



Thèse

2009

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Immigration, stéréotypes et performances académique des groupes dominants : une approche psychosociale

Konan, N'Dri Paul

How to cite

KONAN, N'Dri Paul. Immigration, stéréotypes et performances académique des groupes dominants : une approche psychosociale. Doctoral Thesis, 2009. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:5449

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:5449>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:5449](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:5449)



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Section de Psychologie

Sous la direction de : Professeur Gabriel MUGNY, Université de Genève, Suisse

Jury de thèse : Professeur Fabio LORENZI-CIOLDI, Université de Genève, Suisse
Professeur Marcel CRAHAY, Université de Genève, Suisse
Professeur Serge GUIMOND, Université de Clermont-Ferrand, France
Docteur Armand CHATARD, Université de Genève, Suisse

Immigration, stéréotypes et performances académiques des groupes dominants : une approche psychosociale

THESE

Présentée à la
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en **Psychologie**

par

KONAN N'Dri Paul

de

Côte d'Ivoire

Thèse No 433

GENEVE

Août 2009

Table des matières

Remerciements	4
Avant-propos	6
Résumé	10
Cadre général	11
1. Les effets bénéfiques perçus de l'immigration	12
2. Les effets néfastes perçus de l'immigration	14
3. Problématique de recherche : les élèves d'origine immigrée font-ils baisser la performance académique des élèves autochtones ?	22
Chapitre I. Stéréotypes et performances intellectuelles	43
1. Définition d'un stéréotype	44
2. L'effet de la menace du stéréotype : quand la saillance des stéréotypes négatifs fait chuter la performance	47
2.1. La menace du stéréotype : quelques modérateurs	52
2.2. La menace du stéréotype : les mécanismes explicatifs	54
3. L'effet de l'étouffement sous la pression : quand la saillance des stéréotypes positifs fait chuter la performance	55
3.1. L'étouffement sous la pression : quelques modérateurs	57
3.2. L'étouffement sous la pression : les mécanismes explicatifs	57
4. L'effet de la susceptibilité aux stéréotypes : quand la saillance des stéréotypes positifs fait augmenter la performance	59
4.1. La susceptibilité aux stéréotypes : quelques modérateurs	64
4.2. La susceptibilité aux stéréotypes : les mécanismes explicatifs	66
5. L'effet ascenseur du stéréotype : quand la saillance des stéréotypes négatifs fait augmenter la performance	66
5.1. L'ascenseur du stéréotype : quelques modérateurs	69

5.2. L'ascenseur du stéréotype : les mécanismes explicatifs	73
6. Conclusion du chapitre théorique	76
Chapitre II. La présence d'élèves d'origine immigrée dans les institutions académiques pénalise-t-elle les élèves autochtones ?	82
1. Les effets de la diversité culturelle sur la performance intellectuelle	83
2. Étude 1	89
Chapitre III. Effet ascenseur du stéréotype et performance intellectuelle des élèves et étudiants autochtones : l'impact du stéréotype négatif associé aux immigrants	107
1. Vue d'ensemble des études 2 à 5	108
2. Étude 2	110
3. Étude 3	127
4. Étude 4	139
5. Étude 5	150
Chapitre IV. Susceptibilité aux stéréotypes et performance intellectuelle des étudiants autochtones : le rôle de la saillance d'une identité sociale positive	162
1. Étude 6	166
2. Étude 7	185
Discussion générale	202
Bibliographie	219

Remerciements

« Nous n'avons point d'espoir de sortir par nous-mêmes de notre ignorance. Mais, comme l'argile qui, pétrie par les doigts experts d'un potier ou d'un sculpteur devient vase ou objet d'art, nous recevons des uns et des autres et transformons notre ignorance en savoir. »

Saint Exupéry

Par cette belle pensée, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de thèse, le Professeur Gabriel Mugny, pour ses conseils, son entière disponibilité et pour m'avoir laissé une grande autonomie par rapport à l'approche et au développement de ce travail.

Toute ma reconnaissance va aussi à Alain Quiamzade qui m'a donné la première opportunité de me familiariser avec la recherche après un travail de diplôme réalisé sous son encadrement.

Mes remerciements vont aussi à l'endroit des autres collègues de Psychologie Sociale pour m'avoir soutenu durant toutes ces années. Plus que l'ambition et la confiance en soi qui m'ont fait souvent défaut sur ce cheminement, c'est le travail dans une ambiance chaleureuse et décontractée qui a constitué le meilleur remède contre mes états d'âme du thésard que je suis et l'angoisse de la page blanche. Ce faisant et ce disant, je tiens à dire merci à Juan-Manuel Falomir-Pichastor, Elodie Baerlocher, Fabrice Buschini et à Erika Hoffman, cette femme au cœur grand comme un baobab africain sous lequel on trouve du réconfort. Un merci particulier à Leila Selimbegović et à Fabrice Gabarrot, pour leur aide statistique, mais aussi à Roxane Pizzo, ma confidente et amie de l'unité de psychologie clinique et neuropsychologie de l'enfant, pour avoir été à mes côtés dans mes moments de déprime mais aussi mes moments de joie.

Merci aussi à tous les élèves et étudiants qui ont accepté de participer à mes recherches.

Enfin, à toute ma famille d'Ici qui a dû faire face à mes peines et mes angoisses du quotidien, et d'Ailleurs dont la présence dans ma vie me permet de supporter les coups de la vie. Un merci particulier à mon épouse Léa Konan-Perrozzi pour avoir pris le temps de relire minutieusement mon manuscrit malgré sa charge de travail.

« Il est habituel que l’auteur d’un bienfait oublie sa bonne action et cela est admissible. Ce qui est condamnable et inqualifiable, c’est que le bénéficiaire de ce bienfait l’oublie. »

Amadou Hampaté Bâ

Permettez-moi de prendre cette page entière pour remercier une des personnes qui m’a le plus influencé et guidé dans ce travail que vous tenez entre vos mains. En effet, si je marchais au départ sans savoir où j’allais, je n’aurais pas pu arriver au terme de cette thèse si je n’avais pas eu la chance de rencontrer et de faire chemin avec cette personne avec qui mes pensées et mes recherches se sont au fur et à mesure structurées comme jamais auparavant. Mon amateurisme de jeune chercheur a pu se conjuguer avec son expérience et au gré des discussions de bureau et de café, j’ai pu me constituer une source d’inspiration (je l’espère) qui m’a orienté au travers de toutes les recherches qui seront présentées dans ce travail et qui continue de m’influencer aujourd’hui encore au travers d’autres recherches que nous effectuons ensemble.

Armand CHATARD, trouve en ces quelques lignes, insuffisantes à mes yeux, l’expression de ma profonde gratitude en tant qu’ami qui m’a toujours permis d’aller de l’avant malgré les incertitudes d’une thèse sans financement et même dans les moments les plus difficiles de ma vie personnelle, mais plus en tant que Homme de sciences qui m’a aiguillonné, m’a appris beaucoup plus qu’un exercice universitaire, et m’a fait prendre la mesure d’une exigence et d’une conscience scientifique peu commune.

Avant-propos

« En psychologie sociale, comme probablement dans certains autres secteurs de recherche, les choses ne se passent pas du tout comme un certain rituel théorique tend à laisser croire qu'elles se passent. À propos d'une recherche particulière dont on livre les résultats aux lecteurs (article, livre, thèse...), ce rituel théorique voudrait souvent faire croire qu'on sait exactement où et comment ça commence, une recherche et, d'une certaine façon, qu'on sait quel en fut le point zéro. D'où la canonicité du déroulement de l'exposé scientifique : après une brève allusion, faite du bout des mots, à un fait concret ponctuel, on évoque successivement, dans une linéarité parfaite, d'abord le cadre théorique dont découlerait la recherche que l'on publie ; on dresse l'état des travaux qui ont été réalisés en référence à cette théorie ; on y décèle un manque, une impression, un silence ou une ambiguïté ; on se propose de travailler à y suppléer ; on introduit sa propre problématique et ses propres hypothèses ; on décrit le dispositif que l'on a adopté, ; on présente les résultats que l'on a obtenus. Au commencement, laisse-t-on croire, était le Verbe théorique : tout en a découlé, avec sérénité et raison.

Il se peut que certaines études, [...], procèdent de cette façon. Il faut pourtant bien dire que, fort souvent, l'itinéraire n'est pas celui-là : à commencer, dans la plupart des cas, par celui des jeunes chercheurs qui, par exemple, entreprennent un travail de thèse...

Cela n'empêchera pas le chercheur, quand il écrira, dira ou exposera, d'être tenté de faire comme si, à l'origine de sa recherche, il y avait une réflexion délibérément et déjà victorieusement théorique » (Deconchy, 1989, p.7-10).

Cette citation, aussi longue soit-elle, traduit le chemin par lequel je suis passé pour arriver au terme de ce travail. Partant donc de l'idée selon laquelle aucun sujet de thèse n'est le fait du hasard et que les problématiques qu'on expose cachent toujours une part de note biographie, je commencerai mes écrits par deux aveux.

Premièrement, les questions auxquelles je tente tant bien que mal de répondre dans le présent travail n'ont *a priori* pas été influencées par mon origine immigrée, bien que cet aspect de mon identité sociale ait fini par me rattraper en cours de route et transparaît certainement dans mes écrits.

Deuxièmement, le problème de recherche, tel que je l'expose maintenant dans ce travail final de thèse, n'est pas celui à la base de mes premières interrogations : il a été

construit et réorienté au fur et à mesure que la recherche avançait. D'ailleurs, le lecteur habitué aux travaux des équipes de recherche en psychologie sociale de l'université de Genève s'étonnera que mon travail ne s'inscrive pas dans les centres d'intérêts principaux de ces deux équipes (l'influence sociale et les représentations sociales), même si je m'y réfère régulièrement. Le problème, disais-je, s'est affiné avec le temps, et ce, particulièrement à deux niveaux.

Au niveau théorique, d'abord. Au départ, il s'agissait simplement d'analyser la dynamique du conflit de compétences dans les tâches d'aptitudes (Butera, Gardair, Maggi et Mugny, 1998 ; Butera, Legrenzi et Mugny, 1993 ; Maggi, Butera et Mugny, 1996) mise en évidence par la théorie de l'élaboration du conflit (Pérez et Mugny, 1993) dans une approche intergroupe. Selon cette théorie, lorsqu'un individu pense disposer d'un haut niveau de compétences et qu'il est confronté à une source également de haute compétence, on assisterait à un conflit de compétences, l'individu affirmant sa compétence propre en se différenciant de la source. Les individus s'engageraient dans un processus de comparaison sociale où la source d'influence doit être activement invalidée pour permettre l'auto-validation. De ce fait, les individus seraient orientés vers une gestion relationnelle de la tâche consistant en une restauration ou un maintien de l'estime de soi, un rétrécissement des activités cognitives et une impossibilité de concevoir une égalité de compétences avec la cible (Quiamzade et Mugny, sous presse). Les enjeux identitaires focaliseraient la cible sur la comparaison sociale des compétences plutôt que sur la résolution de la tâche. La nécessité de maintenir ou de rehausser l'estime de soi prendrait le pas sur des motivations plus épistémiques qui consisteraient pour les individus à résoudre la tâche. Toutefois, la plupart de ces recherches ont été réalisées dans une perspective intra groupe ou interpersonnelle. Ainsi, mon idée de départ était d'examiner la pertinence de ces dynamiques dans un contexte intergroupe, c'est-à-dire dans la confrontation entre deux sujets d'égale compétence dont la seule différence serait

leur catégorie sociale d'appartenance respective. Or, il s'est trouvé que les résultats d'une première étude réalisée dans ce cadre théorique ont montré que certains étudiants réussissaient mieux la tâche d'aptitudes qui leur était soumise lorsqu'ils étaient confrontés à une cible de comparaison d'origine immigrée plutôt qu'à une cible appartenant à leur groupe. Résultat pour le moins étrange et impensable pour le chercheur débutant que j'étais, qui m'a conduit à faire appel à d'autres paradigmes expérimentaux (l'effet ascenseur du stéréotype et l'effet de la susceptibilité aux stéréotypes) dans l'espoir de mieux rendre compte de ce résultat.

Au niveau méthodologique ensuite. Nous avons usé de différentes approches : corrélationnelles pour certaines études, plus expérimentales pour d'autres. Au final, ces approches complémentaires aboutissent sensiblement aux mêmes constats qui seront exposés au fur et à mesure de ce travail.

Bien évidemment, cette thèse ne se veut pas une remise en cause des difficultés spécifiques aux élèves d'origine immigrée par rapport aux élèves autochtones, encore moins une tentative désespérée de nier la réalité des écarts de performance observés entre les élèves autochtones et les élèves d'origine immigrée. Toutefois, dans le foisonnement des enquêtes et une couverture médiatique pour le moins alarmiste, notre objectif dans le présent travail vise modestement à questionner, éprouver et soumettre à une analyse psychosociale les assises d'une certaine croyance qui tend à présenter les immigrés comme une source de menace pour la qualité de l'éducation dans les pays occidentaux et par ricochet pour la réussite scolaire de leurs pairs autochtones.

Cette thèse, avec ses lacunes et ses défauts, espère contribuer ainsi, à l'instar des nombreux travaux antérieurs sur lesquels elle s'appuie, à montrer l'apport positif que peut avoir la présence des immigrés dans les institutions académiques sur la performance scolaire des élèves autochtones. Aussi annonçons-nous d'emblée la couleur, la thèse principale défendue à chaque étape de ce travail stipule que la présence des immigrés dans les

institutions scolaires ne constitue pas une menace pour la réussite des élèves autochtones, comme tend à le croire une partie de l'opinion publique dans la plupart des pays de l'OCDE.

La vision théorique exprimée ici pourra être perçue comme très (ou trop) ambitieuse, et elle l'est incontestablement. Elle comporte néanmoins un réel défi : celui de jeter un nouveau regard sur un fait social, qui nous semble-t-il, sans preuves scientifiques du pour ou du contre, continuera à alimenter les craintes les plus pessimistes dans l'opinion publique.

Si la science se veut cet effort permanent de la compréhension des faits sociaux, alors notre aveu de départ n'a ici pour seule ambition que de montrer, à travers les différents paradigmes expérimentaux évoqués dans ce travail, que *« l'absence de preuves n'est pas la preuve de l'absence »* ou du moins, pour parodier cette pensée scientifique, l'absence de preuves a été jusque récemment la preuve de l'absence.

Enfin, nous terminerons cet avant-propos par une précision : ce travail ne se veut pas une œuvre engagée. Notre propos est de contribuer, aussi modestement soit-il, aux explications psychosociales des inégalités de performances observées entre les membres de divers groupes sociaux (ici, les immigrés et les autochtones) en nous en tenant à cette question principale : la présence des immigrés dans les institutions académiques fait-elle baisser le niveau de performance des autochtones, ou au contraire peut-elle être un facteur de bonnes performances ?

Résumé

De nombreuses recherches antérieures ont démontré que l'immigration suscite et continue de susciter des débats passionnés dans la plupart des pays de l'OCDE. En particulier, les résultats d'un certain nombre d'enquêtes d'opinion suggèrent l'existence d'une croyance selon laquelle l'augmentation du nombre d'élèves d'origine immigrée dans une école entraînerait un nivellement vers le bas de la qualité de l'éducation et du niveau de réussite scolaire des élèves autochtones.

Les réflexions théoriques et les recherches présentées dans ce travail visent, d'une part, à vérifier la validité de cette croyance populaire et, d'autre part, à éprouver dans une approche psychosociale les implications d'une telle croyance sur la performance des élèves autochtones. La thèse principale défendue dans ce travail est que, contrairement à cette croyance populaire, les élèves autochtones ne souffriraient pas de la présence des immigrés dans les institutions scolaires. La mise à l'épreuve des faits de cette hypothèse générale s'inscrit principalement dans le cadre de paradigmes expérimentaux que sont l'effet ascenseur du stéréotype (Walton et Cohen, 2003) et l'effet de la susceptibilité au stéréotype (Shih, Ambady et Pittinsky, 1999). Sept études (dont une corrélacionnelle et six expérimentales) ont été réalisées à cet effet.

Dans l'ensemble, les résultats de ces études apportent, à quelques exceptions près, un support à notre hypothèse et récusent l'idée que les immigrés font baisser la performance des autochtones. Ainsi, les résultats de l'étude 1 montrent, à l'échelle d'un pays, un lien positif entre le taux d'élèves d'origine immigrée et la performance des élèves. Les résultats des autres études, réalisées pour certaines en contexte naturel de classe sur des élèves et pour d'autres en contexte de laboratoire sur des étudiants, viennent conforter les résultats de la première étude.

Cadre général : questions, questionnements et état des lieux

Sujet à la fois extrêmement sensible et récurrent, l'immigration est un véritable enjeu sociopolitique qui alimente régulièrement les débats politiques et joutes électorales. Si de prime abord, la diversité culturelle introduite par la présence des immigrés dans un pays semble désigner et s'imposer comme une caractéristique *de fait* des sociétés contemporaines, celle-ci continue de soulever des débats tant dans les sociétés qui ont une longue histoire d'immigration (comme le Canada ou les Etats-Unis) que dans les pays européens de plus en plus sujets à un fort mouvement migratoire (Doytcheva, 2005).

Le phénomène migratoire contemporain, peut-être par son ampleur mais aussi par sa nature, est devenu aujourd'hui un enjeu social et figure dorénavant à l'agenda des préoccupations politiques et médiatiques majeures des pays occidentaux. La création du ministère de l'immigration et de l'identité nationale en France au lendemain de l'élection du Président Nicolas Sarkozy est un exemple de l'importance que revêt l'immigration pour les gouvernants européens soucieux de gérer le flux migratoire dans leurs pays respectifs.

Que ce soit en Suisse ou dans la plupart des pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE), les processus d'immigration sont plus que jamais remis en question, attaqués de toute part, en particulier par les partis politiques de droite et d'extrême-droite. En témoignent les récentes controverses à propos des affiches de campagne de l'Union Démocratique du Centre (UDC), un des principaux partis politiques de droite membre du conseil fédéral suisse, montrant des moutons blancs en train d'expulser des moutons noirs de la Suisse. On pourrait entre autres citer les polémiques relatives à la construction des minarets en Suisse, les questions du port du voile à l'école, les violences dans les banlieues en France ou encore

l'accession du Front National au deuxième tour lors des élections présidentielles de 2002 en France. Autant de faits de société qui témoignent de l'importance que revêt l'immigration dans la plupart des pays de l'OCDE. Selon l'Office Fédéral suisse des Statistiques (OFS, 2006), tous les pays d'Europe occidentale ont vu leur nombre d'immigrants augmenter ces dernières années. Ainsi, fin 2005, la Suisse comptabilisait un total de 1.7 millions de personnes immigrées, soit 21.9% de sa population totale, et la France comptait 12.3% d'étrangers dont environ 10% d'immigrés non européens (Institut National d'Etudes Démographiques, INED, 2006). Comme le rapportent Solomos et Wrench (1993, p. 4), « *Dans un grand nombre de sociétés de l'Europe contemporaine, les questions concernant l'immigration et la position des minorités sont parmi les domaines de désaccord qui font le plus l'objet d'une lutte acharnée dans les débats sociaux et politiques* ».

Les Etats de la plupart des pays européens accordent de plus en plus une attention particulière aux flux de personnes à l'intérieur de leurs frontières. L'actualité de l'immigration demeure d'autant plus prégnante que la plupart des pays européens sont confrontés à un véritable dilemme. D'un côté, l'immigration est profitable à la société et aux populations d'accueil. De l'autre, elle est aussi perçue comme une menace à un certain nombre de prérogatives propres aux populations.

1. Les effets bénéfiques perçus de l'immigration

Le premier argument justifiant le recours à l'immigration concerne le déficit démographique. En effet, les perspectives démographiques dans la plupart des pays européens laissent pressentir un recours encore accru dans les années à venir à l'immigration non-

européenne pour compenser le déclin démographique. Selon les statistiques démographiques, le seul facteur de croissance ou de stabilisation de la population active nécessaire au fonctionnement de l'économie européenne sera sans conteste l'immigration, eu égard au vieillissement de la population et au faible taux d'accroissement démographique¹ (Rapport du Conseil de l'Europe, 2004 ; voir aussi Sardon, 2004). Selon ces sources, l'immigration correspondrait même à 89% de la croissance démographique en Europe occidentale, qui aurait décliné de plus de 4.4 millions d'individus sans ce flux migratoire².

Deuxièmement, certains travaux suggèrent que l'immigration ne fait pas que combler les déficits démographiques dans les pays occidentaux, mais créerait aussi de l'emploi et de la richesse. Ainsi, dans son rapport de 2006, la Banque Mondiale estime que l'augmentation de la main-d'œuvre due à l'immigration dans les pays industrialisés a dégagé un excédent de 160 milliards de dollars, soit davantage que les gains réalisés grâce à la libéralisation du commerce des marchandises. D'autres études économétriques réalisées notamment aux États-Unis accèdent l'idée que les immigrés ne représentent pas une charge fiscale supplémentaire pour les pays occidentaux. Ainsi, selon Simon (1991, p. 339) :

“Comparing immigrant and native families of similar education and age, there is no difference in usage levels. The costs of schooling are somewhat higher for immigrants after the first few years in the US, because their families are younger than native families, on average. But when we include public retirement programs – Social Security, Medicare, and the like – immigrant families on average are seen to receive much less total welfare payments and public services than do average native families”.

¹ Selon le rapport du Conseil de l'Europe, 2.1 enfants par femme européenne sont nécessaires au renouvellement des générations contre 1.5 en moyenne aujourd'hui.

² Rapport de la Commission mondiale sur les migrations internationales, 2005.

Ces constats ont conduit certains socio-économistes à considérer l'immigration comme un bien public global, c'est-à-dire un bien matériel et symbolique *«capable de créer du bénéfice pour l'ensemble des acteurs, sans que son usage par l'un ait un effet négatif ou privatif pour l'autre, sans que les avantages retirés par les uns ne viennent à exclure les autres»* (Badie, Brauman, Décaux, Devin, et de Wenden, 2008, p. 42).

Enfin, sur le plan social, certains travaux suggèrent que l'immigration est parfois perçue comme source de diversité, d'ouverture et d'enrichissement culturels (Breugelmans et van de Vijver, 2004 ; Ginges et Cairns, 2000 ; Verkuyten, 2007 ; Van Oudenhoven, Prins et Buunk, 1998). Par exemple, dans une enquête réalisée auprès de 16'078 personnes dans les 15 anciens Etats membres de l'Union Européenne, Thalhammer, Zucha, Enzenhofer, Salfinger et Orgis (2001) ont montré que près de 70% des sondés sont d'accord pour dire que c'est une bonne chose pour une société d'avoir des personnes de diverses origines, religions et cultures. Dans la même veine, Ward et Masgoret (2006) rapportent que 81% de Néo-Zélandais pensent que les immigrants apportent une contribution utile à leur pays et 50% de Canadiens estiment qu'il est normal qu'il y ait des immigrants dans leur pays.

Néanmoins, l'immigration ne présente pas que des aspects positifs. En effet, de nombreuses autres recherches, notamment psychosociales, suggèrent que l'approbation de la diversité introduite par l'immigration contraste avec les craintes, les inquiétudes et les suspicions diverses qu'elle suscite parmi les citoyens des sociétés d'accueil (Thalhammer et al., 2001).

2. Les effets néfastes perçus de l'immigration

Bien qu'indispensable au maintien d'un certain niveau démographique et économique et malgré les idéaux et les discours d'ouverture au monde, de tolérance, de nombreux travaux ont démontré que la présence des personnes d'origine immigrée est constamment perçue comme une source de menace au sein des groupes et individus qui composent les sociétés d'accueil. C'est ainsi qu'à la question de savoir si les immigrés servent ou nuisent, près de 51% des Européens sondés estiment que la présence d'immigrés dans leur pays est une cause de chômage ; 42% lient l'immigration à l'insécurité et plus de 50% perçoivent les immigrés comme une menace à la paix sociale et au bien-être communautaire (Thalhammer et al., 2001). Ces craintes et menaces, qui conduisent à des attitudes négatives et à des comportements discriminatoires envers les immigrés (Esses, Dovidio, Jackson et Armstrong, 2001 ; Dovidio et Esses, 2001 ; Falomir, Munoz-Rojas, Invernizzi et Mugny, 2004 ; Jackson, Brown, Brown et Marks, 2001), ont été analysées sous quatre angles principaux : la menace réaliste, la menace symbolique, l'anxiété intergroupe et les stéréotypes négatifs (Ward et Masgoret, 2006 ; Stephan, Renfro, Esses, Stephan et Martin, 2005).

La menace réaliste ou réelle se réfère à la perception de menaces pesant sur l'acquisition et la préservation des ressources politiques et économiques de leur groupe d'appartenance que les populations d'accueil ressentiraient eu égard à la présence des immigrés (Esses et al., 2001 ; Falomir et al., 2004 ; Falomir, Gabarrot et Mugny, 2009 ; LeVine et Campbell, 1972 ; Stephan et Stephan, 2000). Dans cette ligne de pensée, les arguments des opposants à l'immigration portent principalement sur trois croyances largement répandues selon lesquelles les immigrés 1) constituent une charge financière supplémentaire pour leur pays, 2) prennent le travail des autochtones et par là-même occasionnent le chômage, et enfin 3) font baisser le niveau des salaires en introduisant une concurrence déloyale avec les populations d'accueil (Burns et James, 2000 ; Scheve et Matthew, 2001). Plus ces menaces sont perçues comme réelles, plus elles engendrent des attitudes négatives et des comportements de discrimination envers les immigrés

(Ashmore et Del Boca, 1976, 1981 ; Stephan, Ybarra et Backman, 1999), et ce particulièrement lorsque les autochtones croient que les uns et les autres sont dans une "interdépendance négative", c'est-à-dire que les besoins des uns ne peuvent être accomplis qu'au détriment de ceux des autres (Falomir et al., 2009), un peu comme dans une compétition sportive. Dans ces conditions, la norme de non-discrimination envers les immigrés perd toute son importance, dès lors que les attitudes initiales des individus envers les immigrés sont négatives (Falomir, Mugny, Chatard, Konan et Selimbegović, soumis). Dans une étude réalisée en Suisse, Falomir et al. (2004) manipulent la menace perçue en faisant croire aux sujets qu'il existe une relation entre la proportion d'immigrés en Suisse et le taux de chômage dans ce pays. Les auteurs montrent que les participants qui perçoivent les immigrés comme entraînant le chômage en Suisse adoptent plus des comportements discriminatoires à l'égard des étrangers que ceux qui ne les perçoivent pas comme une menace à l'emploi.

La menace symbolique est liée à la perception par les individus de l'existence de différences dans les *worldviews* culturels, les normes, les valeurs et les croyances entre leur groupe d'appartenance et les hors-groupes (Esses et al., 2001 ; Esses, Dovidio et Hodson, 2002 ; Esses, Wagner, Wolf, Preiser et Wilbur, 2006 ; Tajfel et Turner, 1986). Dans cette perspective, les normes de non-discrimination à l'égard des immigrés largement prônées dans la plupart des pays d'accueil empêcheraient les populations locales de se percevoir comme différentes des immigrés et engendreraient contre toute attente des effets pervers en termes de discrimination à l'égard de ces derniers (Gabarro, Falomir et Mugny, 2009). Ainsi, la perte de l'identité collective, des valeurs, des références historiques, des spécificités culturelles ou de la religion sont autant d'arguments que les opposants à l'immigration avancent pour justifier la nécessité d'un frein à celle-ci (Van Oudenhoven, et al., 1998 ; Verkuyten, 2004 ; Verkuyten et Thijs, 2002). Les recherches réalisées dans le cadre des théories de l'identité sociale (Tajfel et Turner,

1986), de la dominance sociale (Sidanius et Pratto, 1999), de la justification du système (Jost et Banaji, 1994), du racisme symbolique (McConahay et Hough, 1976 ; McConahay, Hardee et Batts, 1981), et des croyances symboliques (Esses, Haddock et Zanna, 1993) indiquent le rôle important que joue la menace symbolique dans l'émergence des préjugés à l'égard des groupes auxquels les individus n'appartiennent pas. Par exemple, Stephan et al. (2005) montrent que les attitudes des étudiants américains à l'égard des Rwandais sont d'autant plus négatives qu'ils pensent que ceux-ci ne partagent pas les valeurs de la société américaine que sont l'éthique protestante du travail, la démocratie et les valeurs religieuses. La même logique prévaut aussi en Suisse. Ainsi, l'UDC avance que *« plus de 400.000 étrangers résidant aujourd'hui en Suisse appartiennent à un cercle culturel non européen. Les problèmes d'intégration qui en résultent se ressentent dans tous les domaines de la vie sociale »* (UDC, 1998, p. 3).

Quant à l'anxiété intergroupe (Stephan et Stephan, 1985), elle concerne l'anticipation de conséquences émotionnelles négatives (rejet, désapprobation et embarras) que les membres d'un groupe social donné ressentiraient lors de relations avec des individus membres de groupes différents du leur. Les individus présentant de telles émotions à l'égard des membres d'autres groupes sont aussi ceux qui adoptent des attitudes négatives et des comportements de rejet (Britt, Bonecki, Vescio, Biernat et Brown, 1996) et de catégorisation intergroupe (Greenland et Brown, 2009) dans le but de protéger le soi contre de telles émotions.

Enfin, les stéréotypes peuvent générer de la menace si les caractéristiques socioculturelles associées à un hors-groupe donné suggèrent des conséquences préjudiciables pour les individus membres de groupes dominants. Ainsi, il a été démontré que les stéréotypes associés à certains groupes servent de base aux attentes de comportements de la part des individus membres de ces groupes (Hamilton, Sherman et Ruvolo, 1990). Par exemple, l'agressivité étant décrite comme un trait caractéristique des Noirs (Devine, 1989 ; Fiske, Cuddy, Glick et Xu, 2002 ; Katz et Braly,

1933), les individus s'attendent à ce que ceux-ci se comportent conformément à ce stéréotype (Hamilton et al., 1990). Une expérience bien connue en psychologie sociale réalisée aux Etats-Unis atteste de la validité d'un tel processus (Duncan, 1976 ; voir aussi Allport et Postman, 1947). Dans cette expérience, des étudiants américains blancs devaient évaluer le caractère violent d'une bousculade survenue lors d'une discussion entre deux hommes qu'ils voyaient à travers un film conçu à cet effet. Dans une première condition, le protagoniste était blanc et la victime noire. Dans une seconde condition, le protagoniste et la victime étaient tous deux blancs. Dans une troisième condition, le protagoniste était noir et la victime blanche, et dans une quatrième condition, le protagoniste et la victime étaient tous deux noirs. Les résultats ont montré que lorsque le protagoniste et la victime étaient blancs, les participants étaient 13% à juger l'acte violent. Ce chiffre passait à 75% lorsque le protagoniste était noir et la victime blanche. En outre, seulement 17% des participants jugèrent la bousculade violente lorsque la victime était noire et le protagoniste blanc contre 69% lorsque ce dernier était noir. De telles dispositions pourraient justifier que certains autochtones s'opposent à l'immigration des groupes sociaux perçus comme pouvant menacer l'équilibre social de leur communauté (Stephan et al., 2005).

Par ailleurs, il a été maintes fois démontré que les stéréotypes sont plus ou moins directement associés aux préjugés (Dambrun et Guimond, 2001 ; Devine, 1989 ; Esses et al., 1993 ; Macrae, Milne, et Bodenhausen, 1994 ; Wittenbrink, Judd et Park, 1997) et confortent la discrimination comportementale à l'égard de certains groupes sociaux (Bourhis et Leyens, 1999 ; Devine, Monteith, Zuernik et Elliot, 1991 ; Fiske, 2004).

Selon Stephan et Stephan (2000), ces menaces influencent de concert ou séparément les comportements que les membres de groupes dominants adoptent face aux membres de groupes stigmatisés.

Diverses recherches en psychologie sociale ont montré comment la saillance de telles menaces entraîne des modifications importantes dans les comportements des individus à l'égard de ceux qui sont considérés comme porteurs de telles menaces. Pour ne citer que quelques-unes des plus connues, les théories de l'identité sociale (Tajfel et Turner, 1986) et de l'auto-catégorisation (Turner, Hogg, Oakes, Reicher et Wetherell, 1987) suggèrent que la simple catégorisation en nous/eux amène à un biais d'assimilation (accentuation des ressemblances intracatégorielles) et un biais de contraste (accentuation des différences intercatégorielles). Les recherches conduites dans le cadre de la théorie de la gestion de la peur (*terror management theory*, Greenberg, Pyszczynski et Solomon, 1986; Solomon, Greenberg et Pyszczynski, 1991) suggèrent que la saillance de ces menaces sous forme de rappel de notre propre mortalité accroît les préjugés à l'égard des individus membres des hors-groupes dont les attitudes et comportements défient notre système de valeurs et nos *worldviews* culturels (Greenberg et al., 1990). Quand aux travaux de Guimond et ses collègues sur la privation relative (situation dans laquelle les individus se sentent privés d'une ressource matérielle ou symbolique leur revenant de plein droit) et son opposé, la gratification relative (situation dans laquelle les individus occupent une position favorable par rapport aux membres d'un hors-groupe), ils suggèrent que ces différentes menaces augmentent les préjugés à l'égard des individus membres des hors-groupes (Dambrun et Guimond, 2001 ; Guimond et Dambrun, 2002).

Une recherche qui offre une excellente illustration du rôle joué par ces menaces (réelle, symbolique, stéréotypes et anxiété intergroupe) dans les attitudes à l'égard des immigrés a été réalisée par Stephan et al. (2005) auprès d'étudiants d'une université américaine de l'Etat du Nouveau Mexique. Dans la première étude, les participants devaient évaluer sur plusieurs dimensions (sympathie, admiration, approbation, antipathie, rejet, etc.) des immigrants Rwandais de la minorité Tutsi ayant émigré aux Etats-Unis à cause de la guerre civile dans leur pays. Dans

une première condition, ces immigrants étaient présentés comme représentant une *réelle menace* pour la société américaine. En effet, ils étaient présentés comme pouvant avoir des comportements violents à cause de la guerre mais également comme souffrant de diverses maladies comme le SIDA, l'hépatite B et l'Ebola. Dans une seconde condition, ils étaient présentés comme ayant des valeurs culturelles, religieuses, et des croyances très différentes de celles de la société américaine (*menace symbolique*). La troisième condition était une combinaison des deux premières. Enfin, les participants de la condition contrôle lisaient un texte sur la guerre au Rwanda et l'immigration des Tutsi de façon générale. Les résultats de cette première expérience ont montré que les attitudes des étudiants américains à l'égard des immigrants rwandais sont d'autant plus négatives que ceux-ci étaient présentés comme une menace à la fois réelle et symbolique que dans les autres conditions.

Dans la seconde étude, les auteurs ont manipulé le rôle des stéréotypes sur les attitudes à l'égard des immigrants. Pour ce faire, les participants de la même université devaient évaluer sur cinq dimensions (sympathie, admiration, approbation, antipathie, rejet) deux groupes d'immigrants supposés originaires du Timor Est, ce pays ayant été choisi parce que les participants ont estimé lors d'un pré-test n'avoir aucune connaissance de sa composition ethnique. Dans un cas, ces immigrants étaient décrits comme venus au Timor Est à cause de la guerre en Afrique (réfugiés noirs). Dans un second cas, il s'agissait d'immigrants venus au Timor Est à cause de la guerre au Kosovo (réfugiés blancs). Toutefois, préalablement à l'évaluation, dans une condition (*condition de stéréotypes positifs*), le groupe de réfugiés était présenté comme ouvert, chaleureux, amical et respectueux à l'égard des autres groupes sociaux et de ceux qui essaient de les aider. Dans une seconde condition (*condition de stéréotypes négatifs*), le groupe était décrit comme très réservé, hostile et irrespectueux à l'égard des autres groupes sociaux et de ceux qui essaient de les aider. Dans la troisième condition (*condition de stéréotypes mixtes*),

certaines membres de ce groupe étaient présentés comme ouverts et chaleureux alors que d'autres étaient présentés comme hostiles et irrespectueux. Les résultats de cette étude ont montré qu'indépendamment de l'origine supposée des immigrants, les attitudes des étudiants à l'égard des réfugiés étaient plus négatives dans la condition de stéréotypes négatifs que dans la condition de stéréotypes positifs ou dans la condition de stéréotypes mixtes, ces deux dernières conditions ne différaient pas entre elles.

Dans la troisième étude, les auteurs ont examiné le rôle joué par l'anxiété intergroupe dans les réactions à l'égard des immigrants. Dans la condition de faible anxiété intergroupe, les immigrants étaient décrits comme des personnes au comportement prévisible, facilement accessibles et non menaçantes. La condition de forte anxiété intergroupe utilisait la description inverse. Les résultats ont montré que les étudiants adoptent des attitudes négatives à l'égard des immigrants dans la condition de forte anxiété intergroupe comparativement à la condition de faible anxiété.

Cet ensemble de résultats atteste que, face aux immigrants, les populations autochtones adoptent des stéréotypes et des attitudes d'autant plus négatives que ceux-ci sont perçus comme menaçants. Selon Stephan et al. (2005), l'effet de ces menaces perçues sur les attitudes à l'égard des immigrants serait d'autant plus négatif que la menace réaliste, la menace symbolique, l'anxiété intergroupe et les stéréotypes agissent de concert.

Toutefois, si les controverses à propos de l'immigration ont pendant longtemps été essentiellement associées aux menaces que les populations d'accueil perçoivent par rapport aux ressources économiques et identitaires, certaines enquêtes avancent que l'école, en tant qu'institution sociale, n'est plus à l'abri de telles controverses, eu égard à la diversification croissante de sa clientèle. Tout comme leurs parents, il semble que l'importance numérique grandissante de jeunes issus de l'immigration dans les institutions académiques fait peser sur eux

des suspicions quant à d'éventuels effets délétères qu'ils pourraient avoir sur les performances scolaires de leurs pairs autochtones (Thalhammer et al., 2001).

3. Problématique de recherche : les élèves d'origine immigrée comme menace pour la performance académique des élèves autochtones

Dans la plupart des pays européens, les responsables politiques, éducatifs et l'opinion publique s'inquiètent de plus en plus des conséquences des flux migratoires contemporains. Ce regain d'intérêt s'expliquerait en partie par l'importance numérique croissante (en valeur absolue et relative) de la présence d'élèves d'origine immigrée dans les institutions académiques, en particulier ceux venant de pays non-européens ou perçus comme culturellement différents. En effet, au cours des 20 dernières années, la part d'élèves d'origine immigrée dans les écoles a augmenté de façon considérable dans les institutions académiques de la plupart des pays occidentaux (OCDE/PISA, 2006). Pour les raisons démographiques énoncées auparavant, on sait aujourd'hui que le nombre des enfants d'origine immigrée va aller en croissant dans les écoles. Par exemple, la proportion des élèves de 15 ans d'origine immigrée en Suisse, qui était de 10.35% en 2000, est passée à 14% en 2003 et à 22.40% en 2006 (OCDE/PISA, 2001, 2006, 2008). Et cette tendance s'observe dans la plupart des autres pays. Ainsi, selon les mêmes sources, en 2006, la France affichait un taux d'élèves d'origine immigrée de 15 ans de plus de 14% sur son sol, le Luxembourg 36.10%, la Nouvelle-Zélande 21.30%, l'Allemagne 14.20%. En conséquence, il apparaît que l'intégration réussie des élèves d'origine immigrée est essentielle pour assurer une certaine cohésion sociale dans la plupart des pays européens confrontés à l'immigration. C'est dans ce contexte que l'OCDE, à travers son programme PISA, a pour la

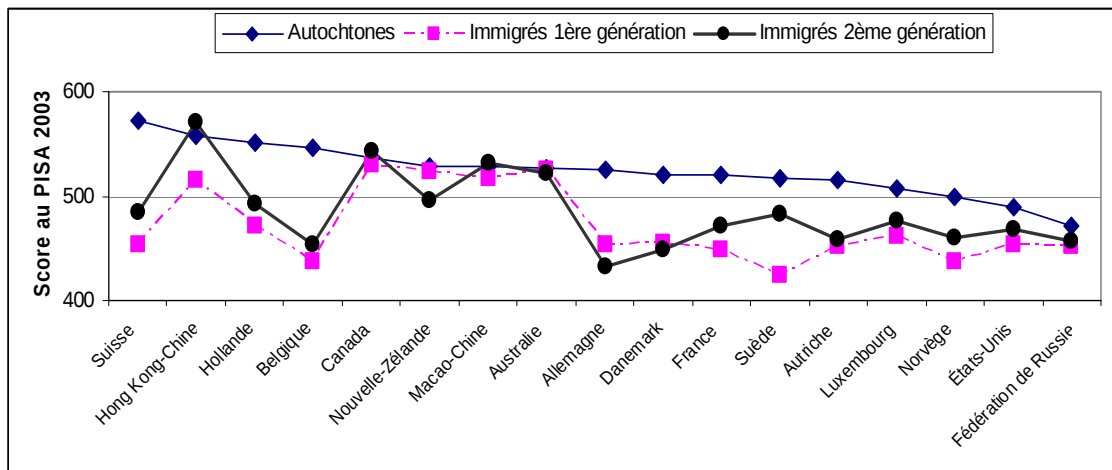
première fois publié un rapport sur la performance des immigrés, intitulé « *Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003* ».

Dans leur rapport, les auteurs font une distinction entre élèves autochtones et élèves d'origine immigrée. Les élèves autochtones ("*native students*" en anglais) sont les élèves nés dans le pays d'enquête et dont au moins un des deux parents est également né dans le pays d'étude. Les élèves d'origine immigrée se subdivisent en deux catégories : les élèves immigrés de première génération (élèves nés à l'étranger, de parents également nés à l'étranger) et les élèves immigrés de deuxième génération (élèves nés dans le pays d'évaluation mais dont les deux parents sont nés à l'étranger). Toutefois, il faut souligner que la distinction entre immigrés de première génération et immigrés de deuxième génération n'a qu'une valeur épistémologique puisque dans les faits, la performance moyenne de ces deux catégories d'élèves est en-dessous de celle des élèves autochtones dans la plupart des pays européens. Par ailleurs, comme on le verra dans nos études, la catégorisation autochtones/immigrés n'est pas socialement neutre ; elle porte en elle-même les germes de la reproduction des inégalités sociales de performances et leur mise en saillance influe sur les performances des élèves et étudiants autochtones.

S'appuyant sur les données PISA 2003, ce rapport compare les performances scolaires des élèves issus de l'immigration à celles de leurs pairs autochtones dans 17 pays dont 14 pays sont membres de l'OCDE (OCDE/PISA, 2006). Selon les auteurs de ce rapport, « *les élèves immigrés sont des apprenants motivés et ont des attitudes positives envers l'école. Malgré ces solides dispositions d'apprentissage, les élèves immigrés obtiennent souvent des performances significativement moindres que leurs pairs autochtones dans les domaines scolaires clés, tels que les mathématiques, la lecture et les sciences, mais aussi dans les compétences générales de résolution de problèmes* » (OCDE/PISA, 2006, p. 3).

La Figure 1 présente les scores moyens des élèves autochtones et des élèves d'origine immigrée dans chaque pays.

Figure 1. Performance moyenne en mathématiques en fonction du pays et du statut d'immigration



Comme on peut le constater sur la figure 1, l'ampleur des différences est souvent considérable. A titre illustratif, le score moyen en mathématiques des élèves suisses est de 573 points alors que celui des élèves d'origine immigrée (première et deuxième générations confondues) est de 468.50 (sur une échelle allant de 358 à 668). En d'autres termes, les participants d'origine immigrée de cette enquête atteignent en moyenne juste le niveau minimum de compétence mathématique requis (niveau 2) défini par l'OCDE comme pouvant leur permettre de comprendre les événements de la société, alors que les élèves de parents suisses sont au niveau 4 de la hiérarchie des niveaux de l'OCDE. En France, ces scores sont respectivement de 520 et 460. Ces écarts de performance se retrouvent dans la quasi totalité des pays européens concernés par cette enquête mais sont plus accentués dans certains (Suisse,

France, Danemark, Autriche, Belgique, Allemagne). En outre, cette enquête révèle que la performance en mathématiques de plus de 40% des élèves d'origine immigrée en Belgique et en France se situe en-dessous du niveau 2. Ce pourcentage est de 30% en Suisse, en Allemagne, au Luxembourg et aux Etats-Unis, contre 25% en Hollande, et 16% en Australie et au Canada.

En outre, les différences globales observées entre les autochtones et les immigrés dans ces études sont tout autant valables pour les immigrés de première génération que pour les immigrés de deuxième génération, ces deux catégories différant sensiblement entre elles en fonction des pays. Ainsi, au Canada, en Chine, en Australie et en Russie, les élèves d'origine immigrée obtiennent des résultats semblables à ceux des élèves autochtones.

Il est à noter que les résultats en sciences, en lecture et en résolution de problèmes, les trois autres domaines évalués par les enquêtes PISA, suivent la même configuration que ceux observés en mathématiques. En effet, dans la quasi-totalité des pays européens, les élèves autochtones obtiennent des performances supérieures à celles des élèves d'origine immigrée dans tous les domaines concernés par cette enquête. En outre, bien que n'étant pas spécialement articulée autour des compétences des immigrés et des autochtones, l'enquête PISA 2000 réalisée dans 32 pays et celle de 2006 dans 57 pays témoignent des mêmes constats : globalement, les élèves d'origine immigrée réussissent moins bien dans les enquêtes internationales que les élèves autochtones.

Cette moindre performance des élèves d'origine immigrée a aussi été retrouvée dans d'autres études réalisées à une échelle nationale. Ainsi, Ammermüeler (2007) montre qu'en Allemagne, les élèves d'origine immigrée obtiennent des performances inférieures à celles des élèves de parents allemands (voir aussi Riphahn, 2003). Les résultats de Bauer et Riphahn (2004) en Suisse, ceux de Chiswick et de DebBurman (2004 ; voir aussi Cortes, 2006 ; Gonzales, 2003) aux Etats-Unis et de Van Ours et Veenman (2003) en Hollande attestent des mêmes tendances.

En outre, divers facteurs ont été avancés dans la littérature pour rendre compte de ces écarts de performance entre les élèves immigrés et autochtones. À ce propos, il convient de reconnaître avec Doise et Mugny (1997, p. 5) que « *dans le domaine de l'intelligence, comme dans tout autre domaine des sciences humaines, diverses approches d'un phénomène sont possibles, chacune fournissant sa propre explication* ». Sans prétendre à l'exhaustivité, les explications des causes de la différence de résultats scolaires entre immigrés et autochtones peuvent être regroupées en trois grands groupes.

En premier chef des facteurs évoqués, on retrouve la situation socio-économique et le niveau d'éducation des parents (Ammermüller, 2007 ; Biddle, 2001 ; Driessen et Drekkers, 1997 ; Kozol, 1991 ; Levels et Dronkers, 2008 ; OCDE/PISA, 2006). Ainsi, les résultats de l'enquête PISA 2003 montrent une corrélation positive très significative entre les écarts de statut socio-économique des parents et les écarts de performance entre les élèves. Ainsi, la corrélation entre ces deux variables en ce qui concerne les autochtones et les immigrés de première génération est .75 et de .86 entre les autochtones et les immigrés de deuxième génération. Pour ce qui est du niveau d'éducation de leurs parents, les relations vont aussi dans le même sens, avec une corrélation de .57 entre les autochtones et les immigrés de première génération et de .83 pour les autochtones et immigrés de deuxième génération. Ces corrélations indiquent que plus la différence entre le statut socio-économique et le niveau d'éducation des parents des deux groupes d'élèves est importante, plus l'écart de performance est élevé. Autrement dit, les différences de performance les plus marquées entre les élèves d'origine immigrée et les pairs autochtones se retrouvent parmi les élèves issus de classes socio-économiques défavorisées. Ce constat est également étayé par des travaux réalisés en Suisse qui montrent que la faible performance des enfants d'origine immigrée dans le Canton de Genève s'expliquent plus par l'appartenance de leurs parents aux couches sociales les plus défavorisées que par leur origine immigrée

(Hutmacher, 1990). Malgré ce constat, les conclusions d'autres recherches réalisées suggèrent qu'aujourd'hui encore « *en Suisse, c'est l'immigration en soi que l'on a de tout temps considérée comme problème principal donc prioritaire, tandis que les désavantages socio-économiques sont perçus comme secondaires, bien que les indices révèlent bien d'autres corrélations* » (Vellacott et Wolter, 2005, p. 21).

Au second rang des facteurs explicatifs, on trouve les travaux articulés autour de la théorie du handicap socioculturel et linguistique. Dans ce courant de pensées, les facteurs invoqués portent sur les inégalités face aux ressources culturelles (Ogbu, 1978 ; Sidanius et Pratto, 1999) et aussi la non-maîtrise de la langue d'enseignement du pays d'accueil par certains élèves d'origine immigrée (OCDE/PISA, 2006). En ce qui concerne les ressources culturelles, il est généralement admis que si les élèves d'origine immigrée réussissent moins bien que les élèves autochtones, « *c'est parce que les uns et les autres se trouvent à des distances inégales par rapport à la culture scolaire* » ou que la famille de ces élèves ne leur « *offre pas les valeurs, attitudes et styles cognitifs nécessaires pour réussir à l'école* » (Crahay, 2007, p. 11). En ce qui concerne la non-maîtrise de la langue d'enseignement, les enquêtes PISA 2000 et 2003 montrent que, d'une façon générale, les élèves qui parlent une langue différente de celle d'enseignement tendent à obtenir des performances inférieures à celles de leurs pairs dont la langue parlée à la maison est la même que celle d'instruction. Un autre facteur non négligeable tient à l'âge d'arrivée des élèves immigrés dans le pays d'accueil. Les résultats montrent que plus les élèves arrivent tôt dans le pays d'accueil, mieux ils s'adaptent au système éducatif et meilleurs sont leurs résultats scolaires, même si ceux-ci restent relativement faibles comparativement à ceux des élèves autochtones (Chiswick et DebBurman, 2004 ; Cortes, 2006 ; Gonzales, 2003 ; Schnepf, 2007).

Enfin, certaines enquêtes suggèrent que les différences observées entre les élèves d'origine immigrée et les élèves autochtones peuvent être directement liées aux variables relatives aux écoles fréquentées par les uns et les autres (OCDE/PISA, 2006 ; Portes et MacLeod, 1996 ; Wang et Goldschmidt, 1999). On assisterait à un phénomène de concentration des élèves d'origine immigrée dans certaines écoles plutôt que dans d'autres. D'une façon générale, ces élèves se retrouvent dans des établissements fréquentés très majoritairement par d'autres élèves d'origine immigrée. Ils se retrouvent dans des écoles très homogènes du point de vue de leur composition ethnique. Par exemple, Felouzis, Liot et Perroton (2005) montrent, dans ce qu'ils ont appelé « l'apartheid scolaire », que plus de 50% des élèves d'origine immigrée se retrouvent cantonnés dans presque 10% des établissements scolaires de Bordeaux, une des grandes villes françaises. Par ailleurs, les résultats des enquêtes PISA montrent que les établissements scolaires que fréquentent ces élèves sont aussi ceux, à l'échelle d'un pays, qui disposent de moins de ressources académiques avec des infrastructures désuètes, la présence de nombreux problèmes tels que la médiocrité des relations enseignants-enseignés, les problèmes disciplinaires, le mauvais climat scolaire, la présence prononcée d'enseignants souvent jeunes et moins expérimentés, mais aussi les problèmes d'auto-handicap tels que l'absentéisme et les retards (à ce propos, voir aussi les analyses de Duru-Bellat, 2003 ; Sidanius et Pratto, 1999). Ce phénomène qualifié d'« effet établissement » (OCDE/PISA, 2006) suggère que certains types d'écoles constituent en eux-mêmes une source d'inégalité en n'offrant pas les mêmes chances aux élèves autochtones et immigrés.

Toutefois, en reconnaissant l'importance de ces facteurs dans l'explication des écarts de performance entre les autochtones et les immigrés, la plupart des études antérieures s'accordent à dire que même la conjonction de ces différents facteurs ne résout qu'une partie du puzzle. En

effet, les écarts de performance entre les élèves d'origine immigrée et les élèves autochtones restent significatifs même lorsque ces différents facteurs évoqués sont pris en considération.

