce stéréotype sur l'orientation des élèves. Ainsi, prendre conscience de l'impact des stéréotypes permet d'y échapper ou, tout du moins, d'en réduire considérablement les effets car ces derniers agissent souvent de manière implicite sans que les individus n'aient vraiment conscience de leur influence.

Une autre expérience (Mangard & Channouf, 2007) a porté sur la façon dont les caractéristiques de l'élève influencent la perception des enseignants et leurs décisions d'orientation. Huit dossiers fictifs ont été réalisés à partir des variables (1) filières de formation (générale *versus* professionnelle), (2) origine sociale (milieu social favorisé *versus* milieu social défavorisé) et sexe (homme *versus* femme) de l'élève. Les enseignants étaient interrogés d'une part sur les éléments qu'ils pensaient être à l'origine de l'orientation de l'élève (en 2nd générale ou professionnelle), et d'autre part sur l'orientation qu'ils auraient eux-mêmes envisagés pour cet élève. Concernant les attributions causales de l'orientation, les résultats montrent que les enseignants font référence à quatre types de facteurs : personnel, résultats scolaires, influence sociale et hasard. Plus spécifiquement, ils perçoivent l'orientation vers la voie professionnelle comme davantage subie, c'est-à-dire, plus déterminée par les résultats scolaires et la décision du conseil de classe, que l'orientation vers la voie générale et technologique. Celle-ci, quant à elle, est perçue comme étant davantage choisie par l'élève (i.e. selon ses intérêts, sa motivation) et sa famille, notamment s'il est issu d'un milieu social favorisé et s'il s'agit d'un garçon. Les élèves issus d'une catégorie sociale défavorisée sont perçus comme étant moins acteurs de leur orientation, de même que les filles. Cette étude vient confirmer la présence de biais dans la perception des déterminants de l'orientation scolaire liés à la filière de formation, à l'origine sociale et au sexe des élèves.

La menace du stéréotype

Certains travaux se sont intéressés à l'effet des stéréotypes sur les personnes stigmatisées. Selon Devine (1989), être caractérisé par un stéréotype induit un double handicap. D'une part, l'évaluateur porte un regard erroné et orienté par le stéréotype ; d'autre part, les personnes qui font l'objet du stéréotype vont l'actualiser par crainte de s'y conformer, ce processus étant accentué par un effet d'autocensure (e.g., ne pas se rendre à un examen afin de ne pas subir le désagrément d'un échec concordant à un stéréotype). Ainsi, la *menace du stéréotype* (cf. Steele & Aronson, 1995 ; Régner, Steele, Ambady, Thinus-Blanc, & Huguet, 2015) est un

sentiment de menace lié au stéréotype qui caractérise l'individu. Plus précisément, c'est la peur qu'a l'individu de confirmer un stéréotype négatif dont il est l'objet. L'anxiété générée par cette menace est en mesure d'interférer avec ses performances, autrement dit, l'individu « stéréotypé » aura tendance à se comporter conformément au stéréotype qu'il souhaite éviter¹³. Selon Steele (1997), la menace du stéréotype comporte différentes caractéristiques :

1. Elle est une menace généralisée qui n'est pas liée à la psychologie d'un groupe stigmatisé en particulier. Elle affecte les membres de n'importe quel groupe stigmatisé. La menace du stéréotype peut être considérée comme un sous-type de menace liée aux réputations négatives.
2. Elle s'active lorsque le stéréotype négatif attribué à un groupe devient pertinent pour appréhender un individu et ses comportements et ainsi le distinguer des personnes n'appartenant pas au groupe stigmatisé. La menace peut s'activer même lorsque l'individu n'est pas directement soumis au regard des autres¹⁴.
3. Le type et le degré de la menace varient selon les spécificités du groupe visé par le stéréotype (e.g., les enjeux ne sont pas les mêmes pour les « blancs », les « noirs », les « obèses », ...) et les contextes d'activation du stéréotype (e.g., situation d'évaluation, de rapports inter-groupes, ...) ; (e.g., Goffman, 1975 ; Steele, 1990).
4. Pour expérimenter la menace du stéréotype, il n'est pas nécessaire d'adhérer au stéréotype (i.e. ne pas reconnaître le stéréotype comme « vrai », absence de reconnaissance) ou de s'inquiéter de sa véracité (i.e. ne pas ressentir le besoin de savoir ou de prouver que le stéréotype est « vrai » ou « faux », absence d'intérêt).
5. L'effort à fournir afin de surmonter la menace du stéréotype peut être décourageant si les situations de menace se répètent. Par ailleurs, surmonter un stéréotype dans une situation donnée (e.g., un examen de français) ne prémunit l'individu d'échouer s'il doit faire face à un nouveau défi identique ou comportant des enjeux proches (e.g., un nouvel examen de français ou un examen d'histoire-géographie). En outre, la difficulté à réduire les effets de la menace du stéréotype sera d'autant plus importante si la tâche à réaliser rend le stéréotype particulièrement saillant.