Si les préoccupations déclarées des politiques éducatives face au constat des différences de résultats scolaires entre les élèves immigrés et leurs pairs autochtones concernent principalement les obstacles à surmonter pour parvenir à leur assurer des chances égales d'intégration dans le tissu socio-économique à la fin de leurs études (OCDE/PISA, 2006), il semble qu'une grande partie de l'opinion publique, soutenue en cela par certains partis de droite et d'extrême droite, s'alarme plutôt des effets prétendument négatifs de la présence des immigrés sur la performance scolaire des élèves autochtones (Thalhammer et al., 2001). Comme le souligne Bochaca (2006), bien que l'immigration ne soit pas nouvelle à l'intérieur des murs des écoles, la manière dont elle est perçue a totalement changé ces dernières années. Ainsi, Ammermüeler (2007) rapporte qu'après la publication du rapport PISA 2000, les débats qui ont eu cours dans les milieux politiques et dans les médias en Allemagne à propos du mauvais classement global de ce pays par rapport aux autres pays européens « *se sont articulés autour de deux questions : quelles sont les raisons de la mauvaise performance des élèves allemands et comment leur performance pourrait être renforcée ?* ». Et l'auteur d'ajouter qu'« *une des raisons souvent citées est le fort pourcentage d'élèves d'origine immigrée en Allemagne, autour de 20%, dont le niveau de réussite est en-dessous de la moyenne* » (p. 215).

D'autres recherches confirment que cette appréhension n'est pas propre à l'Allemagne mais est largement partagée dans beaucoup de pays européens. Dans une enquête commanditée par Eurobaromètre en 2000, il ressort qu'une majorité croissante d'Européens de naissance croient que la présence d'élèves d'origine immigrée dans les institutions académiques constitue une menace à la qualité de l'éducation. En effet, alors que ce pourcentage était de 46% en 1997, il est passé à 52% en 2000 (Thalhammer et al., 2001). Ainsi, « *l'alarmisme pourrait être lié aux*

effets prétendument négatifs que les migrations seraient en train de produire, et qui menaceraient les pays d'accueil. Certains médias et leaders politiques ont affirmé que les migrations faisaient augmenter le chômage, et satureraient les services publics de santé et d'éducation » (Marmorá, 2002, p. 10). Plus récemment encore, alors que nous avons commencé ce travail de thèse, d'autres enquêtes d'opinion sont venu confirmer le fait qu'il y a là un réel problème dont les sciences sociales ont à se préoccuper. En effet, une de ces enquêtes d'opinion réalisées en Suisse montre que 56% des personnes de nationalité suisse interrogées sont favorables à une limite d'un tiers des élèves d'origine immigrée par classe³. Le Matin Bleu (quotidien gratuit distribué dans toute la Suisse Romande) s'est assuré de la diffusion à grande échelle des résultats de ce sondage en titrant dans son édition du 2 juin 2008 : *« Pour les Suisses, 30% d'étrangers par classe, ça suffit »*.

Ces croyances, renforcées par des déclarations de certains leaders politiques de droite, mettent à nu certaines croyances populaires selon lesquelles les classes seraient en train d'être surpeuplées par les élèves d'origine immigrée. Selon un rapport de l'OFS/CDIP (2002, p. 112) : *« La situation est jugée tellement sérieuse par les parents suisses concernés que certains d'entre eux réclament des classes séparées pour les enfants allophones, une exigence qui a été relayée ces dernières années par diverses interventions politiques. De telles classes doivent permettre d'améliorer la qualité des écoles et de l'enseignement, principalement pour les enfants suisses »*.

D'autres enquêtes sociologiques réalisées en France montrent que les enfants d'immigrés sont non seulement accusés de faire baisser le niveau scolaire des élèves autochtones mais aussi jugés responsables des difficultés de ces élèves (Felouzis et al., 2005). Si dans l'imaginaire collectif, l'école reste l'une des rares institutions sociales où des enfants et des adolescents venant de différents milieux passent une bonne partie de leur vie ensemble, il n'en demeure pas

³ Voir aussi Le Matin, n° 173 du samedi 21 juin 2008 (p. 9).

moins que la mixité sociale introduite par les élèves immigrés ne répond pas à l'adhésion de tous (Felouzis et al., 2005). Ainsi, ces auteurs montrent que les suspicions qui pèsent sur les élèves d'origine immigrée se reflètent même dans les stratégies de choix des établissements scolaires par les parents des élèves autochtones, qui ne rechercheraient pas toujours l'efficacité scolaire pour leurs enfants, mais l'évitement de certaines écoles perçues comme des « ghettos » ou des établissements dits sensibles en raison du fort taux d'élèves d'origine étrangère en leur sein. L'origine sociale, en termes de catégories immigré/autochtone, est donc devenue un élément déterminant au travers duquel les parents raisonnent sur l'école.

En conséquence, tant pour la société en général que pour le futur même de l'école en tant qu'institution, la diversité culturelle introduite par les immigrés est plutôt perçue comme un problème qu'un enrichissement. En effet, autant leurs parents sont considérés comme une menace pour l'emploi, la sécurité, la différenciation sociale, autant les élèves d'origine immigrée sont de plus en plus perçus comme faisant baisser le niveau de performance scolaire de leurs pairs autochtones. Pour une partie de l'opinion publique, l'inquiétude à propos de la présence d'élèves d'origine immigrée dans les institutions académiques pourrait donc se résumer en ces termes somme toute simplistes mais réalistes: « Plus le pourcentage d'élèves d'origine immigrée dans une école, une ville ou un pays est élevé, plus faible est le niveau de réussite de ce pays, cette ville ou cette classe ».

Toutefois, alors même que la moindre performance des élèves d'origine immigrée par rapport aux autochtones (Marks, 2005 ; Levels et Dronkers, 2008 ; OCDE/PISA 2003 ; 2006) ne cesse d'interpeller les politiques éducatives des pays hôtes (Ammermüeler, 2007) et qu'elle suscite d'importantes inquiétudes au sein de l'opinion publique occidentale (Thalhammer et al., 2001), les sciences sociales en général, et la psychologie sociale en particulier, ont encore très peu investi cette relation entre proportion d'immigrés et performances scolaires. En effet, nous

n'avons à ce jour trouvé dans la littérature aucune recherche empirique ayant examiné le bien-fondé de telles croyances et encore moins des travaux ayant examiné les effets prétendument délétères de la présence d'élèves immigrés dans les institutions académiques sur les performances des élèves et étudiants autochtones. Or, la prise en compte de cette dimension est un enjeu particulièrement important pour la psychologie sociale. D'une part, parce que se nouant autour de la question de la relation entre la société et l'individu en tant que celui-ci est socialement inséré, déterminé par des régulations sociales, des enjeux de pouvoir, des systèmes de croyances et des représentations et des idéologies (Gosling, 1996), « *la psychologie sociale peut nous montrer que tout sujet est un sujet social, que toute conduite est une conduite sociale* » (Deschamps, Lorenzi-Cioldi et Meyer, 1982, p. 42). D'autre part, parce que sur la base de nombreuses recherches antérieures, il est concevable de penser que les écarts de performance observés entre les élèves autochtones et les élèves d'origine immigrée « *pourraient traduire le fait que, dans certaines situations, les élèves sont d'abord préoccupés par ce qu'ils valent pendant qu'ils travaillent. Du coup, la confrontation à des difficultés lors de la réalisation d'un exercice installerait le doute dans l'esprit de certains élèves concernant ce qu'ils valent sur le plan intellectuel. Ces préoccupations pourraient être suffisamment importantes pour détourner leur attention et perturber non seulement leurs apprentissages mais également leur performance* » (Croizet et Neuville, 2004, p. 62).

Dans cette ligne de raisonnement, les psychologues sociaux ont démontré que les faibles productions intellectuelles de certains élèves peuvent être dues aux effets des stéréotypes⁴ relatifs aux capacités intellectuelles de leur groupe d'appartenance dans le domaine évalué

⁴ Nous reviendrons sur ce concept clé de notre travail dans le chapitre suivant. Pour l'heure, le lecteur retiendra que le stéréotype est vu comme un ensemble de caractéristiques attribuées indifféremment aux individus membres d'un groupe social donné, eu égard justement à leur appartenance à ce groupe (Ashmore et Del Boca, 1981).

comparativement à d'autres groupes de comparaison (Steele et Aronson, 1995 ; Shih, et al., 1999 ; Walton et Cohen, 2003). L'intérêt théorique et empirique porté aux stéréotypes se centre sur la clarification des facteurs et des conditions qui déterminent leur effet sur la performance intellectuelle. Dans une des recherches les plus marquantes qui a ouvert la voie à la mise en évidence expérimentale des effets des stéréotypes sur les performances académiques, Steele et Aronson (1995) ont avancé que la performance de certains groupes d'élèves et étudiants pourrait être, en partie, le produit de l'interaction entre des facteurs situationnels et l'identité sociale de ces individus que la situation rend saillante, même lorsque ceux-ci ont atteint des niveaux scolaires élevés. Ainsi, ces auteurs montrent que des étudiants noirs américains, à qui un test est présenté comme diagnostique des capacités intellectuelles, obtiennent des performances plus faibles au test que leurs condisciples noirs à qui le même test est présenté comme un simple exercice de résolution de problèmes ou les étudiants blancs dans les deux conditions. De même, les étudiants noirs à qui il est demandé d'indiquer leur ethnie avant de réaliser une tâche de mathématiques obtiennent des performances plus faibles que les étudiants noirs auprès de qui aucune requête identitaire n'est introduite ou les étudiants blancs dans les deux conditions.

Selon Steele et Aronson (1995), présenter un test comme diagnostique ou demander à des étudiants appartenant à des groupes stigmatisés d'indiquer leur ethnie avant un test rend saillantes les identités sociales des individus et les stéréotypes qui y sont associés. Dans le cas des étudiants noirs américains, de telles manipulations rendent saillant le stéréotype relatif aux réputations d'infériorité intellectuelle des Noirs par rapport aux Blancs aux Etats-Unis (Devine et Elliot, 1995 ; Gilbert, 1951 ; Katz et Braly, 1933).

De très nombreuses recherches ont depuis étayé les effets combinés de la situation d'évaluation et des stéréotypes pertinents (pour une synthèse, voir Wheeler et Petty, 2001 ; Steele, Spencer et Aronson, 2002). Une expérience particulièrement intéressante qui illustre

parfaitement cet effet délétère des stéréotypes sur les performances intellectuelles même dans les tests standardisés, a été réalisée par Brown et Day (2006). Dans cette expérience, 53 étudiants noirs américains et 83 étudiants blancs américains étaient invités à passer un test d'intelligence basé sur les Matrices Progressives Avancées de Raven (Raven, Raven et Court, 1998). Ce test est non seulement présenté comme l'une des meilleures mesures des capacités intellectuelles des individus (Carpenter, Just et Snell, 1990; Humphreys, 1984), mais aussi comme celui qui est le moins biaisé (Jensen, 1980, 1998). Toutefois, préalablement à la passation, à un tiers des participants, le test était présenté selon les consignes standards prescrites par les concepteurs du test. Au second tiers, le test était présenté comme mesurant l'intelligence et les capacités des étudiants au même titre que le SAT (Scholastic Aptitude Test) et l'ACT (American College Test). Enfin, au dernier tiers des participants, le test était présenté comme un exercice de puzzles à résoudre. Les résultats les plus importants de cette expérience montrent que la performance des étudiants noirs était significativement inférieure à celle de leurs pairs blancs dans les conditions où le test a été présenté selon les consignes standards de passation des Matrices de Raven ou comme mesurant les capacités intellectuelles, alors que ce patron de résultats se renverse dans la condition où le test était présenté comme un exercice de résolution de puzzles. Dans cette dernière condition, la performance des étudiants noirs est même légèrement supérieure à celle des étudiants blancs. Ces résultats corroborent une des observations les plus importantes mises en évidence par les psychologues sociaux dans l'explication des écarts de performance entre les individus membres de différents groupes sociaux dans les tests dits standardisés. Ils suggèrent, à l'instar des nombreuses autres recherches réalisées jusqu'ici, que parfois un changement mineur dans les consignes de présentation d'un test, aussi « *culture-free* » soit-il considéré, comme les Matrices de Raven, peut avoir des conséquences importantes sur les productions intellectuelles des individus.

Toutefois, d'autres travaux ont mis en lumière le fait que les stéréotypes n'ont pas que des effets délétères sur les performances académiques. Dans certaines conditions et pour certains individus, les effets des stéréotypes sur les performances intellectuelles peuvent s'avérer positifs, c'est-à-dire contribuer à augmenter modérément leur performance. C'est notamment le cas lorsque certains individus membres d'un groupe dominant qui sont eux-mêmes porteurs d'un stigmate dans un domaine donné par rapport à d'autres membres de leur groupe sont placés dans un contexte qui rend saillant leur avantage relatif par rapport à un hors-groupe de comparaison (Ambady, Shih et Pittinsky, 2001 ; Shih, Pittinsky et Ambady, 1999 ; Shih, Ambady, Richeson, Fujita et Gray, 2002 ; Shih, Pittinsky et Trahan, 2006). Une telle augmentation de la performance peut être aussi observée chez les groupes dominants lorsqu'ils sont placés dans un contexte qui rend saillant le stéréotype de l'infériorité intellectuelle d'un hors-groupe (Walton et Cohen, 2003). Dans le premier cas, les auteurs parlent d'effet *de susceptibilité aux stéréotypes* et dans le second cas d'*effet ascenseur du stéréotype*.

Dans leur ensemble, ces différents travaux montrent que plus un stéréotype est rendu saillant dans et par le contexte d'évaluation, plus il est susceptible d'interférer avec la performance des individus (que ceux-ci soient directement ou indirectement concernés par ce stéréotype). A l'arrivée, cette interférence entraîne soit une baisse soit une augmentation de la performance comparativement à un contexte exempt d'un tel stéréotype.

Or, plusieurs raisons permettent de penser que de telles dynamiques de régulation des performances pourraient entrer en jeu dans les institutions académiques de la plupart des pays de l'OCDE soumises à une forte présence d'élèves et d'étudiants d'origine immigrée en leur sein. Premièrement, les travaux antérieurs qui ont porté sur les inégalités de performance entre les élèves autochtones et les élèves d'origine immigrée ont montré qu'une part de la variance reste inexpliquée après contrôle des facteurs socio-économiques, culturels, linguistiques et scolaires

(OCDE/PISA, 2006). Deuxièmement, certains travaux antérieurs ont montré que les stéréotypes sont si répandus qu'ils sont connus de tous, même de ceux qui ont peu de préjugés envers les minorités (Devine, 1989). Dans ces conditions, il est fort probable que de telles croyances concernant les immigrés deviennent encore plus saillantes à mesure que la proportion d'élèves d'origine immigrée augmente dans une institution académique donnée. Cette augmentation pourrait rendre visibles les identités sociales respectives des élèves mais aussi générer davantage de compétition intergroupe et une grande motivation des élèves autochtones à réussir pour diverses raisons (comme par exemple chercher à maintenir une identité sociale positive ou chercher à prouver la supériorité de leur groupe par rapport aux immigrés). En effet, comme l'ont suggéré Danso et Esses (2001, p. 163), *« lorsque des étudiants blancs sont placés dans une situation qui rend saillante la perception que les Noirs sont en train de progresser sur le plan académique (domaine typiquement dominé par les Blancs), ceux-ci sont particulièrement motivés à bien réussir afin de préserver leur supériorité et maintenir la dominance de leur groupe »*.

Dans cette optique et en accord avec les travaux antérieurs, nous nous proposons de répondre dans ce travail aux questions suivantes :

1. Quelle est la nature de la relation entre le taux d'immigrés dans un pays et les performances des élèves, qu'ils soient autochtones ou d'origine immigrée ?
2. Comment les croyances⁵ relatives à la faible performance académique des immigrés affectent-elles la performance des individus membres de groupes dominants⁶ ?

⁵ La notion de croyance sera ici employée dans le sens défini par Deconchy (2008) selon lequel *« l'univers de croyance renvoie à l'ensemble des propositions auxquelles un locuteur peut attribuer une valeur de vérité, non pas dans le sens où elles sont vraies... »* mais plutôt dans le sens que les *« croyances, à l'instar des autres structures cognitives, fonctionneraient comme des filtres cognitifs dans le traitement de l'information »* (p. 45-46).

⁶ Dans les limites de la présente thèse, il ne saurait être question de nous livrer à une historicisation et encore moins à une revue critique des travaux réalisés autour de ce concept. Ce faisant, il sera utilisé ici dans le sens défini par Lorenzi-Cioldi (2002, p. 70) selon lequel *« le groupe dominant, la collection, est un ensemble de personnes ayant chacune leur propre spécificité. Les membres de ce groupe se présentent (et sont traités) comme des exemplaires »*.

3. Quelles conséquences la comparaison avec les immigrés peut-elle avoir sur la performance des individus membres de groupes dominants qui font eux-mêmes l'objet de mauvaises réputations dans un domaine académique donné ?

En vue de répondre de manière aussi approfondie que possible à ces différentes interrogations, ce travail s'est organisé autour de trois parties essentielles, qui développent chacune les corollaires de ces trois questions de base.

Le premier chapitre consistera à fournir un état des lieux des recherches sur les effets des stéréotypes sur les performances intellectuelles. Sans entrer ici dans le détail de ces travaux qui se sont intéressés à cette problématique, nous noterons que les nombreux travaux conduits dans ce cadre et les différentes conclusions des auteurs peuvent être regroupées en deux grandes catégories. Dans la première, on peut regrouper tous les travaux qui montrent que la saillance des stéréotypes peut avoir des effets délétères sur la performance. Dans cette perspective, s'insèrent notamment les travaux qui portent sur la *menace du stéréotype* (Steele et Aronson, 1995 ; Steele, 1997) et l'*étouffement sous la pression* (Baumeister, 1984 ; Beilock et Carr, 2001, 2005 ; Beilock, Kulp, Holt et Carr, 2004). Pour le dire rapidement, la menace du stéréotype a trait à la baisse de performances des individus membres d'un groupe social stigmatisé dans un domaine donné lorsque ceux-ci sont placés dans un contexte hautement diagnostique des compétences intellectuelles dans ce domaine comparativement à un contexte peu diagnostique des mêmes compétences. Quant à l'étouffement sous la pression, il a trait à la baisse de performances dans les situations d'évaluation dans lesquelles les individus sont exposés à des attentes de performances trop élevées à leur égard (Cheryan et Bodenhausen, 2000) ou lorsque les

spécifiques du groupe et souvent comme des personnalités qui n'ont point besoin d'un groupe pour se définir ». Autrement dit, les groupes dominants (hommes, Blancs, cadres) regroupent les individus qui se situent au sommet d'une structure sociale donnée. A l'opposé, les groupes dominés ou *agrégat* (femmes, Noirs, employés) se situent aux échelons inférieurs de la structure. Dans la suite de ce travail, nous utiliserons la notion d'« autochtones » en lieu et place de « groupes dominants » tout simplement par opposition à celle d'« immigrés ».

stéréotypes positifs sont rendus explicitement saillants dans un contexte d'évaluation (Shih et al., 2002). Dans la seconde catégorie, peuvent être classées les recherches qui montrent que la saillance des stéréotypes peut entraîner une hausse des performances intellectuelles. Sous ce sceau, on peut regrouper les travaux conduits dans le cadre de la susceptibilité aux stéréotypes (Shih et al., 1999) et de l'effet ascenseur des stéréotypes (Walton et Cohen, 2003).

A la suite de cette première partie théorique, nous présenterons dans le deuxième chapitre les résultats d'une étude corrélationnelle qui vise à répondre à la première question qui a guidé ce travail de thèse, à savoir quelle est la nature de la relation entre la proportion d'élèves d'origine immigrée dans un pays et la performance des élèves, qu'ils soient immigrés ou autochtones. En effet, comme nous l'avons mentionné auparavant, l'une des craintes souvent exprimée par les populations autochtones des pays de l'OCDE concerne le fait que l'augmentation du contingent des populations immigrées dans les institutions académiques pourrait détériorer la qualité de l'enseignement (Thalhammer et al., 2001), et corollairement entraîner un nivellement vers le bas de la performance des élèves autochtones (Ammermüller, 2007). Sur la base de ces enquêtes, nous examinerons s'il existe une corrélation entre le taux d'élèves immigrés dans un pays et la performance des élèves autochtones et immigrés. Et si oui, quelle en est sa nature. Nul doute que pour quiconque adopte le point de vue populaire, la réponse serait l'existence d'une corrélation négative entre le taux d'immigrés dans un pays et la performance des élèves, principalement celle des élèves autochtones. En effet, sachant que le niveau de réussite global des immigrés est inférieur à celui de leurs pairs autochtones, les individus déduiraient que leur augmentation dans les institutions académiques entraînerait une détérioration de la qualité de l'enseignement, ce qui en retour entraînerait une baisse du niveau de réussite des autres élèves. Cependant, aussi contre-intuitif que cela puisse paraître, les résultats de cette première étude vont à l'encontre des

croyances populaires, c'est-à-dire que la corrélation entre la proportion d'élèves d'origine immigrée dans un pays et la performance des élèves serait positive plutôt que négative.

A la suite des résultats de cette première étude, nous présenterons plusieurs études expérimentales visant à examiner d'une part les effets de la saillance du stéréotype relatif à la faible performance académique des immigrés sur la performance des autochtones (effet ascenseur du stéréotype) et, d'autre part, les effets de la comparaison avec les immigrés sur la performance des autochtones qui endurent eux-mêmes différents stéréotypes négatifs au sein de leur groupe (effet de la susceptibilité aux stéréotypes).

Dans cette ligne de raisonnement, le troisième chapitre se proposera d'examiner les effets de la saillance des stéréotypes relatifs aux faibles capacités intellectuelles des immigrés sur la performance des élèves et étudiants autochtones, ainsi que différents modérateurs de ces effets. Plus spécifiquement, nous nous intéresserons à trois facteurs individuels et de personnalité susceptibles de moduler contextuellement l'augmentation des performances. Les deux premiers facteurs qui ont été testés ont trait aux préjugés et à l'adhésion aux stéréotypes (étude 2). En effet, bien que Steele et ses collègues postulent qu'il n'est pas nécessaire d'adhérer aux stéréotypes ambiants pour se faire influencer, certains travaux antérieurs suggèrent que l'adhésion aux stéréotypes est un facteur modulant la performance et l'auto-perception de compétence des individus appartenant à des groupes sociaux stéréotypés (Blanton, Christie et Dye, 2002 ; Bonnot et Croizet, 2007 ; Schmader, Johns et Barquissau, 2004). Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné, la mise en évidence des stéréotypes a pour conséquence d'activer automatiquement les préjugés (Esses et al., 1993), même si leur expression peut être contrôlée après coup (Devine, 1989). En outre, d'autres travaux ont montré que les individus se font

d'autant plus influencer par l'activation des stéréotypes⁷ négatifs relatifs aux immigrés qu'ils ont eux-mêmes des préjugés négatifs à l'égard de ces groupes (Stephan et al., 2005). Sur cette base, nous examinerons dans l'étude 2 dans quelle mesure les préjugés à l'égard des immigrés et l'adhésion au stéréotype de leur infériorité intellectuelle par rapport aux autochtones modèrent l'effet de la saillance de ce stéréotype sur la performance des individus autochtones.

Toujours dans ce chapitre 3, les études 3, 4 et 5 examineront le rôle modérateur des idéologies politiques (gauche versus droite) sur l'effet du stéréotype relatif à la faible performance intellectuelle des immigrés sur la performance des autochtones. En effet, des travaux antérieurs suggèrent que les stéréotypes ne détermineraient pas seulement les préjugés mais seraient aussi des outils de justification et de légitimation d'un système social donné (Jost et Banaji, 1994 ; Jost, Banaji et Nosek, 2004 ; Jost et Bergues, 2000 ; Jost et Hamilton, 2005). Dans cette perspective, les stéréotypes n'agiraient pas dans un vide social ; ils apparaissent comme des moyens d'emprise des groupes dominants sur les groupes dominés. En ce sens, ils auraient une fonction idéologique et viseraient à maintenir le *statu quo* entre ces groupes à l'intérieur d'une structure sociale donnée. Ainsi, les groupes dominants souscriraient à des idéologies qui visent à légitimer les inégalités existantes et à maintenir leur statut. Ces « *valeurs, attitudes, croyances, attributions causales, et idéologies qui fournissent une justification morale et intellectuelle aux pratiques sociales qui, soit renforcent, maintiennent, soit amoindrissent les niveaux d'inégalité sociale entre les groupes sociaux* », que Sidanius et Pratto (1999, p. 104) nomment par ailleurs « mythes légitimateurs » se subdivisent en deux catégories. Il y a d'un côté les mythes légitimateurs qui accentuent les inégalités sociales existantes tels que le racisme, le sexisme, le nationalisme, la croyance en un monde juste, les stéréotypes et le conservatisme politique. De

⁷ L'activation des stéréotypes se définit comme « *l'accessibilité accrue de la constellation des attributs qui sont supposés caractériser un groupe social donné* » (Wheeler et Petty, 2001, p. 797).

l'autre côté, on distingue les mythes légitimateurs qui atténuent les inégalités sociales tels que les droits de l'homme, le multiculturalisme, le socialisme. Il s'ensuit que les stéréotypes, ou du moins leur expression à un niveau explicite (Devine, 1989), seraient compatibles avec les mythes et les idéologies qui accentuent les inégalités sociales entre groupes plus qu'avec ceux qui les atténuent. En outre, d'autres enquêtes ont montré que les préjugés ne sont pas l'unique déterminant du type de rapport que les autochtones entretiennent avec les immigrés, les idéologies politiques déteignant aussi sur ces rapports (Kessler et Freeman, 2005 ; McLaren, 2002). Par exemple, en se basant sur diverses données de l'Eurobaromètre (1988, 1993, 1997 et 2000), Kessler et Freeman (2005) montrent qu'indépendamment des années, plus les Européens se positionnent à droite sur l'échiquier politique, plus ils sont d'accord pour dire qu'il y a trop d'immigrés dans leur pays. À la lumière des travaux sur la justification du système (Jost et Banaji, 1994 ; Jost et Hunyady, 2002, 2005), les deux études 3, 4 et 5 qui seront présentées examineront les effets de la saillance des stéréotypes associés aux immigrés sur les performances intellectuelles des autochtones en fonction de leurs idéologies politiques.

A la suite de ces différentes études sur l'effet ascenseur des stéréotypes, nous examinerons dans un quatrième et dernier chapitre les effets de la comparaison avec les immigrés sur la performance intellectuelle des élèves et étudiants autochtones qui sont traditionnellement stéréotypés comme ayant des compétences moindres par rapport à d'autres groupes autochtones dans certains domaines académiques. En effet, comme nous le verrons dans le chapitre I, la susceptibilité aux stéréotypes suggère que la performance des individus peut être influencée aussi bien par les stéréotypes négatifs que par les stéréotypes positifs, lorsque les identités sociales à propos desquelles existent ces stéréotypes sont implicitement rendues saillantes dans le contexte d'évaluation. Sur cette base, il est fort probable que les élèves et étudiants autochtones qui sont eux-mêmes porteurs d'un stigmate dans un domaine donné profitent de la comparaison avec les

immigrés dans ce domaine. Cette hypothèse sera testée dans deux études, l'une à propos de la performance des femmes en mathématiques (étude 6) et l'autre à propos de la performance des étudiants d'origine socio-économique modeste dans les tâches intellectuelles (étude 7).

En conclusion, l'essentiel de ces différentes études sera discuté au regard de leur importance dans les débats actuels sur les effets réels ou supposés de la présence d'élèves et étudiants d'origine immigrée dans les institutions académiques des sociétés d'accueil sur la performance scolaire de leurs pairs autochtones.

Chapitre I : Stéréotypes et performances intellectuelles

Diverses interprétations sont avancées dans la littérature pour rendre compte des différences de performance intellectuelle observées entre divers groupes sociaux. Pour certains chercheurs souscrivant souvent à la thèse évolutionniste, ces différences de performance seraient la conséquence de traits intellectuels héréditaires (Hernstein et Murray, 1994 ; Lynn, 2006 ; Templer, 2008 ; Templer et Arikawa, 2006) ou de dons propres à chaque groupe social (Fischer et al., 1996). Pour d'autres chercheurs, celles-ci découleraient d'aptitudes cognitives intrinsèques aux individus (Reuchlin, 1991). Ces différentes explications ont ceci de commun qu'elles attribuent aux groupes la responsabilité des sorts qui les concernent. De ce fait, puisque chaque personne a ce qu'elle mérite et mérite ce qu'elle a (Lerner, 1980), la société en tant que telle ne peut rien faire pour réduire ces inégalités de performance. Une idée contre laquelle se sont érigés, depuis quelques années, les psychologues sociaux dont l'une des contributions majeures dans l'explication des différences de performance intellectuelle entre divers groupes sociaux est d'avoir montré que celles-ci pourraient être tributaires des stéréotypes associés aux différents groupes sociaux auxquels appartiennent les individus (Shih et al., 1999 ; Steele et Aronson, 1995 ; Walton et Cohen, 2003).

Ainsi, depuis les premiers travaux de Steele et Aronson (1995), l'influence des stéréotypes sur les performances intellectuelles a donné lieu à une pléthore de recherches. Quatre approches distinctes se sont particulièrement développées, chacune avec un niveau d'analyse différent. Il s'agit de la menace du stéréotype, de l'étouffement sous la pression, de la susceptibilité aux stéréotypes et de l'effet ascenseur du stéréotype. Ces quatre courants de recherche montrent pour l'essentiel que les stéréotypes peuvent interférer avec les productions

intellectuelles des individus et entraîner soit une détérioration de celles-ci (menace du stéréotype et étouffement sous la pression), soit leur amélioration (susceptibilité aux stéréotypes et effet ascenseur du stéréotype).

Dans ce chapitre, nous tenterons de définir dans une première partie ce que les psychologues sociaux entendent par la notion de stéréotypes. A la suite de quoi, nous passerons en revue les différentes approches principales qui ont étudié l'effet des stéréotypes sur les performances intellectuelles.

1. Définition d'un stéréotype

Le terme « stéréotype » est aussi bien utilisé dans le langage profane que dans le langage scientifique. Dans l'usage courant, *« on utilise généralement le terme de stéréotypes pour désigner les pensées réductrices qui exagèrent ou appauvrissent certains aspects d'une réalité complexe, au détriment d'autres, ce qui conduit à la représenter de façon réductrice. Par ailleurs du point de vue de celui qui emploie le terme de stéréotypes, cette façon de penser certains objets (groupes sociaux ou autres) est généralement l'apanage des autres »* (Klein et Pohl, 2006, p. 9). Cette interprétation des stéréotypes rejoint de loin celle donnée par Lippmann (1922) pour qui les stéréotypes désignent ces « images rigides dans nos têtes » qui permettent de simplifier, filtrer et organiser la réalité environnementale trop vaste et trop complexe. Les stéréotypes seraient une catégorie comme une autre qui nous permet de classer, grouper les objets et les personnes en fonction d'attributs réels ou supposés qu'ils ou elles possèdent.

Outre leur usage profane, la conception des stéréotypes avancés par Lippmann a trouvé un écho favorable en psychologie sociale. Comme le fait remarquer à juste titre Dambrun (2005,

p. 5) : « *S'il existe aujourd'hui une thématique dont l'enjeu dépasse celui de la simple connaissance, c'est bien celle de l'étude des préjugés, des stéréotypes et des relations intergroupes* ». Bien que ces trois notions soient intimement liées, elles recouvrent des réalités conceptuelles parfois très différentes⁸. Un simple parcours à travers les dictionnaires en sciences sociales suffit à constater que le concept de stéréotype a connu un développement important et que sa définition semble plus équivoque dans la pensée scientifique que dans le sens commun. Il suffit pour s'en convaincre de parcourir l'important corpus de définitions proposées par les auteurs (Miller, 1982).

En dépit des controverses ayant présidé à son élaboration en tant qu'objet de recherche, la définition la plus simple du stéréotype et sur laquelle la plupart des psychologues sociaux s'accordent aujourd'hui est celle donnée par Judd et Park (1993) selon laquelle un stéréotype « *est l'ensemble des croyances d'un individu relatives aux caractéristiques ou aux attributs d'un groupe* ». Cette brève définition, que nous reprendrons à notre compte dans ce travail, suggère que les stéréotypes n'ont pas besoin d'être négatifs ou positifs, pas plus qu'ils n'ont besoin d'être exacts ou faux pour exister ; ils ne doivent que servir de caractéristiques ou d'attributs distinguant un groupe social d'un autre. En fait, comme le suggèrent Leyens, Yzerbyt et Schadron (1996, p. 100) : « *les stéréotypes sont des outils si faciles à utiliser que presque aucune connaissance des groupes n'est nécessaire pour qu'ils apparaissent. Oui-dire et séries télévisées suffisent* ».

En outre, les stéréotypes comportent à la fois des dimensions négatives et des dimensions positives (Fiske, 1998 ; Fiske et al., 2002 ; Katz et Braly, 1933). Par exemple, les Noirs sont

⁸ Pour ce qui est de la définition de la notion de préjugés, nous y reviendrons dans un chapitre ultérieur. Pour l'essentiel, il convient de retenir que le préjugé est généralement considéré comme la composante attitudinale du stéréotype. En tant que tel, il fait généralement référence aux attitudes défavorables ou aux réactions affectives négatives envers certains groupes sociaux (Allport, 1954 ; Dovidio, Brighman, Johnson et Gaertner, 1996 ; Fiske, 1998).

perçus comme fainéants et violents mais artistiques et chaleureux (Devine, 1989 ; Katz et Braly, 1933). Par ailleurs, les stéréotypes concernent autant le groupe d'appartenance des individus que les groupes auxquels ils n'appartiennent pas (les hors-groupes). Ainsi, les Blancs sont perçus et se perçoivent comme intelligents, cultivés mais froids (Fiske et al., 2002). Selon la théorie de l'identité sociale (Tajfel, 1981; Tajfel et Turner, 1979 ; 1986) et son prolongement, la théorie de l'auto-catégorisation (Turner et al., 1987), en fonction du contexte spécifique dans lequel se trouve un individu, certains stéréotypes seront plus accessibles que d'autres. Par exemple, les stéréotypes négatifs associés à la performance des femmes en mathématiques pourraient être activés si le contexte requiert la réalisation d'une tâche de mathématiques, alors que les stéréotypes positifs associés à la performance des femmes en lettres seraient activés dans le cadre de la réalisation d'une épreuve de français.

Si l'étude des stéréotypes a été et continue d'être une préoccupation centrale pour les psychologues sociaux, c'est qu'ils sont pensés comme influençant fortement les relations que les individus membres de groupes dominants entretiennent avec les individus appartenant aux groupes dominés. Dans cette optique, de nombreuses recherches ont démontré que les stéréotypes entraînent la discrimination (Ashmore et Del Boca, 1976 ; Bodenhausen, 1990 ; Devine et al., 1991 ; Stephan et al., 1999 ; Bourhis et Leyens, 1999), influencent les jugements et les impressions que les individus se forment d'autrui (Fiske, 1998 ; Hilton et von Hippel, 1996 ; Operario et Fiske, 2001), la manière dont sont perçus les comportements des individus appartenant à un groupe particulier donné (Allport et Postman, 1947 ; Macrae et Bodenhausen, 2000) et les performances scolaires (Shih et al., 1999 ; Steele et Aronson, 1995 ; Walton et Cohen, 2003).

Dans cette dernière perspective, une contribution majeure des psychologues sociaux est d'avoir montré que la peur de confirmer un stéréotype négatif associé au groupe d'appartenance

des individus stigmatisés peut entraîner une chute de leurs performances personnelles. C'est l'effet dit de la menace du stéréotype (Steele et Aronson, 1995). Ainsi, les stéréotypes fonctionneraient à bien des égards comme des « prophéties autoréalisatrices » (Merton, 1948),⁹ c'est-à-dire que leur saillance dans un contexte d'évaluation suscite paradoxalement un comportement de performance qui viendrait les confirmer.

2. L'effet de la menace du stéréotype : quand les stéréotypes négatifs font chuter la performance

L'étude des effets des stéréotypes négatifs sur la performance intellectuelle des individus socialement stigmatisés a fait l'objet d'une très abondante littérature (pour une revue, voir Aronson et al., 2002 ; Wheeler et Petty, 2001).

La menace du stéréotype concerne la chute des performances des individus négativement stéréotypés qui « *par la possession réelle (ou supposée) de certains attributs ou caractéristiques, véhiculent une identité sociale dévaluée dans un domaine donné* » (Crocker, Major et Steele, 1998, p. 505). Cette définition suggère que les stéréotypes visés par les travaux sur la menace du stéréotype sont liés soit à l'échec ou à la moindre réussite de certains groupes sociaux dans des domaines d'activité spécifiques (par exemple, les femmes en mathématiques ou en sciences par rapport aux hommes), ou à la non-possession de qualités générales telles que l'intelligence (par exemple, les Noirs par rapport aux Blancs ou les individus de milieu socio-économique faible par rapport à ceux de milieu socio-économique élevé). Selon Steele (1997), étant donné que tous les

⁹ D'autres auteurs parlent de « *confirmation des attentes* » (Darley et Fazio, 1980) ou encore « *confirmation comportementale* » (Snyder, 1984).

individus socialisés dans une culture donnée ont connaissance des stéréotypes qui y sont véhiculés, à chaque fois qu'un élève dont le groupe d'appartenance fait l'objet d'un stéréotype négatif réalise une tâche hautement diagnostique des capacités sur lesquelles porte ce stéréotype, il va être confronté à la peur d'être évalué sur la base de ce stéréotype ou de confirmer aux yeux des autres ce stéréotype s'il venait à obtenir de mauvaises performances à cette tâche. Ce faisant, en plus de la pression inhérente à toute situation d'évaluation, cette peur va interférer avec le fonctionnement cognitif de cet individu et altérer sa performance, ce qui en retour confirmera ce stéréotype.

Le paradigme classique des travaux conduits dans le cadre de la menace du stéréotype est le suivant : les sujets appartiennent soit à un groupe social qui pâtit d'un stéréotype négatif dans un domaine donné, soit à un groupe qui n'est pas concerné par ce stéréotype (sujets pris dans ces études comme groupes contrôles). Ils sont amenés à effectuer un test dont la réussite est supposée reposer sur la possession de certaines aptitudes dans le domaine ou non. Cette situation donne lieu à deux situations psychosociales. Pour les sujets dont le groupe est négativement réputé, on dit qu'ils sont en situation de menace lorsque la réussite au test est présentée comme étant liée à la possession de certaines aptitudes que leur groupe d'appartenance est justement supposé ne pas posséder. En revanche, la situation est décrite comme non-menaçante aussi bien pour les sujets négativement stéréotypés, mais pour qui le test n'est pas présenté comme reposant sur la possession de capacités particulières, que pour les sujets non ciblés par le stéréotype en question.

Dans une des recherches qui fait référence dans le domaine, Steele et Aronson (1995) ont examiné la menace du stéréotype dans une série de quatre études. Celles-ci visaient un des stéréotypes attachés aux populations noires aux Etats-Unis : celui de posséder des capacités intellectuelles moindres comparativement à la population blanche. En effet, des travaux antérieurs ont montré que les collégiens et étudiants noirs obtiennent généralement des

performances inférieures à celles des autres groupes sociaux (en particulier les Blancs) aux tests nationaux tels que le SAT et l'ACT (Jensen, 1980). En outre, dans deux recherches réalisées 30 ans plus tôt, Katz et ses collègues (Katz, Epps et Axelsson, 1964 ; Katz, Roberts et Robinson, 1965) ont démontré que les étudiants américains noirs réussissaient moins bien à des tests d'intelligence lorsqu'ils pensaient que leurs scores allaient être comparés à ceux des étudiants blancs ou que la tâche était décrite comme un test d'intelligence que lorsqu'ils pensaient se comparer à d'autres étudiants noirs ou que la tâche était décrite comme un test de coordination motrice. Pour Steele et Aronson (1995), ces résultats dénotent que dans les deux conditions où leur performance chute, les étudiants noirs sont préoccupés par les mauvaises réputations associées aux Noirs dans les tâches intellectuelles.

Dans une première étude, les expérimentateurs ont fait passer à des étudiants noirs et blancs de l'université de Stanford (l'une des plus prestigieuses universités américaines) un test de capacités verbales standardisé extrait du *Graduate Record Examination*, un des tests dont la réussite conditionne l'entrée dans les universités américaines. A une moitié des participants, ce test était présenté comme une mesure de l'intelligence. C'est la condition diagnostique des compétences intellectuelles. Cette condition est aussi dite de « menace du stéréotype » pour les étudiants noirs, car ils ont conscience qu'un mauvais résultat de leur part peut être interprété comme une confirmation de l'exactitude des croyances relatives à la faible capacité intellectuelle des Noirs. A l'autre moitié des participants, le même test a été présenté comme un simple exercice de laboratoire (condition de non-menace car non diagnostique). L'hypothèse des auteurs était que dans la condition diagnostique des capacités intellectuelles, les étudiants noirs obtiendraient des résultats inférieurs à ceux des étudiants blancs alors que dans la condition non-diagnostique (ou de non-menace), les résultats de ces deux groupes d'étudiants seraient comparables. C'est effectivement ce qu'ont obtenu les expérimentateurs. En effet, les étudiants

noirs à qui la tâche a été présentée comme un test d'intelligence ont obtenu de moindres performances que les étudiants noirs de la condition non-menaçante ou les étudiants blancs dans les deux conditions. En revanche, les auteurs n'ont observé aucune différence significative entre les scores obtenus par les étudiants noirs et les étudiants blancs dans la condition non-menaçante, pas plus qu'entre les étudiants blancs dans les deux conditions.

Steele et Aronson ont réalisé une deuxième expérience dans laquelle ils ont modifié le dispositif expérimental. Au lieu d'activer explicitement le stéréotype en présentant le test comme une mesure d'intelligence ou non, les expérimentateurs ont recouru à une activation implicite, au moyen d'un questionnaire démographique contenant habituellement les questions destinées à identifier le participant (sexe, âge, niveau d'études personnel, niveau d'études des parents, etc.). Toutefois, dans une condition (condition de menace), les participants ont, outre les variables sociodémographiques usuelles, indiqué leur origine ethnique. Pour les auteurs, cette mention devrait activer le stéréotype de l'infériorité intellectuelle des Noirs chez les étudiants noirs et donc la peur de confirmer ce stéréotype en cas d'échec personnel. Dans une seconde condition, la question concernant l'origine ethnique a été omise. Les résultats ont confirmé les prédictions des auteurs. En effet, les étudiants noirs à qui il a été demandé d'indiquer l'origine ethnique ont obtenu des scores plus faibles comparativement aux étudiants blancs de la même condition et aux participants noirs et blancs à qui l'ethnie n'a pas été demandée.

Pour vérifier que c'est bien l'activation des stéréotypes liés aux populations noires américaines qui entraîne une baisse des performances dans la condition de menace, Steele et Aronson (1995, étude 4) ont réalisé une autre expérience dans laquelle les participants aléatoirement répartis dans trois conditions expérimentales (diagnostique, non-diagnostique, contrôle) devaient compléter une suite des mots présentés avec des lettres manquantes. Ces mots (par exemple _ _ C E) ont été choisis de sorte qu'ils pouvaient être complétés par des mots en

lien avec les stéréotypes des Noirs (R A C E, race) ou par des mots neutres (R I C E, riz). Les résultats ont confirmé les hypothèses des auteurs. En effet, les étudiants noirs dans la condition diagnostique des capacités intellectuelles ont complété davantage de mots en lien avec les stéréotypes des Noirs que les participants noirs dans les deux autres conditions et les participants blancs dans les trois conditions.

Pour Steele et Aronson (1995), ces différents résultats expérimentaux suggèrent que la faible performance observée chez les étudiants noirs comparativement aux étudiants blancs dans les tests d'intelligence pourrait être due à l'activation du stéréotype de la moindre capacité intellectuelle des Noirs.

Une pléthore de recherches a depuis été menée dans le même esprit. Les résultats sont très consistants et confirment généralement l'effet de la menace du stéréotype, à savoir une baisse de la performance des individus membres de groupes négativement réputés dans un domaine donné (pour une revue en français, voir Croizet et Leyens, 2003 ; Désert, Croizet et Leyens, 2002). C'est notamment le cas de la performance des femmes en mathématiques comparativement aux hommes (Browns et Josephs, 1999 ; Inzlicht et Ben Zeev, 2000 ; Keller et Dauenheimer, 2003 ; Spencer, Steele et Quinn, 1999) ou des étudiants de niveau socio-économique modeste comparativement aux étudiants de niveau socio-économique élevé dans les tâches intellectuelles (Croizet et Claire, 1998). C'est aussi le cas des étudiants qui ont obtenu un baccalauréat moins prestigieux comparativement à leurs pairs ayant obtenu un diplôme plus prestigieux (Croizet, Dutrévis et Désert, 2002) ou des personnes âgées en comparaison aux jeunes dans des tâches de mémoire (Abrahams, et al., 2009 ; Desrichards et Köpetz, 2005 ; Levy, 1996). Comme le suggèrent Spencer et al. (1999, p. 7), *« le fait d'être simplement dans une situation où on peut confirmer un stéréotype négatif de son groupe – par exemple, les femmes effectuant simplement un test de mathématiques – serait en soi suffisant pour provoquer une menace »*.

L'effet de la menace du stéréotype a aussi été mis en évidence dans des milieux naturels de classe (Cole, Matheson et Anisman, 2007 ; Good, Aronson et Harder, 2008 ; Keller, 2007 ; Neuville et Croizet, 2007) et même dans des tests *a priori* standardisés (Brown et Day, 2006 ; Klein, Pohl et Nadagijimana, 2007 ; Good, Aronson et Inzlicht, 2003).

Si, *a priori*, on peut penser que la menace du stéréotype concerne principalement les groupes qui ont une histoire de stigmatisation (les Noirs, les femmes, les minorités ethniques, les individus de milieu socio-économique défavorisé), certaines recherches suggèrent que même la performance des individus membres de groupes dominants, donc peu enclins à la stigmatisation sociale, peut aussi être affectée par la saillance des stéréotypes les concernant, confirmant ainsi la définition Steele (1997) selon laquelle, la menace du stéréotype est « *une menace situationnelle – une menace dans l'air – qui, en règle générale, peut affecter les membres de n'importe quel groupe à propos de qui un stéréotype négatif existe* » (p. 614). Ainsi, il a été montré que les hommes obtiennent de moins bonnes performances dans le domaine des compétences affectives en comparaison aux femmes (Leyens, Désert, Croizet et Darvis, 2000). C'est aussi le cas des étudiants blancs par rapport aux étudiants noirs dans les tâches athlétiques (Stone, Lynch, Sjomeling et Darley, 1999), ou encore des étudiants blancs en comparaison aux étudiants asiatiques en mathématiques (Aronson, et al., 1999).

2.1. La menace du stéréotype : quelques modérateurs

Nombreuses recherches conduites dans le cadre de la menace du stéréotype ont permis d'identifier un certain nombre de facteurs situationnels et individuels pouvant modérer les effets délétères des stéréotypes négatifs sur la performance des individus stigmatisés.

Pour ce qui est des facteurs situationnels, les recherches antérieures ont démontré que le stéréotype doit être pertinent dans le contexte d'évaluation en question pour que la performance puisse s'en trouver affectée (Steele, 1997 ; Steele et Aronson, 1995 ; Steele, James et Barnett, 2002). Il faut donc qu'il y ait des éléments du contexte qui amènent les individus stigmatisés à penser qu'une mauvaise performance de leur part peut être interprétée à la lumière du stéréotype les concernant. C'est le cas lorsqu'un test est présenté comme diagnostique des compétences dans le domaine évalué (Steele et Aronson, 1995) ou lorsque les individus indiquent leur origine ethnique avant le test (Steele et Aronson, 1995) ou encore le fait pour les individus stigmatisés de réaliser un test seul en présence de plusieurs individus non directement ciblés par le stéréotype (Inzlicht et Ben-Zeev, 2000). En outre, il faut que la tâche soit suffisamment difficile (Blascovich, Spencer, Quinn et Steele, 2001 ; Keller, 2007 ; Neuville et Croizet, 2007 ; O'Brien et Crandall, 2003 ; Spencer et al., 1999). En effet, si la tâche est trop facile, des expériences antérieures de succès pourraient annuler les effets des stéréotypes (Spencer et al., 1999, étude 1). A l'inverse, si la tâche est trop difficile, les individus peuvent se rendre compte qu'elle est au-dessus de leurs capacités et se désinvestir (Spencer et al., 1999).

Au nombre des facteurs individuels, on peut citer l'identification au domaine, c'est-à-dire l'importance que les individus accordent au domaine évalué (Aronson et al., 1999 ; Leyens et al., 2000 ; Schmader et Johns, 2003 ; Spencer et al., 1999). Ainsi, les individus qui accordent une grande importance au domaine scolaire réussissent moins bien que les étudiants qui accordent une moindre importance à l'école lorsque le stéréotype les concernant est rendu saillant dans un contexte d'évaluation. D'autres recherches ont mis en évidence le rôle de l'identification au groupe d'appartenance, c'est-à-dire l'importance que le groupe revêt pour les individus (Schmader, 2002) ou encore la conscience du stigma (Brown et Pinel, 2003 ; Pinel, 1999, 2002),

c'est-à-dire le degré auquel les individus stigmatisés croient que leurs performances à un test seront interprétées en fonction des stéréotypes de leur groupe.

2.2. La menace du stéréotype : les mécanismes explicatifs

Steele (1997) suggère l'existence d'un certain nombre de facteurs susceptibles de rendre compte de la baisse de performances des individus stigmatisés observée lorsque le stéréotype est rendu saillant (pour une analyse plus détaillée, voir Smith, 2004). Parmi ceux-ci, on distingue l'anxiété face au test (Osborne, 2001 ; Steele, 1997 ; Steele et Aronson, 1995). En effet, selon Steele (1997), si les stéréotypes entraînent une baisse de la performance des individus stigmatisés, c'est surtout parce que leur saillance génère une anxiété d'échouer et une baisse de la confiance en soi qui interfère avec le fonctionnement cognitif des individus. Toutefois, si certaines études corroborent le rôle joué par l'anxiété dans la baisse de performances des individus membres de groupes stigmatisés (Bosson, Haymovitz, et Pinel, 2004 ; Spencer et al., 1999), dans la plupart des autres recherches, la menace du stéréotype n'est pas médiatisée par l'état d'anxiété rapporté par les participants (Steele et Aronson, 1995 ; Keller et Dauenheimer, 2003 ; Osborne, 2001). Il faut dire que les seules études qui ont établi le rôle médiateur de l'anxiété dans la menace du stéréotype ont utilisé des mesures physiologiques plutôt que des mesures d'anxiété auto-rapportées. D'autres études ont avancé aussi le rôle de l'appréhension de l'évaluation (O'Brien et Crandall, 2003 ; Spencer et al., 1999), les stratégies d'auto-handicap (Croizet et Claire, 1998 ; Keller, 2002 ; Keller et Dauenheimer, 2003), les attentes de performance (Sekaquaptewa et Thompson, 2003 ; Spencer et al., 1999 ; Steele et Aronson, 1995). Toutefois, contrairement à l'effet même de la menace du stéréotype, les résultats concernant les mécanismes

explicatifs restent assez mitigés. En effet, comme le suggère Osborne (2001), il n'existe à ce jour aucun médiateur fiable dans la menace du stéréotype.

En résumé, bien que les processus en œuvre dans la menace du stéréotype restent encore à investiguer, il convient de souligner qu'« *un nombre croissant de preuves accumulées dans ce domaine suggère que l'expérience de stigmatisation a des conséquences sur l'utilisation des capacités cognitives scolaires, surtout lorsque l'objet de la stigmatisation porte sur la suspicion de capacités scolaires limitées, que ce soit d'une façon générale ou dans des domaines spécifiques* » (Crocker, Major et Steele, 1998, p. 533).

3. L'effet de l'étouffement sous la pression : quand les stéréotypes positifs font chuter la performance

Précisons que l'effet de l'étouffement sous la pression n'est de loin pas spécifique aux effets négatifs des stéréotypes positifs sur la performance (Baumeister, 1984 ; Baumeister et Showers, 1986). Toutefois, de nombreuses recherches ont étendu ce phénomène aux effets des stéréotypes sur les performances (Beilock, Rydell et McConnell, 2007 ; Cheryan et Bodenhausen, 2000).