Pour illustrer l'effet de la menace du stéréotype, nous allons présenter divers travaux qui soulignent l'impact de ce phénomène. Dans leur étude princeps, Steele & Aronson (1995) se sont intéressés aux effets des stéréotypes sur la réussite scolaire de certaines minorités ethniques (i.e. les Afro-Américains seraient moins intelligents que les blancs). Ils ont ainsi fait passer un test à des étudiants de ces deux ethnies. Le test était composé de 27 items issus du *Graduate Record Examination*, épreuve d'évaluation utilisée dans les universités américaines, et de 3 items concernant la résolution d'anagrammes complexes. Les chercheurs ont mis en place deux conditions expérimentales. Dans une condition (*condition menace du stéréotype*), le test était explicitement présenté comme étant un test d'intelligence révélateur de leurs capacités dans le domaine de la lecture et du raisonnement verbal. Dans l'autre condition (*condition non menaçante*), l'exercice était présenté comme un test permettant de déterminer les mécanismes psychologiques mis en jeu dans la résolution de problèmes verbaux sans que les capacités intellectuelles soient évoquées. L'hypothèse des auteurs était la suivante : si la différence de performance à des tests d'intelligence entre les deux ethnies est en partie liée au

¹³ Pour de plus amples informations et la présentation de travaux sur la menace du stéréotype, nous renvoyons le lecteur au numéro spécial « Menace du stéréotype chez les enfants : passé et présent » de l'*International Review of Social Psychology* (Tome 27, n°3-4, 2015) dirigé par Isabelle Régner, Jennifer R. Steele et Pascal Huguet.

¹⁴ Par exemple, une femme qui complète un test de mathématiques dans un box isolé peut se sentir menacée par le fait de confirmer le stéréotype lié aux habiletés limitées des femmes en mathématiques.

stéréotype, alors la différence de performance entre les Afro-Américains et les blancs devrait se réduire ou disparaître dans la condition de non menace. En développant cette étude, Steele et Aronson avaient l'intuition que le fait d'être la cible d'un stéréotype négatif et d'être potentiellement jugé en fonction de ce stéréotype pouvait induire une pression psychologique qui viendrait s'ajouter à l'anxiété liée à l'examen, interférant ainsi avec les performances. Les résultats obtenus vont dans le sens des hypothèses formulées par ces auteurs. En effet, dans la condition de menace du stéréotype, les Afro-Américains avaient des performances plus faibles que les blancs ; tandis que dans la condition de non menace, les résultats des deux groupes étaient similaires. Dans une seconde expérimentation, ils ont développé une condition dite d'activation du stéréotype et une condition de non activation. Dans la condition d'activation du stéréotype, les participants devaient compléter quelques questions démographiques concernant leur âge, leurs études et leur catégorie ethnique avant de répondre au test. Dans la condition de non activation, les participants n'avaient pas à indiquer leur appartenance ethnique. Les résultats montrent que la performance des « Afro-Américains » est identique à celle des « blancs » en condition de non activation de l'appartenance ethnique. Dans la condition d'activation du stéréotype, leur performance est inférieure à celle des « blancs ». Dans cette expérimentation, ce n'est plus l'applicabilité sociale du stéréotype (cf. étude 1) mais la simple activation de la catégorie sociale qui entraîne les effets de la menace du stéréotype.