Si le risque de ne pas confirmer les stéréotypes négatifs associés à un groupe social donné peut constituer une menace et donc faire chuter la performance académique des élèves et étudiants qui appartiennent à ce groupe, qu'en est-il de la performance de ceux qui sont membres d'un groupe dominant, lorsque les stéréotypes positifs associés à ce groupe sont rendus explicitement saillants dans un contexte d'évaluation ? Autrement dit, quels sont les effets des stéréotypes positifs sur la performance de ces élèves et étudiants lorsque la menace revient à ne pas confirmer la supériorité de leur groupe par rapport à d'autres dans le domaine évalué ?

Les nombreuses recherches conduites dans le cadre de l'étouffement sous la pression (*choking under pressure*, en anglais, Baumeister, 1984 ; Beilock et Carr, 2001, 2005 ; Cheryan et Bodenhausen, 2000 ; Dohmen, 2008 ; Gucciardi et Dimmock, 2008 ; Hess, Hinson et Statham, 2004 ; Markman, Maddox et Worthy, 2006) suggèrent que, dans des conditions de forte pression de performance, l'activation des stéréotypes positifs pourrait entraîner une baisse du rendement des individus. Autrement dit, l'effet de l'étouffement sous la pression concernerait, ici, l'impact négatif des stéréotypes positifs associés à un groupe donné sur la performance intellectuelle des individus membres de ce groupe.

Dans une étude réalisée par Cheryan et Bodenhausen (2000 ; voir aussi Shih, et al., 2002), les auteurs ont fait l'hypothèse que l'activation du stéréotype positif relatif à la supériorité intellectuelle des Asiatiques en mathématiques pouvait entraîner une baisse des performances chez les étudiants asiatiques, si ce stéréotype était rendu explicitement saillant. En effet, les Asiatiques sont vus comme des modèles de minorités aux Etats-Unis à cause de leur compétence académique et de leur réussite socio-économique (Ho et Jackson, 2001 ; Lin, Kwan, Cheung et Fiske, 2005). Pour tester leur hypothèse, les auteurs ont fait passer un test de mathématiques à des participantes asiatiques qui considéraient les mathématiques comme importantes pour elles. Les participantes étaient aléatoirement réparties dans trois conditions expérimentales (activation de l'identité ethnique, activation de l'identité de genre, contrôle). Dans la condition d'activation de l'identité ethnique, les participantes avaient à compléter 10 items d'estime de soi collective portant explicitement sur la place et l'importance qu'elles accordent à leur identité asiatique. Dans la condition d'activation de l'identité de genre, les participants devaient répondre aux mêmes questions sur la place et l'importance qu'elles accordent à leur identité de genre. Enfin, les participantes de la condition contrôle avaient à compléter 10 items en lien avec leur identité personnelle. Conformément à l'hypothèse des auteurs, les résultats ont montré que les étudiantes

dans la condition de saillance de l'identité ethnique ont obtenu des scores de performance inférieurs aux participantes des deux autres conditions (identité de genre et contrôle) dont les performances ne différaient pas entre elles.

Dans la même veine, Brown et Josephs (1999) ont montré que les hommes obtenaient des performances à une tâche de mathématiques inférieures à celles des femmes lorsque le test était présenté comme visant à identifier les étudiants de haut niveau, alors que leur performance était supérieure à celle des femmes lorsque le test était présenté comme visant à distinguer les étudiants ayant de faibles compétences en mathématiques.

3.1. L'étouffement sous la pression : quelques modérateurs

Les recherches conduites dans le cadre de ce paradigme ont identifié quelques modérateurs de l'effet de l'étouffement sous la pression. Premièrement, on observerait une contre-performance des individus membres de groupes jouissant de bonnes réputations lorsque ceux-ci sont exposés à des attentes de performances élevées de la part d'une audience extérieure, conformes aux stéréotypes positifs associés à leur groupe d'appartenance (Cheryan et Bodenhausen, 2000). Deuxièmement, on observerait une chute de la performance des individus membres de groupes positivement stéréotypés dans les conditions d'activation explicite (Shih et al., 2002). En d'autres termes, si les individus ne sont pas rendus conscients des stéréotypes positifs associés à leur groupe, il y a peu de risque que leur performance chute.

3.2. L'étouffement sous la pression : les mécanismes explicatifs

Selon Baumeister (1984, p. 610)¹⁰, l'effet de l'étouffement serait déclenché par « *tout facteur ou ensemble de facteurs qui augmentent l'importance de bien réussir dans une situation particulière* ». Tout comme la menace du stéréotype, il est couramment supposé que l'augmentation de la pression se reflète chez les individus dans l'augmentation de l'anxiété (Gucciardi et Dimmock, 2008), en particulier celle de ne pas atteindre les hauts standards de performance attendus de la part de leur groupe (Cheryan et Bodenhausen, 2000).

Deux explications essentielles ont été avancées pour rendre compte de l'effet de l'étouffement sous la pression : il s'agit, d'une part, de l'hypothèse de la distraction (Beilock et Carr, 2005 ; Beilock et al., 2004) et, d'autre part, de l'hypothèse de la centration sur le soi (Baumeister, 1984 ; Beilock et Carr, 2001). L'hypothèse de la distraction soutient que la performance des individus positivement stéréotypés chute dans les conditions de forte pression de performance car cette pression provoque une diminution des ressources disponibles en mémoire de travail allouées à l'accomplissement de la tâche. L'hypothèse de la centration sur le soi avance que l'étouffement sous la pression pourrait s'expliquer par la pression de bien réussir ou de ne pas « être à la hauteur » des standards élevés de performance de son groupe d'appartenance (Baumeister, 1984).

À l'étouffement sous la pression, qui montre une baisse des performances allant à l'encontre des stéréotypes positifs, s'oppose le phénomène de la susceptibilité au stéréotype qui suggère une augmentation de la performance résultant de l'activation des stéréotypes positifs associés à un groupe donné dans un contexte évaluatif.

¹⁰ Ce phénomène peut expliquer la baisse de performances de certains athlètes de haut niveau. Pour qui connaît Roger Federer, de tels résultats pourraient en partie rendre compte de ses défaites face à Rafael Nadal au moment où il était le numéro un mondial.

4. L'effet de la susceptibilité aux stéréotypes : quand les stéréotypes positifs font augmenter la performance

La susceptibilité aux stéréotypes diffère des deux effets précédents (menace du stéréotype et étouffement sous la pression) en deux points essentiels. D'une part, pour les tenants de l'approche de la susceptibilité aux stéréotypes, la baisse des performances constatée dans les études sur la menace du stéréotype vient du fait qu'une seule identité est activée à chaque fois (celle à laquelle est associée la mauvaise réputation). Or, un individu appartient en réalité à plusieurs catégories sociales à la fois. Par exemple, une personne peut être catégorisée comme femme ou homme si on considère le genre. Elle peut se percevoir aussi comme jeune ou adulte si l'âge est la dimension sociale rendue saillante. Elle peut encore se percevoir comme autochtone ou immigrée, pauvre ou riche, de gauche ou de droite... On sait par ailleurs qu'à ces différentes identités sociales sont associés différents stéréotypes qui peuvent être aussi bien négatifs (les plus connus et aussi les plus étudiés) que positifs (Fiske, 1998 ; Fiske et al., 2002).

Les stéréotypes positifs maintiennent généralement une relation de complémentarité avec les stéréotypes négatifs et servent à justifier et à perpétuer les inégalités intergroupes (Jost, et Hunyady, 2005). Par exemple, les femmes sont perçues comme douces, chaleureuses et sensibles mais en même temps comme "un sexe faible" (Fiske et al., 2002 ; Glick et Fiske, 1996). Quand aux Noirs, ils sont considérés comme paresseux et ayant de faibles capacités intellectuelles mais en même temps comme dotés de capacités sportives élevées et un sens musical affirmé (Devine et Elliot, 1995 ; Czopp et Monteith, 2006). Enfin, les Asiatiques sont vus comme des modèles de minorités aux Etats-Unis à cause de leur compétence académique et leur réussite socio-économique mais en même temps comme des personnes froides et asociales (Ho et Jackson,

2001 ; Lin et al., 2005). Ces travaux montrent bien que les individus appartiennent à de multiples groupes sociaux auxquels sont associés différents stéréotypes qui peuvent être soit positifs soit négatifs.

De ce fait, la susceptibilité au stéréotype postule que la performance des individus peut être influencée aussi bien par les stéréotypes négatifs que par les stéréotypes positifs lorsque les identités sociales à propos desquelles existent ces stéréotypes sont implicitement rendues saillantes dans le contexte d'évaluation (voir Levy, 1996). Ainsi, si la menace du stéréotype suggère que les stéréotypes négatifs relatifs à un groupe social donné peuvent avoir des effets délétères sur les performances intellectuelles de ses membres, les travaux réalisés dans le cadre de la susceptibilité avancent que, lorsqu'il existe des stéréotypes positifs associés à une identité sociale donnée, leur activation peut entraîner une hausse de la performance comparativement à une condition contrôle. C'est principalement sur ce point que la susceptibilité au stéréotype se différencie de l'étouffement sous la pression. En effet, alors que comparativement à une condition contrôle, l'étouffement sous la pression prédit une baisse de la performance des individus jouissant d'une bonne réputation dans un domaine donné lorsque cette réputation est explicitement activée, la susceptibilité aux stéréotypes prédit une augmentation de la performance lorsque la bonne réputation de son groupe est activée de façon implicite, c'est-à-dire sans que les individus en aient explicitement conscience (Ambady, Shih, Kim, et Pittinsky, 2001 ; Shih et al., 1999 ; Shih et al., 2002 ; Shih, et al., 2006). Pour illustrer leurs propos, Shih et ses collègues ont réalisé toute une série de recherches sur les Asiatiques aux Etats-Unis, contexte dans lequel ceux-ci bénéficient d'un stéréotype positif quant à leur haute compétence intellectuelle en mathématiques (Lin et al., 2005).

Dans une étude princeps, Shih et al. (1999, étude 1) ont examiné comment l'activation inconsciente des stéréotypes ethniques et des stéréotypes de genre relatifs aux femmes Asiatiques

affecte différemment leurs performances à des tâches de mathématiques comparativement à une condition contrôle. En effet, si les Asiatiques jouissent aux Etats-Unis d'une bonne réputation en mathématiques par rapport aux autres groupes sociaux, les femmes sont partout perçues comme plus faibles en mathématiques que les hommes (Brown et Josephs, 1999 ; Guimond et Roussel, 2001). Sur cette base, Shih et al. (1999) font l'hypothèse que l'activation des stéréotypes de genre entraînerait une baisse des performances des étudiantes asiatiques en mathématiques, alors que l'activation implicite des stéréotypes ethniques devrait engendrer une hausse de leurs performances comparativement à une condition dans laquelle aucun stéréotype n'est activé. Pour tester leurs hypothèses, les auteurs réalisent une première étude au cours de laquelle il a été demandé à des étudiantes américaines d'origine asiatique de réaliser une tâche de mathématiques. Dans une condition, les participantes devaient indiquer la personne avec qui elles partagent leur appartement sur le campus ou en dehors, si leur étage est composé uniquement de filles et/ou de garçons, ou si elles préfèrent un étage composé uniquement de filles ou un étage mixte. Ces questions étaient censées activer l'identité de genre de ces étudiants, et donc le stéréotype de la moindre performance des femmes en mathématiques comparativement aux hommes. Dans une seconde condition, les participantes devaient indiquer dans quelle mesure leurs parents et grands-parents parlent une autre langue que l'anglais à la maison, à quelles occasions elles ont dû parler une autre langue que l'anglais sur le campus universitaire, combien de générations de leurs familles vivent en Amérique. Ces questions sont censées rendre saillante l'identité ethnique des filles asiatiques, et donc les stéréotypes positifs de la haute performance intellectuelle des Asiatiques comparativement aux autres groupes sociaux. Enfin, les participantes de la condition contrôle (ou d'activation de leur identité individuelle) répondaient à diverses questions concernant leur vie étudiante. Cette dernière condition n'était censée

activer aucune identité sociale particulière, et donc aucun stéréotype. Ensuite, toutes les participantes ont effectué un test de mathématiques pendant 20 minutes.

Les résultats ont confirmé les hypothèses des auteurs. En effet, les participantes de la condition d'activation des stéréotypes négatifs de genre ont obtenu de faibles performances au test de mathématiques comparativement à celles de la condition contrôle. Par contre, les participantes de la condition d'activation des stéréotypes positifs associés à l'identité asiatique ont obtenu de meilleures performances au test que celles de la condition contrôle.

Ces résultats ont été répliqués par Ambady et al. (2001) sur des écoliers et écolières asiatiques de moins de 8 ans. Se basant sur les nombreuses études qui ont démontré que les enfants apprennent les stéréotypes ethniques dès leur plus jeune âge (Aboud, 1988 ; Lummis et Stevenson, 1990), Ambady et ses collègues font l'hypothèse que ces croyances devraient influencer les performances intellectuelles des enfants asiatiques. Pour tester cette hypothèse, les auteurs ont utilisé une manipulation expérimentale encore plus subtile que celle utilisée sur les adultes. En effet, il a été demandé aux enfants de colorier des images. La première étude a été réalisée sur un échantillon d'écolières asiatiques. Dans la condition d'activation de l'identité ethnique, elles devaient colorier l'image de deux enfants asiatiques mangeant du riz avec des baguettes. Dans la condition d'activation de l'identité de genre, elles devaient colorier l'image d'une fillette jouant avec sa poupée. Enfin, dans la condition contrôle, elles ont eu à colorier l'image d'un paysage. Après quoi, elles ont eu à effectuer un test de mathématiques standardisé adapté à leur âge. Les résultats ont montré que, comparativement aux fillettes de la condition contrôle, les participantes de la condition d'activation de l'identité ethnique ont obtenu de meilleurs scores au test de mathématiques alors que celles de la condition d'activation de l'identité de genre ont moins bien réussi le test.

La susceptibilité aux stéréotypes, bien que théorisée par Shih et ses collègues à propos de la performance en mathématiques des Asiatiques, a été observée à propos de la performance intellectuelle d'autres groupes sociaux. Une expérience réalisée par Stone et al. (1999) illustre bien ce phénomène. Dans cette étude, des étudiants noirs et blancs Américains avaient à réaliser une épreuve de mini-golf sur ordinateur. Dans une première condition, le test était présenté comme mesurant les aptitudes athlétiques naturelles des individus. Dans une seconde condition, la même épreuve était présentée comme une mesure des capacités stratégiques. Les résultats ont montré que les étudiants noirs ont obtenu de meilleures performances au test lorsqu'il était présenté comme une mesure des aptitudes athlétiques naturelles que lorsqu'il était présenté comme une mesure des aptitudes stratégiques. À l'inverse, les étudiants blancs ont obtenu de meilleures performances au test dans la condition d'aptitudes stratégiques que dans la condition d'aptitudes naturelles. Plus récemment, Wraga et ses collègues (Wraga, Helt, Jacobs et Sullivan, 2006 ; Wraga, Duncan, Jacobs, Helt et Church, 2006) ont observé les mêmes dynamiques à propos de la performance en mathématiques des femmes européennes. Dans une de leurs recherches (Wraga, Duncan et al., 2006, étude 2), des étudiantes étaient invitées à passer un test de rotation mentale. Toutefois, préalablement à la passation, la moitié des participantes était informée que des recherches antérieures avaient démontré que les femmes réussissaient mieux ce genre de test que les hommes et que le but de l'étude était précisément de mieux comprendre les raisons d'un tel écart de performance en faveur des femmes (condition de stéréotypes positifs). À la seconde moitié, il était dit que des recherches antérieures avaient démontré que la réussite à ce genre de tests prédisait fortement la réussite au collège et que le but du test était de comprendre pourquoi certaines personnes réussissaient mieux que d'autres (condition contrôle). Les résultats ont montré que les femmes dans la condition de saillance des stéréotypes positifs ont obtenu de meilleures performances au test de rotation mentale que celles de la condition contrôle.

Une autre étude réalisée par Klein et al. (2007) en Belgique atteste des mêmes dynamiques. Dans cette étude, des étudiants africains noirs originaires devaient compléter un test d'intelligence dans un contexte simulant une sélection pour un emploi. Dans la condition de stéréotypes négatifs, les participants étaient informés que, comparativement aux Belges, très peu de personnes d'origine africaine parvenaient à réussir ce test d'intelligence. Dans la condition de stéréotypes positifs, les participants étaient informés de ce que le nombre de personnes d'origine africaine qui parvenaient à réussir ce test, et donc à être sélectionnées pour le poste, était supérieur à celui des Belges. Dans la condition contrôle, aucune information spécifique n'était donnée aux participants. Il ressort de cette étude que la performance des étudiants dans la condition de stéréotypes positifs était significativement supérieure à celle des participants de stéréotypes négatifs et ceux de la condition contrôle.

4.1. La susceptibilité au stéréotype : quelques modérateurs

Shih et al. (1999) suggèrent que ce n'est pas la saillance de l'identité asiatique en tant que telle qui engendre l'augmentation de la performance comparativement à la condition contrôle, mais bien l'activation des stéréotypes socioculturels associés à cette identité positive. Pour tester cette idée, Shih et al (1999) ont réalisé une seconde étude au Canada, pays dans lequel aucun stéréotype particulier n'est associé aux Asiatiques par rapport aux autres minorités. En utilisant le même paradigme expérimental que celui de l'étude 1 mentionnée auparavant, les auteurs ont prédit que les femmes asiatiques obtiendraient de moindres performances lorsque leur identité de genre est activée comparativement à la condition contrôle. À l'inverse, leur performance dans la condition de saillance de l'identité ethnique ne devrait pas différer de celle de la condition

contrôle. C'est bien ce qu'ont montré les résultats de cette étude. En effet, les participantes dans la condition de saillance de l'identité de genre ont moins bien réussi le test que celles de la condition contrôle dont la performance ne différait pas de celle des participantes de la condition de saillance de l'identité ethnique. Selon Shih et ses collègues, cette étude démontre bien que ce n'est pas la saillance de l'identité sociale en soi qui influence la performance des individus mais les stéréotypes sociaux qui y sont associés.

En outre, Shih et al. (2002) suggèrent que l'augmentation ou la diminution des performances comparativement à une condition dépend d'une part de la manière dont les stéréotypes sont activés (*implicite versus explicite*), et d'autre part de leur pertinence par rapport aux groupes d'appartenance des individus. En d'autres termes, les stéréotypes (positifs) associés à un groupe social affecteraient positivement la performance de ses membres s'ils sont activés de manière implicite. Par contre, s'ils sont activés de manière explicite, ils provoqueraient une baisse de la performance comparativement à une condition exempte d'une telle activation (similaire à l'effet de l'étouffement sous la pression).

Enfin, une étude réalisée par Ambady et al. (2001, étude 2) suggère que les stéréotypes positifs associés à un groupe social donné n'affectent pas de la même façon la performance de tous les individus à qui ils s'appliquent. En effet, alors que comparativement à la condition contrôle, la performance des femmes asiatiques chute dans la condition d'activation de leur identité de genre et que leur performance augmente dans la condition d'activation de leur identité ethnique, les garçons asiatiques obtiennent des scores de performance statistiquement similaires dans les conditions d'activation de leur identité ethnique et de leur identité de genre. Selon Ambady et al. (2001), cette absence de différences s'explique par le fait que les hommes asiatiques bénéficient de stéréotypes positifs tant du point de vue de leur identité ethnique que de celui de leur identité de genre.

4.2. L'effet de la susceptibilité au stéréotype : les mécanismes explicatifs

Shih et al. (2006) avancent l'existence d'un certain nombre de mécanismes par lesquels l'activation des stéréotypes positifs associés à un groupe social pourrait affecter la performance intellectuelle de ses membres. D'une part, selon ces auteurs, il est possible que les stéréotypes positifs affectent la performance des individus par des processus opposés à ceux mis en évidence dans les travaux sur la menace du stéréotype, en particulier en augmentant la confiance en soi et en diminuant l'anxiété. D'autre part, il se pourrait que l'activation des stéréotypes positifs entraîne une augmentation de la performance par des mécanismes entièrement différents de ceux associés à la menace du stéréotype, en particulier par des processus idéomoteurs (Dijksterhuis et Bargh, 2001 ; Dijksterhuis et van Knippenberg, 1998 ; voir Wheeler et Petty, 2001 pour une méta-analyse). L'approche idéomotrice postule que les stéréotypes influencent les comportements de façon automatique sans affecter les motivations, affects et états psychologiques des individus. Toutefois, à ce jour, aucun médiateur de l'effet de la susceptibilité au stéréotype n'a été mis en évidence.

5. L'effet ascenseur du stéréotype : quand les stéréotypes négatifs font augmenter la performance

Si les recherches conduites dans le cadre de la menace du stéréotype ont permis de montrer que l'activation des stéréotypes négatifs associés à un groupe social donné peut entraîner la chute de la performance intellectuelle de ses membres comparativement à une condition contrôle, les recherches conduites dans le cadre de l'effet ascenseur du stéréotype suggèrent que

cette même activation peut entraîner une amélioration de la performance des individus non directement ciblés par le stéréotype activé (Walton et Cohen, 2003). Ces auteurs définissent l'effet ascenseur du stéréotype comme « *l'augmentation de la performance causée par la conscience qu'un hors-groupe est négativement stéréotypé* » dans un domaine donné (p. 456). L'effet ascenseur des stéréotypes (*stereotype lift*, en anglais) est un phénomène récent et encore mal connu comparé à la menace du stéréotype. A titre illustratif, une recherche effectuée le 21 avril 2009 sur *PsychINFO* avec les mots-clés « *stereotype threat* » et « *stereotype lift* » a répertorié plus de 300 articles scientifiques publiés sur la menace du stéréotype alors qu'on en dénombrait que 6 sur l'effet ascenseur du stéréotype ; 4 en réalité (Chalabaev, Stone, Sarrazin, et Croizet, 2008 ; Marx et Stapel, 2006 ; Mendoza-Denton, Kahn et Chan, 2008) si on exclut les 2 articles publiés qui font partie de cette thèse (Chatard, Selimbegović et Konan, 2008 ; Chatard, Selimbegović, Konan et Mugny, 2008).

L'effet ascenseur du stéréotype a été mis en évidence pour la première fois dans une méta-analyse effectuée sur 43 études initialement conçues pour tester les effets de la menace du stéréotype. Dans cette étude, Walton et Cohen ont comparé la performance des sujets non stéréotypés dans la condition diagnostique des capacités intellectuelles dans un domaine donné à celle de leurs pairs dans la condition non diagnostique. Dans 30 études sur les 43 contenues dans leur méta-analyse, les auteurs trouvent que les individus membres de groupes dominants tendent à relativement mieux réussir les tests dans les conditions diagnostiques des compétences (où les stéréotypes sont pertinents) que dans les conditions non diagnostiques (où les stéréotypes ne sont pas pertinents). Autrement dit, un contexte hautement diagnostique des compétences intellectuelles dans un domaine pourrait générer une meilleure performance des individus dominants (à qui les stéréotypes négatifs ne s'appliquent pas directement) comparativement à un contexte faiblement diagnostique des mêmes capacités. Par exemple, des sujets blancs placés

dans un contexte qui rend saillant le stéréotype de l'infériorité intellectuelle des Noirs pourraient obtenir de meilleures performances à un test d'intelligence comparativement à des sujets placés dans un contexte dans lequel ce stéréotype ne serait pas pertinent.

Une des rares études contenues dans la méta-analyse dans laquelle cet effet apparaît de façon évidente a été réalisée par Danso et Esses (2001, étude principale) au Canada. Dans cette étude, les participants, tous des étudiants canadiens blancs, étaient invités à participer à une étude de personnalité dans laquelle ils avaient à répondre en un temps limité à une vingtaine de questions issues d'un test d'intelligence générale. Dans une condition, les expérimentateurs étaient des étudiants diplômés noirs. Dans l'autre condition, les expérimentateurs étaient des étudiants diplômés blancs. Après la tâche de performance, les participants ont eu à compléter une échelle d'orientation vers la dominance sociale, une échelle générale de préjugés exprimant une prédisposition individuelle à adhérer au maintien des inégalités sociales et des hiérarchies sociales entre les groupes (Pratto, 1999 ; Sidanius et Pratto, 1999). Les résultats ont montré un effet principal de la couleur de peau de l'expérimentateur. En effet, la performance des participants tend à être meilleure lorsque c'est un expérimentateur noir qui a administré le test que quand c'est un expérimentateur blanc. De plus, cet effet est modéré par l'orientation vers la dominance sociale, c'est-à-dire le degré auquel les individus supportent la domination des groupes de bas statut par les groupes de haut statut (Sidanius et Pratto, 1999). Cette modulation indique que les participants qui ont une orientation vers la dominance sociale élevée ont obtenu de meilleures performances lorsqu'ils sont évalués par un expérimentateur noir que par un expérimentateur blanc, alors qu'aucune différence n'a été observée entre les individus qui sont faibles sur l'orientation vers la dominance sociale en fonction de la couleur de peau de l'expérimentateur.

Les résultats de cette recherche sont consistants avec l'idée selon laquelle la performance des individus non-stigmatisés peut être également affectée par les caractéristiques de groupes rendus saillants dans le contexte d'évaluation (Brown et Josephs, 1999). En particulier, ils appuient la proposition théorique avancée par Walton et Cohen (2003) selon laquelle un contexte qui rend saillants les stéréotypes négatifs associés à un groupe social dévalorisé peut accroître la performance des individus non stéréotypés comparativement à une condition exempte de tels stéréotypes.

Toutefois, la taille de l'effet ascenseur du stéréotype apparaît relativement modeste et l'effet n'apparaît pas significatif dans chaque étude prise séparément, contrairement à l'effet de la menace du stéréotype. En fait, cet effet n'apparaît significatif que dans 4 des 43 études analysées, ce qui a conduit Walton et Cohen à avancer l'hypothèse théorique selon laquelle l'effet principal relativement subtil de l'effet ascenseur du stéréotype pourrait être masqué par d'autres variables importantes interagissant avec la saillance des stéréotypes.

5.1. L'effet ascenseur du stéréotype : quelques modérateurs

Une des premières variables modératrices mises en évidence par Marx et Stapel (2006) a trait à la saillance de l'identité sociale, c'est-à-dire à la partie du soi dérivée de la conscience qu'ont les individus d'appartenir à un groupe social (Tajfel, 1981). Selon Marx et Stapel, l'une des raisons pour lesquelles l'effet ascenseur du stéréotype ne se retrouve pas dans chacune étude prise séparément (contrairement à la menace du stéréotype) est due au fait que la plupart des manipulations expérimentales utilisées dans les recherches antérieures sur la menace du stéréotype n'activent pas de façon suffisante l'identité sociale des groupes dominants. Pour Marx

et Stapel (2006), les individus membres de groupes dominants, qui disposent d'un relatif avantage par rapport aux groupes dominés, ont besoin d'être davantage stimulés pour que leur identité sociale soit activée, contrairement aux individus dominés. Ce raisonnement trouve un appui dans les travaux dérivés de la théorie des groupes collections et agrégats (Lorenzi-Cioldi, 2002). En effet, selon cette théorie, si le groupe est sans conteste la principale source de l'identité collective des individus et que les groupes dominants tirent aussi nombre de leurs prérogatives individuelles de leur appartenance catégorielle, tout porte à croire que ce sont « *les personnes appartenant à un groupe de bas statut [qui] cultivent une propension chronique à l'accessibilité de leurs caractéristiques groupales, à la différence des membres de groupes de haut statut qui n'utilisent qu'accessoirement et avec parcimonie les caractéristiques de leur groupe pour se définir* » (Chatard, 2005, p. 51). Dans ces conditions, Marx et Stapel (2006) avancent qu'on ne peut observer une augmentation de la performance des individus dominants que lorsque leur identité sociale, plutôt que leur identité individuelle, est activée dans des conditions hautement diagnostiques des compétences comparativement à des contextes faiblement diagnostiques. Par contre, parce que les individus négativement réputés cultivent une propension chronique à se définir en fonction de leur identité sociale, nul n'est besoin que celle-ci soit davantage activée pour voir leur performance chuter, la saillance des stéréotypes étant en soi suffisante.

Pour tester ces hypothèses, Marx et Stapel ont demandé à 90 femmes et 94 hommes hollandais de compléter une série de tâches qui étaient supposées n'avoir rien à voir les unes avec les autres. Dans un premier temps, il a été demandé aux participants de lire un texte et d'entourer des mots-clés qui y étaient contenus. À l'aide de cette première tâche, deux conditions expérimentales et une condition contrôle ont été créées. Dans la première condition expérimentale, les mots à entourer étaient tous des pronoms censés activer l'identité personnelle des participants (je, moi, mien). Dans la deuxième condition expérimentale, les pronoms étaient

supposés activer l'identité sociale des participants (nous, notre, nous-mêmes). Dans la condition contrôle, les participants devaient entourer les lettres « x », « y » et « z » contenus dans le texte. Cette condition n'était censée activer aucune identité particulière.

Ensuite, dans une seconde phase présentée comme relevant d'une autre étude, tous les participants étaient invités à passer un test de mathématiques standardisé qui, préalablement à la passation, était présenté dans une condition comme diagnostique des capacités en mathématiques et dans une autre condition comme un simple exercice de raisonnement. Juste avant le test, les participants avaient à compléter deux autres tâches dont une concernant leurs appréhensions par rapport au test (comme par exemple, « j'ai peur de n'avoir pas bien réussi ce test », « je m'inquiète de mes capacités à réussir ce test »).

Concernant l'appréhension par rapport au test, les résultats montrent que les hommes sont moins anxieux dans les conditions diagnostiques et d'activation de leur identité sociale que dans les conditions contrôle et d'activation de l'identité personnelle. À l'inverse, les femmes sont davantage anxieuses dans les conditions diagnostiques des capacités en mathématiques et d'activation de leur identité sociale que dans les conditions contrôle et d'activation de leur identité personnelle. Dans ces deux dernières conditions, les hommes ne diffèrent pas des femmes.

Concernant la performance au test de mathématiques, les résultats ont montré un effet d'interaction entre le sexe des participants et la condition expérimentale (je vs. nous vs. diagnostique vs. contrôle). En ce qui concerne les femmes, les résultats ont montré que celles-ci obtiennent des performances inférieures à celles des hommes dans la condition diagnostique comparativement à la condition contrôle (effet de la menace du stéréotype). Toutefois, aucune différence statistique n'a été observée entre les autres conditions. En ce qui concerne les hommes, les résultats indiquent que leur performance dans la condition diagnostique des

capacités en mathématiques ne diffère pas de celle de la condition contrôle, ni de la condition de saillance de l'identité personnelle. Toutefois, comme attendu, leur performance dans la condition diagnostique est statistiquement supérieure à celle de la condition contrôle, mais uniquement lorsque leur identité sociale est activée ; les autres conditions ne diffèrent pas entre elles. Cette étude est la première illustration expérimentale de l'effet ascenseur du stéréotype. Elle est aussi la seule, à notre connaissance, à avoir déterminé clairement des conditions d'occurrence de ce phénomène, à savoir l'activation de l'appartenance catégorielle des groupes dominants.

Dans la même veine, Mendoza-Denton et al. (2008) montrent que, comparativement aux individus qui croient en la malléabilité de l'intelligence, ceux qui pensent que l'intelligence est innée, naturelle, fixe et inchangeable, obtiennent de meilleures performances à un test de mathématiques lorsqu'ils sont exposés à un message confirmant la relative supériorité de leur groupe (les Asiatiques et les hommes) plutôt qu'à un message infirmant une telle supériorité.

Par ailleurs, Walton et Cohen (2003) ont recensé un certain nombre d'autres variables susceptibles de modérer l'occurrence de l'effet ascenseur du stéréotype. Un premier groupe de variables est issu des travaux dérivés de la menace du stéréotype. Étant donné que l'effet ascenseur du stéréotype concerne aussi l'impact des stéréotypes négatifs sur la performance intellectuelle, Walton et Cohen (2003) avancent que les variables modératrices de la menace du stéréotype seraient aussi susceptibles de modérer l'effet ascenseur du stéréotype. En particulier, les auteurs suggèrent l'adhésion au stéréotype (Blanton, Christie et Dye, 2002) et l'identification au domaine (Steele et al., 2002) comme potentiellement modératrices de l'effet ascenseur du stéréotype. En effet, selon ces auteurs, les individus qui adhèrent fortement aux stéréotypes et ceux qui s'identifient fortement au domaine évalué devraient plus réussir dans les conditions diagnostiques des compétences intellectuelles dans un domaine que ceux qui adhèrent faiblement aux stéréotypes et ceux qui s'identifient moins au domaine évalué. En outre, dans la perspective

des travaux de Danso et Esses (2001), Walton et Cohen (2003) ont suggéré le rôle potentiellement modérateur des préjugés sur l'effet ascenseur du stéréotype.

5.2. L'effet ascenseur du stéréotype : les mécanismes explicatifs

Pour expliquer l'augmentation de la performance des individus membres de groupes dominants en situation de forte saillance du stéréotype des groupes stigmatisés comparativement à une situation de faible saillance, Watson et Cohen (2003) s'appuient sur la théorie de la comparaison sociale (Festinger, 1954). Ainsi, selon Walton et Cohen (2003), l'effet ascenseur du stéréotype découlerait d'une comparaison descendante¹¹ avec les membres d'un groupe stigmatisé dans le domaine évalué (Blanton, Buunk, Gibbons et Kuyper, 1999 ; Fein et Spencer, 1997 ; Wills, 1981, voir aussi Stapel et Suls, 2004). Pour ces chercheurs, le fait de savoir que les individus stigmatisés sont perçus comme inférieurs aux individus membres de leur groupe d'appartenance rassurerait les membres des groupes dominants sur leur valeur personnelle et leur procurerait une confiance en soi et dans leur capacité à résoudre les tâches qui leur sont soumises. En outre, les auteurs avancent que, dans les contextes d'évaluation à fort enjeu social où les individus doivent faire face à la frustration d'un éventuel échec, savoir que les membres d'un hors-groupe¹² de comparaison sont réputés moins performants que ceux de leur groupe d'appartenance procure aux individus de l'assurance et un sentiment de supériorité qui réduit les doutes, l'anxiété, la peur des conséquences négatives pour le soi ; toutes choses qui sont pensées comme pouvant entraver la performance des individus dans les tâches intellectuelles (Sarason,

¹¹ Nous reviendrons sur cette notion à la fin de ce chapitre.

¹² Cette notion, qui s'oppose à celle de groupe d'appartenance ou endogroupe, se dit aussi exogroupe. Il s'agit tout simplement des groupes auxquels n'appartient pas un individu donné.

1991). Toutefois, peu d'études ont examiné ces propositions théoriques avancées par Walton et Cohen (2003).

En fait, à ce jour, seule une seule étude a, à notre connaissance, examiné quelques processus médiateurs de l'effet ascenseur des stéréotypes dans des tâches motrices (Chalabaev, Stone, Sarrazin et Croizet, 2008). Dans cette étude, les auteurs ont examiné l'effet des stéréotypes de genre sur la performance des hommes et des femmes à une tâche d'équilibre. Pour ce faire, il a été demandé à 33 hommes et 33 femmes, recrutés dans un programme de sciences du sport, de passer un test d'équilibre. Dans une condition, ce test a été présenté comme moins bien réussi par les femmes (condition de saillance des stéréotypes négatifs des femmes). Dans la seconde condition, le test a été présenté comme moins bien réussi par les hommes (condition de saillance de stéréotypes négatifs des hommes). En plus de ces inductions, les participants ont visualisé, pendant 5 secondes, une vidéo dans laquelle un homme ou une femme réalisait la tâche en se tenant en parfait équilibre. Enfin, dans la condition contrôle, le test a été présenté comme cherchant à comprendre les processus psychologiques et physiologiques à l'œuvre dans la réalisation des tâches d'équilibre. Après ces inductions et préalablement au test d'équilibre, les participants ont complété une mesure auto-rapportée de confiance en soi et d'anxiété. La fréquence cardiaque des participants a été mesurée pendant la réalisation de la tâche d'équilibre.

L'hypothèse des auteurs était que, comparativement aux participants de la condition contrôle, les hommes (versus les femmes) obtiendraient de meilleures performances au test d'équilibre dans la condition de saillance des stéréotypes négatifs associés à l'exogroupe. En outre, les auteurs ont postulé que la confiance en soi et la fréquence cardiaque devraient médialiser l'effet des stéréotypes de genre sur les performances des participants.

Les hypothèses des auteurs ont été partiellement vérifiées. En effet, en ce qui concerne la performance au test, les résultats ont montré une interaction entre le sexe des participants et la

saillance des stéréotypes. En ce qui concerne les femmes, les résultats indiquent que leur performance au test est meilleure dans la condition de stéréotype négatif associé aux hommes comparativement à la condition contrôle qui ne diffère pas de la condition de stéréotype négatif associé aux femmes. Quant aux hommes, les résultats indiquent que leur performance est marginalement meilleure dans la condition de saillance du stéréotype négatif des femmes comparativement à la condition contrôle qui ne diffère pas de la condition de saillance du stéréotype négatif associé des hommes.

Quant aux deux processus médiateurs examinés (la confiance en soi et l'engagement dans la tâche), les résultats ont montré que seuls les hommes ont été affectés par les manipulations expérimentales. En effet, ceux-ci ont affiché une plus grande confiance en soi et un engagement plus important dans la tâche (traduit par une fréquence cardiaque plus élevée) dans la condition d'activation du stéréotype négatif des femmes comparativement à la condition contrôle, celle-ci ne différant pas de la condition de stéréotypes négatifs des hommes. Enfin, l'analyse de médiation montre que l'effet de la manipulation expérimentale sur la performance au test des hommes diminue significativement lorsque la confiance en soi et l'engagement dans la tâche sont pris en compte, les effets de ces deux médiateurs sur la performance restant significatifs.

Aussi intéressants que soient ces résultats, ils demeurent limités aux inégalités de performances entre les hommes et les femmes dans des activités physiques et sportives. Rien ne permet d'augurer de l'existence des mêmes dynamiques pour ce qui est de l'effet de la saillance des stéréotypes négatifs associés à un groupe stigmatisé sur les performances intellectuelles des individus membres de groupes dominants. En outre, les effets de la confiance en soi et de la fréquence cardiaque sur la performance n'ont été observés que sur la performance des hommes. Chalabaev et al. (2008) justifient cette absence d'effet chez les femmes par une plus grande accessibilité en mémoire des stéréotypes de genre dans le domaine sportif. Selon ces auteurs,

étant donné que les activités physiques sont considérées comme un domaine masculin, il est fort probable que le stéréotype de l'infériorité des femmes par rapport aux hommes soit plus accessible en mémoire de travail chez les femmes que le stéréotype inverse.

De notre point de vue, si les résultats obtenus sur les hommes rend compte de l'effet ascenseur du stéréotypes dans le domaine sportif, ceux observés chez les femmes traduisent plutôt un effet de susceptibilité aux stéréotypes en sport (voir Wraga et al., 2008 pour des résultats similaires). En effet, dans un cas, elles bénéficient d'un stéréotype positif (lorsque le test est présenté comme moins bien réussi par les hommes). Dans un autre cas, elles pâtissent d'un stéréotype négatif (lorsque le test est présenté comme moins bien réussi par les femmes).

6. Conclusion du chapitre théorique

En résumé, tous ces différents paradigmes et bien d'autres¹³ encore ont produit une foule de recherches consacrées aux effets des stéréotypes sur les performances intellectuelles. Les différences de perspective, de méthode et d'attention accordée à tel ou tel aspect de la question sont évidemment nombreuses. Cependant, il existe un certain consensus sur certains points. Premièrement, tous ces travaux suggèrent que si certaines conditions sont à même d'inhiber la performance, d'autres peuvent au contraire la faciliter. Deuxièmement, ils suggèrent de considérer les facteurs individuels et contextuels pour mieux comprendre les différences de performance intellectuelle observées entre les groupes d'élèves. Autrement dit, les performances intellectuelles relèveraient de l'interaction entre un contexte d'évaluation particulier et l'identité sociale rendue saillante dans ce contexte.

¹³ Référence faite ici à l'effet dit de *réactance au stéréotype* qui suggère que dans certaines conditions l'activation explicite des stéréotypes négatifs associés à un groupe stigmatisé peut avoir des effets positifs sur la performance intellectuelle de ces membres (Kray, Thompson et Galinsky, 2001 ; Kray, Reb, Galinsky et Thompson, 2004).

Aussi, bien que les différents paradigmes de recherche que nous venons de présenter ne fassent pas appel à ce corpus dans leurs explications, deux groupes de théories psychosociales complémentaires fournissent un éclairage empirique aux différentes dynamiques observées dans les recherches antérieures. Il s'agit d'une part des théories de l'identité sociale (Tajfel, 1981 ; Tajfel et Turner, 1979, 1986) et de l'auto-catégorisation (Turner et al., 1987 ; voir aussi Reynolds et Turner, 2006 ; Turner et Onorato, 1999), et d'autre part de la comparaison sociale (Festinger, 1954, 1971)¹⁴.

En ce qui concerne les théories de l'identité sociale et de l'auto-catégorisation, soulignons tout d'abord qu'elles opèrent une nette distinction fondamentale entre comportements interindividuels et comportements intergroupes. Les comportements interindividuels prennent place au cours des interactions qu'un individu a avec les autres membres de son groupe d'appartenance. Les comportements intergroupes régissent, eux, les relations qu'un individu a avec les membres des hors-groupes. Dans ce dernier cas, les théories de l'identité sociale et de l'auto-catégorisation soulignent l'importance de deux processus dans la compréhension des relations intergroupes, l'un « cognitif » (la catégorisation sociale) et l'autre plutôt « motivationnel » (la recherche d'une identité sociale positive).

Du point de vue cognitif, Tajfel et Turner (1986) soulignent que la catégorisation, qui définit la place particulière d'un individu dans la société, permet à celui-ci de savoir à quelles catégories sociales il appartient et à quelles autres catégories il n'appartient pas. En fait, ces auteurs soulignent que la catégorisation sociale s'accompagne d'un phénomène de *dépersonnalisation*, c'est-à-dire une stéréotypisation subjective du soi en fonction de la

¹⁴ Nous ne nous engageons pas ici dans une revue critique de ces deux théories dont la littérature de référence dépasse les limites de ce travail de thèse. Toutefois, nous nous attèlerons à évoquer les éléments théoriques essentiels de manière suffisante pour permettre au lecteur de trouver des éléments de réponse aux résultats de nos propres travaux présentés par la suite.

catégorisation sociale pertinente. Autrement dit, *« ce serait ce processus de dépersonnalisation, inhérent au processus de catégorisation sociale, qui transformerait le comportement individuel en comportement collectif, puisque les personnes perçoivent et agissent alors en fonction de conceptions collectives partagées du soi. Les individus adoptent alors les normes du groupe et orientent leurs comportements en fonction de celles-ci »* (Licata, 2007, p. 30-31). Dans cette logique, la catégorisation sociale, même sur des bases purement arbitraires (Tajfel, Billig, Bundy, et Flament, 1971), activerait un double processus cognitif (l'accentuation des similitudes avec les membres de son groupe et l'accentuation des différences perçues entre son groupe d'appartenance et les autres groupes rendus saillants dans un contexte social donné). Dans cette logique de différenciation avec les hors-groupes, les individus auraient souvent recours aux attributs sociaux associés aux groupes, en particulier les stéréotypes (tant positifs que négatifs) qui caractérisent les groupes auxquels ils appartiennent et ceux auxquels ils n'appartiennent pas. Ainsi, certaines recherches montrent que lorsque les identités sociales sont rendues saillantes dans un contexte donné, les individus tendent à s'auto-attribuer les caractéristiques pertinentes de leur groupe et à se comporter en accord avec les croyances stéréotypées associées à ces différentes identités sociales (Guimond, Chatard, Martinot, Crisp et Redersdorff, 2006 ; Sinclair, Hardin et Lowery, 2006 ; Turner, et al., 1987).

Du point de vue motivationnel, Tajfel (1981) souligne que les individus sont motivés à acquérir et maintenir une identité de soi positive. C'est en s'appuyant sur la théorie de la comparaison sociale (Festinger, 1954) que Tajfel explique comment les individus parviennent ou tentent d'obtenir une identité sociale positive. Ainsi, cet auteur postule que l'identité sociale (en tant que cette partie du soi dérivée de la conscience qu'a un individu d'appartenir à un groupe social ou à des groupes sociaux) se construit et se maintient en grande partie sur la base des comparaisons intergroupes établies entre son groupe d'appartenance et les hors-groupes saillants

dans un contexte social donné. Cette comparaison serait d'autant plus accentuée qu'elle s'effectue sur des dimensions psychologiquement pertinentes et valorisées. Par exemple, si l'intelligence est une dimension importante pour un individu et que les membres de son groupe sont perçus comme étant plus intelligents que ceux d'un hors-groupe, la comparaison avec les membres de ce groupe contribuera à rendre son identité sociale positive. À l'inverse, si l'intelligence est une dimension importante pour un individu et que les membres de son groupe sont perçus comme étant moins intelligents que ceux d'un hors-groupe de comparaison, la comparaison contribuera à rendre l'identité sociale de cet individu négative¹⁵. Ainsi, les caractéristiques de son propre groupe n'acquièrent de signification qu'au regard des différences perçues par rapport aux autres groupes (voir aussi Tajfel, 1978).

Finalement, la théorie de la comparaison sociale énoncée par Festinger (1954) suggère qu'il existe chez tout individu une tendance naturelle à évaluer avec précision ses aptitudes et que cette évaluation ne peut souvent se faire qu'en comparaison avec d'autres individus (Festinger, 1971, p. 85). *A priori*, les individus se comparent à d'autres pour évaluer leurs aptitudes et obtenir une perception exacte de la réalité afin de réduire l'incertitude sur leurs propres compétences et aptitudes. Pour ce faire, les individus peuvent recourir à deux types de comparaisons : la comparaison par le haut (ou comparaison ascendante) et la comparaison par le bas (ou comparaison descendante)¹⁶.

Dans le domaine scolaire, pour ce qui nous intéresse ici, la comparaison par le haut consiste à se comparer à quelqu'un de (légèrement) plus performant que soi. Selon Festinger

¹⁵ Dans ce cas, les individus auraient recours à différentes stratégies compensatoires (mobilité individuelle, créativité sociale et compétition sociale) leur permettant de protéger leur estime de soi et de rétablir leur identité sociale menacée.

¹⁶ Un troisième type de comparaison, dont nous ne parlerons pas ici, est celle dite latérale qui consiste à se comparer avec quelqu'un qui, toutes choses égales par ailleurs, a les mêmes compétences que soi (voir Quiamzade et al., 2006).

(1954), la nature très compétitive des sociétés occidentales, contraignant les individus à mieux faire et donc à prendre pour exemple ceux qui sont supérieurs à soi, fait qu'*a priori* la comparaison par le haut relève du choix de comparaison opéré par la plupart des individus. Le choix de cette comparaison relève d'un désir d'amélioration de soi (Wood, 1989). Cependant, d'autres recherches suggèrent que cette comparaison, bien que potentiellement informative et pouvant contribuer à l'acquisition de compétences (Mugny, Butera et Falomir, 2001), peut s'avérer menaçante pour l'estime de soi et le bien-être psychologique des individus (Brickman et Bulman, 1977), et pour la performance des individus (Monteil, 1988 ; Marx, Stapel et Muller, 2005 ; Muller et Butera, 2004). De ce fait, dans certains contextes, les individus chercheraient à se comparer à ceux supposés moins performants qu'eux. On parle alors de comparaison par le bas (Hackmiller, 1966 ; Wills, 1981). Cette comparaison a cours en particulier dans les situations à fort enjeu personnel (Tesser, Campbell et Smith, 1984) ou lorsque les individus ont à surmonter une situation menaçante (Hackmiller, 1966 ; Michinov, 2001 ; voir aussi à ce propos les travaux conduits dans le cadre de la théorie de l'élaboration du conflit, Butera et al., 1993 ; Maggi et al. 1996 ; Pérez et Mugny, 1993).

Reprenant ces propositions théoriques à leur compte, Quiamzade et Croizet (2007, voir aussi Klein et al., 2007) avancent que la validité des travaux qui examinent l'effet des stéréotypes sur la performance tient à la menace que ces deux types de comparaisons comportent pour l'identité sociale des individus. Autrement dit, pour les membres des groupes stigmatisés (comme par exemple, les immigrés), la comparaison avec les membres des groupes dominants (par exemple, les autochtones) serait menaçante pour leur identité sociale et donc pourrait avoir des effets délétères sur leur performance. À l'inverse, pour les membres de groupes dominants (les autochtones), la comparaison avec les immigrés ne serait pas menaçante pour leur identité sociale et donc pourrait avoir des effets bénéfiques sur leur performance intellectuelle.

Ainsi, à la lumière des théories de l'identité sociale (Tajfel et Turner, 1986) et de la comparaison sociale (Festinger, 1954), il est concevable de penser qu'une comparaison intergroupe négative (comparaison par le haut) fasse baisser la performance des individus, mais qu'au contraire une comparaison intergroupe positive (comparaison par le bas) la fasse augmenter.

Cette brève revue de la littérature conduit à penser que, dans les contextes intergroupes, la performance des individus refléterait surtout celle de leur groupe plutôt que des caractéristiques idiosyncrasiques. Par ailleurs, certains travaux conduits dans le cadre de la théorie de l'élaboration du conflit suggèrent que la performance des individus à une tâche d'aptitude est non seulement fonction du contexte évaluatif, mais aussi et surtout des enjeux identitaires saillants dans ce contexte (Mugny et al., 2003 ; Selimbegović, Chatard et Mugny, 2007). Dans un contexte intergroupe, ces enjeux identitaires concerneraient *a priori* les appartenances catégorielles des individus alors qu'ils relèveraient de l'identité personnelle dans un contexte interpersonnel.

A la lumière de ces différents courants de recherche, nous avançons l'hypothèse générale que la performance des élèves et étudiants autochtones serait dépendante à la fois du contexte social et des stéréotypes activés par ce contexte. Lorsque ces élèves et étudiants sont placés dans un contexte intergroupe, tel que celui induit par la présence d'élèves et d'étudiants d'origine immigrée, leur performance pourrait se trouver améliorée comparativement à un contexte rendant saillante leur identité personnelle. C'est principalement cette hypothèse qui sous-tend l'essentiel des recherches qui seront présentées dans ce travail qui s'articule essentiellement autour de l'effet ascenseur du stéréotype et de la susceptibilité au stéréotype.

Chapitre II. La présence d'élèves d'origine immigrée dans les institutions académiques pénalise-t-elle les élèves autochtones ?

Comme nous l'avons mentionné dans la partie introductive, l'augmentation du nombre d'élèves d'origine immigrée dans les écoles est devenue, dans la plupart des pays européens, une réelle préoccupation sociale. Cette inquiétude des parents d'élèves autochtones a été mise en évidence dans plusieurs enquêtes récentes menées dans différents pays. C'est le cas en Suisse (OFS/CDIP, 2002), en Allemagne (Ammermüller, 2007), mais aussi dans les pays de l'Union Européenne où les enquêtes suggèrent que, pour une part grandissante de la populations locales, les élèves d'origine immigrée sont perçus comme une menace pour la réussite scolaire des élèves autochtones (Ammermüller, 2007 ; Thalhammer et al., 2001). A en croire ces croyances, plus il y a d'élèves d'origine immigrée dans une école, moins bonne est la performance des élèves autochtones.

Toutefois, existe-t-il en fait une relation entre le taux d'immigrés dans un pays et les performances obtenues par les élèves, qu'ils soient autochtones ou immigrés ? Si oui, quelle est la nature de ce lien ? Est-il positif ou négatif ?

Ce chapitre s'inscrit en rupture avec la croyance populaire concernant les effets prétendument délétères de la présence d'immigrés au niveau éducatif. Dans cette optique, nous présenterons, dans une première partie, divers éléments théoriques et empiriques sur les effets de la diversité culturelle sur la performance. Dans une seconde partie, nous présenterons une étude corrélationnelle visant à examiner la nature de la relation entre le taux d'immigrés dans un pays et la performance des élèves.

1. Les effets de la diversité culturelle sur la performance intellectuelle

Dans une revue de la littérature sur les effets de la diversité culturelle, Moreland, Levine, et Wingert (1996) suggèrent que celle-ci peut avoir des conséquences à la fois positives et négatives. Les effets négatifs de la diversité culturelle concernent surtout la cohésion du groupe, les conflits et le degré de satisfaction ressenti par les individus (De Dreu et Weingart, 2003) et la qualité des décisions de groupe (Watson, DeSanctis et Poole, 1998). Les effets positifs de la diversité culturelle concernent les performances intellectuelles, la créativité et la recherche de solutions de meilleure qualité dans les groupes culturellement hétérogènes plutôt qu'homogènes (Cox, Lobel et McLeod, 1991 ; O'Reilly, Williams et Barsade, 1997).

Plusieurs travaux antérieurs ont examiné les effets de la diversité culturelle sur les performances académiques des individus membres de groupes dominants (Antonio, et al., 2004 ; McLeod, Lobel et Cox, 1996 ; OCDE/PISA, 2006 ; Sommers, Warp et Mahoney, 2008 ; Watson, Kumar et Michaelson, 1993). Ainsi, McLeod et al. (1996) montrent que les groupes ethniquement hétérogènes (composés d'étudiants blancs, noirs, latinos et asiatiques) à qui il est demandé de concevoir des projets pour promouvoir le tourisme aux Etats-Unis obtiennent de meilleurs résultats en termes de quantité et de qualité des idées que les groupes homogènes composés uniquement d'étudiants blancs.

Dans cette ligne de raisonnement, Antonio et al. (2004) ont fourni une des premières illustrations expérimentales des effets positifs de la diversité culturelle sur la performance intellectuelle d'individus membres de groupes dominants. Dans cette expérience, les auteurs ont examiné les effets de la diversité raciale sur la *pensée complexe* auprès de 357 étudiants blancs, c'est-à-dire la mesure dans laquelle le style cognitif de ces étudiants peut intégrer plusieurs

perspectives et dimensions concernant un thème donné. Préalablement à la passation, les participants ont eu à répondre à diverses questions sociodémographiques incluant la composition raciale de leur groupe d'amis. Durant la passation, les participants ont, dans un premier temps, rédigé un essai à propos d'un fait de société (le travail des enfants ou la peine de mort). Ensuite, ils ont confronté les arguments avancés dans leur essai avec les autres participants pendant 15 minutes. Cette discussion a eu lieu dans deux contextes expérimentaux différents. Dans une condition, des étudiants noirs américains servant de compères à l'expérimentateur prenaient part à la discussion de groupe (condition d'hétérogénéité raciale). Dans l'autre condition, les compères étaient blancs, comme l'ensemble des participants (condition d'homogénéité raciale). Tout au long de la discussion, les compères suivaient strictement un script préalablement préparé à cet effet. Certains devaient être d'accord avec les participants tandis que d'autres devaient systématiquement s'opposer à leurs points de vue¹⁷. Après la discussion de groupe, il a été demandé aux participants de rédiger un second essai à propos des mêmes thèmes de discussion et d'évaluer l'originalité des arguments de chacun des participants. Les hypothèses des auteurs étaient que le second essai des participants dans les groupes de discussion hétérogènes serait de meilleure qualité que celui des participants ayant dans les groupes homogènes. En outre, les auteurs s'attendaient à ce que les participants évaluent les arguments des compères noirs comme plus originaux que ceux des compères blancs. Les résultats de cette expérience ont confirmé les attentes des auteurs. En effet, les étudiants blancs dans les groupes hétérogènes ont produit un second essai plus riche en informations (en quantité et en qualité) et ont jugé les idées des compères noirs comme plus originales que les participants des groupes ethniquement

¹⁷ Cette précision est importante car comme nous le verrons plus loin, Antonio et ses collègues interprètent leurs résultats en termes d'influence minoritaire. Or, il se trouve qu'aucune interaction n'a été observée entre le style (accord ou désaccord) et l'ethnie des compères, ce qui pose problème du point de vue de l'interprétation de leurs résultats en termes d'influence minoritaire. Nous y reviendrons plus tard dans la discussion de nos résultats.

homogènes. En outre, les résultats ont montré que la performance des participants était positivement liée à la composition raciale de leurs groupes d'amis. En d'autres termes, plus les participants ont déclaré avoir beaucoup d'amis noirs américains, meilleures ont été leurs productions intellectuelles.

Antonio et al. (2004) ont interprété leurs résultats en s'appuyant sur les dynamiques psychosociales relatives à l'influence minoritaire (Moscovici, 1979 ; Nemeth, 1992, 1995). Selon ces chercheurs, les étudiants réussissent mieux dans les environnements culturellement hétérogènes plutôt qu'homogènes parce que la diversité culturelle favorise une diversité des pensées et la prise en compte des positions adoptées par les étudiants noirs. En effet, les travaux sur l'influence minoritaire ont montré que la saillance psychologique des individus membres de groupes minoritaires place les individus dans un fonctionnement cognitif plutôt divergent que convergent. Ainsi, face aux minorités, les individus membres de groupes dominants s'engageraient dans une recherche d'idées à la fois plus nombreuses, complexes et nouvelles (Nemeth, 1992, 1995), une activité cognitive plus intense à propos du contenu des idées que ces minorités avancent (Butera, Mugny, Legrenzi et Pérez, 1996 ; Moscovici, 1980 ; Mugny et Pérez, 1986) et de la créativité parmi les individus dominants (De Dreu et De Vries, 2001 ; McLeod, et al., 1996 ; Triandis, Hall et Ewen, 1965). De ce point de vue, l'hétérogénéité culturelle serait associée à une pluralité de points de vue (Mannix et Seale, 2005).

Les résultats d'Antonio et al. (2004) ont été répliqués dans une série de deux études réalisées par Sommers, Wronk et Mahonney (2008). Au cours de la première étude, les participants ont été informés à leur arrivée au laboratoire qu'ils vont participer à une étude portant sur les dynamiques des groupes de discussion. Quatre conditions expérimentales ont été créées à cet effet. Dans la condition d'hétérogénéité raciale, la discussion de groupe a eu lieu en présence d'autres étudiants noirs « naïfs » pensant participer à l'expérience au même titre que les

étudiants blancs. Dans la condition d'homogénéité raciale, tous les participants étaient des étudiants blancs. En outre, la première moitié des participants a pris connaissance d'un texte dépeignant les avantages et les inconvénients de la discrimination positive¹⁸ dans les universités américaines, tandis que la seconde moitié a lu un texte portant sur les avantages et les inconvénients du travail d'intérêt général obligatoire dans les universités et les grandes écoles américaines. Après avoir pris connaissance des textes sur lesquels doit porter la discussion de groupe, il a été demandé aux participants d'effectuer un test de compréhension verbale avant la discussion de groupe. Après le test, les participants ont été informés que la discussion de groupe pour laquelle ils avaient été sollicités n'aura pas lieu et les buts réels de l'étude leur ont été exposés. Ainsi, contrairement à l'étude d'Antonio et al. (2004), les participants n'ont pas eu à effectuer la discussion de groupe pour laquelle ils ont été sollicités pour l'expérience.

Aussi singulière que cette procédure expérimentale puisse paraître, les résultats ont montré que seule la performance au test des étudiants blancs qui ont lu le texte portant sur la discrimination positive en présence d'étudiants noirs diffère significativement de celle des trois autres groupes de participants. En d'autres termes, les étudiants blancs qui ont lu le texte portant sur la discrimination positive en présence d'étudiants noirs ont obtenu de meilleures performances au test de compréhension verbale que les deux autres groupes de participants qui ont lu le texte portant sur le travail d'intérêt général et ceux ayant lu le texte sur la discrimination positive en présence d'autres étudiants blancs. Pour Sommers et al. (2008), cette expérience démontre que la seule présence des étudiants noirs dans un groupe de travail est en soi suffisante pour amener les étudiants blancs à davantage s'impliquer dans la réalisation des tâches d'aptitudes qui leur sont soumises.

¹⁸ La discrimination positive (*affirmative action*) concerne un ensemble de mesures visant à favoriser certaines catégories de personnes eu égard aux discriminations subies dans le passé dans un domaine donné de sorte à reproduire la diversité qui prévaut dans la société en général.

Ces résultats ont été répliqués dans une seconde étude à l'aide de la même procédure expérimentale. Toutefois, après la lecture du texte sur lequel était censé porter la discussion et avant le test de compréhension verbale, les expérimentateurs ont demandé aux participants de compléter un questionnaire d'accessibilité des pensées liées à la « race ». Il a été mis à disposition des participants une série de lettres pouvant être complétée par des mots neutres ou par des mots liés à la race. Les résultats ont montré que les participants dans les groupes hétérogènes ont obtenu de meilleures performances au test et ont généré davantage de mots liés à la race que ceux des groupes composés uniquement d'étudiants blancs. En outre, Sommers et al. (2008) ont montré que l'accessibilité des pensées raciales médiatise les effets de la diversité culturelle sur la performance intellectuelle des étudiants blancs.

Les résultats de ces deux études suggèrent que la présence d'individus stigmatisés dans un groupe de travail pourrait rendre saillantes les caractéristiques sociales associées aux groupes en présence, ce qui, en retour, pourrait avoir des conséquences positives sur la performance des individus membres dominants.

Toutefois, malgré l'intérêt de ces recherches sur les effets de la diversité culturelle sur les performances intellectuelles, elles restent largement limitées à un seul contexte national, en l'occurrence les Etats-Unis d'Amérique. Très peu de recherches ont été réalisées dans d'autres contextes culturels. En effet, nous n'avons connaissance d'aucune étude antérieure ayant examiné les effets de la diversité culturelle sur les performances intellectuelles des élèves à des tests standardisés. De ce fait, on sait très peu de choses sur le lien entre la proportion d'immigrés dans un pays et la performance des élèves, qu'ils soient autochtones ou d'origine immigrée. Certes, comme nous l'avons mentionné dans la partie introductive, le nombre d'élèves d'origine immigrée a considérablement augmenté ces dernières années dans la plupart des pays occidentaux, mais il semble que cela ne remette pas en cause les processus d'intégration des

élèves d'origine immigrée (OCDE/PISA, 2006). Bien au contraire, les résultats de l'enquête PISA 2006 suggèrent que plus il y a d'élèves d'origine immigrée dans un pays, plus l'écart de performances entre ces élèves et leurs pairs autochtones tend à s'amenuiser, et ce quel que soit le domaine d'études. Les corrélations entre le taux d'élèves d'origine immigrée et les écarts de performance observés entre ces deux groupes d'élèves en mathématiques, en sciences et en lecture sont respectivement de $r(17) = -.56$; $-.63$ et $-.55$. Autrement dit, les écarts de performance observés entre ces deux groupes d'élèves tendent à être faibles dans les pays qui comportent un pourcentage d'élèves d'origine immigrée élevé. Ceci a amené les auteurs du rapport à avancer qu'une forte proportion d'immigrés dans un pays ne remet pas en cause l'intégration des élèves d'origine immigrée.

Toutefois, du fait que les analyses ont porté sur les scores de différence de performance entre les élèves autochtones et les élèves d'origine immigrée et non sur les scores bruts, les résultats rapportés par ces auteurs ne permettent pas de répondre de façon certaine à la première interrogation majeure de ce travail, celle de savoir si la présence d'immigrés dans les institutions académiques fait-elle baisser le niveau de performance des autochtones ? En effet, la réduction de l'écart de performance entre les élèves autochtones et les élèves d'origine immigrée peut s'expliquer par deux dynamiques distinctes. D'une part, on peut penser que l'écart de performance se réduit parce que les immigrés réussissent mieux. D'autre part, si l'on s'accorde avec la croyance populaire, on peut penser que ce sont les autochtones qui réussissent moins bien. Autrement dit, les résultats de l'enquête PISA (2006) ne renseignent pas sur la nature précise de la relation entre le taux d'élèves d'origine immigrée dans un pays et les performances des élèves autochtones et d'origine immigrée, prises séparément. La première étude de ce travail vise à examiner cette relation.

2. ÉTUDE 1¹⁹

Le but de l'étude 1 est d'examiner la nature du lien entre le taux d'élèves d'origine immigrée dans un pays et la performance des élèves autochtones et ceux d'origine immigrée.

Plusieurs éléments théoriques peuvent permettre de prédire que la proportion d'élèves immigrés dans pays affecterait la performance des élèves autochtones et des élèves d'origine immigrée. Premièrement, on peut penser que la relative proportion d'élèves d'origine immigrée dans une classe affecterait la performance des élèves autochtones et immigrés par des processus similaires à ceux suggérés par Antonio et al. (2004), à savoir ceux relatifs à l'influence minoritaire (Nemeth, 1992, 1995; McLeod, et al., 1996; Triandis, et al., 1965). Sur cette base, l'hétérogénéité culturelle introduite par les immigrés entraînerait une augmentation de la performance des élèves autochtones ou d'origine immigrée en favorisant une diversité des pensées parmi les élèves, ce qui, a posteriori, pourrait entraîner de meilleurs résultats scolaires (Gruenfeld et Hollingshead, 1993).

Deuxièmement, on peut faire l'hypothèse que l'hétérogénéité culturelle introduite par la présence d'élèves d'origine immigrée influerait sur les performances académiques de ceux-ci ou sur celles de leurs pairs autochtones à travers des processus indépendants les uns des autres. En ce qui concerne les élèves d'origine immigrée, on peut penser que plus leur proportion est élevée dans une classe, moins ils endureraient les effets négatifs de la visibilité sociale ou de l'« *effet solo* » (Saenz, 1994 ; Sekaquaptewa et Thompson, 2002). En effet, selon Sekaquaptewa et Thompson (2002), le fait de se retrouver dans un groupe qui comporte peu d'individus de son groupe social, voire d'être dans un groupe où on est le seul membre de son groupe

¹⁹ Cette étude fait l'objet d'un manuscrit soumis pour publication. Konan, N. K., Chatard, A., Mugny, G., & Selimbegović, L. Cultural diversity in the classroom and its effects on academic performance: A cross-national perspective.

d'appartenance, a souvent des conséquences délétères sur la performance des individus. Ainsi, réaliser des tâches dans un environnement culturellement hétérogène plutôt qu'homogène amènerait les élèves d'origine immigrée à moins se percevoir comme le ou les seuls membres représentatifs des immigrés (Lord et Saenz, 1985 ; Saenz et Lord, 1989). En outre, l'augmentation du nombre d'immigrés dans une école pourrait atténuer la saillance de l'identité sociale et des stéréotypes négatifs associés aux immigrés. En effet, comme nous l'avons mentionné auparavant, la saillance de l'identité sociale des groupes stigmatisés dans un contexte évaluatif entraîne souvent une baisse de leur performance comparativement à un contexte rendant activant leur identité personnelle (Steele et Aronson, 1995). Enfin, on peut penser que, dans les contextes de classe comportant un fort taux d'élèves d'origine immigrée, ceux-ci seraient moins sensibles aux faibles attentes de performance à l'égard des minorités (Stangor, Carr et Kiang, 1998), ou encore à un moindre partage de leurs ressources attentionnelles entre des préoccupations centrées sur ce qu'ils valent et les épreuves à réaliser (Lord et Saenz, 1985). Ainsi, lorsque les élèves d'origine immigrée réalisent une tâche intellectuelle en présence d'autres immigrés, ils pourraient se percevoir comme plus compétents, plus motivés et plus confiants dans leurs aptitudes (Chang, Witt-Sandis, Jones et Hakuta, 1999), toutes choses qui pourraient augmenter leur performance (Cockley, 2003 ; Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991 ; Fortier, Vallerand et Guay, 1995).

En ce qui concerne les élèves autochtones, différents éléments permettent de prédire qu'ils réussiront mieux dans les classes à forte composition d'immigrés comparativement aux classes comportant une faible proportion d'immigrés. Il s'agit, d'une part, des travaux antérieurs ayant examiné les effets de la diversité culturelle sur la performance intellectuelle des groupes dominants (Antonio et al., 2004 ; Sommers et al., 2008 ; Watson et al., 1993). Par exemple, Sommers et al. (2008) ont montré que la diversité culturelle entraîne une hausse de la

performance des étudiants blancs parce qu'elle active des pensées liées à la « race ». Il s'agit, d'autre part, des travaux conduits dans le cadre de l'effet ascenseur du stéréotype (Walton et Cohen, 2003). Par exemple, Danso et Esses (2001) ont montré que les étudiants blancs obtiennent de meilleures performances à un test d'intelligence en présence d'un expérimentateur noir plutôt que d'un expérimentateur blanc parce qu'ils sont motivés à prouver leur domination ou leur supériorité intellectuelle dans le domaine académique.

Ces deux groupes d'explications, qui semblent indépendantes l'une de l'autre, ont en réalité en commun qu'elles suggèrent que les environnements académiques ethniquement hétérogènes sont plus susceptibles de rendre saillantes les identités sociales des individus et les croyances qui y sont associées que les contextes académiques homogènes. Partant, on peut penser que les élèves autochtones réussiront mieux dans les classes à forte proportion d'immigrés que dans les classes à faible proportion d'immigrés, parce que les premiers contextes peuvent activer le stéréotype de l'infériorité intellectuelle des immigrés comparativement aux autochtones (Marx et Stapel, 2006 ; Watson et Cohen, 2003).

HYPOTHESES

Notre prédiction dans la présente étude est contraire à celle de la croyance populaire selon laquelle la présence d'élèves d'origine immigrée constitue une menace à la performance des élèves autochtones. En nous appuyant sur les travaux que nous venons de mentionner, nous pensons que la performance des élèves autochtones et immigrés à l'intérieur d'un pays devrait croître proportionnellement à la population d'élèves d'origine immigrée. En d'autres termes, nous avançons l'hypothèse que plus il y a d'élèves d'origine immigrée dans un pays, meilleure sera la performance des élèves, qu'ils soient autochtones ou immigrés.

En outre, nous examinerons dans quelle mesure cette relation demeure significative une fois que les autres variables, identifiées dans la littérature comme prédictives de la performance des élèves autochtones et immigrés, sont contrôlées. En effet, des travaux antérieurs ont mis en lumière le fait que les performances des élèves autochtones et immigrés sont influencées par divers facteurs familiaux et individuels, d'une part, et des facteurs scolaires, d'autre part (Portes, 1999). Au nombre des variables familiales et individuelles, on peut citer la situation socio-économique et éducative des parents (Ammermüller, 2007 ; Bauer et Riphahn, 2004 ; Gang et Zimmerman, 2000 ; Marks, 2005 ; OCDE/PISA, 2006 ; Schnepf, 2007) et les attitudes des élèves à l'égard de l'école (Kao et Thompson, 2003 ; Sullivan, 2001). Par ailleurs, d'autres recherches montrent que la performance des élèves d'origine immigrée de première génération est étroitement liée à leur âge d'arrivée (Chiswick et DebBurman, 2004 ; Cortes, 2006 ; Gonzales, 2003). Au niveau des facteurs scolaires, il ressort d'un certain nombre de travaux antérieurs que la qualité des ressources éducatives a un impact significatif sur les performances des élèves (OCDE/PISA, 2001, 2006, 2008). Finalement, certains travaux suggèrent que le niveau économique et les politiques éducatives d'un pays ont des effets non négligeables sur les performances des élèves dans les tests internationaux (OCDE/PISA, 2001, 2006, 2008).

Pour vérifier nos prédictions, nous nous sommes appuyés sur les données des enquêtes du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) de l'OCDE. Il s'agit d'un programme qui consiste à évaluer, tous les trois ans, le niveau de compétences des élèves de 15 ans (généralement en fin de scolarité obligatoire) dans les pays membres de l'OCDE et des pays partenaires représentant à eux seuls près de 90% de l'économie mondiale. Cette enquête internationale est la plus exhaustive et la plus rigoureuse qui ait été entreprise à ce jour à l'échelle internationale pour évaluer le niveau de compétence des élèves et recueillir des données sur les élèves, leur famille et les facteurs scolaires et environnementaux susceptibles de rendre compte

des écarts de performance. Par ailleurs, le contrôle de la qualité en matière de traduction, d'échantillonnage et de collectes de données répond à des normes strictes, ce qui augmente le niveau de validité et de fiabilité des résultats.

METHODE

Techniques d'échantillonnage. Dans le cadre de la présente étude, nous avons utilisé les données des trois enquêtes PISA réalisées à ce jour (PISA 2000, 2003, 2006). L'enquête PISA 2000 a porté sur 32 pays, celle de 2003 a été menée dans 17 pays et 57 pays ont fait l'objet de l'enquête de 2006. Dans chaque pays, 150 écoles ont été aléatoirement choisies. La population cible de toutes ces enquêtes concernait les élèves âgés de 15 ans et 3 mois révolus à 16 ans et 2 mois révolus au moment de l'enquête et qui effectuaient encore des études, quels que soient leur année d'études, le type d'établissement fréquenté (public ou privé) et la filière d'études (générale ou professionnelle).

Le choix des élèves à l'intérieur de chaque établissement s'est aussi fait de façon aléatoire. Dans chaque établissement, 35 élèves remplissant les critères d'âge étaient sélectionnés. Si ce quota n'était pas atteint, tous les élèves compris dans l'intervalle d'âge défini par l'enquête étaient sélectionnés d'office. Au total, près de 250'000 élèves ont pris part à l'enquête PISA 2000, près de 200'000 à celle de 2003 et plus de 400'000 en 2006. Dans la majorité des pays, l'échantillon couvert par ces enquêtes dépasse les 97% d'élèves scolarisés de 15 ans.

Déroulement des enquêtes. Toutes les passations se déroulaient en situation naturelle de classe sous la forme d'épreuves écrites papier-crayon d'une durée de 2 heures. Ces tests portaient sur les connaissances des élèves en lecture, mathématiques et en sciences. A la suite de ces épreuves, les élèves répondaient pendant 30 minutes à une série de questions

sociodémographiques (âge, sexe, situation socio-économique, attitude à l'égard de l'école). En outre, les chefs d'établissement avaient à compléter des questions sur leur établissement en répondant à un questionnaire de 30 minutes.

Variables indépendantes. La variable indépendante principale dans cette étude est le pourcentage d'élèves d'origine immigrée dans chaque pays. Nous avons collecté pour chaque pays le pourcentage d'élèves d'origine immigrée de première génération (OCDE/PISA 2001, 2003, 2008). Pour rappel, les élèves de première génération sont ceux qui sont nés en dehors du pays d'évaluation, tout comme leurs deux parents.

Variables dépendantes. Les scores des élèves autochtones et d'origine immigrée de première génération en mathématiques et en lettres dans chaque pays constituent les deux variables dépendantes de cette étude. Nous avons pris en considération ces deux variables car ce sont les domaines d'évaluation dans lesquels les écarts de performance sont les plus marqués. Pour ce faire, nous avons collecté les scores de performance des élèves d'origine immigrée et des élèves autochtones dans chaque pays et ce pour les trois enquêtes PISA réalisées jusqu'à ce jour. Le score de performance le plus bas des élèves d'origine immigrée en mathématiques dans PISA 2006 est de 380 points (Qatar) et le score le plus élevé est de 554 points (Australie) tandis que les scores de performance des élèves autochtones vont de 290 (Qatar) à 554 points (Hong Kong-Chine).

En outre, nous avons aussi agrégé les scores des participants sur ces deux mesures pour en faire un indice de performance globale.

Variables contrôlées. Au niveau national, nous avons pris en compte le niveau de richesse (Produit Intérieur Brut, PIB/habitant) et le niveau d'éducation des pays. Ce dernier indice correspond au taux brut de scolarisation estimé d'un pays (mesure combinée des taux pour le primaire, le secondaire et le supérieur). Ces deux mesures ont été recueillies à partir des données

du rapport du Programme des Nations Unies pour le Développement sur le développement humain (UNDP, 2000, 2003, 2006).

Au niveau scolaire, les ressources éducatives à disposition des élèves ont été prises en compte. Cette variable a été recueillie à l'aide du questionnaire rempli par les chefs d'établissement. En effet, ceux-ci devaient estimer dans quelle mesure l'école disposait d'un certain nombre d'infrastructures (matériel d'instruction, ordinateurs pour le travail en classe, ressources de la bibliothèque, ressources audio-visuelles, équipements des laboratoires de science). Un indice a été calculé à partir du questionnaire rempli par les chefs d'établissement (OCDE/PISA, 2001, 2006, 2008).

Au niveau individuel, trois variables principales ont été prises en compte. Il s'agit de la situation socio-économique (SES) de la famille des élèves, le niveau d'éducation de leurs parents et leur attitude personnelle à l'égard de l'école. Ces données ont été recueillies à l'aide du questionnaire rempli par les élèves à la suite des différents tests. Pour ce qui est de la situation socio-économique de leur famille, les élèves avaient à indiquer le métier de leurs deux parents. En outre, ils devaient indiquer dans quelle mesure ils disposaient à la maison d'un bureau ou d'une table de travail, d'un ordinateur, d'une calculatrice, d'un dictionnaire, de livres utiles pour leur travail scolaire. Pour ce qui est du niveau d'éducation, il était demandé aux élèves d'indiquer le niveau de formation de leurs deux parents (scolarité nulle, primaire, secondaire ou universitaire). Enfin, les élèves répondaient à 4 questions relatives à leur attitude personnelle à l'égard de l'école sur une échelle de type Likert en 4 points allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord) : « l'école n'a pas fait grand-chose pour me préparer à la vie d'adulte », « l'école a été une perte de temps », « l'école a contribué à me donner confiance en moi pour prendre des décisions » et « l'école m'a appris des choses qui me seront utiles dans mon futur travail ». Enfin, conformément aux travaux antérieurs (Cortes, 2006 ; Gonzales, 2003), l'âge

d'arrivée des élèves d'origine immigrée de première génération a été prise en considération dans les analyses qui seront présentées.

RESULTATS

Nous avons postulé une corrélation positive entre le taux d'immigrés dans un pays et la performance globale des élèves, qu'ils soient autochtones ou d'origine immigrée. Par ailleurs, nous avons estimé que cette corrélation devait subsister même après contrôle des autres variables prédictives de la performance scolaire des élèves.

Analyses de corrélation. Les indices de dispersion (*skew*) de la proportion d'élèves immigrés à travers les pays sont tous positifs et présentent pour la plupart des valeurs moyennes deux fois supérieures à leur erreur standard (Skew = 3.75, SE = .41 ; Skew = .83, SE = .55 ; Skew = 1.61, SE = .32, respectivement pour PISA 2000, PISA 2003 et PISA 2006), ce qui indique que les valeurs de cette variable ne suivent pas une loi normale. Ce faisant, nous avons utilisé le rang des observations plutôt que leur valeur numérique. En outre, la taille des effectifs pour les enquêtes PISA 2000 et 2003 est relativement faible. Ces deux précautions nous ont amenés à utiliser le coefficient de corrélation de rang de Spearman rho (ρ) en lieu et place du coefficient de corrélation linéaire de Pearson.

Comme le montre le tableau 1, les corrélations entre le pourcentage d'élèves d'origine immigrée dans un pays et la performance des élèves sont toutes positives. Ces résultats indiquent, comme prédit, que plus il y a d'élèves d'origine immigrée dans un pays, plus les élèves (qu'ils soient immigrés ou autochtones) réussissent mieux aux enquêtes PISA. En outre, presque toutes les corrélations sont significatives, au moins à un niveau marginal. À ce propos, il convient de souligner que les deux corrélations qui n'atteignent pas un seuil de significativité conventionnel

concernent la lecture, domaine dans lequel les élèves indiquent être moins impliqués (OCDE/PISA, 2006).

Tableau 1 : Corrélation entre le pourcentage d'élèves d'origine immigrée au sein de chaque pays et le score de performance des élèves autochtones et immigrés.

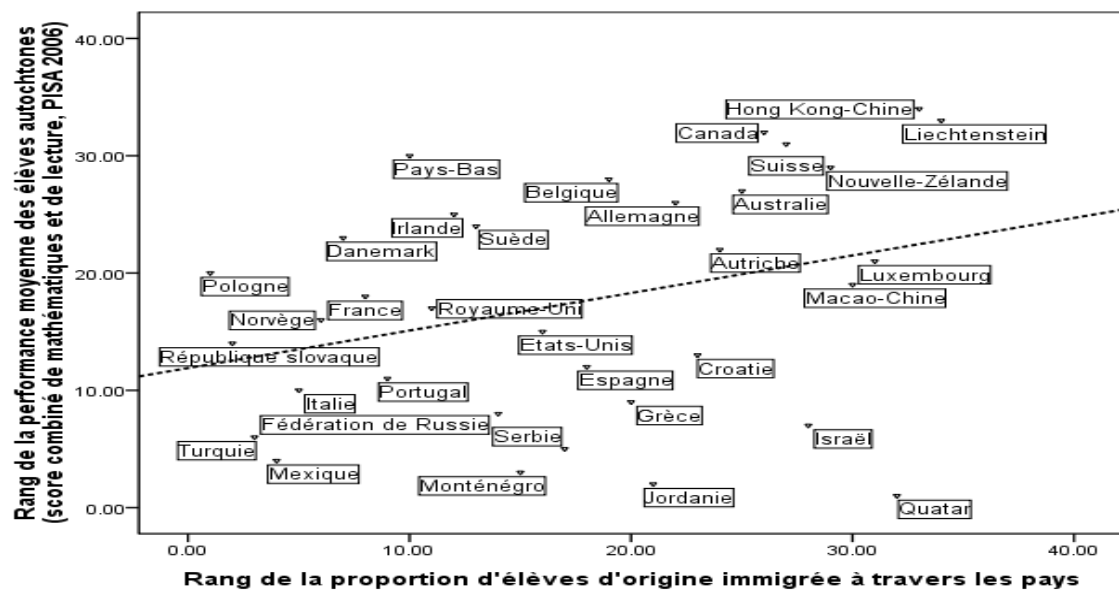
Année		Élèves autochtones	Élèves immigrés
2000	Mathématiques	.38* (31)	.45* (18)
	Lecture	.39* (31)	.34 + (18)
	Score combiné	.38* (31)	.39* (18)
2003	Mathématiques	.50** (22)	.68** (22)
	Lecture	.30 + (22)	.49* (22)
	Score combiné	.45* (22)	.62* (22)
2006	Mathématiques	.33** (57)	.45** (35)
	Lecture	.36** (57)	.37* (35)
	Score combiné	.35** (57)	.48** (35)

Note : Entre parenthèses, la taille de l'échantillon. + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$, test de signification unilatéral.

La figure 2 donne un aperçu graphique du lien entre la proportion d'élèves d'origine immigrée dans un pays et la performance des élèves autochtones dans l'enquête PISA 2006 (score combiné de mathématiques et de lecture). Cette figure montre qu'à un niveau national, la performance des élèves autochtones est positivement liée à la proportion d'élèves d'origine immigrée dans un pays. En outre, elle montre que les pays où les élèves autochtones obtiennent

les meilleurs résultats à l'enquête PISA 2006 sont aussi ceux qui accueillent le plus d'élèves d'origine immigrée.

Figure 2 : Relation entre le rang du pourcentage d'élèves d'origine immigrée au sein de chaque pays et le rang de la performance des élèves autochtones.

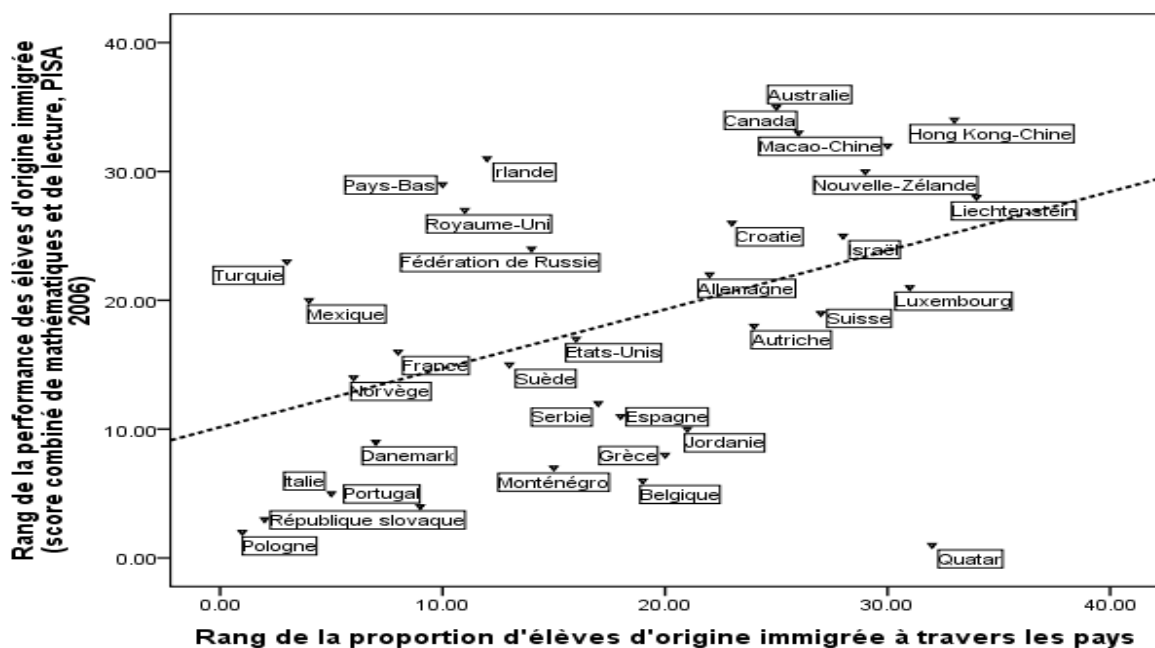


Notons que, si on considère uniquement les pays de l'OCDE, où le problème de l'immigration se pose avec acuité, on peut remarquer que les pays qui enregistrent plus de 20% d'élèves d'origine immigrée au sein de leurs institutions scolaires sont aussi ceux qui occupent les meilleurs rangs et donc où les autochtones ont les meilleures performances globales. Par exemple, la Suisse, qui compte l'un des taux d'élèves d'origine immigrée au sein de ses établissements scolaires les plus élevés en Europe occidentale (22.40%), est le deuxième pays où la performance des élèves autochtones est la plus élevée (547 points), après le Liechtenstein (535.5 points et 36.80% d'élèves d'origine immigrée). Suivent le Canada (531.5 points et

21.10% d'élèves d'origine immigrée) et la Nouvelle-Zélande (525 points et 21.30% d'élèves d'origine immigrée).

La figure 3 donne un aperçu graphique du lien entre la proportion d'élèves d'origine immigrée dans un pays et la performance des élèves d'origine immigrée dans l'enquête PISA 2006 (score combiné de mathématiques et de lecture). Tout comme leurs pairs autochtones, on peut constater que les pays où les élèves d'origine immigrée obtiennent les meilleurs résultats dans les enquêtes PISA sont aussi ceux qui accueillent le plus d'élèves d'origine immigrée. Et là aussi, si on considère uniquement les pays de l'OCDE, on peut observer que les pays comme le Liechtenstein (478.33 points), l'Australie (523.67 points), le Canada (518.33 points), la Nouvelle-Zélande (497.33 points), la Suisse (447.50 points) sont ceux qui enregistrent les taux d'élèves d'origine immigrée les plus élevés.

Figure 3 : Relation entre le rang du pourcentage d'élèves d'origine immigrée au sein de chaque pays et le rang de la performance des élèves d'origine immigrée.



Bien que ces résultats suggèrent l'existence d'une relation positive entre le pourcentage d'élèves d'origine immigrée dans un pays et la performance des élèves, celle-ci n'exclut pas la contribution relative d'autres variables associées à la réussite scolaire. Pour vérifier si la relation observée demeure significative une fois l'effet de ces autres variables contrôlé, nous avons procédé à une analyse de régression robuste prédisant la performance des élèves à partir des variables nationales, scolaires, familiales et individuelles, et la proportion d'élèves d'origine immigrée dans un pays. Tout comme l'analyse de corrélation de Spearman que nous venons de présenter, la régression robuste est une technique d'analyse qui s'applique à des variables qui ne sont pas normalement distribuées. Elle permet en particulier de minimiser les effets des valeurs extrêmes, surtout dans le cas d'échantillons de petite taille (Hubert, 2001 ; Hubert, et Vanden Branden, 2003).

Analyses de régression. Compte tenu du fait que les enquêtes PISA 2000 et 2006 n'ont pas directement porté sur les écarts de performance entre les élèves autochtones et les élèves d'origine immigrée, les données concernant les autres facteurs susceptibles d'influencer la performance des élèves n'ont pas été rapportées dans les bases de données PISA. Ce faisant, les analyses présentées ici concernent l'enquête 2003. Le tableau 2 présente les résultats de ces analyses.

En ce qui concerne les élèves autochtones, les résultats montrent qu'à l'exception de la richesse nationale (mesurée par l'indice du PIB par habitant), toutes les variables indépendantes prédisent leur performance aux tests PISA. Plus important pour notre propos, les résultats montrent que la relation entre la proportion d'élèves d'origine immigrée et la performance des élèves autochtones (score combiné en mathématiques et en lecture) reste significative même après contrôle des facteurs nationaux, scolaires et individuels, $B = 3.90$; $t(21) = 11.86$; $p < .001$. Ce résultat suggère la robustesse du lien observé dans l'analyse de corrélation.

Tableau 2 : Relation entre le pourcentage d'élèves d'origine immigrée au sein de chaque pays et le score de performance des élèves autochtones et immigrés après contrôle des autres facteurs.

Variables	Élèves autochtones			Élèves d'origine immigrée		
	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Indice de PIB/habitant (\$)	94.84	1.08	.32	570.47	2.63	.06
Indice du niveau éducatif	838.19	5.43	.01	372.03	.77	.48
Indice des ressources éducatives	690.34	13.33	.0001	220.78	7.73	.001
SES	135.24	6.24	.001	83.05	7.71	.001
Niveau éducatif des parents	34.67	17.64	.0001	5.76	2.98	.05
Attitude à l'égard de l'école	34.38	4.94	.01	200.34	9.31	.001
Âge d'arrivée	-	-	-	17.48	5.03	.01
Proportion d'élèves d'origine immigrée	3.90	11.86	.001	1.97	2.14	.08

En ce qui concerne les élèves d'origine immigrée, les résultats sont mixtes. En effet, le niveau d'éducation des pays prédit significativement leur performance. À l'inverse, leur performance est marginalement prédite par le niveau de richesse. Toutefois, les résultats montrent que plus les élèves disposent de ressources éducatives suffisantes, plus ils réussissent dans les tests. En outre, les résultats montrent que le capital socio-économique, le niveau d'éducation des parents, les attitudes des élèves à l'égard de l'école et leur âge d'arrivée dans le pays d'accueil prédisent significativement leurs performances intellectuelles. Finalement, les

analyses montrent une relation positive mais marginale entre leur pourcentage à l'intérieur d'un pays et leur performance globale, $B = 1.97$; $t(21) = 2.14$; $p = .08$.

Pour résumer, les résultats de cette première étude montrent que la diversité culturelle prédit significativement la performance des élèves, et ce même lorsque les effets des autres facteurs clés influençant la performance des élèves sont contrôlés. En d'autres termes, la présence des immigrants dans les institutions scolaires est tout autant bénéfique à la performance des élèves autochtones qu'à celle des élèves d'origine immigrée.

DISCUSSION

L'objectif de cette première étude était d'examiner les effets de la diversité culturelle sur la performance des élèves autochtones et d'origine immigrée aux tests standardisés à un niveau national. Pour ce faire, nous avons utilisé la proportion d'élèves d'origine immigrée dans chaque pays comme variable prédictive et la performance en mathématiques et en lecture (ainsi que le score combiné à ces deux épreuves) comme variable dépendante. En nous appuyant sur divers travaux antérieurs (Antonio et al., 2004 ; Sekaquaptewa et Thomson, 2002, 2003 ; Sommers et al., 2008 ; Walton et Cohen, 2003), nous avons prédit que la proportion d'élèves d'origine immigrée serait positivement liée à la performance des élèves, qu'ils soient autochtones ou d'origine immigrée. Les résultats de l'analyse de corrélation ont confirmé cette hypothèse. En effet, la performance des élèves autochtones et celle des élèves d'origine immigrée sont positivement liées à la proportion d'élèves d'origine immigrée dans un pays. Autrement dit, les analyses montrent que plus il y a d'élèves d'origine immigrée dans un pays, plus les élèves tendent à mieux réussir dans les tests standardisés. Ce résultat est d'autant plus robuste que les analyses de régression, réalisées en contrôlant les effets des autres facteurs associés à la performance des deux groupes d'élèves considérés, montrent que la relation observée dans

l'analyse corrélacionnelle reste positive (significative pour les autochtones et marginale pour les immigrés).

Cette première étude, bien que corrélacionnelle, donne un aperçu global des effets de la diversité culturelle sur la performance des élèves autochtones et d'origine immigrée. Les résultats indiquent qu'à l'échelle d'un pays, la présence d'élèves d'origine immigrée dans les écoles a plutôt un impact positif sur la performance des élèves. Autrement dit, qu'ils soient autochtones ou d'origine immigrée, les élèves réussissent mieux dans les pays à fort taux d'élèves d'origine immigrée que dans les pays à faible taux d'immigrés.

Les résultats de la présente étude réalisée à un niveau national sont consistants avec les travaux antérieurs sur les effets de la diversité culturelle observés aux niveaux groupal et individuel (Antonio et al., 2004 ; Sommers et al., 2008). Ils montrent que les effets positifs de la diversité culturelle observés à l'échelle d'un seul pays (les Etats-Unis) peuvent être étendus à d'autres contextes culturels. Par ailleurs, ils montrent que les résultats observés sur des épreuves spécifiques administrées dans les études antérieures peuvent être généralisés à des tests standardisés présentés comme hautement diagnostiques des performances académiques et de la réussite professionnelle future des élèves (OCDE/PISA, 2006).

Ainsi, à la question soulevée dans l'introduction de savoir si les immigrés font baisser la performance des élèves autochtones, on peut répondre par la négative, que ce soit au niveau de la performance globale de ces élèves ou de leur performance dans les domaines de compétence pris séparément. En outre, les présents résultats ne corroborent pas l'inquiétude de certains autochtones face aux prétendus effets délétères de la présence des immigrés sur la performance des élèves autochtones (Thalhammer et al., 2001).

Par ailleurs, les résultats de cette étude sont soutenus par ceux de l'enquête PISA (2006) qui montrent que des taux élevés d'immigrés ne péjorent pas la réussite scolaire des élèves. Par

ailleurs, toujours selon le même rapport, la part de variance qui renvoie spécifiquement au fait d'être issu de l'immigration dans l'explication des écarts de performance observés entre les élèves autochtones et leurs condisciples d'origine immigrée est limitée. La diversité culturelle introduite par les immigrés semble plutôt avoir des effets positifs, en profonde contradiction avec les croyances populaires selon lesquelles les immigrés entraîneraient un nivellement de la performance des élèves autochtones vers le bas. Finalement, en lien avec certains travaux socio-économiques, cette première étude suggère que l'immigration pourrait être considérée d'un point de vue académique comme un bien public global, c'est-à-dire une ressource profitant à l'ensemble des acteurs scolaires, sans que les avantages retirés par les uns ne viennent léser les autres (Badie et al., 2008).

Aussi intéressants que soient ces résultats, une question demeure. Pourquoi la performance des élèves autochtones augmente-t-elle de manière proportionnelle au taux d'élèves d'origine immigrée dans un pays ? Autrement dit, pourquoi les élèves autochtones obtiennent-ils de meilleures performances intellectuelles dans les pays à fort taux d'élèves d'origine immigrée comparativement aux pays à faible taux d'immigrés, et ce même lorsque les facteurs individuels, familiaux et scolaires sont contrôlés ?

Dans la perspective des travaux d'Antonio et al. (2004), on pourrait penser que les processus sous-tendant l'accroissement de la performance des élèves autochtones en relation au taux d'élèves immigrés dans un pays résultent de dynamiques d'influence minoritaire. Aussi plausible que soit cette interprétation, elle demeure limitée pour rendre compte de nos résultats. En effet, comme nous l'avons mentionné au début de ce chapitre, ces auteurs ne trouvent aucun effet d'interaction entre le style de comportement adopté par les compères (suivisme vs. opposition) et leur statut social (minoritaire vs. majoritaire) sur la performance des participants. En d'autres termes, les participants des groupes de discussion dans lesquels les compères noirs

adoptent les mêmes arguments que la majorité blanche ne produisent pas beaucoup moins d'idées nouvelles et originales que ceux des groupes de discussion dans lesquels les compères noirs défendent des arguments contraires à ceux avancés par les participants. Or, les travaux antérieurs sur l'influence minoritaire suggèrent que le déterminant essentiel de l'impact social d'une minorité sur les comportements de la majorité réside dans son style de comportement, en particulier dans sa consistance tant individuelle que sociale vis-à-vis de la position majoritaire (Moscovici, Lage et Naffrechoux, 1969). Autrement dit, c'est en adoptant un point de vue consistant, cohérent et engagé en rupture avec les positions dominantes (Mugny et Pérez, 1986) que l'influence minoritaire prend place. Cette idée laisse penser que l'augmentation des performances observées dans l'expérience d'Antonio et al. (2008) dans les groupes hétérogènes comparativement aux groupes homogènes relèveraient d'un tout autre mécanisme que de l'influence minoritaire, comme suggérés par ces auteurs. Ils pourraient, par exemple, découler de l'activation des caractéristiques socioculturelles associées aux Noirs aux Etats-Unis (Danso et Esses, 2001 ; Walton et Cohen, 2003). Cette interprétation semble corroborée par les résultats de Sommers et al. (2008) qui montrent que non seulement les étudiants blancs, anticipant une interaction avec des étudiants noirs, obtiennent de meilleures performances à un test verbal, mais aussi et surtout que cet effet est médiatisé par l'accessibilité des pensées liées à la « race ».

En lien avec les résultats de Sommers et al. (2008), nous pensons que les élèves autochtones réussissent mieux dans les pays à fort taux d'immigrés dans les écoles car leur présence rendrait saillantes les caractéristiques socioculturelles, en l'occurrence les stéréotypes de moindres capacités intellectuelles qui leur sont associés. Dans ce contexte, il est fort probable que lorsque les élèves autochtones sont placés dans un contexte intergroupe, tel que celui induit par la présence d'élèves immigrés, ils seraient motivés à mieux réussir comparativement à un

contexte rendant saillante leur identité personnelle, eu égard à l'infériorité intellectuelle supposée des immigrés.

Toutefois, la nature corrélationnelle de cette première étude ne permet pas de postuler un lien de causalité entre l'activation des caractéristiques sociales associées aux immigrés et la modulation des performances des élèves autochtones. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les études qui seront présentées dans la suite de ce travail qui, soulignons-le d'emblée, s'inscrit résolument dans une approche de la psychologie sociale expérimentale. Il s'agira donc d'examiner les effets de la saillance des stéréotypes associés aux immigrés sur la performance intellectuelle des autochtones. En effet, la vérification expérimentale de tels supposés théoriques pourrait apporter une validation aux effets corrélationnels trouvés dans la première étude.

Chapitre III. Effet ascenseur du stéréotype et performance intellectuelle élèves et étudiants autochtones : l'impact du stéréotype négatif associé aux immigrants

Les résultats de la première étude ont montré que la présence d'élèves d'origine immigrée dans les institutions scolaires est positivement liée aux résultats scolaires des élèves autochtones à un niveau national. Par ailleurs, les recherches antérieures, qui ont examiné les effets de la diversité culturelle sur les performances intellectuelles à un niveau individuel et groupal, ont montré que de tels effets pourraient être liés au fait que les contextes interculturels rendent saillantes les caractéristiques groupales des individus (Sommers et al., 2008). Or, comme nous l'avons relevé au chapitre I, l'une des caractéristiques susceptibles d'influencer la performance des individus, en fonction du contexte d'évaluation dans lequel ils se trouvent, a trait aux stéréotypes associés aux divers groupes d'appartenance des individus, en particulier ceux relatifs aux minorités ethniques (Steele et Aronson, 1995 ; Walton et Cohen, 2003).

Même si les institutions académiques ne relaient pas explicitement ces stéréotypes, certaines études suggèrent que ceux-ci sont si répandus dans les sociétés qu'il sont bien connus des individus (Crocker et al., 1998). En effet, il ressort de recherches antérieures que les enfants prennent très tôt conscience des stéréotypes de genre (Flerx, Fidler et Rogers, 1976) et des stéréotypes ethniques et raciaux (Aboud, 1988 ; Augoustinos et Rosewarne, 2001 ; Clark et Clark, 1947). En outre, comme l'ont démontré les nombreuses études conduites dans le cadre de la menace du stéréotype (Aronson et al., 2002 ; Steele et Aronson, 1995), les individus n'ont pas besoin d'avoir intériorisé les croyances stéréotypées qui sont véhiculées dans la société pour en ressentir les effets ; leur simple connaissance serait en soi suffisante.

Walton et Cohen (2003) suggèrent que la connaissance des stéréotypes négatifs associés aux groupes dominés serait également susceptible d'interagir avec le fonctionnement cognitif des individus membres des groupes dominants. Toutefois, plutôt que d'entraîner une baisse de la performance, comme c'est le cas des individus dominés, la saillance de ces stéréotypes entraînerait une augmentation de la performance comparativement à une condition dans laquelle de telles croyances ne sont pas activées.

Dans cette logique, Marx et Stapel (2006) ont donné un aperçu général des conditions dans lesquelles on pourrait observer un effet ascenseur du stéréotype. En effet, selon ces auteurs, l'occurrence de l'effet ascenseur du stéréotype est susceptible d'être observée dans les contextes (intergroupes) qui rendent saillantes les identités sociales plutôt que dans les contextes (intragroupes ou interpersonnels) qui activent les identités personnelles.

Toutefois, comme nous l'avons souligné, la faible taille de l'effet ascenseur a conduit Walton et Cohen (2003) à suggérer l'existence d'importants facteurs qui masqueraient son occurrence dans les contextes de forte saillance des stéréotypes négatifs associés à un hors-groupe comparativement aux contextes de faible saillance. C'est dans cette optique que se situent les trois études qui seront présentées ci-après.

1. Vue d'ensemble des études 2 à 5

L'objectif principal des études qui seront présentées dans ce chapitre sera d'étudier quelques facteurs susceptibles de modérer l'effet de la saillance du stéréotype relatif à la faible capacité intellectuelle des immigrants sur la performance intellectuelle des autochtones. Plus spécifiquement, trois variables modératrices seront étudiées. Les deux premières ont trait aux

préjugés et à l'adhésion aux stéréotypes (étude 2). La troisième est relative à l'orientation politique (études 3 à 5).

En ce qui concerne les préjugés et l'adhésion au stéréotype, comme nous l'avons mentionné auparavant, la saillance des identités sociales a pour conséquence d'activer les stéréotypes et les préjugés (Esses et al., 1993) même si, comme nous le verrons, leur expression peut différer d'un individu à l'autre (Devine, 1989). En outre, il ressort d'autres travaux antérieurs que les individus qui ont plus des préjugés négatifs à l'égard des immigrés sont aussi ceux qui sont les plus susceptibles de se faire influencer par l'activation des stéréotypes négatifs associés à ce groupe (Stephan et al., 2005). Sur cette base, nous examinerons dans l'étude 2 dans quelle mesure les préjugés à l'égard des immigrés et l'adhésion au stéréotype de leur infériorité intellectuelle par rapport aux autochtones, modèrent l'effet de la saillance de ce stéréotype sur la performance des individus autochtones.

En ce qui concerne l'orientation politique, diverses recherches suggèrent que les stéréotypes ne déterminent pas seulement les préjugés, mais seraient aussi des outils de justification du système (Jost et Banaji, 1994 ; Jost et Bergues, 2000 ; Jost et Hunyady, 2002, 2005). Dans cette perspective, les stéréotypes n'agiraient pas dans un vide social ; ils apparaîtraient comme des moyens d'emprise des groupes dominants sur les dominés. Ils serviraient à maintenir le *statu quo* entre ces groupes à l'intérieur d'une structure sociale donnée. Par ailleurs, il a été montré que l'expression ou le recours aux croyances stéréotypées est plus compatible avec certaines idéologies qu'avec d'autres (Sidanius et Pratto, 1994). Dans cette logique de pensée et en nous appuyant sur les travaux antérieurs conduits dans le cadre de la justification du système (Jost et Banaji, 1994), nous examinerons, dans les études 3 et 4, le rôle modérateur de l'orientation politique (gauche versus droite) sur l'effet du stéréotype relatif à la faible performance intellectuelle des immigrés sur la performance des autochtones. Toutefois,

étant donné que certains travaux suggèrent l'existence d'importantes différences d'attitudes politiques entre les étudiants en fonction de leur filière académique (Guimond, 2000 ; Chatard, Quiamzade et Mugny, 2007), l'étude 3 sera conduite auprès d'étudiants de sciences sociales et l'étude 4 auprès d'étudiants d'autres filières académiques. En outre, dans les quatrième et cinquième études, nous examinerons quelques processus susceptibles de médiatiser l'effet de l'interaction de l'orientation politique et de la saillance des stéréotypes sur les performances intellectuelles des individus dominants.