De la même manière, en France, Chateignier et ses collaborateurs (2009) ont étudié l'impact des stéréotypes négatifs sur les performances intellectuelles d'étudiants franco-maghrébins dans une situation menaçante. Lorsque la tâche verbale était présentée comme une mesure des performances intellectuelles (i.e. activation du stéréotype), la performance des étudiants franco-maghrébins était inférieure à celle des étudiants « français ». Toutefois, quand la tâche n'était pas présentée comme une mesure diagnostique, les étudiants franco-maghrébins avaient des résultats comparables à ceux des étudiants « français ».

Cependant, il n'y a pas que les stéréotypes liés à l'origine ethnique qui peuvent avoir un effet sur le parcours scolaire. Une étude réalisée par Spencer, Steele et Quinn (1999) met en scène des étudiants, filles et garçons, ayant tous un bon niveau en mathématiques. Ces auteurs ont étudié les résultats de ces étudiants à des épreuves de mathématiques. Spencer et ses collaborateurs ont mis en place deux conditions expérimentales distinctes. Dans une première condition, l'expérimentateur débutait l'épreuve en expliquant aux participants que l'examen était généralement moins bien réussi par les filles que par les garçons. Cette condition permettait ainsi d'activer le stéréotype selon lequel les femmes ont plus de difficultés en science que les hommes. Dans une seconde condition, l'expérimentateur débutait l'épreuve sans commentaire particulier. Les résultats de cette étude montrent que lorsque le stéréotype est activé, les filles ont effectivement de moins bonnes notes que les garçons. Dans la seconde condition, les deux sexes ont des résultats comparables.

Si cette étude a été réalisée auprès de jeunes adultes, une recherche similaire a été menée plus récemment auprès de préadolescents (Huguet & Régner, 2007, 2009). Dans une première condition, ils introduisaient une figure comme étant un « test de géométrie ». Cette condition permettait d'activer le stéréotype selon lequel les femmes sont moins performantes que les hommes en mathématiques. Dans la seconde condition, ils présentaient la figure comme étant un « test de dessin ». Cette seconde condition permettait d'activer le stéréotype selon lequel les hommes sont moins doués que les femmes en dessin. À nouveau, les résultats de cette étude corroborent la menace du stéréotype. Les garçons ont de meilleurs résultats que les

filles dans la condition « test de géométrie », et inversement dans la condition « test de dessin ».

Agir sur et/ou contre les stéréotypes

Cette partie vise à développer certaines pistes permettant d'agir sur ou contre les stéréotypes. En préalable, il faut garder à l'esprit que pour pouvoir agir sur les stéréotypes, il convient, avant tout, de les identifier et de définir les situations dans lesquelles ils opèrent (i.e. objectif de connaissance du phénomène). Nous allons maintenant présenter certaines stratégies d'action sur les stéréotypes.

Rendre une situation moins menaçante – Une solution peut être de rendre les situations d'activation du stéréotype moins voire non menaçantes en dissociant le stéréotype et la situation. Prenons pour exemple le stéréotype de genre lié aux mathématiques. Une simple phrase telle que « ce test n'a jamais montré de différences entre les hommes et les femmes » permet de lutter contre la menace du stéréotype, les femmes présentant alors un niveau de compétence similaire aux hommes (Spencer et al., 1999).

Mettre en contact les groupes – Selon cette hypothèse, mettre en contact les membres de différents groupes produirait des effets bénéfiques en dissipant l'ignorance et les sentiments de méfiance à l'égard du groupe sur lequel porte le stéréotype. Cependant, le simple contact entre deux groupes distincts n'est pas suffisant pour réduire les stéréotypes (Sherif, 1966) ; la rencontre doit aussi suivre les préconisations suivantes (Allport, 1954) :

- a) Les deux groupes doivent coopérer en vue d'atteindre un but commun ;
- b) Les caractéristiques des membres du groupe stigmatisé doivent aller à l'encontre du stéréotype négatif afin d'éviter sa consolidation ;
- c) Le contexte doit favoriser l'échange d'information sur l'autre et la prise de connaissance de façon à considérer la personne comme un individu et non comme un membre du groupe faisant l'objet de stéréotypes ;
- d) La rencontre entre les groupes doit être établie de manière officielle (i.e. elle doit être formalisée) ;
- e) Le statut et le pouvoir des groupes en présence doivent être similaires.