2. Étude 2²⁰

Plusieurs arguments théoriques et empiriques permettent de soutenir l'hypothèse d'une modulation de l'effet ascenseur des stéréotypes par les préjugés envers les immigrants et l'adhésion aux stéréotypes qui leur sont associés. Ces arguments comprennent des facteurs cognitifs et motivationnels qui peuvent opérer de concert ou individuellement (Wheeler et Petty, 2001).

D'un point de vue cognitif, certains travaux ont avancé l'existence d'un lien plus ou moins étroit entre les stéréotypes et les préjugés (Allport, 1954 ; Dovidio, Brigham, Johnson et Gaertner, 1996 ; Esses et al., 1993 ; Lepore et Brown, 1997). En effet, comme nous l'avons mentionné au chapitre I, le préjugé est généralement considéré comme la correspondance affective du stéréotype tandis que celui-ci se définit comme sa dimension cognitive. Fischer (2000, p. 113) définit le préjugé comme « *une attitude comportant une dimension évaluative, souvent négative, à l'égard de types de personnes ou de groupes, en fonction de leur appartenance sociale. C'est donc une disposition acquise dont le but est d'établir une*

²⁰ Cette étude a déjà été publiée. Voir Chatard, A., Selimbegović, L., Konan, N.P., & Mugny, G. (2008). Performance boosts in the classroom: Stereotype endorsement and prejudice moderate stereotype lift. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 1421-1424.

différenciation sociale ». Les préjugés font donc référence aux attitudes défavorables ou aux réactions affectives négatives qu'un individu entretient à l'égard de certains groupes sociaux auxquels il n'appartient pas (Allport, 1954 ; Dovidio et al., 1996 ; Fiske, 1998). Selon certains auteurs (Allport, 1954 ; Tajfel, 1981), les préjugés seraient une conséquence inévitable du processus de catégorisation.

Toutefois, d'autres recherches suggèrent que, même si tous les individus partagent les mêmes connaissances à propos des stéréotypes associés à un groupe social donné (Devine, 1989 ; Katz et Braly, 1933), ils diffèrent quant à leur degré d'adhésion à ces croyances. Celle-ci dépendrait en partie du niveau de préjugés des individus (Amodio, Harmon-Jones et Devine, 2003 ; Devine, 1989 ; Kawakami, Dion et Dovidio, 1998 ; Lepore et Brown, 1997 ; Wittenbrink et al., 1997). Ainsi, Devine (1989) propose de différencier l'activation du stéréotype de son approbation individuelle. Pour cette auteure, parce que tous les individus baignent dans le même environnement social, les stéréotypes concernant un groupe donné sont connus de tous et s'activent de façon automatique lorsque les individus rencontrent un membre de ce groupe ou que le contexte rend saillantes les identités sociales respectives. L'activation automatique des stéréotypes serait donc un processus inévitable, en particulier lorsque les individus ne sont pas en surcharge cognitive (Gilbert et Hixon, 1991). Toutefois, les individus qui ont plus de préjugés envers les groupes stigmatisés seraient davantage susceptibles d'endosser les stéréotypes les concernant et d'adopter des comportements confirmatoires de ces stéréotypes que les individus qui ont moins ou pas de préjugés.

Par exemple, dans une recherche devenue classique dans le domaine des relations intergroupes (Devine, 1989, étude 2), 483 étudiants blancs américains racistes et non-racistes (sélectionnés quelques jours avant l'expérience sur la base de leur score à l'Echelle de Racisme moderne ; McConahay, Hardee, et Batts, 1981), ont été exposés de façon subliminale (sans que

les participants n'en aient conscience) à des mots neutres ou en rapport avec les Noirs Américains. Dans une condition, 80% de ces labels catégoriels étaient en rapport avec les Noirs (agressif, jazz, pauvre, violent, criminel, inférieur, inintelligent, paresseux, etc.). La seconde comportait seulement 20% de ces labels. À la suite de cette manipulation, les participants devaient se former une impression du comportement ambigu d'un individu nommé « Donald ». Les résultats ont montré que les participants ayant été exposés à davantage de mots en rapport avec les Noirs ont décrit Donald comme agressif comparativement à ceux qui avaient été exposés à peu de mots liés aux Noirs. Autrement dit, les étudiants racistes et les non-racistes se sont formé les mêmes impressions de Donald indépendamment du nombre d'amorces auxquelles ils ont été exposés.

Toutefois, dans une étude subséquente, Devine montre que la différence entre les individus racistes et les individus non-racistes réside dans leur capacité à supprimer l'expression de leurs préjugés (voir aussi Monteith, Sherman et Devine, 1998). Pour ce faire, elle a demandé à 67 étudiants racistes et non-racistes sélectionnés sur la même base que dans l'étude précédente de lister tous les labels catégoriels qui leur viennent à l'esprit lorsqu'ils pensent aux Noirs Américains. Les résultats ont montré que les individus racistes à l'égard des Noirs ont évoqué librement plus de traits négatifs (agressif, violent) que positifs (musicien, athlétique) alors que ce patron de résultats s'inverse chez les individus non-racistes. Pour Devine, cette expérience suggère que les individus qui ont moins de préjugés à l'égard d'un groupe stigmatisé exercent davantage de contrôle sur l'expression de leurs préjugés que ne le font ceux qui en ont plus, en partie à cause de la saillance des normes anti-discrimination proscrivant l'expression explicite des préjugés (Crandall et Eshleman, 2003 ; Falomir et al., 2004).

Des résultats similaires ont été rapportés dans de nombreux autres travaux (Banaji et Greenwald, 1995 ; Banaji et Hardin, 1996 ; Blair et Banaji, 1996 ; Kunda et Spencer, 2003 ;

Lepore et Brown, 1997). Ainsi, par exemple, Lepore et Brown²¹ (1997, étude 2) montrent que, lorsque des étudiants britanniques sont amorcés avec des labels catégoriels associés aux immigrés noirs, ceux ayant plus de préjugés raciaux évaluent plus négativement le comportement ambigu d'un individu dont l'ethnie n'est pas précisée que ceux ayant moins de préjugés. Selon Lepore et Brown, ce résultat s'explique par le fait que seuls les étudiants ayant plus de préjugés activent automatiquement les stéréotypes relatifs aux Noirs lorsqu'ils sont amorcés avec des labels catégoriels en rapport avec ce groupe social (bien que la connaissance de ces stéréotypes soit la même pour les étudiants ayant moins ou plus de préjugés ; étude 1).

Sur la base de ces travaux, il est concevable de penser que, si les individus ayant moins de préjugés n'activent pas automatiquement les stéréotypes associés aux groupes stigmatisés (par exemple, la croyance que les immigrés ont de moindres capacités intellectuelles par rapport aux autochtones), ce stéréotype ne devrait pas affecter leurs performances intellectuelles lorsqu'ils sont placés dans un contexte d'évaluation rendant saillante cette croyance.

En ce qui concerne les facteurs motivationnels, de nombreux travaux antérieurs mentionnés dans la partie introductive de ce travail ont montré que la compétition perçue avec les immigrés, la menace réelle ou symbolique perçue et l'adhésion au stéréotype sont des facteurs pouvant jouer un rôle important dans la modulation des comportements entre les individus ayant de faibles préjugés et ceux ayant de forts préjugés. Ainsi, il a été démontré que, comparativement aux individus ayant moins de préjugés, les personnes ayant plus de préjugés envers les immigrés ont tendance à les percevoir comme de potentiels concurrents pour l'acquisition de ressources matérielles et symboliques (emplois, diplômes, etc.) et leurs privilèges (Duckitt, Wagner, du

²¹ Signalons toutefois que Lepore et Brown (1997) opèrent une distinction entre l'activation des labels catégoriels et l'activation des stéréotypes. Selon ces auteurs, seule l'activation des catégories entraînerait une différence dans l'adhésion aux stéréotypes entre les individus ayant de forts préjugés et ceux ayant des faibles préjugés à l'égard d'un groupe social donné.

Plessis et Birum, 2002 ; Esses, Dovidio, Semanya et Jackson, 2005 ; Esses, Wagner, Wolf, Preiser et Wilbur, 2006 ; Falomir et al., 2004 ; LeVine et Campbell, 1972 ; Sidanius, Pratto et Bobo, 1994 ; Sherif, Harvey, White, Hood et Sherif, 1961). Ce faisant, ils adopteraient des valeurs, des attitudes, des idéologies, des comportements qui fournissent une justification aux pratiques sociales qui légitiment, maintiennent ou accroissent les inégalités sociales déjà existantes entre eux et ces groupes (Sidanius et Pratto, 1999).

Sur la base de ces travaux, on peut penser que lorsqu'un contexte d'évaluation rend psychologiquement saillante une comparaison avec les immigrants, les individus ayant de forts préjugés à leur égard seraient davantage susceptibles de s'engager dans une compétition intellectuelle avec eux que ne le feraient les individus ayant moins de préjugés, pour maintenir une identité sociale positive (Tajfel et Turner, 1986), pour légitimer leur position favorable (Jost et Banaji, 1994), ou enfin pour prouver leur supériorité intellectuelle supposée (Danso et Esses, 2001). En effet, Danso et Esses ont montré que les étudiants canadiens blancs qui ont une orientation vers la dominance sociale (SDO) élevée obtiennent de meilleures performances à un test d'intelligence lorsqu'ils sont évalués par un expérimentateur noir que par un expérimentateur blanc. Ces auteurs ont interprété leurs résultats comme reflétant une perception de compétition et de menace dans le domaine académique plus importante chez les étudiants blancs ayant un niveau de SDO élevé que chez ceux qui ont un niveau faible. Dans la mesure où plusieurs recherches ont montré que cette mesure est fortement corrélée avec les préjugés de façon générale (Esses et al., 1998 ; Guimond, Dambrun, Michinov et Duarte, 2003 ; Sidanius et Pratto, 1999), les résultats de Danso et Esses amènent à penser que les préjugés seraient un modérateur potentiel de l'effet ascenseur du stéréotype.

En outre, en accord avec les travaux sur l'anxiété intergroupe (Stephan et Stephan, 1985, 2000), on peut penser que le risque que les immigrants réussissent mieux dans le domaine

académique où ils sont supposés ne pas posséder des connaissances suffisantes serait particulièrement menaçant pour les individus ayant de forts préjugés à leur égard. Cette menace pourrait susciter des émotions déplaisantes, comme l'anxiété intergroupe chez ces individus. En conséquence, comparativement aux individus ayant de faibles préjugés, ceux ayant de forts préjugés pourraient être davantage motivés à mieux réussir dans un contexte de comparaison avec les immigrés dans le but de faire face à cette menace perçue, même si certains travaux antérieurs ont démontré que la pression à bien réussir, ou la peur de ne pas pouvoir « être à la hauteur » des attentes de performance à l'égard de son groupe d'appartenance, pourraient dans certaines conditions entraîner une baisse de la performance (Baumeister, 1984 ; Brown et Josephs, 1999).

Finalement, l'adhésion au stéréotype est un autre facteur susceptible de motiver les individus ayant de forts préjugés à mieux réussir dans un contexte de comparaison avec les membres d'un groupe stigmatisé que les individus ayant de faibles préjugés à leur égard. En effet, comme l'ont démontré des travaux antérieurs (Dovidio, Brigham, Johnson et Gaertner, 1999 ; Sidanius et Pratto, 1999), les préjugés et les stéréotypes sont plus ou moins liés. De ce fait, les individus ayant de forts préjugés à l'égard des immigrés pourraient être spécialement motivés à bien réussir si leur comportement de performance est susceptible de confirmer le stéréotype de l'infériorité intellectuelle des immigrés. Par contre, une telle motivation ne devrait pas être particulièrement présente chez les individus ayant de faibles préjugés.

En somme, il existe plusieurs raisons, tant cognitives que motivationnelles, de prédire que la saillance du stéréotype relatif à la faible capacité intellectuelle des immigrés aurait des effets différents sur la performance intellectuelle des élèves autochtones selon que ceux-ci adhèrent fortement ou faiblement à ce stéréotype et selon que ces élèves ont de forts ou de faibles préjugés

envers les immigrés. Toutefois, à notre connaissance, aucune étude antérieure n'a vérifié de façon expérimentale la validité empirique de ces deux postulats.

HYPOTHÈSES

En nous appuyant sur les résultats des différents travaux que nous venons de mentionner, nous avançons l'hypothèse que l'influence des stéréotypes négatifs relatifs aux immigrés sur la performance intellectuelle des élèves autochtones serait modérée par leur niveau de préjugés et leur adhésion au stéréotype.

En ce qui concerne les préjugés, nous prédisons que les individus qui ont un niveau de préjugés élevé obtiendraient de meilleures performances à un test intellectuel lorsque le contexte d'évaluation est fortement diagnostique du stéréotype de l'infériorité intellectuelle des immigrés plutôt que lorsque le contexte est faiblement diagnostique d'un tel stéréotype. Par contre, aucune différence de performance ne devrait s'observer chez les individus qui ont un niveau de préjugés faible selon qu'ils sont placés dans un contexte fortement ou faiblement diagnostique du stéréotype de l'infériorité intellectuelle des immigrés.

En ce qui concerne l'adhésion au stéréotype, nous avançons des prédictions similaires. En effet, nous prédisons que les individus qui adhèrent fortement au stéréotype de l'infériorité intellectuelle des immigrés obtiendraient de meilleures performances en contexte de forte saillance du stéréotype qu'en contexte de faible saillance. Aucune différence ne devrait s'observer pour les individus qui adhèrent faiblement au stéréotype.

Ainsi, contrairement aux prémisses théoriques de Walton et Cohen (2003), nous ne nous attendons pas à observer un effet principal de ces trois variables indépendantes (saillance des stéréotypes, préjugés et adhésion au stéréotype) sur la performance des élèves autochtones. En

effet, nous nous attendons à un effet d'interaction entre la saillance des stéréotypes et les préjugés d'une part, et entre la saillance des stéréotypes et l'adhésion au stéréotype d'autre part.

METHODE

Participants et procédure. 293 élèves (âge moyen = 14.18 ; $ET = .92$) d'un collège français à proximité de Genève ont volontairement accepté de participer à cette étude en début de deuxième trimestre. Celle-ci a été présentée aux participants comme une enquête générale auprès des élèves des collèges et lycées. Avant de commencer le test, les participants ont été garantis du caractère anonyme de l'enquête et de la confidentialité des données recueillies. Les élèves (20-25 en moyenne par session) ont été interrogés dans leurs salles de cours habituelles par deux expérimentateurs (un Africain noir et un Européen blanc), en l'absence de leur enseignant. Les participants recevaient un questionnaire contenant tout le matériel nécessaire. Sur la première page de ce questionnaire, il leur a été demandé aux participants d'indiquer les deux premières lettres de leur nom de famille et de leur prénom. Ces codes nous ont permis de recueillir auprès de l'administration scolaire les notes réelles obtenues par les élèves au cours du trimestre antérieur à la passation de l'étude.

Manipulation de la saillance des stéréotypes. Les participants ont été aléatoirement répartis dans les deux conditions expérimentales créées pour tester nos hypothèses. Celles-ci différaient uniquement dans le titre donné à l'étude. Dans la condition de faible saillance du stéréotype, le test a été présenté comme visant à « *examiner les différences individuelles entre les élèves aux tests d'intelligence* ». Cette condition n'est pas censée activer les stéréotypes liés aux immigrés car, comme l'ont suggéré Marx et Stapel (2006), la simple description d'un test comme diagnostique des capacités intellectuelles n'est pas en soi suffisante pour l'occurrence de l'effet ascenseur du stéréotype. Dans la condition de forte saillance du stéréotype, le test a été présenté

comme visant à « *examiner les différences entre les élèves d'origine africaine et ceux de parents européens aux tests d'intelligence* ». Contrairement à la condition précédente, cette consigne était censée activer le stéréotype négatif relatif à la faible performance intellectuelle des élèves d'origine africaine. La référence à ce groupe est dérivée des travaux antérieurs de Guimond et ses collègues (Dambrun et Guimond, 2001 ; Michinov, Dambrun, Guimond et Méot, 2005) qui montrent qu'il s'agit d'un groupe particulièrement stigmatisé dans la société française. En outre, la manipulation expérimentale utilisée dans cette étude, est similaire à celle de certains travaux antérieurs (Aronson et al., 1999 ; Spencer et al., 1999 ; Walton et Cohen, 2003)

Ainsi, dans la condition de forte saillance du stéréotype, la manipulation expérimentale active l'identité sociale des élèves autochtones français alors que dans la condition de faible saillance, la manipulation expérimentale rend saillante leur identité personnelle. De ce fait, en accord avec nos hypothèses, les différences de performances attendues devraient s'observer dans cette dernière condition et non dans la première.

Test de performance. Le test d'intelligence utilisé est basé sur les Matrices Progressives de Raven (Raven, Raven et Court, 1998). Ce test est spécialement adapté à l'âge des participants. En effet, il a été testé dans plusieurs pays sur des élèves de collèges et lycées et semble constituer un bon indice de leurs capacités intellectuelles (Raven et al., 1998). Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé 10 matrices. Le principe est le suivant : chaque matrice est composée d'un rectangle comportant 8 figures et d'une neuvième figure manquante. La tâche des participants était d'entourer, parmi 8 autres figures qui leur sont proposées, celle qui correspond à la figure manquante dans le rectangle. Les élèves disposaient de 10 minutes pour compléter le test. Les réponses des participants ont été codées conformément aux recommandations de Raven et ses collègues. Ainsi, chaque item a été codé 1 si la réponse du sujet était correcte et 0 si elle était

fausse. Le score de chaque participant correspondait à la somme des réponses correctes aux 10 items ($M = 4.05$, $ET = 1.77$).

Mesure des préjugés envers les immigrés Africains et d'adhésion aux stéréotypes. Ces deux mesures ont été prises à la fin du questionnaire après une tâche de distraction, afin de s'assurer que les participants n'ont pas été amorcés avec les préjugés avant le test. Les participants devaient exprimer leur degré d'accord avec ces propositions (mesure des préjugés et adhésion au stéréotype) à l'aide d'échelles de type Likert en 7 points, allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord).

La mesure des préjugés était basée sur l'échelle d'attitude développée par Dambrun et Guimond (2001) pour mesurer les préjugés ethniques dans le contexte français. Quatre items de cette échelle ont été utilisés dans la présente étude : « Je pense que le gouvernement devrait être plus strict sur l'immigration en France », « Je pense qu'il faut donner plus de droits aux étrangers Africains en France » (item recodé en sens inverse), « Je pense qu'il faudrait renvoyer les étrangers Africains en situation irrégulière dans leur pays d'origine » et « Je pense que s'il y a beaucoup de chômage en France c'est parce que les étrangers Africains prennent le travail des Français ». L'alpha de Cronbach attestant de la validité interne de ces 4 items étant satisfaisant ($\alpha = .80$), les réponses des participants ont été agrégées en un score moyen de préjugés ($M = 2.66$; $ET = 1.42$). Ce score indique que les élèves autochtones français manifestent globalement des attitudes favorables à l'égard de leurs pairs immigrés.

L'adhésion aux stéréotypes a été mesurée à l'aide de deux items : « De façon générale, je pense que les élèves dont les parents sont Français sont meilleurs à l'école que les élèves dont les parents sont Africains » et « De façon générale, je pense que les élèves dont les parents sont Français sont plus intelligents que les élèves dont les parents sont Africains ». Les réponses des

participants à ces deux items ont aussi été agrégées dans un score moyen d'adhésion aux stéréotypes ($r(223) = .47$, $p < .0001$; $M = 2.10$, $ET = 1.37$). Tout comme pour les préjugés, ce faible score moyen indique que les élèves n'adhèrent globalement pas au stéréotype de l'infériorité intellectuelle des élèves africains.

L'adhésion au stéréotype et les préjugés étaient positivement corrélés ($r(224) = .39$, $p < .001$). Les faibles scores moyens de préjugés et d'adhésion au stéréotype sont aussi congruents avec les travaux antérieurs qui montrent que globalement les individus expriment de faibles scores de préjugés (Danso et Esses, 2001 ; Guimond et al., 2003).

Sur la dernière page du questionnaire, les participants ont répondu aux questions concernant les données sociodémographiques (leur âge, sexe, nationalité, celle de leurs deux parents, la situation socio-économique de leur famille).

Finalement, ils ont été remerciés et un compte rendu oral du but de l'étude leur a été délivré.

La moyenne générale du premier trimestre des élèves de chaque classe a été obtenue auprès de l'administration grâce à un code d'identification que les élèves ont complété en début d'expérience (les deux premières lettres de leur nom de famille et de leur prénom).

RESULTATS.

Étant donné que nous nous intéressons à la performance des élèves autochtones, seules les données des élèves ayant deux parents français ont été gardées pour les analyses. En conséquence, les données de 57 élèves ayant au moins un parent d'origine africaine, 7 ayant des parents originaires d'un autre continent et 4 n'ayant pas indiqué leur nationalité et/ou celle de leurs parents ont été exclues des analyses.

Analyses préliminaires. Afin de nous assurer que les préjugés et l'adhésion au stéréotype (mesurés à la fin du test) ne sont pas affectés par la condition expérimentale et par la performance au test, ces deux mesures ont d'abord été régressées sur la condition expérimentale (codée -.50 pour la condition de faible saillance des stéréotypes; .50 pour la condition de forte saillance des stéréotypes), la performance au test (centrée) et le produit entre ces deux variables. Les résultats de cette analyse de régression n'ont montré aucun effet principal ni aucun effet d'interaction (tous les $ps > .10$), ce qui suggère que, bien que mesurées à la fin du questionnaire, les réponses des participants à ces deux mesures ne sont pas affectées par la manipulation expérimentale ni par leur performance au test.

Analyses principales. Pour tester notre hypothèse selon laquelle l'influence des stéréotypes négatifs relatifs aux immigrés sur la performance intellectuelle des élèves autochtones devrait être modérée par leur niveau de préjugés et leur adhésion au stéréotype, nous avons régressé la performance des participants sur les scores de préjugés (variable centrée), l'adhésion au stéréotype (variable centrée), la condition expérimentale et toutes les interactions entre les différentes variables indépendantes. La moyenne générale des élèves au premier trimestre (note réelle des élèves), également centrée, était également entrée dans l'analyse. Les résultats des analyses sont présentés dans le tableau 3.

Comme le montre le tableau 3, la performance au test des participants est significativement prédite par leur moyenne générale obtenue en classe, $B = .20$, $ES = .15$, $t(224) = 4.02$, $p < .001$. Il n'y a aucun effet principal de la condition expérimentale ($B = .38$, $ES = .22$, $t(206) = 1.69$, ns), de l'adhésion au stéréotype ($B = -.07$, $ES = .09$, $t(206) = -.78$, ns) et des préjugés ($B = .03$, $ES = .08$, $t(206) = .42$, ns). Toutefois, conformément à nos prédictions, la modulation entre la condition expérimentale et l'adhésion au stéréotype d'une part, et la

modération entre la condition et les préjugés d'autre part, sont positives et significatives ($B = .41$, $ES = .19$, $t(206) = 2.08$, $p < .05$; $B = .38$, $ES = .16$, $t(224) = 2.33$, $p < .05$, respectivement).

Tableau 3 : Performance au test d'intelligence en fonction de la condition expérimentale, des préjugés et de l'adhésion au stéréotype

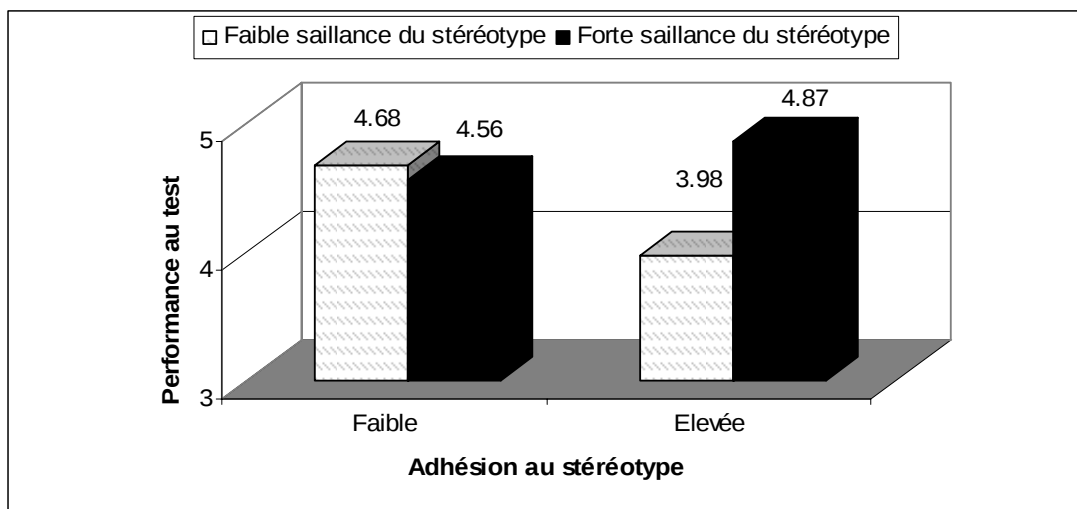
	<i>B</i>	<i>ES</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante	4.52	.11		
Note réelle	.20	.05	4.02	.001
Condition	.38	.22	1.69	.092
Adhésion au stéréotype	- .07	.09	- .78	.433
Préjugé	.03	.08	.42	.669
Condition x adhésion	.41	.19	2.08	.039
Condition x préjugé	.38	.16	2.33	.021
Adhésion x préjugé	- .13	.06	- 2.27	.024
Condition x adhésion x préjugé	- .06	.12	- 0.55	.582

En ce qui concerne la modération entre la condition expérimentale et l'adhésion au stéréotype, le fait qu'elle soit positive indique que plus les participants adhèrent au stéréotype de l'infériorité intellectuelle des élèves d'origine africaine, meilleure est leur performance au test dans la condition de forte saillance des stéréotypes par rapport à la condition de faible saillance.

Pour illustrer le sens de cette modération, nous avons respectivement examiné l'effet de la manipulation expérimentale sur la performance au test pour les participants qui y adhèrent fortement au stéréotype (1 écart type au-dessus de la moyenne) et pour les participants qui adhèrent faiblement au stéréotype (1 écart type en-dessous de la moyenne). Comme l'indique la

figure 4, les participants qui adhèrent fortement au stéréotype de la moindre capacité intellectuelle des élèves africains obtiennent de meilleures performances au test dans la condition de forte saillance du stéréotype comparativement à la condition de faible saillance ($B = .88$, $ES = .33$, $t(206) = 2.62$, $p < .01$). Par contre, la performance au test des participants qui adhèrent faiblement au stéréotype n'est pas significativement affectée par l'induction expérimentale ($B = -.12$, $ES = .32$, $t(206) = -.38$, ns).

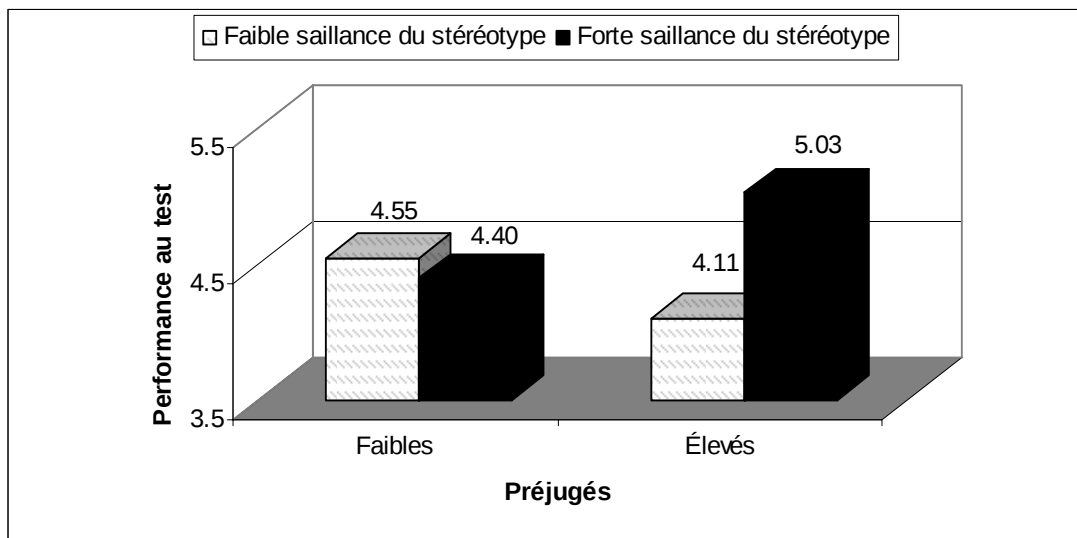
Figure 4 : Performance au test d'intelligence en fonction de la condition expérimentale et de l'adhésion au stéréotype.



En ce qui concerne la modulation entre la saillance des stéréotypes et les préjugés, celle-ci indique que plus les participants ont des préjugés envers les immigrants, meilleures sont leurs performances au test d'intelligence dans la condition de forte saillance des stéréotypes par rapport à la condition de faible saillance. La décomposition de cette modulation (à plus ou moins un écart type de la moyenne) indique que la performance au test des participants ayant plus de préjugés envers les immigrants est meilleure dans la condition de forte saillance des stéréotypes

comparativement à la condition de faible saillance, $B = .91$, $ES = .32$, $t(206) = 2.84$, $p < .01$. Ce n'est pas le cas des personnes avec peu de préjugés dont la performance au test ne diffère pas d'une condition à l'autre, $B = -.15$, $ES = .32$, $t(206) = -.48$, ns (voir Figure 5).

Figure 5 : Performance au test d'intelligence en fonction de la condition expérimentale et des préjugés.



Par ailleurs, de façon inattendue, l'interaction entre l'adhésion au stéréotype et les préjugés est significative ($B = -.13$, $ES = .06$, $t(206) = -2.27$, $p < .05$) et indique que plus les scores des participants sont élevés sur ces deux mesures, moins bonne est leur performance au test.

Enfin, l'interaction entre la condition expérimentale, l'adhésion au stéréotype et les préjugés n'est pas significative ($B = -.06$, $ES = .12$, $t(206) = -.55$, ns), ce qui suggère que la modulation entre la saillance des stéréotypes et l'adhésion au stéréotype est indépendante de la modulation entre la saillance des stéréotypes et les préjugés. Autrement dit, les préjugés et l'adhésion au stéréotype sont deux modérateurs indépendants de l'effet ascenseur du stéréotype.

DISCUSSION

En accord avec les postulats de base de l'effet ascenseur du stéréotype (Walton et Cohen, 2003), l'objectif de cette seconde étude était d'examiner dans quelle mesure les préjugés à l'égard des immigrés et l'adhésion au stéréotype relatif à leur infériorité intellectuelle sont des modérateurs potentiels de l'effet de la saillance des stéréotypes sur la performance des élèves autochtones à un test d'intelligence. En accord avec cette hypothèse, les résultats montrent que plus les élèves français adhèrent au stéréotype de l'infériorité intellectuelle des élèves africains, meilleure est leur performance lorsque le test est présenté comme examinant des différences entre les élèves français et les élèves d'origine africaine plutôt que lorsque le test est présenté comme examinant des différences interindividuelles (condition de faible saillance du stéréotype). De façon similaire, la performance des élèves qui ont plus de préjugés envers les Africains est meilleure dans la condition de forte saillance du stéréotype que dans la condition de faible saillance. Aucune différence de performance n'a été observée chez les élèves qui adhèrent faiblement au stéréotype et chez ceux qui ont moins de préjugés dans les deux conditions expérimentales.

Ces résultats apportent une vérification expérimentale aux prémisses théoriques avancées par Walton et Cohen (2003) selon lesquelles un certain nombre de caractéristiques individuelles (ici, l'adhésion aux stéréotypes et le niveau de préjugés) modéreraient l'influence des stéréotypes négatifs associés à un groupe social donné sur les performances intellectuelles des individus qui sont membres de groupes dominants.

Par ailleurs, les résultats de cette étude pourraient en partie rendre compte de ce que la performance des élèves autochtones tend à être meilleure dans les pays à forte proportion d'élèves d'origine immigrée. En effet, on pourrait penser que les écoles à forte proportion d'immigrés rend saillantes les identités sociales de ces deux groupes d'élèves et les stéréotypes

qui y sont associés (Marx et Stapel, 2006). Par ailleurs, des enquêtes internationales ont démontré que les attitudes des autochtones à l'égard des immigrés dans de nombreux pays européens sont d'autant plus négatives que la proportion d'immigrés augmente dans ces pays (Citrin, Green, Muste et Wong, 1997 ; Dustmann et Preston, 2001). Par exemple, les résultats de l'Eurobaromètre 1998 montrent une corrélation positive de .82 entre le taux d'immigrés dans un pays et les attitudes négatives à leur égard de la part des populations d'accueil. Sur cette base, comme l'attestent les résultats de cette étude, on pourrait penser que, lorsque les autochtones sont placés dans un contexte qui rend saillant le stéréotype négatif de l'infériorité intellectuelle des immigrés, ceux ayant de forts préjugés à leur égard utiliseront davantage ce stéréotype pour justifier un comportement donné qui apporterait une validité sociale à ce stéréotype (Sidanius et Pratto, 1999).

Par ailleurs, les résultats de cette étude complètent ceux de certains travaux antérieurs qui suggèrent que le lien entre activation des stéréotypes et les préjugés n'est pas automatique (Devine, 1989 ; Kawakami et al., 1998) et que seuls les individus ayant de forts préjugés à l'égard des groupes stigmatisés ont recours aux stéréotypes. Finalement, elle démontre que la performance des individus est d'autant plus affectée par l'activation d'un stéréotype que ceux-ci adhèrent aux stéréotypes activés (Schmader et al., 2004).

Pour résumer, cette étude est la première à apporter la preuve expérimentale que les préjugés et l'adhésion au stéréotype sont deux modérateurs potentiels de l'effet ascenseur du stéréotype et surtout à avoir examiné les effets des stéréotypes négatifs associés à un groupe social stigmatisé sur la performance des élèves en contexte naturel de classe.

Toutefois, en dépit des intérêts certains que présente cette deuxième étude par rapport aux explications des inégalités de performance observées entre les élèves d'origine immigrée et les élèves autochtones, il convient de souligner que les résultats ont été observés sur une population

scolaire relativement jeune. Partant, il convient d'examiner si des patrons de résultats similaires peuvent s'observer au niveau d'étudiants universitaires relativement plus âgés. C'est l'objectif de la troisième étude.

3. Étude 3²²

Il existe diverses raisons de penser que la saillance des stéréotypes négatifs relatifs aux immigrés pourrait aussi influencer la performance des étudiants de façon consistante avec les croyances et les idéologies auxquelles ils souscrivent. D'une part, comme nous l'avons mentionné dans la partie introductive, diverses recherches ont démontré que les étudiants membres de groupes dominants adoptent des attitudes d'autant plus négatives à l'égard des immigrés que ceux-ci sont perçus comme une menace pour la préservation et le maintien de leurs acquis matériels et symboliques. D'autre part, il ressort des travaux antérieurs ayant examiné les effets de la menace du stéréotype et de ceux ayant examiné les effets de la diversité culturelle que les performances intellectuelles des étudiants peuvent se trouver affectées par les caractéristiques groupales rendues saillantes dans un contexte évaluatif (Aronson et al., 1999 ; Danso et Esses, 2001 ; Sommers et al., 2008 ; Steele et Aronson, 1995 ; Wheeler et Petty, 2001). Par exemple, les travaux de Danso et Esses (2001) ont montré que les étudiants blancs obtiennent de meilleures performances à un test d'intelligence lorsqu'ils sont évalués par un expérimentateur noir plutôt que par un expérimentateur blanc.

Toutefois, diverses études antérieures suggèrent qu'à l'augmentation du niveau d'éducation des individus correspond un moindre endossement des stéréotypes et des préjugés à

²² Cette étude ainsi que la suivante ont déjà été publiées. Voir Chatard, A., Selimbegović, L., & Konan, N.P. (2008). Leftists' and rightists' IQ as a function of stereotype salience. *Journal of Research in Personality*, 42, 1602-1606.

l'égard des groupes stigmatisés (Baudelot, Leclercq, Chatard, Gobille et Satchkova, 2004 ; Pascarella, Edison, Amaury, Serra et Terenzini, 1996 ; Sinclair, Sidanius et Levin, 1998 ; Wanger et Zick, 1995). Ainsi, les jeunes enfants font preuve de moins de flexibilité dans leur conception des stéréotypes et d'inhibition quant à l'expression de leurs préjugés que les adultes (Bussey et Bandura, 1999). De ce point de vue, les étudiants seraient davantage susceptibles de dissimuler l'expression de leurs stéréotypes et préjugés sur des mesures explicites à cause des normes antidiscriminatoires et égalitaires (Banaji et Greenwald, 1995 ; Falomir et al., 2004 ; Dambrun, Guimond et Michinov, 2003 ; Wagner et Zick, 1995 ; Wittenbrink et al., 1997) que ne le seraient les élèves plus jeunes. Par exemple, il a été démontré que les étudiants blancs expriment moins de préjugés envers les Noirs s'ils sont interrogés par un expérimentateur noir plutôt que par un expérimentateur blanc (Fazio, Jackson, Dunton et Williams, 1995 ; Lowery, Hardin et Sinclair, 2001). Danso et Esses (2001, étude pilote) montrent que plus les étudiants blancs ont des préjugés racistes envers les Noirs, plus ils tendent à obtenir de meilleures performances au test d'intelligence. Toutefois, cet effet n'est pas modéré par l'ethnie de l'expérimentateur.

Les résultats de l'étude de Danso et Esses (2001) sont aussi soutenus par ceux de Wheeler, Jarivs et Petty (2001, étude 1). Dans cette étude, les auteurs ont demandé à 89 étudiants de psychologie, racistes et non-racistes, de participer à deux expériences prétendument non liées. Ces étudiants ont été sélectionnés quelques jours avant l'expérience sur la base de leur score à l'Echelle de Racisme moderne (McConahay et al., 1981). Dans le cadre de la première expérience, présentée comme portant sur le rôle de la dominance hémisphérique dans les tâches de créativité, les participants devaient rédiger pendant cinq minutes une dissertation concernant une journée typique de la vie d'un étudiant de leur université (c'est-à-dire les activités, les caractéristiques de cet étudiant). Dans une condition, cet étudiant portait un nom majoritairement

porté par les Américains noirs, Walker Tyrone. Dans la seconde condition, le nom de cet étudiant était plutôt caractéristique des Américains blancs, Walker Erik. Pour les auteurs, le prénom Tyrone devait activer les stéréotypes négatifs associés aux Américains noirs comparativement au prénom Erik. À la suite de cette première tâche, les sujets ont été invités à prendre part à la deuxième expérience présentée comme portant sur l'élaboration d'un nouveau matériel pour des études futures. Pour ce faire, les participants ont complété une épreuve de mathématiques durant 20 minutes. Les résultats de cette expérience ont montré que les étudiants qui ont été implicitement amorcés avec le stéréotype de l'infériorité intellectuelle des Noirs ont obtenu de moins bonnes performances au test que ceux de la condition sans amorce. En outre, les auteurs montrent que les étudiants racistes tendent à obtenir de meilleures performances que les étudiants non-racistes. Toutefois, cet effet n'est pas modéré par la saillance des stéréotypes.

De ces deux recherches, il est concevable de penser qu'à un niveau universitaire, ce ne seraient pas les attitudes négatives à l'égard des groupes stigmatisés en soi qui détermineraient les meilleures performances des membres des groupes dominants observées en contexte d'activation des stéréotypes relatifs à ce groupe, mais d'autres idéologies dominantes auxquelles ils souscrivent, comme par exemple le besoin de prouver la supériorité de leur groupe et de maintenir leur domination (Danso et Esses, 2001, étude 2).

Ce faisant, outre l'orientation vers la dominance sociale (Sidanius et Pratto, 1999), l'une des idéologies qui a été la plus examinée chez les étudiants, et qui corrèle fortement avec leurs préjugés (Sidanius et Pratto, 1999), concerne leur orientation politique (Jost, Liviatan, van der Toorn, Ledgerwood et Mandisodza, sous presse ; Jost, et al., 2007 ; Jost, Nosek et Gosling, 2008 ; Kay, Czaplinski et Jost, 2009 ; Thorisdottir, Jost, Liviatan et Shrout, 2007). Dans cette ligne de pensée, de nombreux travaux ont démontré une consistance entre le fonctionnement cognitif des individus et les idéologies sociopolitiques auxquelles ils adhèrent (Goodman et

Svyantek, 1999 ; Kimmelmeier, 2008 ; Kimmelmeier, Danielson et Basten, 2005 ; Sidanius, Pratto, Martin et Stallworth, 1991 ; Van Laar, Sidanius, Rabinowitz et Sinclair, 1999).

Toutefois, un résultat récurrent dans cette ligne de recherche concerne la relation entre l'orientation politique et les performances intellectuelles des étudiants, souvent contradictoire d'une étude à l'autre. En effet, certaines recherches suggèrent l'existence d'une relation négative entre l'orientation politique des étudiants et leur réussite académique (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson et Stanford, 1950 ; Bouchard et al., 2003 ; Dollinger, 2007 ; Katz, 1990 ; Jost Glaser, Kruglanski et Sulloway, 2003 ; Sidanius et al., 1991). Par exemple, les résultats des travaux de Van Laar et al. (1999) et de Sidanius et al. (2003) montrent l'existence d'une relation négative entre les attitudes anti-égalitaires des étudiants et leurs résultats académiques dans les filières promouvant des idéologies qui atténuent les inégalités intergroupes. À l'inverse, les résultats d'autres recherches montrent une relation positive entre l'orientation politique des étudiants et leurs résultats universitaires (Kimmelmeier, 2008 ; Kimmelmeier et al., 2005 ; Sidanius, Pratto, Martin et Stallworth, 1999). Par exemple, Kimmelmeier et al. (2005) montrent, dans une recherche longitudinale, une corrélation positive entre l'orientation politique des étudiants américains et leurs résultats scolaires sur quatre ans, mais uniquement dans les filières qui promeuvent les inégalités sociales entre les groupes et non dans les filières qui atténuent ces inégalités. Dans une autre recherche, Kimmelmeier (2008) montre que l'opposition aux comportements racistes et sexistes sur les campus universitaires américains est positivement corrélée aux résultats académiques des étudiants. En d'autres termes, plus les étudiants s'opposent aux lois proscrivant l'expression des propos racistes et sexistes sur les campus universitaires, meilleurs sont les résultats universitaires.

Selon Kimmelmeier (2008), le fait que l'orientation politique soit, tantôt positivement, tantôt négativement corrélée avec les performances intellectuelles, suggère l'existence d'une

tierce variable qui augmente ou diminue le lien entre ces deux variables. L'objectif de la troisième étude se situe dans le même ordre d'idées. Il s'agira d'examiner dans quelle mesure les idéologies politiques des étudiants seraient susceptibles de modérer l'influence de la saillance des stéréotypes relatifs aux immigrés sur leur performance intellectuelle. En effet, malgré le regain d'intérêt pour les conséquences de l'adhésion à certaines idéologies dominantes sur les performances intellectuelles des étudiants, très peu de recherches ont examiné les implications psychologiques des idéologies politiques sur la régulation des performances des élèves, en particulier ceux appartenant à des groupes dominants. Or, selon Chatard (2005, p. 194) : « *les stéréotypes n'opèrent pas isolément, dans un vacuum complet, mais ils agissent plutôt de concert avec d'autres croyances ou idéologies pour réguler les comportements des élèves* », contribuant ainsi à la reproduction des écarts de performance observés entre les élèves.

Cette idée trouve un écho favorable dans la théorie de la justification du système (Jost et Banaji, 1994 ; Jost et al., 2004). En effet, selon cette théorie, un système social donné se maintient et se perpétue grâce aux stéréotypes (Jost et Burgess, 2000). Dans cette perspective, Jost et Banaji (1994) avancent que les individus recourent aux stéréotypes de façon plus ou moins importante pour trois raisons essentielles. La première de ces raisons tient à la justification d'une identité personnelle positive (*ego-justification*). Dans cette optique, les stéréotypes permettraient aux individus de faire face à une menace pour leur estime de soi. Les résultats de trois études réalisées par Fein et Spencer (1997) corroborent une telle explication. Ces auteurs montrent que des étudiants qui reçoivent un feedback négatif à l'issue d'un test, censé mesurer leur capacité intellectuelle, évaluent plus négativement les mérites d'un prétendu candidat (homosexuel ou Juif) à un poste que ne le font ceux qui ont reçu un feedback neutre ou aucun feedback. Sur la base de ces travaux, on peut penser que les élèves qui adhèrent fortement au stéréotype de l'infériorité intellectuelle des immigrés africains et ceux qui ont un fort préjugé

envers ce groupe, obtiennent de meilleures performances à un test d'intelligence dans la condition de forte saillance du stéréotype parce que paraître meilleur que les immigrés à un test hautement prédictif de la réussite scolaire leur permet de maintenir une image de soi positive.

Le second motif de recours aux stéréotypes se réfère à la justification du groupe (*group justification*) et renvoie non seulement au désir de défendre et justifier les agissements des membres de son groupe d'appartenance à l'égard des autres groupes sociaux, mais aussi de développer et maintenir des images favorables de son groupe d'appartenance. Dans ce cas de figure, les stéréotypes seraient utilisés pour rationaliser la discrimination à l'égard des hors-groupes, accroître la différenciation de son groupe d'appartenance avec les autres groupes et permettre aux individus de se percevoir et percevoir les membres de son groupe comme meilleurs que les autres. Les résultats des travaux de Danso et Esses (2001) corroborent ce type d'explications. Ainsi, ces auteurs montrent que plus les étudiants blancs sont d'accord avec des propositions telles que « certains groupes de personnes sont simplement inférieurs à d'autres », « c'est certainement une bonne chose que certains groupes soient au sommet et d'autres au plus bas niveau », plus ils obtiennent de meilleures performances lorsqu'ils sont évalués par un expérimentateur noir plutôt que par un expérimentateur blanc.

Enfin, Jost et Banaji (1994) suggèrent que les stéréotypes servent une fonction idéologique : celle de justifier et légitimer le système social en place (*system justification*). En ce sens, les stéréotypes répondraient aux besoins sociaux et psychologiques de voir les situations sociales comme légitimes, justes, même inévitables, en dépit de leur nature parfois inégalitaire. De ce point de vue, les stéréotypes associés aux différents groupes sociaux serviraient à rationaliser, légitimer les relations intergroupes et à justifier le *statu quo* entre les groupes dans une structure sociale donnée et à rendre les inégalités intergroupes réelles, naturelles, voire même nécessaires (Hoffman et Hurst, 1990 ; Keller, 2005 ; Sidanius et Pratto, 1999). En effet, comme

le suggère Doise (1982, p. 33), « *chaque société développe des idéologies²³, des systèmes de croyances et de représentations, d'évaluations et de normes, qui doivent justifier et maintenir un ordre établi de rapports sociaux* ». Citons à cet égard les expériences de Milgram (1974) sur la soumission à l'autorité ou celles de Lerner (1971, 1980) sur la « victime innocente » pour qui il existerait chez tout individu une tendance à cautionner la croyance en la légitimité des situations sociales, ainsi qu'en la conviction que le monde dans lequel il vit est juste et que les gens ont ce qu'ils méritent et méritent ce qu'ils ont.

Toutefois, Jost et al. (2003) avancent que certains individus sont plus portés que d'autres à adhérer aux mythes légitimateurs des inégalités sociales (Jost et Sidanius, 2004) et à adopter des comportements et des attitudes servant à justifier ces inégalités. En particulier, ces auteurs avancent que cette tendance est d'autant plus forte que les individus se situent à l'extrémité droite du continuum droite-gauche du conservatisme politique. En d'autres termes, les individus qui se positionnent à droite sur l'échiquier politique sont plus susceptibles d'endosser les stéréotypes et les attitudes négatives qui fondent ces stéréotypes que les individus qui se situent à gauche de cet échiquier. Ainsi, Jost et ses collègues montrent que les individus de droite sont plus enclins à adhérer aux idéologies racistes, sexistes, nationalistes ou aux stéréotypes négatifs associés à un hors-groupe (Jost et Banaji, 1994). À l'inverse, les individus de gauche sont plutôt en faveur des idéologies qui visent à atténuer les inégalités intergroupes, telles que l'égalité entre les hommes, le multiculturalisme, les droits de l'homme, l'universalisme.

En ce qui concerne la question spécifique de l'immigration, diverses recherches antérieures ont montré que les idéologies politiques des Européens sont un important déterminant

²³ Nous ne nous attarderons pas ici sur la définition de ce qu'est une idéologie. Le lecteur intéressé pourra toujours consulter les travaux de Billig (1976, 1982) et de Deconchy (1989). Pour nos propos, nous utilisons ici le terme d'idéologie dans le sens défini par Deconchy (1989, p. 237) pour qui l'idéologie est « *tout ensemble organisé — ou tendanciellement organisé et donc organisable — de représentations et d'explications du monde* ».

de leur attitude vis-à-vis de l'immigration (Kessler et Freeman, 2005a, 2005b ; MacLaren, 2001 ; Mayda, 2004). Ainsi, utilisant les données des enquêtes Eurobaromètre de 1993, 1997 et 2000, Kessler et Freeman (2005b) montrent que plus les individus se disent de droite, plus ils sont aussi d'accord pour dire qu'il y a trop d'immigrés en Europe et qu'il faut restreindre l'immigration non-européenne.

Finalement, selon Doise (1982), il est nécessaire, pour véritablement comprendre ce qui se passe dans une situation expérimentale, d'invoquer des dimensions qui dépassent les facteurs individuels et intergroupes et qui relèvent d'une vision plus idéologique. C'est l'objectif de la présente étude.

HYPOTHESES

En nous appuyant sur la théorie de la justification du système (Jost et al., 2003, 2004), nous avançons l'hypothèse générale que l'effet du stéréotype négatif lié à la faible capacité intellectuelle des immigrés sur la performance des étudiants à des tâches intellectuelles serait modulé par leur orientation politique.

Parce que le stéréotype négatif concernant l'infériorité intellectuelle des immigrés par rapport aux autochtones contribue, d'une certaine façon, à justifier et légitimer les inégalités sociales existantes entre ces deux groupes (Jost et Banaji, 1994), nous avançons l'hypothèse que les étudiants dont l'orientation politique est consistante avec une telle idéologie (étudiants de droite) adopteront des comportements qui confirment ce stéréotype en comparaison aux étudiants dont l'orientation politique est inconsistante avec ce stéréotype (étudiants de gauche). Autrement dit, nous prédisons que les étudiants de droite obtiendront de meilleures performances à un test d'intelligence lorsque le contexte évaluatif rend saillant le stéréotype de l'infériorité intellectuelle

des immigrés que lorsque ce stéréotype est moins saillant. Parce que leur orientation politique est inconsistante avec les idéologies qui promeuvent les inégalités sociales entre groupes, nous prédisons que la performance des étudiants de gauche ne devrait pas différer d'une condition à l'autre.

METHODE

Quarante-six étudiants de nationalité suisse inscrits en première année de psychologie à l'Université de Genève (43 femmes et 3 hommes ; âge moyen = 20.83 ; $ET = 4.59$) ont volontairement accepté de participer à cette expérience. Celle-ci a été réalisée de façon collective en contexte naturel de classe.

Orientation politique. Cette mesure a été incluse parmi d'autres variables sociodémographiques que les participants avaient à compléter sur la première page du questionnaire (sexe, âge, filière d'études, situation financière). Comme dans les études antérieures (Amodio, Jost, Master et Yee, 2007), l'orientation politique des participants a été mesurée à l'aide d'un seul item de type Likert allant de 1 (extrême gauche) à 5 (extrême droite). Ce faisant, plus le score est élevé, plus les participants sont considérés comme de droite ($M = 2.62$; $ET = .77$, min = 2 ; max = 4).