L'effet bénéfique de cette méthode ne se généralise souvent pas à l'ensemble du groupe considéré (Hewston & Brown, 1986). En effet, il s'agit généralement d'une rencontre entre deux individualités et non entre deux personnes se définissant comme membres d'un groupe. Lorsqu'une telle rencontre a lieu, les individus ont tendance à considérer ces contacts positifs comme une exception (Pettigrew, 1979). Pour que la rencontre soit efficace, il faudrait donc que l'appartenance groupale de chaque individu soit accentuée pendant la rencontre (Hewston & Brown, 1986 ; Pettigrew, 1979)¹⁵.

Agir sur certains processus sociocognitifs – Il est possible de modifier les stéréotypes et leurs effets en agissant sur la catégorisation (Tajfel & Wilkes, 1963). Plusieurs processus peuvent être favorisés :

- (a) *Rendre saillante la décatégorisation* : en amenant les personnes à se connaître en tant qu'individus (et non en tant que membres d'un groupe), les stéréotypes peuvent

¹⁵ Dans une perspective de rencontre entre groupes distincts, certaines pratiques pédagogiques peuvent s'inspirer du multiculturalisme (cf. Guimond, 2004), comme, par exemple échanger à l'école autour de thèmes inhérents à la diversité culturelle (Kinket & Verkuyten, 1999).

être réduits voire supprimés. La mise en place d'une telle situation est toutefois difficilement applicable à la vie quotidienne car les distinctions entre groupes (e.g., de genre, d'âge, d'origine ethnique) y sont constantes.

(b) *Favoriser la différenciation* : il est possible d'agir sur les stéréotypes en conservant le caractère distinct de chaque groupe d'individus et en leur faisant endosser des rôles différents et complémentaires pour réaliser un but commun (e.g., dans le cadre d'un projet scolaire, un groupe se charge de récolter des informations et l'autre groupe se charge de les rédiger dans le cadre d'un projet scolaire). Chaque groupe est ainsi rendu interdépendant et possède son propre domaine d'expertise (cf. Sherif, 1966). En conservant la distinction entre les groupes, il est toutefois possible que d'anciennes « hostilités » refassent surface.

(c) *Favoriser la recatégorisation* : il est possible de réduire les stéréotypes en abolissant/modifiant la catégorisation « eux/nous » et en développant une identité commune et fédératrice (i.e. un seul groupe qui englobe les groupes initiaux ; membres d'une même classe, d'une même école).

Favoriser les contacts avec des membres contre stéréotypiques – Cette méthode d'action repose sur le postulat selon lequel les informations contre-stéréotypiques peuvent altérer les croyances stéréotypées (Weber & Crocker, 1983). Lorsque les informations contre stéréotypiques concernent plusieurs membres du groupe, les individus peuvent modifier les stéréotypes qu'ils ont à propos de ce groupe au fur et à mesure qu'ils reçoivent ces informations¹⁶ ou bien de façon soudaine¹⁷. Quand les informations contre stéréotypiques ne concernent que quelques membres du groupe, les individus ont tendance à créer des « sous-types » (i.e. un groupe dans le groupe) ; (Weber & Crocker, 1983 ; Johnston & Hewstone, 1992). Plus les informations contre stéréotypiques concernent des individus « prototypiques » (i.e. qui sont caractéristiques du groupe stéréotypé), qui semblent indépendants les uns-des autres (Wilder, 1984, 1986), plus le stéréotype devrait changer. Il faut noter que si les personnes contre stéréotypiques semblent trop différentes du groupe auquel elles appartiennent, alors elles apparaîtront comme étant des exceptions (Allport, 1954) et la modification des stéréotypes ne se fera pas en faveur de l'ensemble du groupe.

Développer l'empathie – L'empathie comme capacité de l'individu à se mettre à la place d'autrui - c'est à dire à se représenter ce qu'il peut penser et/ou ressentir concernant ses émotions, ses sentiments, et ses expériences, permettrait de lutter contre les préjugés. En effet, se mettre à la place d'une personne (Finlay & Stephan, 2000) ou encore se focaliser sur le ressenti d'un individu stigmatisé dans une situation donnée (Baston et al., 1997 ; Vescio, Sechrist, & Paolucci, 2003) permet de réduire les préjugés intergroupes.

Expliciter le stéréotype – Une autre manière d'amoindrir les effets négatifs des stéréotypes est de les reconnaître et les expliciter. Proposer aux enseignants une formation les familiarisant avec les notions de préjugés et de stéréotypes et leur impact sur les parcours scolaires des élèves permettrait d'échapper aux effets délétères des stéréotypes (cf. Channouf et al., 2005 ; Rosenthal & Jacobson, 1971) Par ailleurs, les pratiques pédagogiques peuvent également permettre de lutter contre les stéréotypes. Kinket et Verkuyen (1999) ont montré que les préjugés ethniques des enfants diminuent lorsque l'enseignant intervient quand un

¹⁶ Le fait d'intégrer graduellement de nouvelles informations contre stéréotypiques est appelé modèle du comptable, ou modèle de comptabilité par Rothbart (1981).

¹⁷ Appelé modèle de conversion par Rothbart (1981).

enfant est victime de mauvais traitement à cause de son origine. Le professeur, comme modèle, peut ainsi avoir une action sur les stéréotypes partagés par les élèves en démystifiant les stéréotypes et en ayant conscience des siens (Guimond, 2004 ; Jussim & Harber, 2005).

Affirmer le Soi – Une autre manière de lutter contre les stéréotypes concerne le Soi. Plus spécifiquement, il a été montré dans de nombreuses études qu’affirmer le Soi (e.g., écrire un petit essai sur une valeur importante pour soi) aurait un effet positif sur les performances scolaires imminentes (Taylor & Walton, 2011) ou encore pendant des semaines ou des années (Cohen, Garcia, Apfel, & Master, 2006 ; Miyake et al., 2010). En outre, les effets bénéfiques de l’affirmation de Soi sont d’autant plus importants si ce petit exercice est lu par l’enseignant (Bowen, Wegmann, & Webber, 2013). Par ailleurs, cela peut également permettre à ce dernier de découvrir un aspect méconnu de l’élève et ainsi modifier le regard qu’il lui porte.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous vous avons présenté le concept de stéréotype et quelques travaux de psychologie sociale permettant de mettre en lumière l’expression des stéréotypes en milieu scolaire. Comme nous l’avons évoqué, le stéréotype s’exprime à différents niveaux : à un niveau individuel sous certaines conditions (il exprime quelque chose qui est de l’ordre d’une pensée individuelle sur un groupe), en relation aux interactions qui s’établissent entre les individus et les groupes sociaux (il rend compte des relations que les groupes entretiennent entre eux dans un contexte social donné) et en fonction d’un savoir social générateur de sens à un niveau socio-historique (il trouve sa « raison d’être » dans des croyances, dans la mémoire sociale et l’histoire des groupes sociaux). Notre vie en société et les modalités du vivre ensemble (inscription et participation sociales) tout comme notre traitement de l’information sociale imposent, d’une certaine façon, les stéréotypes aux acteurs sociaux que nous sommes. La socialisation et l’apprentissage social nous « prédisposent » à élaborer et utiliser des stéréotypes, parfois, comme nous l’avons évoqué, au-delà de nos intentions.

Une société qui ne se donne pas les moyens de réfléchir aux stéréotypes qu’elle véhicule et aux effets qu’ils produisent, se prive d’une réflexion sur son propre fonctionnement. « Aveuglée » par cette absence de réflexivité, elle se trouvera condamnée à engendrer – voire à légitimer – des formes plus ou moins marquées de discrimination. Pour reprendre la citation d’Alfred Schütz située en préambule à ce chapitre, il nous faut contribuer à un questionnement des « états de faits », des grilles de lecture culturelles ou sociales afin de contribuer à un meilleur entendement du fonctionnement psycho-social de nos sociétés.