Manipulation des stéréotypes liés aux immigrés. La manipulation utilisée dans cette étude est similaire à celle de l'étude 2. En effet, les participants ont été aléatoirement répartis dans deux conditions expérimentales qui diffèrent uniquement dans le titre donné à l'étude. Dans une condition (condition de faible saillance du stéréotype), le test a été présenté comme visant à examiner les différences individuelles entre les étudiants aux tests d'intelligence. Cette condition n'est censée activer aucun stéréotype particulier. Dans la seconde condition (condition de forte saillance du stéréotype), les participants ont été informés que des recherches antérieures ont

montré des différences de performances entre les étudiants suisses et les étudiants d'origine immigrée et que le but de l'étude est de mieux comprendre l'origine et la nature de ces différences. Conformément aux travaux antérieurs (Marx et Stapel, 2006), cette manipulation est censée activer le stéréotype de l'infériorité intellectuelle des immigrés.

Tâche de performance. Dix Matrices Progressives Avancées de Raven (Raven, Raven et Court, 1998) ont été utilisées. Pour rappel, la tâche des participants est d'entourer, parmi 8 figures qui leur sont proposées, celle qui complèterait exactement une suite logique de 9 figures présentées dans un rectangle avec la neuvième figure manquante. Les participants disposaient de 6 minutes pour résoudre les 10 exercices. Les réponses des participants ont été codées conformément aux recommandations des auteurs du test. Ainsi, chaque participant recevait 1 point pour chaque réponse juste et 0 pour chaque réponse fausse. Le score de chaque participant correspond alors à la somme totale des réponses correctes ($M = 3.67$; $ET = 1.09$, min = 2 ; max = 6).

Finalement, les participants ont été remerciés et un compte rendu oral des buts de l'étude leur a été présenté.

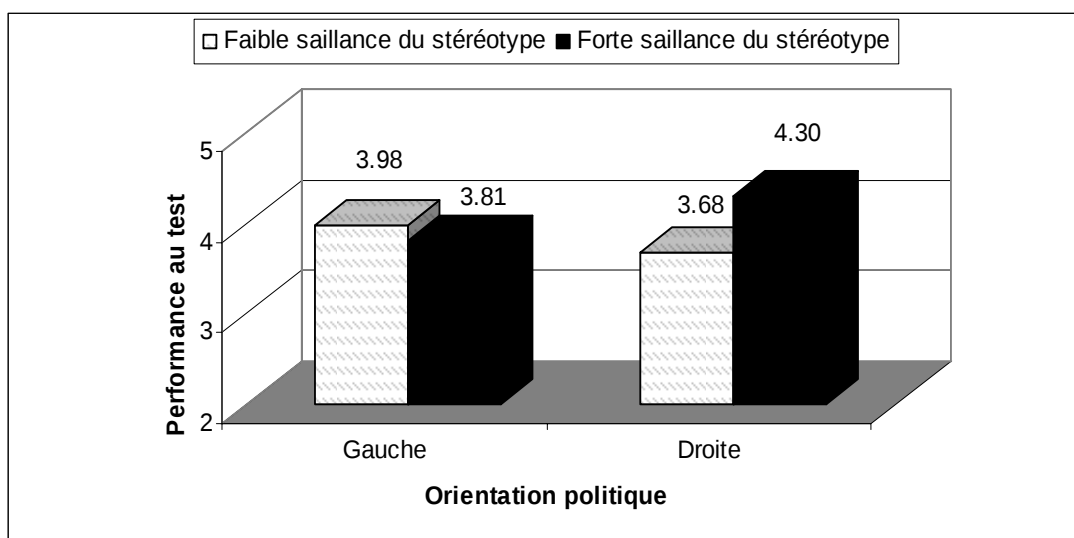
RESULTATS

Dans cette étude, aucune des variables sociodémographiques (sexe, âge, statut socio-économique) n'était liée à la performance des participants. Pour cette raison, elles n'ont pas été prises en compte dans les analyses qui seront présentées.

Pour tester nos hypothèses, nous avons régressé la performance au test des participants sur la condition expérimentale (codée -.50 pour la condition contrôle ; .50 pour la condition de saillance des stéréotypes), l'orientation politique (variable centrée) et le produit de ces deux variables. Dans cette analyse, ni la condition expérimentale ($B = .37$, $ES = .30$, $t(41) = 1.2$, *ns*), ni

l'orientation politique ($B = -.16$, $ES = .20$, $t(41) = -.78$, ns) ne prédisent la performance des participants. Toutefois, conformément à notre prédiction, l'interaction entre ces deux variables est significative, $B = 1.07$, $ES = .41$, $t(41) = 2.57$, $p = .014$ (voir Figure 6). Le fait que cette interaction soit positive suggère que plus les étudiants se décrivent comme de droite, plus ils tendent à obtenir de meilleures performances au test dans la condition de forte saillance des stéréotypes négatifs des immigrants comparativement à la condition de faible saillance.

Figure 6 : Performance des étudiants en fonction de la saillance des stéréotypes et de l'orientation politique.



Pour décomposer cette interaction, nous avons respectivement examiné l'effet de la manipulation expérimentale sur la performance au test pour les participants qui se décrivent plutôt à droite (1 écart type au-dessus de la moyenne) et pour les participants qui se décrivent plutôt à gauche de l'échiquier politique (1 écart type en-dessous de la moyenne).

Comme l'indique la figure 6, les étudiants de droite obtiennent de meilleures performances au test dans la condition de forte saillance du stéréotype comparativement à la

condition de faible saillance, $B = 1.20$, $ES = .57$, $t(41) = 2.67$, $p = .01$. À l'inverse, la performance des étudiants de gauche n'est pas affectée par la manipulation expérimentale, $B = -.46$, $ES = .43$, $t(41) = -1.06$, *ns*.

DISCUSSION

L'objectif de cette étude était de tester l'hypothèse selon laquelle l'orientation politique des étudiants pouvait être un modérateur potentiel de l'effet de la saillance du stéréotype relatif à l'infériorité intellectuelle des immigrés sur la performance des étudiants autochtones. Conformément à la théorie de la justification du système (Jost et Banaji, 1944 ; Jost et al., 2003, 2004), nous avons prédit que les étudiants ayant une orientation politique de droite obtiendraient de meilleures performance au test lorsqu'ils sont amorcés avec le stéréotype de l'infériorité intellectuelle des immigrés que lorsqu'ils sont placés dans un contexte exempt d'un tel stéréotype. À l'inverse, nous pensions que la performance des étudiants de gauche ne devrait pas varier d'une condition à l'autre. Les résultats obtenus ont confirmé cette prédiction. En effet, il apparaît que l'activation du stéréotype a des effets facilitateurs sur la performance des étudiants ayant une orientation politique de droite comparativement à un groupe contrôle.

Toutefois, ces résultats sont à considérer avec une certaine prudence. D'une part, compte tenu du faible pourcentage d'hommes, les résultats présentés ici ne sont valables que pour les femmes. On ne sait pas si les mêmes dynamiques peuvent aussi s'observer sur une population masculine. D'autre part, il s'agissait d'une population d'étudiants en psychologie généralement présentés comme plus à gauche sur l'échiquier politique que les étudiants d'autres filières. Ce qui limite encore la généralisation potentielle des résultats observés à l'ensemble de la population estudiantine. Enfin, les passations se sont déroulées en contexte naturel de classe et de manière collective. Partant, l'objectif de l'étude 4 sera de vérifier si les mêmes résultats peuvent se

retrouver sur une population d'étudiants tout venant dans des conditions de laboratoire et en passation individuelle.

4. Étude 4

Des recherches antérieures ont démontré que la socialisation parentale et scolaire joue un rôle primordial dans l'apprentissage des rôles sociaux (Eagly et Steffen, 1984 ; Eagly et Kite, 1987 ; Eagly et Wood, 1999) et le développement des stéréotypes (Allport, 1954). Ainsi, de nombreuses recherches ont démontré que les enfants ont conscience des stéréotypes de genre vers 3-4ans (Clark et Clark, 1947 ; Flerx et al., 1976) et acquièrent une connaissance des stéréotypes ethniques et raciaux vers 5-6 ans (Augoustinos et Rosewarne, 2001). Si ces croyances sont, dans un premier temps, transmises par le cercle familial, il semble que la famille perd en partie de son influence au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur cursus scolaire où, au niveau de l'école, le relais est assuré par les pairs et les amis (Aloise-Young, Graham et Hanse, 1994), et au niveau universitaire par les idéologies politiques qui soutiennent les filières académiques dans lesquelles les étudiants s'orientent (Guimond et Palmer, 1996 ; Chatard et al., 2007).

Dans cette optique, divers travaux antérieurs ont montré que l'école en général, et l'enseignement universitaire en particulier, n'est pas simplement une institution de transmission de savoir-faire, mais constitue sans aucun doute un ensemble de mécanismes de socialisation, de sélection, de génération de différences spécifiques aux filières d'enseignement et niveaux d'études (Guimond, 1998, 2000), dont les effets sur les attitudes et les comportements des individus peuvent varier considérablement d'une filière à l'autre ou même parfois au sein de la

même filière d'une année à l'autre (Chatard et al., 2007). À ce propos, il convient de reconnaître avec Lorenzi-Cioldi et Meyer (1984, p. 10) qu'« *il n'est pas de transmission de savoir-faire ou de "connaissances scolaires" qui ne véhicule en même temps des normes, des représentations de l'individu et de l'ordre social allant dans le sens de celles qui sont en vigueur dans la société globale* ». Ainsi, il ressort de nombreuses recherches que les étudiants en droit, en commerce ou en sciences naturelles ont plus de préjugés et adoptent des attitudes plus conservatrices à l'égard des minorités (par exemple, les immigrés) que les étudiants en sciences sociales (Dambrun, Kamiejski, Haddadi et Duarte, 2008 ; Guimond, 1998, 2000 ; Guimond et al., 2003 ; Guimond et Palmer, 1996). De ce point de vue, les normes et les valeurs prônées au sein de certaines filières universitaires (sciences sociales en général) auraient pour fonction d'atténuer les attitudes négatives à l'égard des minorités, alors que celles qui accompagnent les systèmes d'enseignement dans d'autres filières serviraient à maintenir, voire à accentuer les attitudes négatives à l'égard de ces groupes. Par exemple, Guimond (2000) montre que, alors qu'aucune différence statistique n'est observée entre étudiants en commerce et étudiants de psychologie en première année, les attitudes des étudiants de commerce à l'égard des immigrés deviennent plus négatives au fur et à mesure que ces étudiants avancent dans leur cursus universitaire, tandis que les attitudes des étudiants en psychologie deviennent relativement plus positives au fil de leurs années d'études. Il existerait une congruence entre les attitudes propres des individus et les valeurs qui prévalent dans leur environnement institutionnel (Chatard et al., 2007). Sur la base de ces travaux, nous tenterons de vérifier si les résultats observés dans l'étude 3 sont, comme nous le postulons, le reflet de l'orientation politique des étudiants et non celui de la filière académique des étudiants.

En outre, il s'agira d'examiner d'éventuels processus médiateurs de l'effet ascenseur du stéréotype. Dans leur méta-analyse, Walton et Cohen (2003) ont proposé deux processus

psychosociologiques à même de rendre compte de l'effet ascenseur du stéréotype : l'augmentation de la confiance en soi et la diminution de l'anxiété face à la tâche. Concernant la confiance en soi, ces auteurs ont suggéré que les individus membres de groupes dominants obtiennent de meilleures performances intellectuelles dans un contexte de forte saillance des stéréotypes relatifs aux groupes stigmatisés comparativement à une condition de faible saillance, parce que le premier contexte entraînerait une hausse de la confiance en soi. En d'autres mots, le fait pour les individus dominants de savoir que d'autres personnes sont moins bien loties qu'eux augmenterait leur confiance à réaliser la tâche qui leur est soumise. En ce qui concerne l'anxiété, les auteurs avancent que, dans les contextes d'évaluation à fort enjeu social où les individus doivent faire face à la frustration d'un éventuel échec, savoir que les membres d'un hors-groupe de comparaison sont réputés moins compétents que ceux de son groupe d'appartenance réduirait les doutes, l'anxiété, la peur des conséquences négatives pour le soi, toutes choses qui entravent la performance des individus dans les tâches intellectuelles (Steele et Aronson, 1995).

Finalement, conformément à certains travaux antérieurs qui ont montré une relation positive entre l'orientation politique des individus et les préjugés (Jost et al., 2005), diverses mesures de préjugés ont été ajoutées dans le matériel, afin de vérifier leur relative contribution aux effets observés.

HYPOTHÈSES

En ce qui concerne la performance au test, nos prédictions sont les mêmes que celles de l'étude 3, à savoir une meilleure performance des étudiants de droite dans la condition de forte saillance du stéréotype de l'infériorité intellectuelle des immigrés comparativement à la condition de faible saillance. Par contre, aucune différence de performance n'est attendue pour les étudiants de gauche.

En ce qui concerne la confiance en soi et l'anxiété, conformément aux prémisses théoriques avancées par Walton et Cohen (2003), nous prédisons une modération de l'effet de la saillance du stéréotype sur ces deux variables dépendantes par l'orientation politique des étudiants. En d'autres termes, nous nous attendons à ce que, comparativement à la condition de faible saillance du stéréotype de l'infériorité intellectuelle des immigrés, les étudiants de droite affichent une plus grande confiance en soi et moins de doute sur leurs compétences intellectuelles dans la condition de forte saillance du stéréotype. Tout comme pour la performance au test, aucune différence n'est attendue pour les étudiants de gauche.

Enfin, nous prédisons que la confiance en soi et l'anxiété devraient médier l'effet de la modération de la saillance des stéréotypes sur la performance au test par l'orientation politique.

METHODE

Quarante cinq étudiants de nationalité suisse ont été recrutés dans l'ensemble de l'université de Genève pour participer à cette expérience, qui s'est déroulée de façon individuelle en condition de laboratoire par une expérimentatrice (6 femmes et 39 hommes ; âge moyen = 24.53 ; $ET = 3.99$).

Orientation politique. Cette variable a été mesurée de la même manière que dans l'étude précédente, c'est-à-dire qu'elle était incluse parmi les autres variables sociodémographiques que les participants avaient à compléter sur la première page du questionnaire (sexe, âge, filière d'études, situation financière). Les participants devaient indiquer leur orientation politique sur une échelle en 5 points de type Likert allant de 1 (extrême gauche) à 5 (extrême droite). Ce faisant, plus le score est élevé, plus les participants sont considérés comme de droite ($M = 2.49$; $ET = .91$, min = 1 ; max = 4).

Mesures d'attitudes. Différentes mesures d'attitudes ont été rajoutées dans cette étude. Les participants ont indiqué leur degré d'accord avec les items composant ces mesures sur des échelles de type Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord).

La première mesure concernait *l'opposition au multiculturalisme*. Cette mesure était composée de 10 items, comme par exemple « Les Suisses devraient reconnaître que le multiculturalisme est une bonne chose pour le pays » (recodé en sens inverse), « Une société multiculturelle rencontre plus de problèmes que les sociétés qui sont peu multiculturelles », « Les gens qui viennent s'installer en Suisse devraient changer leurs comportements pour être davantage comme les Suisses ». La consistance interne de cette échelle était satisfaisante (alpha de Cronbach = .78 ; $M = 2.63$; $ET = .81$).

La seconde mesure portait sur *le support pour la loi limitant l'immigration de longue durée en Suisse* selon laquelle « seuls les travailleurs étrangers qualifiés pour un poste précis, qui ont par ailleurs des connaissances que personne d'autre en Europe ne possède, pourront faire leur entrée dans le pays de manière durable ». Les items étaient « Dans quelle mesure êtes-vous favorables à cette loi ? », « Pensez-vous que cette loi pourra éviter les abus ? », « Pensez-vous que cette loi est une bonne chose pour la Suisse ? » (alpha de Cronbach = .85 ; $M = 2.97$; $ET = 1.62$).

Enfin, les participants avaient à compléter une mesure de préjugés adaptée de celle de Dambrun et Guimond (2001, 15 items). Des exemples d'items sont « Les Suisses et les Européens devraient être prioritaires en matière d'emploi sur les autres étrangers », « S'il y a du chômage en Suisse, c'est parce les étrangers prennent le travail des Suisses et des Européens », « Les étrangers qui vivent en Suisse devraient avoir les mêmes droits que les Suisses » (item recodé en sens inverse), « Je considère la société suisse injuste à l'égard des étrangers » (item recodé en sens inverse), (alpha de Cronbach = .86 ; $M = 2.65$; $ET = 1.01$).

Manipulation des stéréotypes liés aux immigrés. La manipulation utilisée dans cette étude était similaire à celle de l'étude 3.

Confiance en soi et anxiété. Ces deux variables ont été mesurées à l'aide de trois items chacune. Les participants exprimaient leur degré d'accord avec ces items sur des échelles de type Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord). Ces items sont dérivés des travaux antérieurs sur la menace du stéréotype (Steele et Aronson, 1995 ; Spencer et al., 1999).

Les items concernant la confiance en soi étaient « J'ai confiance en mes compétences pour résoudre ce test », « Je pense que je suis capable de résoudre ce test aussi bien que n'importe qui » et « Je pense que je peux réussir ce test mieux que la plupart des gens » (alpha de Cronbach = .69 ; $M = 5.22$; $ET = 1.45$).

Les items concernant l'anxiété sont « J'ai peur de ne pas bien réussir ce test », « J'ai peur que ce test montre que je ne suis pas intelligent » et « Je doute de mes capacités à réussir ce test » (alpha de Cronbach = .72 ; $M = 2.20$; $ET = 1.34$).

Tâche de performance. La tâche de performance était aussi identique à celle de l'étude 3. Pour rappel, la tâche des participants était d'entourer, parmi 8 figures proposées, celle qui complétait exactement une suite logique de 9 figures présentées dans un rectangle avec la neuvième figure manquante. Les participants disposaient de 6 minutes pour résoudre les 10 exercices. Les réponses des participants ont été codées conformément aux recommandations des auteurs du test. Ainsi, chaque participant recevait 1 point pour chaque réponse juste et 0 pour chaque réponse fausse. Le score de chaque participant correspond alors à la somme totale des réponses correctes ($M = 1.58$; $ET = 1.31$; min = 0 ; max = 5)²⁴.

²⁴ On peut constater la relative faible performance globale des participants de cette étude comparativement à l'étude précédente alors qu'il s'agissait de la même tâche et qu'ils disposaient par ailleurs du même temps de passation. Nous n'avons pas d'explication à ce propos. Peut-être que ce faible score moyen relève d'une moindre implication des participants dans la résolution de la tâche ou d'une différence de genre. En effet, rappelons que l'étude 3 a été

RÉSULTATS

Tout comme dans l'étude 3, aucune des variables sociodémographiques (sexe, âge, statut socio-économique) ne prédit significativement la performance des participants. Il n'en sera donc plus fait mention dans les analyses suivantes.

Analyses préliminaires.

Relations entre l'orientation politique et les mesures d'attitudes.

Le Tableau 4 dépeint les corrélations entre les différentes variables de l'étude.

Tableau 4 : Corrélations entre les différentes variables de l'étude.

	1	2	3	4	5	6
1. Condition	1.00					
2. Orientation politique	.14	1.00				
3. Opposition au multiculturalisme	-.15	.31*	1.00			
4. Support pour les lois restrictives	.03	.45**	.47**	1.00		
5. Préjugés	-.10	.43**	.71**	.67**	1.00	
6. Performance	-.24	.18	.31*	.31*	.30*	1.00

* $p < .05$; ** $p < .01$; condition (-.50 pour la condition de faible saillance des stéréotypes ; .50 pour la condition de forte saillance des stéréotypes).

Comme le montre le tableau 4, plus les étudiants se définissent comme de droite, plus ils s'opposent au multiculturalisme, sont pour le contingentement de l'immigration en Suisse et plus ils expriment de préjugés à l'égard des immigrés en Suisse. De même, la performance au test des

réalisée sur une population composée en majorité de femmes alors que cette quatrième étude comporte davantage d'hommes.

participants est positivement corrélée avec l'opposition au multiculturalisme, le support pour les lois restrictives à l'égard des immigrants et les préjugés.

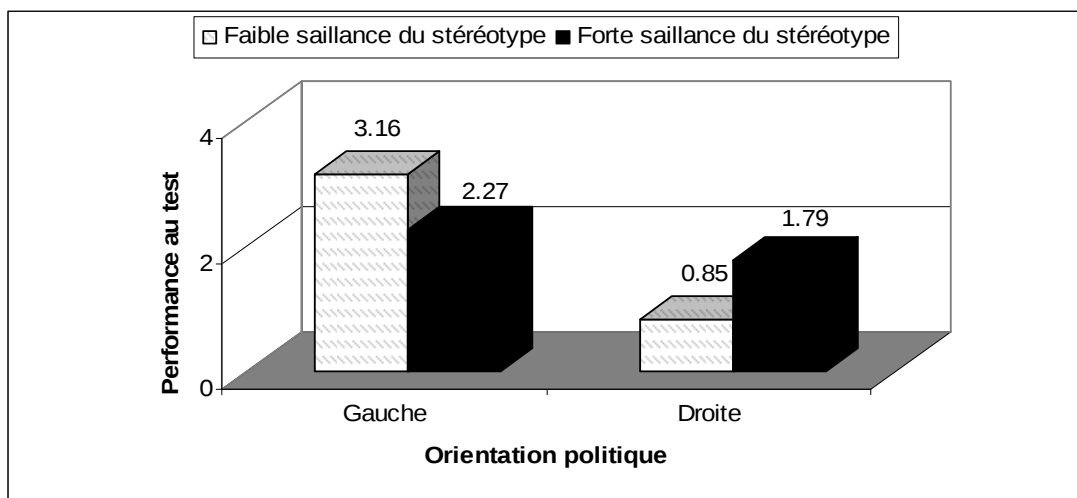
Analyses principales.

Performance au test. Notre prédiction stipulait que les participants se décrivant comme de droite obtiendront de meilleures performances dans la condition de forte saillance des stéréotypes liés aux immigrants comparativement à la condition de faible saillance. Par contre, aucune différence n'est attendue pour les étudiants de gauche. Pour tester ces hypothèses, nous avons régressé la performance au test des participants sur la condition expérimentale, l'orientation politique (variable centrée) et le produit de ces deux variables. Dans cette analyse, ni la condition expérimentale ($B = -.32$, $ES = .38$, $t(44) = -.85$, ns), ni l'orientation politique ($B = -.15$, $ES = .23$, $t(44) = -.66$, ns) ne prédisent la performance des participants. Toutefois, comme attendu, l'interaction entre ces deux variables est significative, $B = 1.18$, $ES = .46$, $t(44) = 2.57$, $p = .014$ (voir Figure 5). Le fait que cette interaction soit positive suggère que plus les étudiants se décrivent comme de droite, plus ils obtiennent de meilleures performances au test dans la condition de forte saillance du stéréotype négatif des immigrants comparativement à la condition de faible saillance.

Pour décomposer cette interaction, nous avons respectivement estimé l'effet de la manipulation expérimentale sur la performance au test pour les participants de droite (1 écart type au-dessus de la moyenne) et pour les participants de gauche (1 écart type en-dessous de la moyenne). Comme l'indique la figure 7, les participants de droite sur l'échiquier politique obtiennent de meilleures performances au test dans la condition de forte saillance du stéréotype comparativement à la condition de faible saillance, $B = 1.39$, $ES = .49$, $t(44) = 2.82$, $p < .01$. À l'inverse, la performance des participants de gauche n'est pas affectée par la manipulation expérimentale, $B = -.15$, $ES = .23$, $t(44) = -.67$, ns . En outre, l'analyse des pentes simples indique

que l'orientation politique est négativement associée à la performance dans la condition de faible saillance du stéréotype des immigrés, $B = -.61$, $ES = .20$, $t(44) = -3.54$, $p < .001$. Autrement dit, les étudiants de gauche obtiennent de meilleures performances au test que les étudiants de droite dans la condition de faible saillance du stéréotype négatif des immigrés.

Figure 7 : Performance des étudiants en fonction de la saillance des stéréotypes et de l'orientation politique.



Confiance en soi. Le score des participants sur cette mesure a été régressé sur la condition expérimentale (codée -.50 pour la condition contrôle ; .50 pour la condition de saillance des stéréotypes), l'orientation politique (variable centrée) et le produit de ces deux variables. Ni la condition expérimentale ($B = .01$, $ES = .46$, $t(44) = .03$, *ns*), ni l'orientation politique des participants ($B = -.17$, $ES = .28$, $t(44) = -.62$, *ns*) ne prédisent leur confiance à réussir le test. En outre, la modulation de l'effet de la saillance des stéréotypes par l'orientation politique n'est pas non plus significative, $B = .66$, $ES = .55$, $t(44) = 1.20$, *ns*.

Anxiété face à la tâche. L'analyse de régression effectuée sur cette variable n'a montré aucun effet principal de la condition expérimentale ($B = -.17$, $ES = .42$, $t(44) = -.41$, *ns*), ni de

l'orientation politique des participants, $B = .15$, $ES = .26$, $t(44) = .58$, *ns*. Le terme de la modulation n'est pas non plus significatif, $B = -.48$, $ES = .51$, $t(44) = -.93$, *ns*.

Le fait qu'aucun effet n'a été observé sur ces deux mesures (confiance en soi et anxiété face à la tâche) ne nous a pas permis de tester notre hypothèse de médiation.

DISCUSSION

L'objectif de cette quatrième étude était triple. Il s'agissait, d'une part, de vérifier les résultats de l'étude 3 auprès un échantillon d'étudiants tout venant. Il s'agissait, d'autre part, de voir si les résultats de l'étude 3 obtenus dans des conditions de classe pouvaient être observés en condition de laboratoire. Enfin, il s'agissait d'examiner le rôle médiateur potentiel de la confiance en soi et de l'anxiété face à la tâche dans la modulation de performances des étudiants en fonction de la saillance des stéréotypes et de leur orientation politique. Les résultats obtenus montrent, comme dans l'étude précédente, que les étudiants de droite obtiennent de meilleures performances dans la condition de forte saillance du stéréotype relatif à l'infériorité intellectuelle des immigrants comparativement à la condition de faible saillance. En outre, dans cette étude, les étudiants de gauche réussissent mieux la tâche dans la condition de faible saillance du stéréotype que les étudiants de droite. Toutefois, aucun effet n'a été observé sur les deux médiateurs invoqués (confiance en soi et anxiété face à la tâche).

Cet ensemble de résultats confirme néanmoins les prémisses théoriques avancées par Jost et ses collègues selon lesquelles il existerait des différences importantes entre les individus quant à leur tendance à s'engager dans des comportements justificateurs du système (Jost et al., 2003, 2004). En ce qui concerne l'orientation politique, Jost et al. (2003) suggèrent que les individus positionnés à droite sur l'échiquier politique accepteraient plus les idéologies qui rationalisent et légitiment le *statu quo* que les individus à gauche. Parce que le stéréotype de l'infériorité

intellectuelle des immigrants participerait, d'une certaine manière, à légitimer les inégalités existant entre ceux-ci et les autochtones (Jost et Banaji, 1994), les étudiants de droite seraient davantage motivés à confirmer ce stéréotype que les étudiants de gauche. Pour ce faire, ils s'engageraient dans des comportements susceptibles de justifier et légitimer la supériorité intellectuelle supposée des autochtones par rapport aux immigrants dans la condition de forte saillance du stéréotype comparativement à la condition de faible saillance (voir à ce propos Crocker et al., 1998 ; Danso et Esses, 2001). À l'inverse, en raison de leur aversion pour les inégalités sociales entre groupes, les étudiants ayant une orientation politique de gauche seraient motivés à infirmer ce stéréotype négatif. Par conséquent, ils s'engageraient dans des comportements (ici, la performance) inconsistants avec le stéréotype rendu saillant dans le contexte d'évaluation. Bien que nos résultats ne montrent aucune différence significative entre la performance des étudiants de gauche de la condition de forte saillance du stéréotype de l'infériorité des immigrants et celle des étudiants de gauche de la condition de faible saillance, il convient de souligner que les moyennes observées tendent à aller dans ce sens.

En outre, les résultats montrent que l'orientation politique des étudiants corrèle positivement avec l'opposition au multiculturalisme, de même qu'avec le support aux lois restreignant l'immigration et les préjugés. Le fait que ces différentes variables soient aussi positivement corrélés avec la performance des participants au test pourrait, en partie, rendre compte de la meilleure performance des étudiants de droite lorsqu'ils sont amorcés avec le stéréotype de l'infériorité intellectuelle des immigrants comparativement à la condition sans amorce (référence faite aussi à l'étude 2).

Toutefois, rappelons-le, les résultats de l'étude 4 n'ont montré aucune différence significative dans la motivation à mieux réussir le test d'intelligence entre les étudiants de droite et ceux de gauche. Dès lors, une question demeure sans réponse. Pourquoi, comparativement à la

condition sans amorce, la saillance du stéréotype relatif à la faible capacité intellectuelle des immigrés n'affecte-t-elle que la performance des étudiants de droite ? La cinquième étude que nous allons présenter vise à apporter des éléments de réponses à cette question.

5. Étude 5

Si l'on s'accorde avec l'une des hypothèses fondamentales de la théorie de la justification du système selon laquelle les comportements des individus, indépendamment de leur place dans une structure sociale donnée, serviraient à justifier et à légitimer le *statu quo*, et ce même lorsqu'une telle justification va à l'encontre des intérêts et des buts des individus (Jost et Banaji, 1994 ; Jost et al., 2004), alors deux explications, complémentaires à celle précédemment évoquée, peuvent être avancées pour rendre compte du fait que seule la performance des étudiants de droite est significativement affectée par la saillance du stéréotype associé à la faible capacité intellectuelle des immigrés.

La première explication, susceptible de rendre compte de nos résultats, pourrait découler d'un processus inhérent à la manière dont le stéréotype est activé. En effet, on pourrait penser que les dynamiques de régulation de performance observées entre les étudiants de gauche et de droite dans les études 3 et 4 sont dues, en partie, au fait que le stéréotype a été activé de manière consciente. En effet, certains travaux antérieurs ont montré que seuls les individus ayant de forts préjugés envers les minorités endossent à un niveau explicite les stéréotypes négatifs qui leur sont associés (Devine, 1989 ; Esses et al., 1993 ; Lepore et Brown, 1997). De ce fait, il est tout à fait logique de penser que seule la performance des étudiants dont les idéologies sont congruentes avec de telles croyances s'en trouve affectée. Cela ne signifie pas que la

performance des étudiants de gauche n'est pas affectée par la saillance du stéréotype. Comme le montrent les figures 6 et 7, la performance des étudiants de gauche dans la condition de forte saillance du stéréotype est inférieure à celle de la condition de faible saillance, même si cette différence n'est pas statistiquement significative. Il se pourrait que, du fait de son activation explicite, les étudiants de gauche tendent à inhiber leur adhésion à un tel stéréotype. Toutefois, si l'avènement des lois anti-discriminatoires et du « politiquement correct » ont rendu inappropriée l'expression explicite des stéréotypes, du moins pour certains groupes d'individus (Devine, 1989 ; Dovidio et Gaertner, 1986), les travaux dans le domaine de la cognition sociale indiquent que les stéréotypes peuvent opérer en dehors de toute conscience et de tout contrôle conscient des individus (Banaji et Greenwald, 1994 ; Devine, 1989 ; Gilbert et Hixon, 1991). Ainsi, Devine (1989, étude 2) montre que la tendance des étudiants blancs catégorisés comme racistes à juger le comportement ambigu d'un individu comme agressif et violent ne diffère pas de celle de leurs pairs catégorisés comme non racistes, lorsque ces deux groupes d'étudiants sont exposés à des mots stéréotypés associés aux Noirs aux Etats-Unis. Particulièrement pertinent par rapport à nos propos, Jost et al. (2008, p. 27) suggèrent que : *“because system justification may conflict with other goals and norms such as egalitarianism, people may be more likely to resist system-justification conclusions when they are made explicit. But without awareness of the goal or its implications, system-justifying tendencies are less likely to be resisted”*. Sur la base de ces travaux, on pourrait penser que, si le stéréotype est opérationnalisé de manière inconsciente, l'effet de l'interaction entre la saillance du stéréotype et l'orientation politique des étudiants sur leur performance disparaîtrait.

La deuxième explication, qui s'inscrit dans la même ligne de raisonnement que la première, suppose le rôle que joue le Soi dans les comportements (Wheeler, DeMarree et Petty, 2007). Selon cette approche résultant aussi de la cognition sociale, *“the strength of effects of a*

stereotype prime on different dependent measures will vary within individuals as a function of their preexisting self and stereotype overlap... Although outgroup stereotypes are objectively inapplicable to the perceivers in whom they are activated, there still may be overlapping content between the stereotype and the self, despite the objective inapplicability of the group membership itself” (Wheeler et al., 2007, p. 240). Bon nombre de données empiriques, qui démontrent le lien entre activation inconsciente des stéréotypes et comportements de performance intellectuelle et motrice, permettent de soutenir une telle proposition (Bargh, Chen et Burrows, 1996 ; Dijkterhuis et van Knippenberg, 1998, 2000 ; Bry, Follenfant et Meyer, 2008 ; Levy, 1996 ; Schubert et Häfner, 2003 ; Wheeler et al., 2001) Par exemple, Bargh et al. (1996) montrent que les étudiants amorcés avec des mots associés aux personnes âgées marchent plus lentement pour rejoindre l’ascenseur situé en face du laboratoire que les étudiants exposés aux stéréotypes positifs. Dijkterhuis et van Knippenberg (1998) montrent que des étudiants, à qui il est demandé de décrire la journée typique d’un professeur d’université (catégorie sociale associée au trait « intelligent »), obtiennent des performances à un test de culture générale basée sur le *Trivial Pursuit* supérieures à celles des étudiants à qui il est demandé de décrire la journée typique d’un hooligan (catégorie sociale associée au trait « idiot »). Dans la même veine, Wheeler et al. (2001) montrent que des étudiants, à qui il est demandé de décrire la journée typique de la vie d’un étudiant noir obtiennent de moins bonnes performances que des étudiants blancs qui font le même exercice à propos d’un étudiant blanc. Selon Wheeler et ses collègues, ce résultat s’expliquerait par le fait que certains étudiants blancs se sont mis, pourrait-on dire, dans la peau de l’étudiant noir lors de la rédaction de leur essai (“*putting themselves in Tyrone’s shoes*”). Comme le suggère l’approche idéomotrice (*ideomotor approach*), les stéréotypes influencent les productions intellectuelles et motrices des individus en modifiant temporairement le Soi actif, c’est-à-dire « *cette partie du concept de soi chronique qui est constamment ou pendant un*

moment activé et utilisé pour guider l'action » dans un sens qui est soit consistant soit inconsistant avec stéréotype activé (Wheeler et al. (2007, p. 237, voir aussi Hansen et Wänke, 2009).

Ce sont ces deux idées qui fondent les hypothèses de cette cinquième étude.

HYPOTHÈSES

En ce qui concerne la performance, en accord avec les travaux de Jost et al. (2008), nous postulons que, lorsque les stéréotypes sont activés de manière inconsciente, l'effet de l'interaction entre la saillance des stéréotypes et l'orientation politique des étudiants sur leur performance intellectuelle disparaîtrait.

En ce qui concerne le concept de soi actif, en accord avec les travaux antérieurs sur la cognition sociale (Wheeler et al. 2007), nous prédisons que l'exposition subliminale à des labels catégoriels associés aux immigrés devrait moins affecter le concept de soi des étudiants de droite que celui des étudiants de gauche. Aucune différence n'est attendue entre ces deux groupes lorsqu'ils sont exposés à des labels catégoriels sans aucun lien avec les immigrés.

METHODE

Participants. 50 étudiants de l'université de Genève (majoritairement des étudiants de psychologie) dont 34 femmes et 16 hommes (âge moyen = 21.13 ; $ET = 3.42$) ont volontairement accepté de participer à cette étude. Cinq participants ayant des origines non-européennes et un n'ayant pas indiqué sa nationalité ont été exclus de l'analyse. L'échantillon final se compose de 44 participants dont 26 Suisses.

Procédure et matériels. À leur arrivée au laboratoire, les participants sont informés qu'ils vont participer à trois petites études combinées en une seule pour des raisons de manque de volontaires. Toutes les instructions et les mesures ont été fournies aux participants par l'entremise d'un ordinateur. Contrairement aux études 3 et 4, la procédure utilisée dans la présente étude est similaire à celle des travaux antérieurs portant sur le lien entre amorçage des stéréotypes et comportement (Dijksterhuis et Van Knippenberg, 1998; Schubert et Häfner, 2003). Ainsi, dans une première phase, les participants ont été exposés de façon subliminale à des labels catégoriels désignant d'une part les immigrés et d'autre part des contenus neutres. Dans une deuxième et une troisième partie, présentées comme sans lien avec la première, on a mesuré les effets de l'activation catégorielle sur le concept de soi et la performance au test d'intelligence des participants.

Orientation politique. Comme dans les études antérieures, cette mesure a fait partie des variables sociodémographiques (nationalité, filière d'étude, âge, sexe, situation économique, niveau d'études) que les participants ont complété en début de passation. Il s'est agit d'indiquer leur orientation politique sur une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 (extrême gauche) à 5 (extrême droite). Plus le score des participants est élevé, plus ils sont considérés comme de droite ($M = 2.64$; $ET = .80$)

Manipulation de l'activation des stéréotypes. Les participants ont été informés que cette première partie de l'expérience porte sur la perception inconsciente du langage. Plus exactement, il leur a été annoncé qu'une série de lettres représentant soit un mot soit un non-mot apparaîtrait de façon si rapide au centre de l'écran de l'ordinateur qu'ils ne pourraient pas le percevoir consciemment, mais que leur subconscient serait à même de percevoir le mot présenté (pour une induction similaire, voir DeMarree, Wheeler, et Petty, 2005). Par ailleurs, il leur a été dit que la série de lettres serait immédiatement suivie d'un masque (XXXXX). La tâche des participants a

été d'appuyer sur une touche OUI s'ils pensaient avoir aperçu un mot et sur une touche NON dans le cas contraire.

Dans la *condition d'activation des stéréotypes* liés aux immigrés, les participants ont été exposés, à leur insu, à des mots-stimuli en lien avec les immigrés (par exemple, immigré, étranger, réfugié, asile, intégration, Yougoslave, Albanais, Turc, Kosovar, Balkan). Dans la *condition contrôle*, les participants ont été exposés à des non-mots construits à partir des mots réels utilisés dans la condition d'activation des stéréotypes (fgréeui, gslvuoae, slbnnaaa etc.). Selon Lepore et Brown (1997, p. 279), « *l'usage d'une telle amorce est à même de prévenir tout effet purement dû à l'amorçage sémantique ou à un récent amorçage de stéréotypes* » (pour des procédures similaires, voir aussi Bargh et al., 1996; Devine, 1989; Dijksterhuis, Aarts, Bargh et van Knippenberg, 2000 ; Kawakami, Dovidio et Dijksterhuis, 2000 ; Wheeler et Petty, 2001).

Les mots sont organisés en 4 blocs de 10 mots soit un total de 40 présentations subliminales. Ainsi, les participants sont amorcés 40 fois avec des mots liés aux immigrés dans la condition d'activation des stéréotypes, tandis qu'ils sont amorcés dans les mêmes proportions avec des mots n'ayant aucun sens dans la condition contrôle. Par ailleurs, les mots ont été randomisés entre les participants. Les mots stimuli ont été présentés dans le champ fovéal en noir au centre de l'écran sur un fond blanc pendant un temps de 24 ms (angle visuel compris entre 0 et 2 degrés ; Bargh et Chartrand, 1999). Conformément aux travaux antérieurs, un délai variant entre 2 et 5 secondes séparait chaque essai du suivant.

Échelle de motivation. Pour tester encore une fois le rôle potentiellement médiateur de la motivation dans les effets observés dans les études antérieures, 5 items de motivation ont été inclus dans cette étude. Ce sont : « Je suis motivé à bien réussir ce test d'intelligence », « Je ferai tout mon possible pour bien réussir ce test d'intelligence », « J'ai envie de bien réussir ce test d'intelligence », « Je vais essayer de rester concentré tout au long de ce test » et « Je vais donner

le meilleur de moi-même sur ce test d'intelligence ». Les participants devaient indiquer leur degré d'accord avec ces items sur une échelle de type Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord) (α de Cronbach = .90 ; $M = 6.03$; $ET = .98$).

Mesure du Soi actif. Dix adjectifs ont été utilisés dans cette étude. Parmi ces mots, 4 sont cohérents avec les stéréotypes des immigrés (agressif, violent, solidaire, courageux), 4 cohérents avec les stéréotypes des Suisses (intelligent, cultivé, froid, égoïste) et 2 adjectifs neutres (tendre, convaincant). Les 8 adjectifs cohérents et incohérents sont issus de travaux antérieurs (Gabarro, 2008). Contrairement à la tâche d'amorçage des stéréotypes, l'ensemble de ces mots restait à l'écran jusqu'à ce que les participants aient indiqué leur réponse. Le principe de passation est basé sur des travaux antérieurs (DeMarree et al., 2005). Les participants doivent appuyer aussi rapidement que possible sur la touche OUI s'ils pensent que le mot présenté à l'écran les décrit et sur la touche NON s'ils pensent que le mot ne les décrit pas.

Dans cette méthode, la mesure du soi actif correspond à la différence entre le temps de réaction mis par les participants pour répondre de manière stéréotypée (c'est-à-dire en appuyant sur OUI pour les traits caractéristiques des immigrés et NON pour les traits descriptifs des Suisses) et le temps de réaction mis par les participants pour répondre de manière non stéréotypée (c'est-à-dire en appuyant sur OUI pour les mots des Suisses et NON pour les traits des immigrés). Le temps de réaction est mesuré en millisecondes ($M = 106.22$; $ET = 860.98$).

Tâche de performance. Comme dans les études 3 et 4, 10 matrices progressives avancées de Raven ont été utilisées dans cette étude (Raven, Raven et Court, 1998). La tâche des participants était d'indiquer le numéro de la figure manquante qui complétait une suite logique de figures présentées dans un rectangle parmi 8 propositions. Les participants disposaient de 6 minutes pour compléter la tâche ($M = 5.07$; $ET = 2.4$; min = 0 ; max = 9).

RESULTATS.

Pour tester nos hypothèses, les différentes variables dépendantes ont été soumises à des analyses de régression linéaire avec la condition expérimentale (codée -.50 pour le contrôle et .50 pour la condition d'amorçage des stéréotypes), l'orientation politique (variable continue centrée) et le produit de ces deux variables, comme variables indépendantes

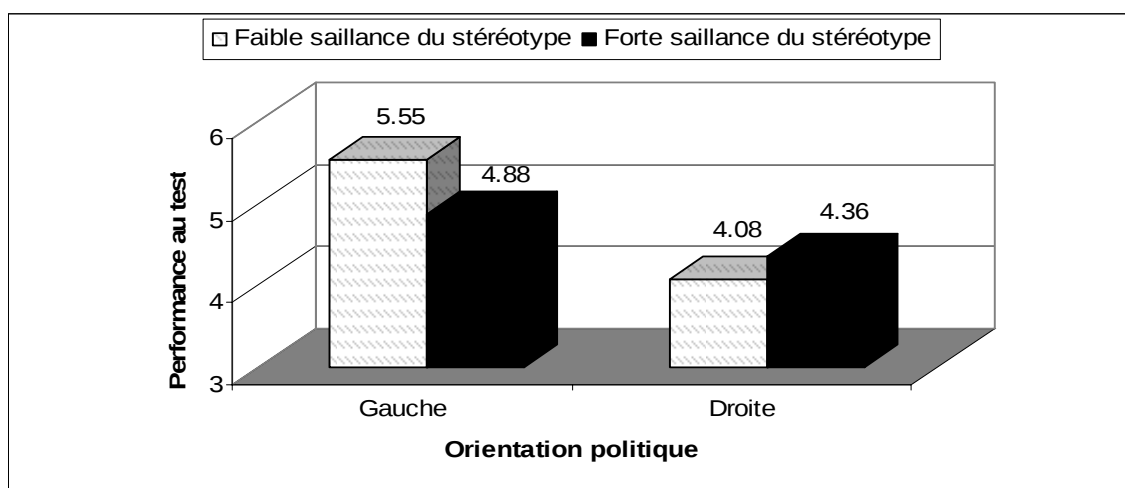
Motivation à réussir le test. Dans l'analyse effectuée sur cette variable, ni la condition expérimentale ni l'orientation politique des participants ne prédisent leur motivation à réussir le test ($B = -.25$, $ES = .33$, $t(39) = -.74$, *ns* ; $B = -.01$, $ES = .22$, $t(39) = -.63$, *ns*, respectivement). En outre, l'effet du produit de ces deux variables n'est pas non plus significatif, $B = -.21$, $ES = .46$, $t(39) = -.47$, *ns*.

Mesure du soi actif. Notre hypothèse stipulait que, comparativement aux étudiants de droite, les étudiants de gauche se décriraient davantage en termes (stéréo)typiques des immigrés lorsqu'ils sont amorcés avec les mots évocateurs de la catégorie « immigrés ». L'analyse réalisée sur cette mesure a montré un seul effet : celui de l'orientation politique des participants, $B = -192.81$, $ES = 79.41$, $t(38) = -2.43$; $p < .05$. Cet effet indique que plus les étudiants se positionnent à droite sur l'échiquier politique, moins ils se décrivent en termes (stéréo)typiques des immigrés. L'effet principal de la condition expérimentale et l'interaction entre cette variable et l'orientation politique ne sont pas significatifs ($B = 55.88$, $ES = 118.55$, $t(39) = .478$, *ns* ; $B = -147.32$, $ES = 158.81$, $t(39) = -.92$, *ns*, respectivement).

Performance au test de Raven. L'analyse réalisée sur cette mesure a montré un effet principal de l'orientation politique, $B = -1.00$, $ES = .47$, $t(37) = -2.13$; $p < .05$. Celui-ci indique que plus les étudiants se positionnent à droite sur l'échiquier politique, moins bonne est leur performance au test. L'effet principal de la condition n'est pas significatif, $B = .26$, $ES = .77$, $t(37) = .33$, *ns*. En outre, contrairement à nos attentes, l'effet de l'interaction entre la condition

expérimentale et l'orientation politique n'est pas non plus significatif ($B = -.67$, $SE = .93$, $t(37) = -.71$, ns). Toutefois, comme le montre la figure 8, le patron de moyennes va dans le sens de nos hypothèses et de celles des études 3 et 4. En outre, l'analyse des pentes simples indique que l'orientation politique est négativement associée à la performance dans la condition de faible saillance du stéréotype, $B = -1.33$, $ES = .62$, $t(37) = -2.14$; $p = .039$. Autrement dit, tout comme dans l'étude 4, les étudiants de gauche obtiennent de meilleures performances au test que les étudiants de droite dans la condition de faible saillance du stéréotype négatif des immigrants.

Figure 8. Performance au test en fonction de la condition expérimentale et de l'orientation politique.



DISCUSSION

Deux idées ont guidé cette cinquième étude. Il s'agissait, d'une part, de vérifier l'hypothèse de Jost et al. (2008) selon laquelle, à un niveau inconscient, les individus, indépendamment de leurs idéologies, tendraient à soutenir les idéologies qui justifient et légitiment un système social donné (ici, le stéréotype de l'infériorité intellectuelle des immigrants). Il s'agissait, d'autre part, de vérifier l'hypothèse de la cognition sociale, selon laquelle, à un

niveau implicite, les stéréotypes affectent les comportements des individus en modifiant temporairement leur concept de soi actif.

Les résultats de cette étude n'ont montré aucun effet d'interaction entre l'activation du stéréotype et l'orientation politique des participants sur leur performance au test et leur concept de soi actif. Autrement dit, à un niveau implicite, la performance des étudiants de gauche est affectée par la saillance du stéréotype au même titre que celle des étudiants de droite. Seule l'orientation politique des participants prédit leur performance intellectuelle.

Discussion des quatre études

Les travaux récents réalisés dans le cadre de l'effet ascenseur des stéréotypes suggèrent que si l'activation des stéréotypes négatifs associés à un groupe stigmatisé peut faire chuter la performance de ses membres (Steele et Aronson, 1995), elle pourrait dans le même temps entraîner une augmentation de la performance des individus membres de groupes dominants non directement concernés par ce stéréotype (Walton et Cohen, 2003). Toutefois, contrairement à la menace du stéréotype, le fait que l'effet ascenseur des stéréotypes n'apparaît pas dans chaque étude prise séparément a conduit les auteurs à suggérer une modération de la saillance des stéréotypes sur la performance par d'autres variables.

En nous basant sur ces prémisses théoriques avancées par Walton et Cohen (2003) et les recherches précédentes (Marx et Stapel, 2006), nous avons émis les hypothèses selon lesquelles les préjugés et l'adhésion aux stéréotypes à un niveau scolaire et l'orientation politique à un niveau universitaire devraient modérer l'effet ascenseur des stéréotypes. Dans l'ensemble, les résultats des différentes études rapportées dans ce chapitre procurent un support en faveur de ces

hypothèses²⁵. En effet, il ressort de l'étude 2 réalisée en contexte naturel de classe que les élèves adoptant des attitudes négatives envers les immigrés et ceux qui croient en la validité du stéréotype de la moindre capacité intellectuelle des élèves africains en France obtiennent de meilleures performances dans un contexte de forte saillance de ce stéréotype en comparaison à un contexte de faible saillance. Dans la même veine, les résultats des études 3 et 4 réalisées en contexte de laboratoire montrent que les étudiants de droite obtiennent de meilleures performances dans un contexte de forte saillance des stéréotypes associés aux immigrés que dans un contexte de faible saillance. En outre, les étudiants de gauche obtiennent de meilleures performances que les étudiants de droite dans le contexte de faible saillance des stéréotypes.

Dans l'ensemble, les résultats présentés dans ce chapitre apportent un support aux travaux antérieurs sur l'effet ascenseur des stéréotypes. La contribution fondamentale de ces études réside en ce qu'elles montrent que la performance de certains élèves et étudiants autochtones (les élèves ayant plus de préjugés, les élèves adhérant plus au stéréotype de l'infériorité intellectuelle des immigrés et les étudiants de droite) pourrait être améliorée lorsqu'ils sont placés dans un contexte qui rend saillant le stéréotype de l'infériorité intellectuelle des immigrés comparativement à une condition de faible saillance de ce stéréotype. Ces études laissent penser que les inégalités de performance observées entre les élèves autochtones et les élèves d'origine immigrée pourraient en partie résulter de la tendance des autochtones à mieux réussir en situation de comparaison avec les immigrés.

Toutefois, comme le suggèrent les travaux réalisés dans le cadre de la susceptibilité aux stéréotypes, la performance peut aussi être améliorée par la saillance ou l'activation des stéréotypes positifs relatifs aux groupes d'appartenance des individus. Dans ce cas de figure, les

²⁵ Sauf l'étude 5.

individus membres de groupes dominants, qui sont traditionnellement stigmatisés dans un domaine donné, pourraient bénéficier de la saillance de tels stéréotypes positifs. C'est cette idée qui sera examinée dans les études qui seront présentées dans le quatrième et dernier chapitre de ce travail doctoral. Il s'agira, en particulier, d'examiner les effets de la comparaison avec les étudiants d'origine immigrée sur la performance des étudiants autochtones qui font eux-mêmes l'objet d'un stéréotype négatif du point de vue de certaines de leurs appartenances catégorielles.

Chapitre IV. Susceptibilité aux stéréotypes et performances intellectuelle des étudiants autochtones : le rôle de la saillance d'une identité sociale positive²⁶.

Dans le troisième chapitre, nous avons vu que les effets de la saillance du stéréotype négatif relatif à la faible capacité intellectuelle des immigrés sur la performance des élèves et des étudiants autochtones était modérée par les préjugés et l'adhésion aux stéréotypes d'une part (étude 2), et d'autre part par l'orientation politique (études 3 et 4). En particulier, les élèves qui ont des préjugés envers les immigrés et ceux qui adhèrent au stéréotype de l'infériorité intellectuelle des immigrés (étude 2) obtiennent de meilleures performances à des épreuves d'intelligence lorsque le contexte rend saillant ce stéréotype que lorsque le contexte évaluatif est exempt d'un tel stéréotype. Les résultats des études 3 et 4 concernant l'orientation politique gauche-droite s'inscrivent dans la même veine.

Toutefois, comme nous l'avons mentionné au chapitre II, il existe deux situations d'évaluation dans lesquelles la saillance des stéréotypes peut entraîner une hausse de la performance des individus : soit par la saillance des stéréotypes négatifs associés aux individus stigmatisés dans un domaine donné (effet ascenseur des stéréotypes), soit par la saillance des stéréotypes positifs associés à leur groupe d'appartenance (effet de la susceptibilité aux stéréotypes).