Ce chapitre visait également à questionner la pertinence de ce concept (dans le sens d’une capacité explicative des phénomènes étudiés) pour appréhender les trajectoires et vécus scolaires. L’école, comme espace de socialisation et de rencontre *avec* et *par* l’autre(s), ne peut faire l’économie d’un examen critique des effets négatifs des stéréotypes en son sein. Elle ne peut, seule, bien entendu, garantir la « fin » des stéréotypes. Mais elle doit *a minima* prendre conscience de leur rôle dans les processus de scolarisation (e.g., réussite, orientation, sélection) et les rendre lisibles aux acteurs du système éducatif. La lutte contre les discriminations et les stéréotypes passe en premier lieu par le développement de connaissances sur leurs contenus et processus. Il s’agit là d’un rôle qui n’est pas éloigné de ce que l’on peut attendre de notre institution scolaire qui a pour vocation de transmettre et de construire des savoirs mais aussi de former de futurs citoyens « éclairés ». L’école peut également constituer un lieu d’expérimentation des outils développés pour lutter contre les

stéréotypes. Si le projet de la lutte contre les stéréotypes et la discrimination est ambitieux, il nous semble essentiel tant il porte en lui quelque chose de l'ordre de la devise républicaine.

Références

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA : Addison-Wesley.
- Baccaïni, B., De Lapasse, B., Lebeaupin, F., & Monso, O. (2014). Le retard scolaire à l'entrée en 6e : plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés. *Insee Première*, 1512.
- Banaji, M. R., Hardin, C., & Rothman, A. J. (1993). Implicit stereotyping in person judgment. *Journal of Personality Sococial Psychology*, 65(2), 272–281.
- Baston, C. D., Polycarpou, M. P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchener, E. C., Bednar, L. L., Klein, T. R., & Heighberger, L. (1997). Empathy and attitudes: can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group? *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 105-118.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.
- Bowen, N. K., Wegmann, K. M., & Webber, K. C. (2013). Enhancing a Brief Writing Intervention to Combat Stereotype Threat Among Middle-School Students. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 427-435.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2001). Effet de contexte, valeur d'intériorité et jugement scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(3), 353-371.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Channouf, A., Mangard, C., Baudry, C., & Perney, N. (2005). Les effets directs et indirects des stéréotypes sociaux sur une décision d'orientation scolaire. *European Review of Applied Psychology*, 55(3), 217-223.
- 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.
- Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-psychological intervention. *Science*, 313, 1307-1310.
- Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2007). *Mauvaises réputations : réalité et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris : Armand Colin.
- Darley, J., & Gross, P. H. (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 20-33.
- Deconchy, J-P. (1998). Croyances et idéologies : systèmes de représentations, traitement de l'information sociale, mécanismes cognitifs. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 333-360). Paris : Presses Universitaires de France.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5-18.

- Dompnier, B., & Jouffre, S. (2013). *Attributions*. In L. Bègue, & O. Desrichard (Eds.), *Traité de psychologie sociale* (pp. 197-220). Bruxelles : De Boeck.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (1991). La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 257-267.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. Etape et processus de la production des inégalités sociale. *Revue Française de Sociologie*, 34 (1), 43-60.
- Finlay, K., & Stephan, W. G. (2000). Reducting prejudice: The effects of empathy on intergroup attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1720-1737.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2011). *Cognition Sociale. Des neurones à la culture*. Bruxelles : Mardaga.
- Fisher, G.-N. (2010). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Font, H., & Brauer, M. (2013). *Cognition sociale*. In L. Bègue, & O. Desrichard (Eds.), *Traité de psychologie sociale* (pp. 171-196). Bruxelles : De Boeck.
- Gilly, M. (1980). *Maîtres-élèves. Rôles institutionnels et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Glăveanu, V. (2007). Stereotypes revised: theoretical models, taxonomy and the roles of stereotypes. *Europe's Journal of Psychology*, 3(3).
- Goffman, E. (1975). *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de Minuit.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 74(6), 1464-1480.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Dunod : Paris.
- Guimond, S. (2004). Lutter contre le racisme et le sexisme en milieu scolaire. In M.-C. Toczek, & D. Martinot (Eds.), *Le défi éducatif : des situations pour réussir* (pp. 169-200). Paris : Armand Colin.
- Guimond, S., & Roussel, L. (2002). L'activation des stéréotypes de genre, l'évaluation de soi et l'orientation scolaire. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (Vol. 8, pp. 163-179). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Hewstone, M., & Brown, R. J. (1986). Contact is not enough : An intergroup perspective on the « Contact Hypothesis ». In M. Hewstone & R. J. Brown (Eds.), *Contact and conflict in in intergroup encounters* (pp. 1-44). Oxford : Basil Blackwell.
- Huguet, P., & Régner, I. (2007). Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 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*, 45(4), 1024-1027.
- Jellison J. M., & Green, J. (1981). A self-presentation approach to the fundamental attribution error: the norm of internality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 643-649.

- Johnston, L., & Hewstone, M. (1992). Cognitive models of stereotype change, 3: subtyping and the perceived typicality of disconfirming group members. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 360-386.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469-480.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131-155.
- Kiefer, A. K., & Sekaquaptewa, D. (2007). Implicit stereotypes and women's math performance: How implicit gender-math stereotypes influence women's susceptibility to stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 825-832.
- Kinicki, B., & Verkuyten, M. (1999). Intergroup evaluation and social context: a multilevel approach. *European Journal of Social Psychology*, 29, 219-237.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation*. Paris : Armand Colin.
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world. A fundamental delusion*. New York : Plenum Press.
- Leroy-Audouin, A. (1993). *L'école maternelle, entre la diversité des élèves et la continuité éducative : du passage anticipé au CP au cycle des apprentissages fondamentaux*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université de Bourgogne.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadroneau, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles : Mardaga.
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- Maisonroule, J. (2000). *Introduction à la psychosociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mangard, C., & Channouf, A. (2007). Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation: Approche socio-cognitive. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(2), 223-250.
- Miyake, A., Kost-Smith, L. E., Finkelstein, N. D., Pollock, S. J., Cohen, G. L., & Ito, T. A. (2010). Reducing the gender achievement gap in college science: A classroom study of values affirmation. *Science*, 330, 1234-1237.
- Monteil, J.-M. (1989). *Eduquer et former, perspectives psycho-sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Monteil, J.-M. (1993). *Soi et le contexte*. Paris : Armand Colin.
- Monteil, J.-M., & Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Myers, D. G., & Lamarche, L. (1992). *Psychologie sociale*. Montréal : McGraw-Hill.
- Pettigrew, T. F. (1979). The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 461-576.
- Régner, I., Steele, J. R., Ambady, N., Thinus-Blanc, C., & Huguet, P. (2015). Our future scientists: A review of stereotype threat in girls from early elementary school to middle school. *International Review of Social Psychology*, 27(3-4), 13-51.

- Rosenthal, R. A., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcoming. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 173-220). New York: Academic Press.
- Rothbart, M. (1981). Memory and social beliefs. In D. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup relations* (pp. 145-181). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Sales-Wuillemin, E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Sherif, M. (1966). *Group Conflict and Co-Operation: Their Social Psychology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 4-28.
- Steele, S. (1990). *The content of our character*. New York : St. Martin's Press.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air. *American Psychologist*, 52(6), 613-629.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of african americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.
- Tajfel, H., & Wilkes, A.L. (1963). Classification and quantitative judgment. *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
- Taylor, V. J., & Walton, G. M. (2011). Stereotype threat undermines academic learning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1055-1067.
- Tiedemann, J. (2000). Gender- related beliefs of teachers in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 41, 191-207.
- Toczek, M.-C, & Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif : des situations pour réussir*. Paris : Armand Colin.
- Vescio, T. K., Sechrist, G. B., & Paolucci, M. P. (2003). Perspective taking and prejudice reduction: the meditational role of empathy arousal and situational attributions. *European Journal of Social Psychology*, 33(4), 455-472.
- Vouillot, F. (1999). *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris : Centre national de documentation pédagogique (CNDP).
- Weber, R., & Crocker, J. (1983). Cognitive processing in the revision of stereotyping beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 961-977.
- Wilder, D. A. (1984). Intergroup contact: The typical member and the exception to the rule. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20, 177-194.
- Wilder, D. A. (1986). Social categorization: Implications for creation and reduction of intergroup conflict. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 19, pp. 293-355). New York : Academic Press.