Ce quatrième chapitre s'inscrit dans le cadre de ce dernier paradigme expérimental. Les travaux réalisés dans le cadre de la susceptibilité aux stéréotypes (Ambady et al., 2001 ; Shih et

²⁶ Les deux études qui seront présentées dans ce chapitre sont soumises pour publication. Konan, N.P., Chatard, A., Selimbegovic, L., Mugny, G., & Andreea, M. (Soumis). Effects of Social Comparisons with Immigrant Students on Native Students' Performances.

al., 1999 ; Shih et al., 2002) intègrent, pourrait-on dire²⁷, les effets de la menace du stéréotype et l'effet ascenseur du stéréotype dans un seul et unique paradigme expérimental.

La menace du stéréotype suggère une chute de la performance des individus membres de groupes stigmatisés lorsque l'identité sociale activée dans un contexte d'évaluation est négative. Autrement dit, la performance des individus concernés par un stéréotype négatif chute lorsque ceux-ci sont amenés à se comparer aux membres d'un groupe dominant (comparaison par le haut). L'effet ascenseur prédit l'effet inverse, c'est-à-dire une augmentation de la performance des individus membres des groupes dominants lorsqu'ils sont amenés à se comparer avec des individus membres de groupes stigmatisés dans un domaine donné (comparaison par le bas).

Mais, dans ces deux paradigmes de recherche, une seule identité sociale est manipulée à la fois : soit l'appartenance à un groupe de bas statut, soit l'appartenance à un groupe de haut statut. La différence fondamentale des travaux qui s'inscrivent dans le cadre de la susceptibilité au stéréotype par rapport à ceux de ces deux premiers paradigmes se situe à ce niveau. En effet, ces travaux partent de l'idée qu'il y a autant d'identités sociales que de groupes auxquels un individu appartient et que les caractéristiques associées à ces différentes identités sont activées en fonction de la situation spécifique dans laquelle les individus se trouvent. Ainsi, par exemple, l'identité féminine d'une femme sera plus facilement activée si elle se trouve dans une situation qui requiert une comparaison avec des hommes. Mais cette même personne se percevra et sera certainement perçue comme une cheffe d'entreprise, cadre ou employée si elle est au travail. De même, elle se catégorisera comme une Suissesse, une Française ou tout simplement comme une Européenne si elle participe, par exemple, à un congrès international en présence de personnes venues d'autres continents.

²⁷ Il convient de souligner que l'effet de la susceptibilité a été mis en évidence avant l'effet ascenseur. En effet, les premiers travaux ayant examiné la susceptibilité datent de 1999 alors que ceux ayant examiné l'effet ascenseur datent de 2003.

Sur cette base, l'hypothèse novatrice qui fonde la susceptibilité au stéréotype est que la baisse ou l'augmentation de la performance intellectuelle d'un individu dépend en grande partie de son identité sociale qui est rendue saillante dans un contexte d'évaluation donné (et donc de la nature de la comparaison sociale intergroupe engagée dans la situation). Si l'identité sociale activée jouit d'une bonne réputation dans le domaine évalué par rapport aux membres d'un hors-groupe donné (et donc si l'issue de la comparaison intergroupe lui est favorable), on assisterait alors à une hausse de sa performance comparativement aux autres membres de son groupe pour qui aucune identité sociale particulière n'est activée. À l'inverse, si l'identité sociale activée jouit d'une mauvaise réputation dans le domaine évalué par rapport à un hors-groupe (et donc si l'issue de la comparaison lui est défavorable), on assisterait à une baisse de sa performance comparativement à celle des autres membres de son groupe d'appartenance dont aucune identité sociale particulière n'est activée.

Cette hypothèse a été vérifiée dans plusieurs travaux réalisés par Shih et ses collègues (Ambady, Shih et al., 2001 ; Shih et al., 1999, 2002). En effet, ces auteurs ont démontré dans leurs études que la performance aux tests de mathématiques des filles asiatiques chute lorsqu'on rend saillante leur identité de genre comparativement à un groupe contrôle. Toutefois, comparativement au même groupe contrôle, leur performance augmente lorsqu'on active leur identité ethnique.

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre II, à l'exception des travaux récents de Wraga et ses collègues (Wraga et al., 2006a, 2006b), la plupart des recherches antérieures ont été réalisées dans le contexte américain à propos de la performance en mathématiques des Asiatiques. Or, nombreuses sont les recherches qui montrent que les élèves et étudiants autochtones ne bénéficient pas en tous points de vue d'une identité sociale positive. En l'occurrence, les femmes sont stéréotypées comme ayant de faibles compétences en

mathématiques par rapport aux hommes (Browns et Josephs, 1999 ; Chatard, 2005 ; Chatard et al., 2007 ; Guimond et Roussel, 2001), les élèves et étudiants issus de milieux socio-économiques relativement faibles sont réputés avoir de faibles capacités intellectuelles par rapport à leurs pairs issus de milieux socio-économiques élevés (Croizet et Claire, 1998 ; Régner, Huguet, et Monteil, 2002), de même que les étudiants issus de filières peu prestigieuses par rapport aux étudiants de filières plus réputées (Croizet et al., 2004).

Sur la base de ces travaux, les recherches qui seront présentées dans ce dernier chapitre se veulent une extension de l'hypothèse de la susceptibilité au stéréotype chez les groupes d'étudiants autochtones qui, bien que bénéficiant d'un stéréotype positif en comparaison aux immigrés, pâtissent d'un stéréotype négatif en comparaison à certains autres groupes d'étudiants autochtones.

Nous avons vu que la comparaison par le haut (avec des individus supposés plus performants que soi) pourrait entraîner une baisse de la performance intellectuelle des individus membres de groupes stigmatisés, alors que la comparaison par le bas (avec des individus supposés moins performants que soi) pourrait entraîner une hausse de leur performance. Partant de ce postulat, notre ambition dans ce quatrième chapitre sera d'examiner la modulation de la performance des étudiants autochtones porteurs d'un stigmatisme dans un domaine donné selon qu'ils sont amenés à se comparer à des immigrés (comparaison par le bas) ou à d'autres étudiants autochtones supposés meilleurs qu'eux (comparaison par le haut). Plus spécialement, nous porterons notre attention sur la performance de deux groupes d'étudiants à des épreuves d'intelligence générale à savoir celle des femmes en mathématiques (étude 6) et celle des étudiants d'origine socio-économique faible (étude 7).

6. Étude 6

Les inégalités de réussite en mathématiques entre les femmes et les hommes (Guiso, Monte, Sapienza et Zingales, 2008) sont l'un des domaines de recherche les plus documentés dans le cadre de la menace du stéréotype depuis les premiers travaux de Steele et Aronson (1995). Comme le soutiennent Spencer, Steele et Quinn (1999, p. 7), « *le fait d'être simplement dans une situation où on peut confirmer un stéréotype négatif de son groupe, par exemple les femmes effectuant simplement un test de mathématiques, serait en soi suffisant pour provoquer une menace* ». Ainsi, Browns et Josephs (1999) montrent que les femmes, à qui un test de mathématiques est présenté comme visant à identifier les étudiants qui ont de faibles compétences en mathématiques, obtiennent de moindres performances comparativement aux femmes à qui la même épreuve est présentée comme visant à identifier les étudiants qui ont des compétences exceptionnelles en mathématiques ou aux hommes dans les deux conditions dont les performances ne différaient pas. Dans la même veine, Spencer et al. (1999) montrent que les femmes, à qui un test de mathématiques est présenté comme ayant montré des différences entre les hommes et les femmes, obtiennent de moindres performances que les hommes dans la même condition ou les femmes à qui le test est présenté comme n'ayant jamais révélé de différences entre les hommes et les femmes. À l'inverse, la performance des hommes n'était pas affectée par les consignes de présentation du test. Dans un registre similaire, Inzlicht et Ben Zeev (2000) montrent que les femmes qui réalisent une tâche de mathématiques en étant seules en présence de plusieurs hommes obtiennent de moindres performances que celles qui réalisent la même tâche en présence d'autres femmes. Ehrlinger et Dunning (2003) montrent pour leur part que, même lorsque les femmes obtiennent des performances en sciences identiques à celles des hommes, elles s'évaluent comme moins compétentes, sous-estimant leurs propres performances par

rapport à celles des hommes, et en valeur absolue par rapport à leurs performances réelles (voir aussi Beyer, 1990 ; Bornholt, Goodnow et Cooney, 1994). Dans la même optique, Sinclair, Hardin et Lowery (2006, étude 2) montrent que les femmes blanches s'évaluent positivement en mathématiques lorsque leur identité ethnique est rendue saillante. À l'inverse, elles se perçoivent comme incompetentes en mathématiques lorsqu'on active leur identité de genre.

Dans un registre comparable, Schmader et al. (2004) montrent que les femmes qui endossent plus le stéréotype de l'infériorité des femmes en mathématiques par rapport aux hommes obtiennent de moindres performances à un test de mathématiques que celles qui endossent dans un degré moindre ce même stéréotype.

Cet ensemble de résultats a été répliqué dans plusieurs autres recherches (Gresky, Eyck, Lord et McIntyre, 2005 ; Keller et Dauenheimer, 2003; Marx et Roman, 2002 ; O'Brien et Crandall, 2003; Martens, Johns, Greenberg et Schimel, 2006 ; Pronin, Steele et Ross, 2004; Schmader ; 2002 ; Quinn et Spencer, 2001) et suggère que la performance des femmes en mathématiques chute lorsque leur identité de genre est rendue saillante, c'est-à-dire lorsqu'on les amène à inférer une comparaison avec les hommes.

Malgré la consistance des résultats, plusieurs autres recherches montrent que la moindre performance des femmes en mathématiques par rapport aux hommes peut être atténuée, voire éliminée, lorsque la saillance de leur identité de genre est réduite, c'est-à-dire lorsqu'elles sont placées dans un contexte activant d'autres aspects de leur identité sociale. Ainsi, Marx et Roman (2002) montrent que les étudiantes réussissent aussi bien en mathématiques que les hommes lorsqu'elles sont évaluées par une expérimentatrice plutôt que par un expérimentateur. D'autres recherches suggèrent que les femmes peuvent réussir un test de mathématiques aussi bien que les hommes lorsqu'elles ont la possibilité de s'affirmer sur une dimension de leur identité qui n'est pas menacée. Ainsi, Martens et al. (2006, étude 1) ont démontré que les femmes qui ont la

possibilité de s'affirmer sur une valeur qu'elles estiment importante pour leur estime de soi (en expliquant pourquoi celle-ci est importante pour elles) réussissent, non seulement, aussi bien que les hommes placés dans la même condition qu'elles, mais aussi mieux que les femmes qui n'ont pas eu la possibilité de s'affirmer. Dans une étude complémentaire, Martens et al. (2006, étude 2) montrent que, même lorsqu'un test est explicitement présenté comme cherchant à vérifier pourquoi les femmes réussissent moins bien que les hommes, l'auto-affirmation amène les femmes à réussir aussi bien que les hommes.

Enfin, d'autres recherches suggèrent qu'un changement dans la présentation d'une tâche relevant de domaines dans lesquels les femmes pâtiennent d'une mauvaise réputation (mathématiques et sciences) peut affecter aussi bien positivement que négativement leur performance (Cadinu, Maass, Frigerio, Impaglazzio et Latinoti, 2003 ; Wraga, Helt et al., 2006 ; Wraga, Duncan et al., 2006). Par exemple, Cadinu et al. (2003) ont demandé à des étudiantes de psychologie de participer à une étude sur les capacités logico-mathématiques et à évaluer leurs compétences dans ce domaine. Toutefois, préalablement à la passation, le test était présenté soit comme étant mieux réussi par les femmes (condition de stéréotypes positifs), soit comme étant mieux réussi par les hommes (condition de stéréotypes négatifs), soit enfin comme n'ayant montré aucune différence de genre (condition contrôle). Les résultats ont montré une modulation des performances allant dans le sens des stéréotypes, c'est-à-dire une amélioration de la performance dans la condition de stéréotypes positifs, une baisse de la performance dans la condition de stéréotypes négatifs et une performance intermédiaire dans la condition contrôle. En outre, ces étudiantes se percevaient comme plus compétentes dans la condition de stéréotypes positifs comparativement à la condition de stéréotypes négatifs, le score de compétence perçue des femmes dans la condition contrôle étant intermédiaire.

Ces résultats ont aussi été répliqués par Wraga et ses collègues (Wraga, Helt, et al., 2006 ; Wraga, Duncan, et al., 2006). Pour tester leurs hypothèses, ces auteurs ont demandé à des femmes de participer à une étude sur la rotation mentale, domaine dans lequel les femmes sont supposées inférieures aux hommes. Toutefois, préalablement à la passation, le test était présenté soit comme mieux réussi par les femmes que les hommes parce qu'elles auraient une plus grande capacité à adopter différents points par rapport à un problème (condition du stéréotype positif), soit comme cherchant à comprendre pourquoi certaines personnes réussissent mieux que d'autres dans ce type de tâches (condition contrôle). Les résultats ont montré que les femmes de la condition du stéréotype positif ont obtenu des performances supérieures à celles des femmes de la condition contrôle.

Selon Wraga et ses collègues, ces résultats indiquent que la performance des femmes dans des domaines où elles endurent un stéréotype négatif serait malléable et pourrait aussi bien être affectée par les stéréotypes négatifs que par les stéréotypes positifs, ceci lorsque les identités sociales à propos desquelles existent ces stéréotypes respectifs sont implicitement rendues saillantes dans le contexte d'évaluation (voir Ambady et al., 2001).

De ce point de vue, la performance des femmes en mathématiques pourrait être améliorée lorsqu'elles sont placées dans un contexte qui rend saillante leur relative supériorité par rapport à un individu membre d'un hors-groupe. C'est cette idée qui sera testée dans la présente étude. Toutefois, notre étude diffère de celle de Wraga et ses collègues en plusieurs points. Premièrement, comme le soulignent ces auteurs, il n'existe aucun stéréotype prédisant la supériorité des femmes par rapport aux hommes dans les tâches de rotation mentale. Dans la présente étude, nous manipulerons des stéréotypes allant dans le sens de ce qui existe dans les croyances populaires, c'est-à-dire une supériorité des autochtones par rapport aux immigrants dans tous les domaines scolaires. Deuxièmement, les études de Wraga et ses collègues ont porté sur

les effets de l'activation des stéréotypes positifs sur la performance des femmes dans des tâches de rotation mentale. La présente étude vise à examiner les effets de l'activation des stéréotypes positifs sur la performance à des épreuves de mathématiques. Enfin, contrairement aux travaux de Wraga et ses collègues, la présente étude sera réalisée auprès de femmes et d'hommes.

Vue d'ensemble de la présente étude et hypothèses

Dans la présente étude, des étudiants de l'Université de Genève ont été invités à participer à une étude présentée comme visant à examiner la validité d'un test de raisonnement logique pour de futures études interculturelles. En réalité, il s'agissait d'un test de mathématiques. L'expérience commençait par une première tâche relativement facile et présentée aux participants comme une tâche d'entraînement. À la suite de quoi, ils étaient invités à évaluer leurs compétences dans les tests de raisonnement logique. Après cette première partie, les participants ont eu à effectuer une deuxième tâche similaire à la première, mais plus complexe. Toutefois, préalablement à la passation de cette tâche, les participants ont été exposés à la performance d'une cible de comparaison. Dans une condition, les informations sociodémographiques de ce prétendu étudiant montraient qu'il était d'origine africaine, tandis que dans la seconde condition, cet étudiant était présenté comme d'origine européenne.

Conformément aux travaux antérieurs (Spencer et al., 1999, étude 1), nous ne nous attendons pas à observer de différences de performance entre les hommes et les femmes à la tâche d'entraînement relativement facile. Toutefois, nous pensons que, même à niveau de performance équivalent, les femmes sous-estimeront leurs compétences en mathématiques par rapport aux hommes (Cadinu et al., 2003 ; Ehrlinger et Dunning, 2003).

Conformément à l'effet de la susceptibilité au stéréotype (Shih et al., 2006), nous formulons différentes prédictions pour les hommes et les femmes. Parce qu'ils sont positivement stéréotypés tant du point de vue de leur ascendance ethnique que de celui de la tâche (mathématiques), nous prédisons que la performance des hommes qui se comparent à un étudiant africain ne différerait pas de celle des étudiants qui se comparent à un étudiant européen. Parce qu'elles sont négativement stéréotypées par rapport aux mathématiques, nous nous attendons à ce que les femmes obtiennent des performances inférieures à celles des hommes en condition de comparaison avec d'autres étudiants autochtones. Toutefois, parce qu'elles sont positivement stéréotypées par rapport aux immigrés, nous prédisons que les femmes qui se comparent à des étudiantes d'origine immigrée obtiendront de meilleures performances que celles qui se comparent à d'autres étudiantes autochtones.

MÉTHODE

Sujets. 87 étudiants Européens blancs de l'Université de Genève ont volontairement accepté de participer à cette étude. Parmi les participants, 54 étaient de nationalité suisse et 33 d'une nationalité européenne. Cette variable n'ayant eu aucun effet sur les variables dépendantes de l'étude, elle ne sera pas discutée dans les analyses ultérieures. L'échantillon était composé de 40 hommes et de 47 femmes ($M = 20.09$ ans ; $ET = 1.71$). Les passations se sont déroulées en laboratoire par groupes de 2 ou 3 participants toujours de même sexe. Ceux-ci étaient placés dans des compartiments d'où ils ne pouvaient voir et communiquer qu'avec l'expérimentateur.

Procédure. A leur arrivée au laboratoire, les participants apprenaient qu'ils allaient participer à une étude qui visait à mettre au point un test standardisé susceptible d'être utilisé dans toutes les cultures. Par précaution, toutes les consignes présentées oralement aux participants figuraient également sur la première page de chacun des feuillets qu'ils recevaient.

L'anonymat et le traitement collectif des résultats étaient garantis. Le matériel était composé d'une tâche d'entraînement présentée sur un même feuillet que les données sociodémographiques (âge, sexe, nationalité), suivie d'un questionnaire d'évaluation des compétences en mathématiques, de la tâche de mathématiques (qui a été utilisée comme mesure principale de performance) et de diverses questions de contrôle des inductions expérimentales. Les données sociodémographiques indiquées avant de réaliser la tâche d'entraînement ont servi d'indices pour les inductions expérimentales.

Tâche d'entraînement. Cette tâche était composée de cinq exercices de mathématiques extraits du jeu télévisé français « Des chiffres et des lettres ». La tâche des participants consistait à trouver un nombre de trois chiffres (par exemple 781) à l'aide de 6 chiffres qui leur étaient fournis (75-7-100-6-2-9) en effectuant des opérations arithmétiques et de calcul élémentaire simples (addition, soustraction, multiplication, division) avec pour seule contrainte de ne pas utiliser deux fois un même chiffre. Le principe était expliqué aux participants et un exemple avec deux possibilités de réponse leur était donné sur la première page du questionnaire ($7 \times 100 = 700$; $75 + 6 = 81$; $700 + 81 = 781$, ou $7 \times 100 = 700$; $9 \times 9 = 81$; $700 + 81 = 781$). Les participants disposaient de cinq minutes pour les cinq exercices sans utiliser de calculatrice. Le calcul du score de performance, basé sur la procédure utilisée dans le jeu télévisé, tient compte des efforts fournis par les participants pour trouver la bonne réponse. Pour le principe, plus la réponse du sujet approche la réponse correcte, plus son score est élevé. Ainsi, pour chaque item, le sujet peut obtenir un score se situant entre 0 et 8 points ($M = 6.97$; $ET = 1.21$).

Perception de compétence. Cette mesure était composée de quatre questions qui sont « Pensez-vous avoir bien réussi cette tâche d'entraînement ? », « Pensez-vous être compétent(e) dans ce type de tâches ? », « Plus généralement, pensez-vous être compétent(e) en calculs arithmétiques ? », « Sachant que le test proprement dit est similaire à celui que vous venez de

réaliser, pensez-vous pouvoir bien le réussir ? ». Les participants ont répondu à ces questions à l'aide d'une échelle de type Likert (1 = pas du tout d'accord, 7 = tout à fait d'accord). La fiabilité interne de cette mesure étant très satisfaisante (alpha de Cronbach = .92), les réponses des participants à ces quatre questions ont été agrégées en une mesure unique de perception de compétences dans la tâche ($M = 4.26$; $ET = 1.40$).

Induction des comparaisons. La tâche d'entraînement a été utilisée pour les inductions expérimentales. Pour amener les participants à se comparer sans que nous ayons à le leur demander explicitement, nous avons prétexté le fait que voir les stratégies de réponse d'une autre personne ayant déjà participé à l'étude pouvait les aider dans la tâche principale à venir. Pour ce faire, il leur a été demandé d'entourer un numéro supposé correspondre au feuillet d'un de ces étudiants (pour des inductions similaires, voir White et Lehman, 2005). C'est à ce moment qu'est introduite la manipulation expérimentale. En effet, la moitié des participants recevaient le feuillet d'un étudiant qui était originaire d'un pays africain (Côte d'Ivoire, Sénégal, Congo, Mali ou Cameroun)²⁸. Pour la seconde moitié des sujets, la cible de comparaison provenait d'un pays européen (Suisse, France, Portugal, Italie ou Espagne). Bien qu'il ne fût pas explicitement demandé aux participants de regarder ces informations, ceux-ci ne pouvaient pas véritablement éviter de les voir puisqu'il s'agissait de données personnelles qu'ils avaient eux-mêmes complétées auparavant et, qui plus est, apparaissaient en évidence sur la même page que la tâche d'entraînement. Hormis l'origine nationale, les autres variables démographiques étaient appariées à celles des participants. Ainsi, à l'insu des participants, on induisait une comparaison avec un étudiant présentant des attributs reliés semblables (sexe, âge, Suls et Miller, 1977 ; Wheeler et

²⁸ Dans la présente étude, j'ai choisi de manipuler la comparaison avec des étudiants d'origine africaine afin de donner du crédit à l'étude. Dans les discussions que j'ai eues à la fin de chaque passation, les participants ayant reçu la copie d'un étudiant africain m'ont indiqué n'avoir eu aucune suspicion quant au but réel de l'étude puisque j'étais moi-même d'origine africaine.

Koestner, 1984). Par ailleurs, la compétence de la cible de comparaison était maintenue constante, c'est-à-dire avait bien résolu les cinq exercices de la tâche d'entraînement.

Tâche de performance. La tâche de performance était similaire, dans la forme, à la tâche d'entraînement. Cependant, les 10 items qui la composaient étaient plus difficiles que ceux de la tâche d'entraînement. Les sujets disposaient de 10 minutes à cet effet. Pour chaque participant, le score de performance est égal au score moyen des points obtenus aux 10 items. Ce score pouvait aller de 0 à 8 ($M = 2.70$, $ET = 1.60$, $min = .10$, $max = 6.50$).

Questions complémentaires. Après la tâche de performance, les sujets ont eu à répondre à plusieurs autres questions sur des échelles de type Likert allant de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait). Parmi ces questions, une concernait l'origine géographique de l'étudiant dont ils avaient vu la copie. Les autres questions concernaient la croyance des participants relative à la moindre capacité intellectuelle des personnes d'origine africaine à ce type de tests (« Pensez-vous que les étudiants européens réussissent bien à ce type de tests ? », « Pensez-vous que les étudiants africains réussissent bien à ce type de tests ? » ($r = .61$, $p < .0001$). L'indice de croyance au stéréotype a été calculé en soustrayant le score des participants à la seconde question de la première ($M = -1.95$, $ET = .86$). Plus le score est faible, plus les participants sont d'accord pour dire que les étudiants africains réussissent moins bien que les étudiants européens.

Finalement, les participants ont été remerciés et informés du but réel de l'étude.

RESULTATS

Les scores des participants aux différentes variables dépendantes ont été soumis à des analyses de variance (ANOVA) selon un plan factoriel 2 (cible de comparaison : africain vs. européen) x 2 (sexe des participants).

Contrôle de la manipulation expérimentale. L'ANOVA réalisée sur la provenance géographique de l'étudiant dont les participants ont vu la copie a montré un seul effet, celui de la cible de comparaison, $F(1, 83) = 644.89, p < .001$. Cet effet indique que les participants ont rapporté que la personne était d'origine africaine dans la condition de comparaison avec un étudiant africain ($M = 6.90, ET = .48$), et non dans la condition de comparaison avec un étudiant européen ($M = 1.36, ET = .48$). L'effet principal du sexe des participants et l'interaction n'étaient pas significatifs (tous les $Fs < 1$). Ce résultat montre que, bien qu'il n'ait pas été explicitement demandé aux participants de regarder les données sociodémographiques de l'étudiant dont ils ont vu la copie, ceux-ci ont remarqué la provenance géographique de ce dernier.

Croyance au stéréotype. L'ANOVA réalisée sur cette mesure a montré un effet principal de la cible de comparaison, $F(1, 83) = 6.91, p < .001$. Cet effet indique que les participants pensent que les étudiants d'origine africaine sont moins capables de réussir les tests de raisonnement logique ($M = -.50, ET = 1.04$) que les étudiants européens ($M = .90, ET = .51$).

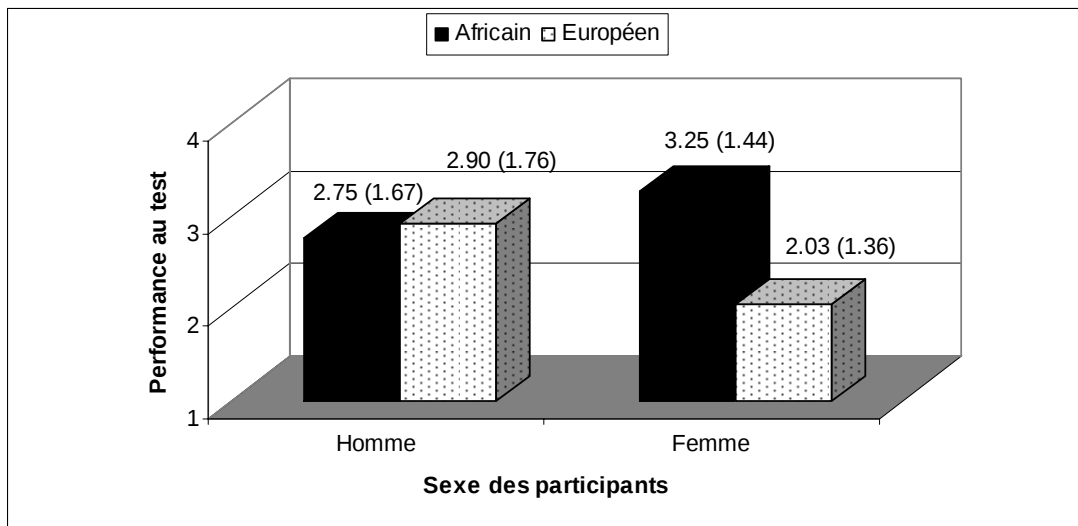
Performance à la tâche d'entraînement. L'ANOVA réalisée sur le score des participants à la tâche d'entraînement n'a montré aucun effet principal de la cible de comparaison ($F(1, 83) = .52, ns$), mais un effet marginal du sexe des participants, $F(1, 83) = 2.66, p = .078$. Cet effet indique que les femmes ($M = 3.94, ET = .94$) tendent à obtenir de moins bonnes performances que les hommes ($M = 4.30, ET = .88$). L'effet de l'interaction entre la condition et le sexe n'est pas significatif, $F(1, 83) = .76, ns$.

Perception de compétence. L'ANOVA réalisée sur le score de perception de compétence à la tâche d'entraînement a révélé un effet principal du sexe, les femmes ($M = 3.97, ET = 1.40$) s'évaluant plus négativement que les hommes ($M = 4.79, ET = 1.16$), $F(1, 83) = 8.01, p < .01, \eta^2 = .088$. Il n'y a aucun effet de la cible de comparaison, ni aucune interaction entre le sexe et la condition expérimentale, $Fs < 1$.

La performance au test d'entraînement est positivement corrélée à la perception de compétence, $r(87) = .70, p < .001$). Toutefois, l'effet principal du sexe sur la perception de compétence reste significatif même lorsqu'on contrôle la performance des participants à la tâche d'entraînement ($F(1, 82) = 4.63, p < .05$). Ainsi, bien que la performance des hommes soit marginalement supérieure à celle des femmes à la tâche d'entraînement, ces dernières se pensent moins compétentes que les hommes en mathématiques.

Tâche de performance. Dans l'analyse de variance réalisée sur la performance à la tâche principale, ni la cible de comparaison ($F(1, 83) = 2.50, p = .12$), ni le sexe des participants ($F(1, 83) = .30, ns$) ne prédisent leur performance au test. Toutefois, comme attendu, l'interaction entre ces deux variables indépendantes est significative, $F(1, 83) = 4.24, p < .05, \eta^2 = .049$ (voir Figure 9).

Figure 9. Performance au test de mathématiques en fonction de la condition expérimentale et du sexe des participants



Note : Les écarts types sont entre parenthèses.

Comme prédit par notre perspective théorique, les femmes ont obtenu de meilleures performances au test de mathématiques lorsqu'elles ont été amenées à se comparer à une étudiante d'origine africaine qu'à une étudiante européenne, $t(83) = 2.68, p < .01$. Par ailleurs, les femmes tendent à obtenir de moindres performances que les hommes dans la condition de comparaison avec un étudiant européen, $t(83) = 1.87, p = .065$. Toutefois, la performance des hommes n'est pas affectée par la cible de comparaison, $t(83) = -.33, ns$. Enfin, la performance des femmes ne diffère pas significativement de celle des hommes dans la condition de comparaison avec un étudiant africain, $t(83) = 1.05, ns$.

Analyses complémentaires. Nous avons effectué des analyses de variance pour examiner si les effets étaient modérés par le niveau de performance initial des participants à la tâche d'entraînement ou leur niveau de compétence perçue. En effet, de nombreux travaux antérieurs ont démontré que la comparaison avec des cibles compétentes peut être bénéfique à la performance des individus (Festinger, 1954 ; Huguet, Dumas, Monteil et Genestoux, 2001). Toutefois, d'autres travaux conduits notamment dans le cadre de la théorie de l'élaboration du conflit (Pérez et Mugny, 1993) suggèrent qu'une telle comparaison peut se révéler une source de menace identitaire qui peut péjorer la performance des individus (Monteil, 1988), en particulier lorsque les individus se pensent compétents et sont confrontés à d'autres personnes de même compétence qu'eux (Mugny, Butera, Quiamzade et Tomei, 2003 ; Quiamzade et Mugny, sous presse ; Quiamzade, Mugny, Falomir et Chatard, 2006).

Performance initiale, cible de comparaison et performance au test. Les participants ont été répartis en deux groupes sur la base de la performance médiane à la première tâche (performance faible vs. performance élevée). Les participants à performance élevée sont ceux qui ont réussi les 5 exercices, exactement comme la cible de comparaison. Les participants à faible

performance sont ceux qui ont réussi moins de 5 items (voir Tableau 5 pour les moyennes intrasexes).

Tableau 5 : Performance au test en fonction du niveau de performance initiale des participants et de la cible de comparaison.

		Étudiant africain			Étudiant européen		
		<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>N</i>
Hommes	Performance faible	2.00	1.66	9	2.27	1.87	9
	Performance élevée	3.35	1.49	11	3.42	1.56	11
Femmes	Performance faible	2.05	1.46	6	1.90	1.09	8
	Performance moyenne	3.56	1.64	7	1.68	1.17	11
	Performance élevée	3.81	1.28	9	2.85	1.83	6

En ce qui concerne les hommes, la performance médiane est de 5. Autrement dit, 22 participants ont réussi les 5 exercices que comprenait le test d'entraînement contre 18 qui en ont réussi moins. Les résultats de l'ANOVA ont montré un seul effet principal, celui du niveau initial de performance, $F(1; 36) = 5.84$; $p < .05$, $\eta^2 = .128$. Cet effet indique que les hommes qui ont trouvé les 5 exercices de la tâche d'entraînement ont obtenu de meilleures performances au test proprement dit que ceux qui en ont trouvés moins.

En ce qui concerne les femmes, la performance médiane est de 4²⁹. En effet, contre toute attente, seules 15 participantes sur les 47 ont correctement résolu les 5 exercices de la tâche

²⁹ On observe, à quelques variantes près, le même patron de résultats même lorsqu'on divise le groupe en deux.

d'entraînement contre 18 qui ont trouvé 4 exercices et 14 qui en ont trouvés 3. L'analyse de variance réalisée sur la performance au test principal en fonction de ces trois groupes et de la cible de comparaison a d'abord révélé un effet principal du niveau de performance initiale ($F(2; 41) = 3.77 ; p < .05, \eta^2 = .16$), les femmes qui ont bien réussi le test d'entraînement obtiennent de meilleures performances au test que celles qui ont moins bien réussi. En outre, l'effet principal de la cible de comparaison est également significatif, $F(1; 41) = 6.47 ; p < .05, \eta^2 = .14$. Cet effet montre que les femmes qui ont eu à se comparer à des étudiantes africaines obtiennent de meilleures performances au test que celles qui se sont comparées à d'autres étudiantes européennes. Toutefois, l'effet de l'interaction entre ces deux variables n'est pas significatif, $F(2; 41) = 1.66, ns$. Cette absence d'effet suggère que les différences de performance des femmes observées entre la cible de comparaison africaine et la cible européenne ne sont pas modérées par leur niveau de performance à la tâche d'entraînement.

Nous avons aussi réalisé les mêmes analyses complémentaires en ce qui concerne la compétence perçue de soi.

Compétence perçue de soi, cible de comparaison et performance au test. Les participants ont été répartis en deux groupes (compétence faible vs. compétence élevée) sur la base de la compétence perçue médiane à cette première tâche ($MDs = 4.83, 4.17$, respectivement pour les hommes et pour les femmes). Le tableau 6 présente les moyennes de ces groupes par sexe.

En ce qui concerne les hommes, les résultats de l'ANOVA n'ont montré aucun effet significatif (tous les $Fs > 1$).

En ce qui concerne les femmes, les résultats ont montré un effet significatif de leur niveau de compétence perçue, indiquant que les femmes qui s'évaluent plus positivement obtiennent de meilleures performances au test que celles qui ont une faible estimation de leur compétence dans ce type de tâches, $F(1; 43) = 4.82 ; p < .05, \eta^2 = .10$. En outre, l'effet principal de la cible de

comparaison est également significatif, $F(1; 43) = 7.54$; $p = .009$, $\eta^2 = .15$. Cet effet indique que les femmes qui ont eu à se comparer à des étudiantes africaines ont obtenu de meilleures performances au test que celles qui se sont comparées à d'autres étudiantes européennes. Comme dans le cas de la performance au test d'entraînement, aucune interaction n'a été observée entre le niveau de compétence perçue des participantes et la cible de comparaison, $F(1; 43) = .21$, *ns*. Cette absence d'effet suggère que les différences de performance des femmes observées entre la cible de comparaison africaine et la cible européenne ne sont pas modérées par l'image qu'elles se font d'elles dans ce type de tâches.

Tableau 6 : Performance au test en fonction du niveau de compétence perçue des participants et de la cible de comparaison.

		Étudiant africain			Étudiant européen		
		<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>N</i>
Hommes	Compétence faible	2.17	1.23	10	2.78	1.93	10
	Compétence élevée	3.32	1.91	10	3.03	1.66	10
Femmes	Compétence faible	2.67	1.37	10	1.75	1.02	15
	Compétence élevée	3.73	1.37	12	2.45	1.72	10

DISCUSSION

L'objectif de cette étude était d'examiner le présupposé théorique de la susceptibilité aux stéréotypes selon lequel la saillance des stéréotypes positifs relatifs à un groupe donné entraîne une augmentation de la performance comparativement à la saillance des stéréotypes négatifs

(Ambady et al., 2001 ; Shih et al., 1999, 2006). Cette hypothèse a été vérifiée à propos de la performance en mathématiques des femmes européennes qui, bien que pâtissant d'un stéréotype négatif dans le domaine des mathématiques en comparaison aux hommes, bénéficient d'un stéréotype positif en comparaison aux immigrés. Les principaux résultats, qui tiennent en trois points, confortent globalement les hypothèses formulées dans le cadre de cette étude. En premier lieu, et conformément aux travaux antérieurs sur la menace du stéréotype, les résultats montrent que les femmes tendent à obtenir des performances plus faibles aux différents tests et à sous-estimer leur performance comparativement aux hommes. Deuxièmement, les résultats de cette recherche montrent qu'indépendamment de leur niveau de performance initiale et de leur perception de compétence, les femmes qui ont la possibilité de se comparer à des étudiantes d'origine immigrée, supposées inférieures à elles, obtiennent des performances supérieures à celles qui n'ont pas cette possibilité. Enfin, il ressort de cette étude que la performance des hommes en mathématiques n'est pas affectée par la cible de comparaison.

Le caractère original de cette étude, par rapport aux travaux antérieurs sur la susceptibilité au stéréotype, réside dans le fait qu'il s'agit, à notre connaissance, de la première étude qui montre qu'une comparaison par le bas (comparaison avec les immigrés) pourrait être bénéfique à la performance des individus qui, bien que membres d'un groupe dominant, font l'objet de mauvaises réputations par rapport à un domaine donné.

Toutefois, bien que ces résultats soient cohérents avec nos hypothèses, trois objections peuvent leur être opposées.

Premièrement, dans cette étude, nous n'avons pas de condition contrôle à laquelle comparer la performance des participants dans les deux conditions expérimentales. Ce faisant, on pourrait arguer qu'il s'agit d'une baisse de la performance des femmes dans la condition de comparaison avec des étudiantes européennes relativement à la condition de comparaison avec

des étudiantes africaines plutôt que l'inverse. Si une telle interprétation est concevable, elle ne saurait rendre compte des résultats de la présente étude au regard de deux groupes de travaux antérieurs : il s'agit des travaux qui ont examiné les conditions d'occurrence de la menace du stéréotype d'une part, et d'autre part, de ceux relatifs aux processus de comparaison sociale dans les contextes intergroupes.

En ce qui concerne le premier groupe de travaux, nombre de recherches antérieures ont démontré que l'effet de la menace du stéréotype s'atténue considérablement, voire même tend à disparaître, lorsque les femmes réalisent une tâche de mathématiques dans un contexte d'évaluation composé uniquement de femmes (Inzlicht et Ben-Zeev, 2000) ou lorsqu'elles sont exposées à un modèle de réussite féminin en mathématiques (Marx et Roman, 2002). Toutes choses qui semblent être le cas dans la présente étude. En effet, les passations se sont déroulées entre groupes de personnes composés uniquement d'autres individus de même genre. En outre, les femmes étaient exposées à des cibles de comparaison féminines qui, de plus, ont bien réussi la tâche. Le seul facteur qui différencie les deux conditions expérimentales est l'origine de la cible de comparaison. De ce point de vue, il nous semble difficile d'interpréter les résultats des femmes comme une baisse de leur performance dans la condition de comparaison avec d'autres étudiantes européennes par rapport à la comparaison avec des étudiantes d'origine africaine.

En ce qui concerne les effets de la comparaison sociale dans les contextes intergroupes, certains travaux antérieurs ont démontré que les individus abordent les situations intergroupes avec le désir fondamental d'établir une comparaison favorable à leur groupe d'appartenance par rapport à un hors-groupe de comparaison (Hogg, 2000 ; Tajfel et Turner, 1986). Ainsi, selon Turner (1975 ; voir aussi James et Greenberg, 1989), savoir sa performance comparée à celle d'un individu membre d'un hors-groupe produit plus de compétition, ce qui en retour encourage les individus à travailler davantage que si leur performance était comparée à celle d'un individu

de leur groupe d'appartenance. Par ailleurs, d'autres travaux ont démontré que la comparaison par le bas (comparaison avec une personne moins bien lotie que soi) augmente l'impression illusoire de supériorité de soi (Brown, 1986). De ce fait, il est peu probable que les résultats obtenus dans cette étude soient le fait d'une chute de la performance des femmes qui se sont comparées à d'autres étudiantes européennes relativement à celles qui se sont comparées à des étudiantes d'origine immigrée.

En outre, nos résultats sont consistants avec les résultats d'autres travaux qui suggèrent qu'une catégorisation en nous/eux sur une base purement arbitraire, comme par exemple d'attribuer des couleurs bleue et rouge aux groupes, amène les femmes à tout mettre en œuvre pour mieux réussir face à des étudiantes de l'exogroupe qu'elles ne le font face à des étudiantes de leur groupe (Lount et Phillips, 2007). Toutefois, on pourrait se demander pourquoi de telles dynamiques ne seraient pas à l'œuvre chez les hommes. La réponse la plus simple, bien que potentiellement incomplète, est que la motivation des hommes à réussir la tâche de mathématiques serait identique dans les deux cas de comparaison évoqués ici, puisqu'ils bénéficient dans les deux situations de stéréotypes positifs.

Deuxièmement, on pourrait arguer du fait que dans cette expérience, il s'agissait d'une comparaison interindividuelle (et non intergroupe) avec un individu qui, dans le cas de la comparaison avec les immigrés, infirme en outre le stéréotype (puisque, rappelons-le, la cible de comparaison a trouvé les cinq bonnes réponses au test d'entraînement). Ici aussi, une telle interprétation n'invalides pas nos hypothèses. En effet, les travaux de Danso et Esses (2001) suggèrent que la confrontation avec un expérimentateur noir (infirmant le stéréotype de l'infériorité intellectuelle des Noirs) amène les étudiants blancs à davantage réussir un test de mathématiques que la confrontation avec un expérimentateur blanc. Dans le cadre de la présente étude, la confrontation est encore plus directe puisqu'il s'agit des étudiants ayant les mêmes

attributs reliés que les sujets, excepté l'origine nationale. En outre, comme nous l'avons vu auparavant, la performance des participants en fonction de la cible de comparaison n'est pas modérée par leur niveau de performance initiale.

Une dernière objection potentielle aux présents résultats tient à la nature de l'induction des stéréotypes. Dans la plupart des travaux antérieurs sur la susceptibilité aux stéréotypes (Ambady et al., 2001 ; Shih et al., 1999), il est question d'activation implicite d'une identité de l'individu à laquelle est associé soit un stéréotype positif, soit un stéréotype négatif. Cette activation ne suppose pas une comparaison directe, comme dans la présente étude. Bien que cette objection semble également plausible, elle ne saurait non plus rendre compte de nos résultats. En effet, dans la présente recherche, il n'était pas explicitement demandé aux participants de faire attention aux données sociodémographiques des autres étudiants dont ils recevaient la copie de la tâche d'entraînement. Toutefois, comme nous l'avons vu, les étudiants y ont prêté attention puisqu'il s'agit de données qu'ils avaient eux-mêmes complété et qui figuraient sur la même page que les résultats au test. En outre, les travaux de Wraga et ses collègues (Wraga et al., 2006a, 2006b) ont démontré que des étudiantes à qui il est annoncé que les femmes réussissent les tests de rotation mentale mieux que les hommes, obtiennent effectivement de meilleures performances au test que celles à qui aucune information n'est donnée.

En résumé, en dehors des études réalisées par Shih et ses collègues aux Etats-Unis sur des populations asiatiques, nous pensons que cette étude procure la première illustration expérimentale de ce que les étudiants autochtones qui font l'objet de mauvaises réputations au sein de leur groupe d'appartenance dans un domaine donné, pourraient bénéficier de la comparaison avec des personnes d'origine immigrée. Il reste toutefois à vérifier la généralisation potentielle de ces premiers résultats. C'est l'objectif poursuivi par l'étude 7. Pour ce faire, nous avons réalisé une autre étude en examinant avec une attention particulière la modulation de la

performance d'un autre groupe tout aussi stigmatisé que les femmes en mathématiques : les étudiants de statut socio-économique faible dans les tâches dites intellectuelles (Croizet et Claire, 1998).

7. Étude 7

La relation entre l'origine socio-économique des élèves et leurs performances académiques est un fait établi dans la littérature (Brooks-Gunn et Duncan, 1997 ; Caldas et Bankston, 1997 ; Duru-Bellat, 2003). En règle générale, les recherches montrent que les élèves dont les parents sont de milieu socio-économique faible se montrent moins performants que leurs pairs de niveau socio-économique élevé (OCDE/PISA, 2001, 2006, 2008), et ce même à des âges relativement jeunes (Doise et Mugny, 1981 ; Perret-Clermont, 1979). Les travaux des sociologues français Bourdieu et Passeron (1970) et de Baudelot et Establet (1971), à propos de la reproduction par le système scolaire des rapports socio-économiques inégaux existant dans la société, témoignent de la persistance de ces inégalités de performances.

Toutefois, il ressort aussi de ces travaux qu'un milieu socio-économique défavorisé n'interdit pas de réaliser un niveau de performance comparable à celui des élèves d'origine socio-économique relativement aisée. Par exemple, les travaux de Doise et Mugny (1981 ; voir aussi Doise et Mugny, 1997) montrent que l'avantage relatif des enfants de milieux socio-économique favorisés par rapport aux enfants de milieux défavorisés disparaît lorsque ces derniers sont insérés dans une forme coopérative d'apprentissage plutôt qu'individuelle. En outre, les enquêtes PISA montrent qu'il a peu ou presque pas de différences de performance entre les élèves d'origine socio-économique faible et ceux de milieu socio-économique élevé dans certains pays

comme le Canada, la Nouvelle-Zélande, la Finlande. D'autres recherches montrent que l'impact de l'origine socio-économique des élèves sur leur performance académique est modulé par un certain nombre de facteurs sociaux et contextuels. Ainsi, il ressort des enquêtes PISA que quelle que soit leur origine socio-économique, les élèves fréquentant des établissements de haut prestige social présentent des performances supérieures à celles des élèves fréquentant des établissements peu prestigieux. Certaines recherches distinguent par exemple l'ethnie ou « la race » (McLoyd, 1998 ; Sirin, 2005). Ainsi, les immigrants venant d'un milieu socio-économique défavorisé réussissent moins bien que les autochtones venant aussi d'un milieu défavorisé, alors que les immigrants dont les parents sont d'un milieu socio-économique élevé tendent à réussir aussi bien que leurs pairs autochtones de même milieu (OCDE/PISA, 2006). Évidemment, comme nous l'avons déjà mentionné, cela ne signifie pas que les différences observées entre les immigrants et les autochtones disparaissent une fois que les facteurs socio-économiques sont contrôlés. Mais, plutôt que de situer les explications de ces écarts de performance dans des quelconques différences génétiques (Herrnstein et Murray, 1994), ces travaux suggèrent que l'effet de l'appartenance socio-économique des élèves sur leur performance intellectuelle peut être atténué ou renforcé par la saillance de certains facteurs sociaux.

Dans cette optique, divers autres travaux antérieurs ont démontré que le désavantage subi par les élèves de milieu socio-économique défavorisé peut aussi s'expliquer en partie par l'existence de stéréotypes sociaux les dépeignant comme moins intelligents que les étudiants de milieu socio-économique élevé (Cozzarelli, Wilkinson et Tagler, 2001 ; Croizet et Claire, 1998 ; Harrison, Stevens, Monty et Coakley, 2006 ; Spencer et Castano, 2007). Selon Régner, Huguet et Monteil (2002), ces stéréotypes sont si bien représentés dans l'architecture cognitive des élèves (à ce propos, voir Darley et Gross, 1983) que ces derniers sont à même de prédire la réussite future d'un hypothétique élève à partir de la simple description des biens que possède cet élève

(étude 1), voire même de déduire à partir de la réussite d'un élève les biens qu'il possède et les activités extrascolaires auxquelles celui-ci participe (étude 2).

Dans une des premières expériences réalisées dans cette optique en France, Croizet et Claire (1998) ont montré que les étudiants de milieu socio-économique défavorisé à qui un test verbal est présenté comme une mesure de l'intelligence, obtiennent des performances inférieures à celles des étudiants de milieu socio-économique favorisé de la même condition. Par contre, les performances des deux groupes ne diffèrent pas lorsque le même test est présenté comme une mesure du fonctionnement de la mémoire lexicale.

Ces résultats ont été répliqués dans d'autres travaux (Harrison et al., 2006 ; Spencer et Castano, 2007). L'expérience de Spencer et Castano (2007), outre le fait d'avoir reproduit les résultats de Croizet et Claire aux Etats-Unis, a aussi mis en évidence l'effet de l'interaction entre la saillance de l'appartenance socio-économique et le stéréotype pertinent dans la situation d'évaluation sur la confiance en soi des individus appartenant à un milieu socio-économique défavorisé. Dans leur expérience, Spencer et Castano ont fait passer à 46 étudiants un test d'intelligence verbale. À une moitié des participants, le test était présenté comme un test d'intelligence verbale (condition diagnostique). À la seconde moitié, le test était présenté comme mesurant l'attention et la perception (condition non diagnostique). En outre, une partie des participants devait répondre à diverses questions relatives au revenu et à l'occupation professionnelle de leurs parents avant le test, tandis que l'autre moitié répondait aux mêmes questions à la fin de l'expérience. En plus de la mesure de performance au test d'intelligence, les participants ont répondu à des questions concernant leur confiance en soi. Outre le fait que les étudiants de statut socio-économique élevé ont mieux réussi le test dans la condition diagnostique que les étudiants de faible statut socio-économique, les résultats ont aussi mis en évidence que les étudiants de milieux socio-économiques bas ont moins bien réussi le test d'intelligence et se

sont décrits comme moins confiants en leurs aptitudes dans la condition diagnostique de l'intelligence, et ce uniquement lorsque leur appartenance socio-économique a été rendue saillante avant le test. Ainsi, lorsque leur appartenance socio-économique n'est pas activée, les étudiants de faible niveau socio-économique obtiennent des performances intellectuelles similaires à celles des étudiants de haut niveau socio-économique.

Toutefois, dans ces études tout se passe comme si les étudiants de milieu socio-économique défavorisé faisaient partie à un seul groupe d'appartenance. Or, nous l'avons déjà mentionné, ces étudiants peuvent être des hommes ou des femmes, des Blancs ou des Noirs ou des Asiatiques. Ainsi, si le contexte rend saillante une comparaison intersexe, il est peu probable que les étudiants de milieu socio-économique défavorisé activent leur origine sociale. Il en est de même si le contexte rend saillante une comparaison interethnique.

Pourtant, aucune étude n'a, à notre connaissance, examiné les effets de la saillance d'une identité sociale positive dans un contexte donné sur la performance des étudiants de milieu socio-économique défavorisé comparativement à un contexte rendant saillante leur identité sociale négative, ou à une condition contrôle. C'est le présent objectif de la présente étude.

En outre, aucun mécanisme explicatif n'a été proposé jusqu'à présent pour rendre compte de l'effet de la susceptibilité aux stéréotypes (Shih et al., 2006). Or, comme le suggèrent Shih et al. (2006, p. 3) : *« il est possible que les stéréotypes positifs affectent la performance à travers des mécanismes opposés à ceux qui sont associés aux stéréotypes négatifs. Par exemple, si les stéréotypes négatifs nuisent à la performance en augmentant l'anxiété, les stéréotypes positifs pourraient accroître la performance en augmentant la confiance et en diminuant l'anxiété »*. Bien que ces auteurs aient montré dans leur étude que les femmes asiatiques rapportent une plus grande confiance en leurs capacités verbales dans la condition d'activation de leur identité de genre que dans la condition d'activation de leur identité ethnique ou dans la condition contrôle,

l'effet médiateur de la confiance en soi n'a été testé dans aucune étude. Cette septième étude vise à tester ces hypothèses.

Vue d'ensemble de la présente étude et hypothèses

Le premier objectif de cette septième étude est d'abord de répliquer les résultats de l'étude 6 observés sur les femmes en mathématiques avec une autre population, en y adjoignant une condition contrôle. En outre, il s'agira d'examiner le rôle médiateur potentiel de la confiance en soi (Shih et al., 2006). Pour ce faire, nous avons utilisé une procédure expérimentale quasi similaire à celle de Spencer et Castano (2007). En effet, plutôt que de demander aux participants d'indiquer l'occupation professionnelle et le niveau d'éducation de leurs parents (Croizet et Claire, 1998), nous avons mesuré la perception que les étudiants ont de leur situation socio-économique avant le test. Après quoi, ils ont été repartis dans trois conditions expérimentales (une condition rendant saillante une comparaison avec les immigrés, une condition rendant saillante une comparaison avec les étudiants de milieux socio-économiques contrastés et une condition contrôle).

Conformément aux résultats de l'étude 6 et en accord avec notre perspective théorique, nous postulons que le statut socio-économique des participants modérerait l'effet de la cible de comparaison sur leur performance intellectuelle et leur confiance en soi.

Concernant les étudiants de faible statut socio-économique, nous avançons l'hypothèse qu'ils obtiendront de meilleures performances et exprimeront une plus grande confiance en leurs capacités intellectuelles dans la condition de comparaison avec les immigrés que dans la condition de comparaison avec les étudiants de haut niveau socio-économique. Les scores de

performance au test et de confiance en soi des participants de la condition contrôle devraient se situer entre les deux conditions expérimentales.

Concernant les étudiants de statut socio-économique élevé, parce qu'ils bénéficient de stéréotypes positifs en tous points (tant du point de vue de leur ascendance autochtone que de celui de leur origine socio-économique), nous prédisons que leur performance et leur confiance en soi ne variera pas en fonction de la condition expérimentale.

Enfin, nous postulons que la confiance en soi médiatisera l'effet de l'interaction entre la condition expérimentale et le statut socio-économique des participants sur leur performance au test.

METHODE

Participants. Cent quinze étudiants de psychologie ont volontairement accepté de participer à cette étude. Ils ont été interrogés au début de leur premier cours de psychologie sociale. Sur la base de leur nationalité et celle de leurs deux parents indiquée au début de l'étude, quatorze participants ont été exclus de l'échantillon final à cause de leurs antécédents non-européens. L'échantillon final était composé de 101 participants (14 hommes et 87 femmes ; âge moyen de 22.20 ; $ET = 3.84$).

Activation de la situation socio-économique des participants. À la suite de certaines autres caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, nationalité propre, nationalité des parents), les participants ont eu à répondre à deux questions construites pour mesurer la perception qu'ils ont de leur propre situation socio-économique (« D'une façon générale, comment décrivez-vous votre situation socio-économique ? ») et celle de leur famille (« D'une façon générale, comment décrivez-vous la situation socio-économique de votre famille ? »). Les participants répondaient à ces questions sur des échelles de type Likert en 7 points allant de 1

(plutôt pauvre) à 7 (plutôt riche). Les réponses des participants à ces deux items ont été agrégées pour créer un indice de statut socio-économique, ($r(100) = .64, p < .001 ; M = 4.42, ET = 1.09$).

Activation des stéréotypes. Celle-ci a été réalisée au travers de la présentation du test. Ainsi, dans la condition de *saillance de l'origine ethnique*, le test a été présenté comme visant à comprendre pourquoi les étudiants suisses réussissent mieux que les étudiants d'origine immigrée. Dans la condition de *saillance de l'origine socio-économique*, le test a été présenté comme visant à comprendre pourquoi les étudiants de milieu socio-économique élevé réussissent mieux que ceux de milieu socio-économique faible. Enfin, *dans la condition contrôle* (ou d'absence de comparaison), il a été annoncé aux participants que le test visait à examiner les processus cognitifs à l'œuvre dans la résolution de problèmes complexes.

Mesure de confiance en soi. A la suite de cette manipulation et avant de réaliser la tâche de performance, les participants ont eu à exprimer, sur des échelles de type Likert (1 = pas du tout ; 7 = tout à fait), leur degré d'accord avec trois énoncés censés mesurer leur confiance dans la réussite au test. Ces items étaient : « Je pense être capable de bien réussir ce test d'intelligence », « Je pense que je vais réussir ce test d'intelligence aussi bien que la plupart des autres étudiants », « Je me sens plutôt confiant par rapport à ce test d'intelligence » (alpha de Cronbach = .64 ; $M = 4.17 ; ET = .81$).

Tâche de performance. La tâche utilisée était constituée de 10 matrices progressives avancées de Raven (Raven et al., 1998). Chaque matrice était composée de 9 figures avec la dernière manquante. La tâche des participants était de trouver la figure manquante parmi 8 propositions. Pour ce faire, les participants disposaient de 8 minutes. La réponse des participants était codée 1 si celle-ci était correcte et 0 si elle était fausse (min = 1 ; max = 10). Le score de chaque participant correspondait à la somme des réponses correctes aux 10 items ($M = 5.30, ET = 2.07$).

Contrôle de la connaissance des stéréotypes. Après la tâche de performance, les participants ont répondu à quatre questions additionnelles. Ils devaient indiquer le nombre de problèmes qu'ils pensaient que les étudiants suisses avaient correctement résolu dans ce test. La même question leur était posée concernant les étudiants d'origine immigrée, les étudiants de faible statut socio-économique et les étudiants de statut socio-économique élevé.

À la fin, les participants ont été remerciés de leur participation et les objectifs réels de l'étude leur ont été oralement présentés.

RESULTATS

Contrôle de la connaissance des stéréotypes. Une comparaison des moyennes pour échantillons appariés réalisée sur les scores des participants montre que ceux-ci pensent que les étudiants d'origine immigrée ($M = 6.29$, $ET = 1.25$) résoudre correctement moins d'exercices au test que les étudiants suisses ($M = 6.48$, $ET = 1.19$), $t(97) = 2.18$, $p < .05$. De même, les participants ont indiqué que les étudiants de milieu socio-économique faible obtiendraient de moindres performances ($M = 6.18$, $ET = 1.30$) que ceux de milieu socio-économique élevé ($M = 6.43$, $ET = 1.76$), $t(97) = 2.60$, $p < .05$. Ces résultats suggèrent que les participants ont connaissance des stéréotypes concernant ces différents groupes sociaux.

Résultats principaux. Les scores des participants à la tâche de performance et à la mesure de confiance en soi ont été soumis à une analyse de régression linéaire avec le statut socio-économique (variable centrée) et la condition expérimentale comme variables indépendantes. Étant donné que la condition expérimentale comporte trois modalités et conformément à notre perspective théorique, elle a été décomposée en deux contrastes (Cohen, Cohen, West et Aiken, 2003 ; Wout, Danso, Jackson et Spencer, 2007). Le premier contraste, contraste linéaire (C1), opposait la condition de saillance de l'origine ethnique (codée 1) à la condition de saillance de

l'origine socio-économique (codée -1), la condition contrôle étant codée 0. Le second contraste, contraste résiduel (C2), comparait la condition contrôle (codée 2) à la moyenne des deux conditions expérimentales principales (toutes deux codées -1).

Tâche de performance. Les scores des participants au test de performance ont été régressés sur les deux contrastes (C1, C2), le statut socio-économique (SES) des participants (variable continue centrée) et les produits entre ces variables (SES x C1 ; SES x C2). Dans cette analyse, ni le contraste linéaire ($B = .00$, $ES = .02$, $t(95) = -.12$, *ns*), ni le contraste résiduel ($B = -.02$, $ES = .03$, $t(95) = .91$, *ns*), ni même le statut socio-économique des participants ($B = .01$, $ES = .02$, $t(95) = .07$, *ns*) ne prédisent leur performance au test. De même, contrairement à nos attentes, les interactions entre le statut socio-économique des participants et les deux contrastes (linéaire et résiduel) ne sont pas non plus significatives ($B = -.03$, $ES = .03$, $t(95) = -1.11$, *ns* et $B = .00$, $ES = .01$, $t(95) = -.23$, *ns*, respectivement).

Toutefois, certains travaux antérieurs ont démontré que la difficulté d'une tâche modère les effets de la saillance des stéréotypes sur la performance des individus (Blascovich et al., 2001 ; Keller, 2007 ; Neuville et Croizet, 2007 ; O'Brien et Crandall, 2003 ; Spencer et al., 1999). Dans cette optique, la performance des participants a été divisée en deux parties. Ainsi, les scores des participants aux cinq premiers items ont été agrégés en une mesure ($M = 3.56$, $SD = 1.20$), de même que leurs scores aux cinq derniers items ($M = 1.73$, $SD = 1.38$)³⁰. Ces deux scores sont positivement corrélés, $r(101) = .30$, $p < .01$.

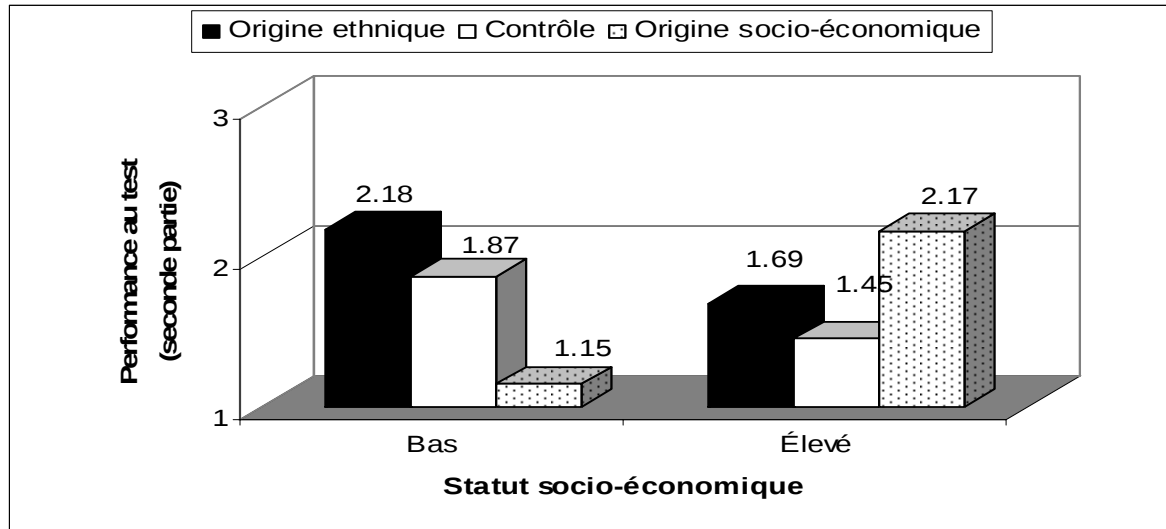
³⁰ Dans l'analyse de régression réalisée sur la différence de performance aux deux parties du test, ni le statut socio-économique, ni le contraste linéaire, ni le contraste résiduel ne prédisent la performance des participants au test. Toutefois, les interactions entre le statut socio-économique et les deux contrastes se sont avérées significatives (pour le contraste linéaire, $B = -.41$, $ES = .18$, $t(95) = -2.20$, $p < .05$; pour le contraste résiduel, $B = .18$, $ES = .09$, $t(95) = 1.95$, $p < .06$, $R^2 = 0.09$). Ces résultats suggèrent que la performance des participants à la première partie du test diffère de celle de la deuxième partie.

Performance à la première partie du test. L'analyse de régression réalisée sur la performance à la première partie du test montre des résultats similaires à ceux de la performance globale. En effet, ni le contraste linéaire ($B = .09$, $ES = .15$, $t(95) = .63$, *ns*), ni le contraste résiduel ($B = .05$, $ES = .09$, $t(95) = .59$, *ns*), ni même le statut socio-économique des participants ($B = -.04$, $ES = .11$, $t(95) = -.35$, *ns*) ne prédisent leur performance au test. De même, les interactions entre le statut socio-économique des participants et les deux contrastes (linéaire et résiduel) ne sont pas significatives ($B = .06$, $ES = .15$, $t(95) = .41$, *ns* ; $B = -.04$, $ES = .11$, $t(95) = -1.01$, *ns*, respectivement).

Performance à la deuxième partie du test. Dans l'analyse de régression réalisée sur les scores des participants à cette deuxième partie du test, les effets principaux des deux contrastes ne sont pas significatifs (pour le contraste linéaire, $B = .14$, $SE = .17$, $t(95) = .83$, *ns* ; pour le contraste résiduel, $B = .05$, $SE = .10$, $t(95) = .50$, *ns*). Le statut socio-économique des participants ne prédit pas non plus leur performance au test, $B = .02$, $SE = .13$, $t(95) = .14$, *ns*. Toutefois, l'interaction entre le statut socio-économique et le contraste linéaire C1 (opposant la condition de saillance de l'origine ethnique à la condition de saillance de l'origine socio-économique) est significative, $B = -.34$, $SE = .17$, $t(95) = -2.06$, $p < .05$, $R^2 = 0.07$

Pour décomposer cette interaction, nous avons estimé l'effet de la condition expérimentale pour les participants de faible statut socio-économique (1 écart type en-dessous de la moyenne) et pour les participants de haut statut socio-économique (1 écart type au-dessus de la moyenne). La figure 10 présente les moyennes.

Figure 10 : Performance à la seconde partie du test en fonction de la condition expérimentale et du statut socio-économique



En ce qui concerne les participants de faible statut socio-économique, comme le montre la figure 8, leur performance dans la condition de saillance de l'origine ethnique ne diffère pas de celle de la condition contrôle, $B = .31$, $ES = .48$, $t(95) = .65$, ns . En outre, la condition contrôle ne diffère pas de la condition de saillance de l'origine socio-économique, $B = -.72$, $ES = .46$, $t(95) = -1.58$, ns . Toutefois, comme prédit par notre perspective théorique, les participants de la condition de saillance de l'origine ethnique obtiennent de meilleures performances comparativement à ceux de la condition de saillance de l'origine socio-économique $B = 1.03$, $ES = .49$, $t(95) = 2.10$, $p = .038$. En outre, la performance des participants dans la condition de saillance de l'origine socio-économique est statistiquement inférieure à celle des participants de la condition contrôle, $B = -.69$, $ES = .33$, $t(95) = -2.06$, $p = .042$.

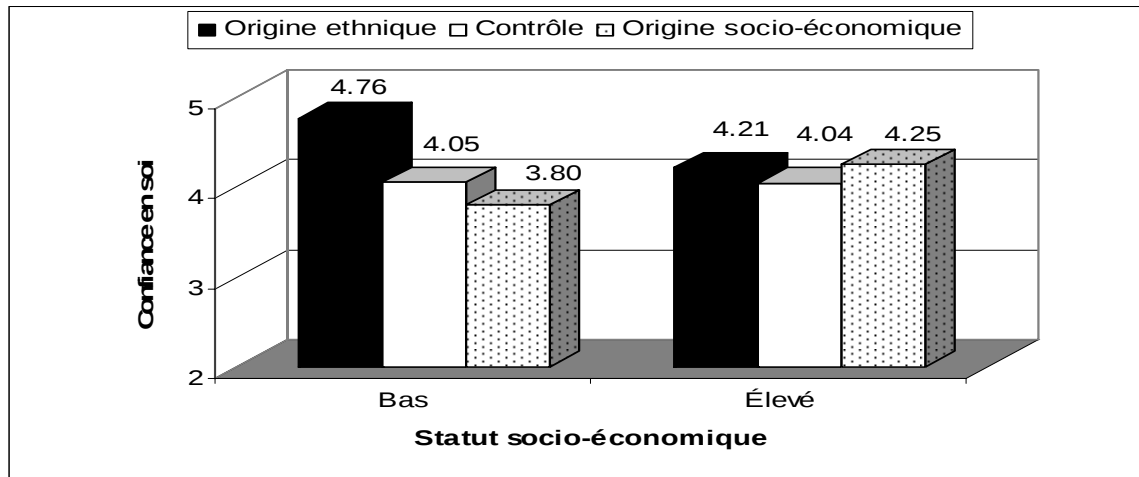
En ce qui concerne les étudiants de statut socio-économique élevé, les résultats montrent que leur performance dans la condition de saillance de l'origine ethnique ne diffère pas de celle de la condition contrôle, $B = .03$, $ES = .31$, $t(95) = .10$, ns . Toutefois, contrairement à nos

prédictions, les participants de la condition de saillance de l'origine socio-économique obtiennent de meilleures performances que ceux de la condition contrôle, $B = .66$, $ES = .29$, $t(95) = 2.26$, $p = .026$. En outre, leur performance dans la condition de saillance de l'origine socio-économique est supérieure à celle de la condition de saillance de l'origine sociale, $B = .69$, $ES = .33$, $t(95) = 2.06$, $p = .042$.

Confiance en soi. L'analyse de régression effectuée sur la mesure de confiance en soi a montré un effet principal du contraste linéaire, $B = .22$, $ES = .09$, $t(95) = 2.37$, $p < .05$. La comparaison des moyennes montre que les participants affichent une plus grande confiance dans leur capacité à réussir le test dans la condition de stéréotypes positifs ($M = 4.48$; $ET = .67$) comparativement à la condition de stéréotypes négatifs ($M = 4.03$; $ET = .76$) et à la condition contrôle ($M = 4.04$; $ET = .90$). Le statut socio-économique des participants ne prédit pas leur confiance à réussir le test d'intelligence, $B = -.01$, $ES = .07$, $t(95) = -.17$, *ns*. Toutefois, conformément à notre prédiction, l'interaction entre le statut socio-économique et le contraste linéaire (opposant la condition de stéréotype positif à la condition de stéréotype négatif) est significative, $B = -.24$, $ES = .10$, $t(95) = -2.50$, $p = .014$.

Pour décomposer cette interaction, nous avons estimé l'effet de la saillance des stéréotypes sur la confiance en soi pour les participants de bas statut socio-économique (1 écart type en-dessous de la moyenne) et pour les participants de statut socio-économique élevé (1 écart type au-dessus de la moyenne, voir Figure 11).

Figure 11: Confiance en soi en fonction de la condition expérimentale et du statut socio-économique



En ce qui concerne les participants de faible statut socio-économique, les résultats montrent que la condition de saillance de l'origine ethnique ne diffère pas de la condition contrôle, $B = .25$, $ES = .14$, $t(95) = .96$, ns . Toutefois, comme prédit, la condition de saillance de l'origine ethnique est supérieure à la condition de saillance de l'origine socio-économique, $B = .97$, $ES = .28$, $t(95) = 3.47$, $p = .001$. En outre, les participants de la condition de saillance de l'origine ethnique affichent une plus grande confiance en leurs capacités à résoudre la tâche comparativement à ceux de la condition contrôle, $B = .72$, $ES = .28$, $t(95) = 2.61$, $p = .01$.

En ce qui concerne les participants de haut statut socio-économique, les résultats n'ont montré aucun effet significatif (tous les $ps > .10$).

Test de modération médiatisée. Pour déterminer si la confiance en soi médiatise l'effet de l'interaction de la condition expérimentale et du statut socio-économique des participants sur leur performance au test d'intelligence, nous avons réalisé une analyse de régression multiple en suivant la procédure classique de Baron et Kenny (1986). Selon Muller, Judd et Yzerbyt (2005), il y a médiation lorsque l'effet direct de l'interaction entre les variables manipulées sur la

variable dépendante diminue significativement lorsque le médiateur est entré dans l'équation de régression. Premièrement, nous avons montré que l'effet de l'interaction entre la saillance des stéréotypes et le statut socio-économique sur la performance est significatif, $B = -.34$, $SE = .17$, $t(95) = -2.06$, $p < .05$. Deuxièmement, l'effet de l'interaction entre la saillance des stéréotypes et le statut socio-économique sur la confiance en soi est aussi significatif, $B = -.24$, $ES = .10$, $t(95) = -2.50$, $p = .014$. Troisièmement, la confiance en soi prédit significativement la performance au test des participants, $B = .33$, $ES = .17$, $t(95) = 1.98$, $p = .050$. En accord avec Muller et al. (2005), si notre hypothèse selon laquelle la confiance en soi médiate l'effet de l'interaction observée est juste, alors cet effet devrait diminuer de façon significative si on contrôle statistiquement l'effet de la confiance en soi sur la performance. Dans l'analyse de régression réalisée, l'effet de l'interaction entre le contraste linéaire (opposant la condition de saillance de stéréotypes positifs à celle des stéréotypes négatifs) sur la performance diminue significativement lorsqu'on contrôle l'effet de la confiance en soi ($B = -.30$, $ES = .17$, $t(95) = -1.77$, $p = .081$). Toutefois, l'effet de la confiance en soi diminue aussi significativement, $B = .24$, $ES = .18$, $t(95) = 1.35$, $p = .18$. Le fait que l'effet direct de la confiance en soi sur la performance disparaît lorsqu'il est entré dans l'analyse suggère que l'effet direct de l'interaction entre la saillance des stéréotypes et le statut socio-économique sur la performance ne se fait pas à travers la confiance en soi.

DISCUSSION

L'objectif de cette étude était d'examiner les effets de la saillance des stéréotypes positifs (versus négatifs) sur la performance des étudiants en fonction de leur statut socio-économique. Conformément à la perspective théorique de l'effet de la susceptibilité aux stéréotypes, nous avons prédit que les étudiants de faible statut socio-économique obtiendraient de meilleures

performances au test d'intelligence et rapporteraient une grande confiance en leurs capacités intellectuelles dans la condition de saillance de stéréotypes positifs comparativement à la condition de saillance de stéréotypes négatifs. En outre, nous avons postulé que la confiance en soi médiatiserait l'effet de l'interaction entre la condition expérimentale et le statut socio-économique sur la performance intellectuelle. Nos prédictions ont été en partie vérifiées. En effet, les étudiants de faible statut socio-économique rapportent une plus grande confiance en soi et obtiennent de meilleures performances au test d'intelligence dans la condition de saillance des stéréotypes positifs comparativement à la condition de saillance des stéréotypes négatifs. Toutefois, la modulation médiatisée postulée n'a pas été vérifiée. Les résultats de cette septième étude, bien que relativement faibles comparativement à ceux de l'étude 6, répliquent et complètent néanmoins ceux-ci. En outre, ils confirment, d'une certaine manière, nos hypothèses de départ, à savoir que la comparaison avec les immigrants pourrait être bénéfique à la performance des étudiants autochtones qui font l'objet de mauvaises réputations.

DISCUSSION DES DEUX ÉTUDES

Les résultats des deux études rapportées dans ce chapitre visaient à examiner l'effet des stéréotypes positifs sur la performance des étudiants autochtones membres de groupes traditionnellement stéréotypés comparativement à une condition de saillance des stéréotypes négatifs. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur les travaux antérieurs sur la susceptibilité aux stéréotypes, qui suggèrent que la saillance des stéréotypes positifs peut améliorer la performance des individus dont l'appartenance à un groupe de bas statut est accompagnée d'une appartenance à un autre groupe de haut statut. Sur la base de ces travaux, nous avons formulé l'hypothèse que la comparaison avec les étudiants d'origine immigrée augmenterait la

performance des femmes en mathématiques (étude 6) et celles des étudiants de faible statut socio-économique dans les tâches d'intelligence générale (étude 7).

Les résultats des deux études rapportées dans ce chapitre vont dans le sens de nos prédictions. En effet, il ressort de la sixième étude que les femmes européennes exposées à la performance d'une supposée étudiante africaine à une première tâche relativement facile, obtiennent ensuite de meilleures performances à un test de mathématiques plus difficile que celles qui ont été exposées à la performance d'une autre étudiante européenne. Ces écarts de performance persistent même lorsqu'on contrôle leur performance à la première tâche facile et leur perception de compétence.

Quant aux étudiants de faible statut socio-économique, les résultats de l'étude 7 montrent qu'ils obtiennent de meilleures performances et affichent une plus grande confiance en leurs capacités intellectuelles lorsque le contexte implique une comparaison avec les immigrés plutôt que lorsqu'ils sont amenés à se comparer avec leurs pairs de statut socio-économique élevé.

Dans l'ensemble, les résultats rapportés ici confortent l'idée avancée dans ce chapitre selon laquelle la saillance d'une identité sociale positive pourrait augmenter la performance intellectuelle des étudiants autochtones qui subissent des stéréotypes négatifs dans un domaine particulier (les femmes en mathématiques et les étudiants de faible statut socio-économique dans toutes les tâches intellectuelles). Cette modulation des performances en fonction de la saillance des stéréotypes ne semble pas vraie pour les étudiants qui sont uniquement membres de groupes positivement stéréotypés (hommes en mathématiques et étudiants autochtones de haut statut socio-économique dans les tâches d'intelligence), bien que la connaissance des stéréotypes soit identique dans tous ces groupes (Devine, 1989).

Les deux études présentées dans ce chapitre suggèrent que la performance des étudiants autochtones qui font l'objet d'une stigmatisation peut se trouver améliorée lorsque le contexte d'évaluation rend saillante une comparaison sociale avec les immigrants.

DISCUSSION GENERALE

Dans ce chapitre conclusif, nous récapitulons les différents résultats auxquels nous sommes parvenus, soulignons l'importance de nos recherches, mais aussi leurs limites en l'état actuel et proposons des pistes de réflexion pour des études futures.

L'objectif principal de ce travail de thèse était d'engager une réflexion à propos d'un certain nombre de polémiques que suscite la présence des immigrés dans les institutions académiques dans les pays occidentaux et aussi d'examiner, sur un plan psychosocial, les effets des croyances relatives à leur capacité intellectuelle sur la performance des individus membres de groupes dominants. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie introductive, l'immigration fait l'objet de débats permanents et de vives controverses dans la plupart des pays de l'OCDE. L'analyse de l'*European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia* (EMCRX), qui a réalisé l'enquête de l'Eurobaromètre 2000, montre clairement l'importance de la contribution de la recherche académique dans le débat qui oppose deux visions de l'immigration : celle de la nécessité et de l'inévitabilité de l'immigration pour combler le déficit démographique et la main-d'œuvre dans certains secteurs d'activité économique (Badie et al., 2008), et celle d'une part non négligeable de la population des sociétés d'accueil qui perçoit l'immigration comme une menace (Ammermüller, 2007 ; Esses et al., 2001 ; Falomir et al., 2004, 2009). Comme le soulignent les auteurs du rapport de l'EMCRX (2000) : *“there has been an increase of people worrying about unemployment, loss of social welfare and drop in educational standards and who, at the same time, blame minorities for the changes”* (p. 5). En particulier, l'une des controverses qui semble, de plus en plus, prendre place dans les croyances populaires concerne la présence des élèves d'origine immigrée dans les institutions académiques.

En effet, les enquêtes nationales et internationales montrent que, dans presque tous les pays de l'OCDE, ces élèves obtiennent des résultats scolaires relativement inférieurs à ceux des élèves autochtones. Face à ces constats, une partie de l'opinion publique, soutenue par des partis de droite et d'extrême-droite, a souvent attribué à ces élèves les difficultés de rendement scolaire rencontrées par les élèves autochtones dans les établissements dans lesquels il y a une forte présence d'immigrés (Ammermüller, 2007 ; Felouzis et al., 2005), au point même de pousser certains parents à proposer une séparation pure et simple des classes entre élèves d'origine immigrée et élèves autochtones (OFS/CID, 2002).

Face à ces inquiétudes souvent relayées par des médias publiques et en nous plaçant sous l'éclairage théorique des travaux de recherche réalisés en psychologie sociale, nous nous sommes posé deux questions principales. La première était de connaître la nature du lien entre le pourcentage d'élèves d'origine immigrée dans un pays et la performance des élèves aussi bien autochtones qu'immigrés dans ce pays. La seconde était de savoir les effets de l'activation des croyances relatives aux immigrés sur la performance intellectuelle des autochtones.

Concernant la première interrogation, si dans l'imaginaire collectif, l'accroissement du taux d'immigrés dans une institution académique est associé à une diminution de la qualité de l'enseignement et des résultats scolaires des élèves autochtones (Ammermüller, 2007 ; Thalhammer et al., 2001), un certain nombre d'éléments théoriques et empiriques nous ont amené à avancer une hypothèse contraire à celle avancée par le sens commun (Antonio et al., 2004 ; Sommers et al., 2008 ; Walton et Cohen, 2003) Ce faisant, la réponse à notre première interrogation a été apportée par une étude corrélationnelle, basée sur les données des enquêtes PISA. De cette étude, il ressort qu'il existe effectivement un lien entre le pourcentage d'élèves d'origine immigrée dans un pays et la performance des élèves. Toutefois, contrairement à la croyance populaire postulant un lien négatif, les analyses statistiques effectuées sur ces données

témoignent de l'existence d'une corrélation positive. En effet, il ressort de cette étude que plus il y a d'élèves d'origine immigrée dans un pays, meilleure est la performance des élèves, qu'ils soient autochtones ou d'origine immigrée. Le fait que les épreuves utilisées dans ces vastes enquêtes internationales soient standardisées et que les échantillons soient représentatifs de la population scolaire à l'échelle d'un pays nous conforte dans l'idée qu'un fort taux d'élèves d'origine immigrée dans un pays n'est pas signe d'une détérioration du niveau de réussite des élèves autochtones (voir à ce propos les résultats de l'enquête PISA 2003). En outre, ces résultats sont d'autant plus robustes que la relation entre le taux d'élèves d'origine immigrée dans un pays et la performance des autochtones reste significative, même après contrôle des autres déterminants socio-économiques et individuels des résultats scolaires des élèves.

Ces résultats ne remettent toutefois pas en cause les inégalités de performance entre les élèves d'origine immigrée et leurs pairs autochtones. Les résultats de nombreuses enquêtes le confirment : les premiers réussissent généralement moins bien que les seconds (OCDE/PISA, 2006, 2008 ; Levels et Dronkers, 2008 ; Marks, 2005). Ils suggèrent, certainement, qu'une partie de la population autochtone ne serait pas consciente de l'existence de certains facteurs compensatoires susceptibles d'influencer positivement la performance des élèves autochtones dans les environnements académiques culturellement hétérogènes comparativement aux contextes homogènes. Au nombre de ces facteurs, les résultats de certaines recherches conduites en psychologie sociale suggèrent que la saillance des identités sociales dans un contexte d'évaluation (tel que celle induite par la présence des immigrants) pourrait amener les élèves autochtones à mieux réussir comparativement à un contexte activant leur identité personnelle (Marx et Stapel, 2006).

Situé dans cette perspective, le second questionnaire qui a directement découlé des résultats de la première étude a été d'examiner les effets de la saillance des réputations sociales

relatives à ces deux groupes sur la performance des autochtones. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur deux lignes de recherche principales. La première englobe les travaux relatifs à l'effet ascenseur des stéréotypes (Marx et Stapel, 2006 ; Walton et Cohen, 2003). La seconde regroupe les travaux portant sur la susceptibilité aux stéréotypes (Ambady et al., 2001 ; Shih et al., 1999, 2002). En nous appuyant sur ces travaux antérieurs, nous avons avancé l'hypothèse générale selon laquelle la saillance du stéréotype relatif à la faible capacité intellectuelle des immigrés dans un contexte évaluatif augmenterait la performance de certains groupes d'autochtones comparativement à un contexte exempt d'un tel stéréotype.

Les résultats des études réalisées dans le cadre de la première ligne de recherche, relative à l'effet ascenseur du stéréotype (études 2 à 5), suggèrent l'existence de certains facteurs modérateurs de l'effet de la saillance du stéréotype relatif à l'infériorité intellectuelle des immigrés sur la performance des élèves et étudiants autochtones.

Les résultats des études réalisées dans le cadre de la deuxième ligne de recherche, relative à la susceptibilité aux stéréotypes (études 6 et 7), suggèrent que la comparaison avec les immigrés pourrait être bénéfique à la performance des élèves et étudiants autochtones qui font eux-mêmes l'objet de mauvaises réputations.

1. Effets ascenseur du stéréotype : le rôle modérateur des préjugés, de l'adhésion aux stéréotypes et de l'orientation politique

Dans le cadre de cette première ligne de recherche, il s'est agi d'examiner l'effet de la saillance du stéréotype relatif à la faible capacité intellectuelle des immigrés sur la performance des élèves et étudiants autochtones.

Dans un premier temps, en nous basant sur la méta-analyse de Walton et Cohen (2003) et certains travaux antérieurs (Danco et Esses, 2001 ; Esses et al, 2001 ; Sidanius et Pratto, 1999 ; Stephan et Stephan, 2000), nous avons avancé l'hypothèse selon laquelle les élèves autochtones qui ont plus de préjugés envers les immigrés et ceux qui croient en la validité du stéréotype qui leur est associé obtiendront de meilleurs résultats lorsqu'ils sont amorcés avec ce stéréotype plutôt que lorsqu'ils sont placés dans un contexte d'évaluation où un tel stéréotype n'est pas activé. Les résultats de l'étude 2 réalisée en contexte naturel ont confirmé cette hypothèse.

Outre les préjugés et l'adhésion au stéréotype, nous avons examiné dans les études 3, 4 et 5 le rôle des idéologies politiques dans la modulation des performances en fonction de la saillance des stéréotypes relatifs aux immigrés. Les résultats de l'étude 3 et 4 ont montré que les étudiants qui se positionnent à droite sur l'échiquier politique obtiennent de meilleures performances lorsque le contexte évaluatif rend saillant le stéréotype de l'infériorité intellectuelle des immigrés plutôt que lorsque ce stéréotype n'est pas rendu saillant. À ce propos, il convient de souligner que l'étude 5, qui visait à mieux comprendre les processus à la base du rôle modérateur de l'orientation politique dans l'effet ascenseur du stéréotype, n'a pas permis de confirmer nos hypothèses ni même de répliquer les résultats antérieurs des études 3 et 4. C'est du moins là un des résultats ou plutôt une absence de résultats les plus délicats dont il faut rendre raison puisque nous n'avons pas pu en comprendre véritablement les raisons. Toutefois, en nous appuyant sur l'ensemble des autres résultats rapportés dans ce travail et les travaux qui montrent que l'école est non seulement un lieu de socialisation et de sélection (Chatard et al, 2007 ; Guimond, 1998 ; 2000 ; Newcomb, 1943), mais aussi de génération de différences de performances entre groupes

(Steele et Aronson, 1995 ; Walton et Cohen, 2003), nous continuons de penser qu'assurément les idéologies politiques jouent un rôle dans les performances académiques des étudiants (Kimmelmeier, 2008 ; Kimmelmeier et al., 2005).

2. Susceptibilité aux stéréotypes : le rôle modérateur du genre et du statut socio-économique des étudiants

Dans le cadre de la seconde ligne de recherche sur laquelle nous nous sommes appuyés dans ce travail, il s'est agi d'examiner les effets de l'activation des stéréotypes positifs associés aux étudiants européens sur la performance de ceux qui, parmi eux, pâtissent d'une identité sociale négative dans un domaine donné. Pour ce faire, nous avons étudié la modulation de performance de deux groupes : les femmes en mathématiques et les étudiants de milieu socio-économique faible dans une tâche intellectuelle. Notre hypothèse stipulait que la performance de ces deux groupes d'étudiants autochtones dans un contexte de comparaison avec des immigrés serait supérieure à celle des étudiants qui se compareraient à d'autres étudiants européens. Pour l'essentiel, les résultats des deux études rapportées le chapitre IV ont corroboré cette hypothèse. En effet, les résultats de l'étude 6 ont montré que les femmes obtiennent de meilleures performances à un test de mathématiques en comparaison à une étudiante d'origine immigrée qu'en comparaison à une autre étudiante européenne. De même, les résultats de l'étude 7 ont montré que les étudiants d'origine socio-économique faible obtiennent de meilleures performances à un test d'intelligence lorsque celui-ci est présenté comme examinant la nature des écarts de performances entre les étudiants autochtones et les étudiants d'origine immigrée plutôt que lorsqu'il est présenté comme examinant les différences de performances entre les étudiants

de faible et de haut statut socio-économique. Dans cette condition, la performance des étudiants de faible statut socio-économique est inférieure à celle des étudiants de statut socio-économique élevé. Finalement, dans ces deux études, la performance des hommes (étude 6) et celle des étudiants d'origine socio-économique élevée (étude 7) ne variait pas en fonction de la manipulation expérimentale.

À ce stade de ce travail, une question demeure toutefois : en quoi donc nos recherches sont-elles susceptibles de susciter des réflexions nouvelles, tant du point de vue théorique que du point de vue pratique, à propos des inégalités de réussite scolaire entre les élèves autochtones et leurs pairs d'origine immigrée ?

3. Portée et implications

Tout d'abord, d'un point de vue théorique, le présent travail contribue à la compréhension des facteurs susceptibles de rendre compte des différences des performances académiques déjà observées entre les membres de groupes dominants et de groupes dominés, en particulier en ce qui concerne les différences des performances observées entre les élèves autochtones et les élèves d'origine immigrée. En effet, les différences de réussite entre ces deux groupes ont fait l'objet de très nombreuses recherches empiriques (Fischer et al. 1996 ; Levels et Dronkers, 2008 ; OCDE/PISA, 2006, 2008) et diverses raisons économiques, sociales, scolaires, familiales et individuelles ont été avancées dans la littérature pour rendre compte de ces différences. Les recherches psychosociales ont montré que ces différences de performance peuvent, en partie, s'expliquer par l'effet des stéréotypes (Wicherts, Dolan et Hessen, 2005). Toutefois, la plupart de ces travaux ne se sont focalisés que sur les élèves d'origine immigrée. Ce faisant, une partie non

négligeable de l'explication de ces écarts de réussite académique a peut-être été négligée (Walton et Cohen, 2003). Le présent travail suggère que les inégalités sociales de réussite entre les élèves immigrés et autochtones pourraient résulter non pas seulement d'une faible performance des premiers, mais aussi de la propension de certains élèves autochtones à obtenir de meilleures performances, surtout dans les contextes intergroupes où leur identité de groupe dominant ou socialement avantagée est rendue saillante.

Les résultats des études rapportées dans ce travail complètent et étendent les travaux antérieurs réalisés dans le cadre des deux paradigmes examinés que sont l'effet ascenseur des stéréotypes et l'effet de la susceptibilité aux stéréotypes. Du point de vue de l'effet ascenseur du stéréotype, les études 2 à 4 montrent l'importance de considérer certains facteurs individuels et idéologiques susceptibles de modérer son occurrence. Du point de vue de la susceptibilité aux stéréotypes, les études 6 et 7 suggèrent que la comparaison à un hors-groupe plus dévalorisé qu'eux (les immigrés en l'occurrence) pourrait positivement influencer la performance intellectuelle des élèves qui endurent des stéréotypes négatifs relatifs à leur appartenance à un groupe de bas statut.

En outre, les résultats de nos recherches, à l'instar des paradigmes expérimentaux sur lesquels nous nous sommes appuyés, trouvent leur fondement dans le cadre théorique des recherches sur l'identité sociale (Tajfel et Turner, 1986 ; Turner et al., 1987). En effet, ces travaux suggèrent que dans les contextes intergroupes, les individus tendent à se catégoriser et à se comporter en fonction des caractéristiques qui définissent les groupes auxquels ils appartiennent, comparativement aux contextes interpersonnels. Plus particulièrement, la théorie de l'identité sociale prédit que les individus cherchent à atteindre ou à maintenir une identité sociale positive, qui n'intervient que dans un contexte de comparaison favorable entre leur groupe d'appartenance et les autres groupes pertinents dans un contexte social donné. Dans son

prolongement, la théorie de l'auto-catégorisation prédit que le fonctionnement du Soi dépend du contexte et des caractéristiques groupales rendues saillantes dans ce contexte. Ainsi, dans les contextes intergroupes, les individus adoptent les croyances relatives aux groupes en présence et orientent leurs comportements dans un sens congruent avec celles-ci. De ce fait, lorsque leur identité sociale est rendue saillante, l'auto-catégorisation change d'un niveau personnel à un niveau intergroupe : les individus tendent alors à assimiler au Soi les stéréotypes de leur groupe d'appartenance et à se contraster des caractéristiques des hors-groupes pertinents dans le contexte (Turner et al., 1987). Dans cette logique de pensée, comme le suggèrent les résultats de nos recherches mais aussi ceux de certains travaux antérieurs (Danso et Esses, 2001 ; Walton et Cohen, 2003), la recherche de cette identité sociale positive et le désir de se différencier positivement des immigrés (Tajfel et Turner, 1986), pourraient se traduire pour les autochtones par une meilleure performance dans un contexte rendant saillant le stéréotype associé aux immigrés.

En outre, les résultats ont été obtenus sur des populations différentes (les uns sur des élèves, études 1 et 2 ; les autres sur des étudiants universitaires, études 3 à 7). D'autre part, nous avons utilisé différentes techniques d'activation des stéréotypes (explicite versus implicite). Enfin, nous avons utilisé différentes techniques de recherches (corrélacionnelle pour l'étude 1 ; expérimentale pour les études 2 à 7). Ces différentes approches concourent, à des variantes près (étude 5), aux mêmes résultats : les élèves autochtones ne souffrent pas de la présence de leurs pairs immigrés. Bien au contraire, leur présence pourrait s'avérer bénéfique pour la performance de certains élèves autochtones.

Sur le plan pratique et éducatif ensuite. Comme nous l'avons souvent mentionné tout au long de ce travail, la présence des immigrés dans les institutions académiques semble être perçue comme une menace pour la performance des élèves autochtones. Or, les résultats des différentes

recherches présentées dans ce travail amènent à penser le contraire. À cet égard, ce travail contribue à sa manière au débat sur les conséquences supposées négatives de la présence des immigrés dans les institutions académiques de la plupart des pays de l'OCDE. Ainsi, à la question de savoir si les immigrés font baisser le niveau des autochtones, nous pouvons répondre, au terme de ce travail, par la négative. En effet, les résultats de l'étude 1 basée sur des données internationales à des épreuves standardisées ont montré une relation positive entre le taux d'immigrés dans un pays et le niveau scolaire atteint par les élèves autochtones, et ce même lorsque les effets des autres déterminants de la performance à un niveau national, scolaire et individuel sont contrôlés. En d'autres termes, l'hypothèse selon laquelle la présence d'élèves d'origine immigrée dans une école entraîne un nivellement de la performance des élèves autochtones vers le bas peut être rejetée.

Si les immigrés ne constituent pas une source de menace pour la réussite scolaire des autochtones, peuvent-ils alors être considérés comme une source potentielle d'amélioration de la performance de ces derniers ? La réponse à cette question n'est incontestablement pas simple mais, au vu des résultats des études présentées dans ce travail mais aussi des travaux antérieurs (Antonio et al. 2004 ; Sommers et al., 2008), nous serions tentés de répondre par l'affirmative. En effet, on a vu que, même modérée par certaines variables individuelles et idéologiques, la performance des élèves et étudiants autochtones n'est pas détériorée par la comparaison avec les immigrés. Tout au moins, elle reste globalement meilleure pour certains élèves et étudiants dans la condition de saillance des stéréotypes des immigrés comparativement à la condition où de telles croyances ne sont pas activées.

Finalement, ce travail suggère que les défis actuels et futurs de la diversité culturelle introduite par les immigrés dans les institutions académiques ne doivent plus être analysés en se centrant uniquement sur la moindre performance scolaire des immigrés comparativement aux

autochtones. Dans un contexte où les prévisions démographiques prévoient un maintien sinon une augmentation du flux migratoire dans la plupart des pays de l'OCDE, on pourrait penser que les identités sociales et les stéréotypes socioculturels associés aux différents groupes d'appartenance des élèves seront de plus en plus saillants dans les contextes scolaires. Dans cette logique de pensée, et parce que les environnements de classe mobilisent sans cesse des dynamiques de comparaison (Monteil et Huguet, 1999), tout porte à croire que les dynamiques observées dans le présent travail persisteront dans le temps.

Dans leur ensemble, les résultats des différentes études sont consistants avec l'idée générale défendue dans ce travail, selon laquelle la présence d'immigrés dans les institutions académiques n'aurait pas d'effets délétères sur la performance des élèves. En d'autres termes, les arguments théoriques et les études qui les valident concourent à s'ériger contre tout argument qui ferait des élèves immigrés une source de menace pour la qualité de l'éducation dans les pays de l'OCDE. Ainsi, à l'instar de certains travaux socio-économiques cités en introduction de ce travail (Badie et al., 2008), serions-nous tenté de considérer l'immigration comme un bien psychosociologique dont aussi bien les immigrés eux-mêmes (étude 1) que les autochtones pourraient tirer profit (études 2 à 7). Dans cette logique de pensée, les politiques, notamment éducatives, ont un rôle prépondérant à jouer dans la lutte contre les préjugés et les stéréotypes concernant les immigrés. Aussi, à terme, il s'agira de faire en sorte que les immigrés ne soient plus considérés comme une catégorie sociale différente des autochtones (Crisp et Abrams, 2008), même si on sait par ailleurs que la similitude peut parfois entraîner une accentuation des écarts intergroupes (Gabarrot et al., 2009).

Arrivé à ce stade, tout lecteur pourrait s'interroger sur la validité externe des effets observés dans ce travail de thèse c'est-à-dire la capacité d'observer les mêmes phénomènes dans des contextes naturels de classe dans lesquels le corps enseignant indique rarement aux élèves

qu'ils cherchent à examiner des différences de performances entre les élèves autochtones et les élèves d'origine immigrée (Sackett, Hardison et Cullen, 2004). Il y a au moins deux raisons de penser que les dynamiques mises en évidence dans le présent travail pourraient être observées dans les contextes naturels de classe.

La première, et la plus triviale pour tout psychologue social, est que les stéréotypes sont tellement répandus dans la société (Devine, 1989 ; Crocker et al., 1998), qu'il n'est point besoin de faire mention de telles logiques pour que les comportements des individus s'y conforment. En fait, toute situation susceptible de rendre saillant ou d'accentuer le poids des appartenances catégorielles des élèves serait à même de présider à l'occurrence des dynamiques que nous venons d'évoquer. Ainsi, on pourrait penser que la tendance à concentrer les élèves d'origine immigrée dans des classes spécifiques avec des élèves autochtones enregistrant des difficultés particulières pourrait contribuer à observer l'effet ascenseur du stéréotype dans les contextes scolaires. En outre, l'abondante littérature sur les bienfaits de la comparaison sociale descendante laisse penser que les élèves autochtones, qui rencontrent des difficultés particulières ou doivent faire face à des stéréotypes négatifs les concernant, peuvent profiter de la comparaison avec les immigrés, supposés moins performants que les autochtones. D'ailleurs, comme nous l'avons montré dans l'étude 1, la relation entre le taux d'immigrés dans un pays et la performance des élèves autochtones demeure significative et positive même lorsqu'on contrôle l'effet de l'origine socio-économique.

La seconde raison tient à la persistance de ces stéréotypes. Pour ne citer qu'un exemple, on sait aujourd'hui qu'un des stéréotypes largement répandus concernant les personnes d'origine africaine est qu'ils seraient moins intelligents que les Européens. Imaginez un instant que vous êtes un élève européen, que votre voisin de classe est un élève africain et que votre professeur est en train de distribuer oralement les notes à un devoir (comme cela se fait dans la plupart des

classes). Non seulement vous serez préoccupé par le fait d'avoir une bonne note (ne serait-ce que pour votre estime de soi personnelle), mais aussi par la possibilité qu'une personne supposée moins intelligente ait une meilleure note que vous. Comment vous sentiriez-vous si cela arrivait effectivement ? Quels seraient les effets d'un tel ressenti sur votre performance au prochain contrôle de classe ?

En dépit de la relative consistance des résultats rapportés par rapport à l'idée générale défendue dans ce travail, selon laquelle la présence des immigrés n'entraîne pas une baisse de la performance des autochtones, celui-ci comporte un certain nombre de limites qui méritent d'être soulignées et corrigées dans des études futures : il s'agit notamment des processus par lesquels la comparaison avec les groupes stigmatisés (ici, les immigrés) est supposée influencer la performance des individus membres de groupes dominants.

4. Limites et perspectives de recherches futures

Limite 1 : Du rôle des mécanismes médiateurs.

La première limite importante transversale à l'ensemble des études rapportées dans ce travail tient à la nature des mécanismes en œuvre. En effet, aucun mécanisme n'a été identifié qui soit à même de rendre compte de l'effet ascenseur des stéréotypes ou de l'effet de la susceptibilité aux stéréotypes. À ce propos, il convient de rappeler que Walton et Cohen (2003) ont avancé que l'augmentation de la performance, observée en contexte de forte saillance des stéréotypes négatifs relatifs aux groupes stigmatisés comparativement au contexte de faible saillance, pourrait découler d'un accroissement de la confiance en soi et d'une diminution des doutes quant à ses compétences personnelles. Ces deux processus ont été examinés dans l'étude 4

sans toutefois donner des résultats allant dans le sens avancé par Walton et Cohen. Comme nous l'avons mentionné auparavant, seule une étude, à notre connaissance, a identifié un médiateur potentiel de l'effet ascenseur du stéréotype (Chalabaev et al., 2008). Dans cette étude, les auteurs ont montré que l'état biopsychologique dans lequel des participants masculins se trouvent (mesuré par la pression cardiovasculaire) médiate l'effet de la saillance des stéréotypes de genre sur leur performance à un test sportif. Aussi intéressants que soient ces résultats et même si certains chercheurs semblent se tourner vers ces mesures physiologiques (Blascovich et al., 2001 ; Scheepers et Ellemers, 2005), il nous semble peu rationnel que de telles mesures puissent rendre compte de l'effet des stéréotypes associés aux groupes stigmatisés sur les performances intellectuelles des groupes dominants, à moins, pour les psychologues sociaux, de situer l'origine des différences de performance entre différents groupes sociaux dans des explications de nature biologique (Templer, 2008). Autrement dit, il nous semble que les processus de nature proprement psychosociale susceptibles de rendre compte des effets des stéréotypes sur les performances intellectuelles en général, et à l'occurrence de l'effet ascenseur du stéréotype en particulier, restent encore à explorer. Dans cette optique, le rôle de la motivation (Baumeister et Vohs, 2007) mérite une attention particulière, en particulier celle liée à la différenciation sociale (Tajfel et Turner, 1986).

Limite 2 : De la nature consciente ou inconsciente des processus en jeu.

Une des questions à laquelle les études futures devront répondre revient à savoir si l'influence des stéréotypes (qu'ils soient positifs ou négatifs) sur la performance des individus membres de groupes dominants opère de façon consciente ou inconsciente. Par exemple, certaines recherches suggèrent que les stéréotypes sont si répandus dans la société qu'il n'est point besoin de les activer explicitement pour que la performance des individus s'en trouve

affectée, que ceux-ci soient directement (Bargh et al, 1996 ; Dijksterhuis et al., 1998 ; 2000) ou indirectement concernés par ces stéréotypes (Walton et Cohen, 2003). Dans le même temps, Shih et al. (2002) avancent que les stéréotypes positifs n'entraîneraient une amélioration de la performance des individus dominants que lorsqu'ils sont activés de manière consciente. Dans le même temps, Marx et Stapel (2006) avancent que les individus membres de groupes non ciblés par un stéréotype ont besoin d'être davantage poussés pour que leur performance s'en trouve affectée par les stéréotypes négatifs relatifs à un groupe socialement stigmatisé. En l'état actuel des connaissances, il semble difficile de trancher définitivement sur la nature consciente ou inconsciente des processus sous-jacents à la régulation des performances des individus membres de groupes dominants en fonction du contexte. Les études futures devraient examiner dans quel cas (activation consciente ou non consciente) la saillance des stéréotypes (positifs ou négatifs) pourrait améliorer la performance des individus membres de groupes dominants et dans quel autre cas elle pourrait entraîner une détérioration de la performance des mêmes individus.

CONCLUSION

En dépit de ces quelques limites, les résultats des études rapportées dans le présent travail renforcent l'idée selon laquelle les stéréotypes contribuent, pour une part importante, aux explications des inégalités de performance observées entre les élèves d'origine immigrée et leurs pairs autochtones.

En outre, au terme de ce travail et sans avoir la prétention d'être pleinement satisfaits, nous pouvons au moins considérer que les résultats rapportés répondent à notre préoccupation principale, celle de montrer que les immigrés ne sont pas une menace pour la performance des élèves et étudiants autochtones.

Enfin, les résultats des études présentées dans ce travail pourraient conduire à deux erreurs d'interprétation qui méritent d'être corrigées au terme de ce travail. Premièrement, loin de nous l'idée de nier les difficultés scolaires que présentent les immigrés et les inégalités de réussite entre eux et leurs pairs autochtones. Toutes les études précédemment mentionnées en font écho (Levels et Dronkers, 2008 ; Marks, 2005 ; OCDE/PISA, 2006, 2008). Nous disons seulement que la persistance de ces inégalités de performance pourrait être due en partie à la tendance de certains autochtones à mieux réussir dans des contextes de forte présence d'immigrés. Une deuxième source de malentendu pourrait découler des résultats de la première étude. Pour rappel, celle-ci montrait une relation positive entre le taux d'immigrés dans un pays et la performance des élèves autochtones et immigrés. Par ce résultat, nous ne disons pas qu'il faille augmenter le taux d'étrangers dans les institutions scolaires pour accroître le niveau de réussite scolaire des élèves. Comme toute recherche, une idée principale a guidé cette première étude, celle de vérifier la portée de la croyance populaire selon laquelle les immigrés font baisser le niveau scolaire des autochtones. Et au terme de ce travail, nous concluons, à l'instar d'autres recherches (OCDE/PISA, 2006) qu'un fort taux d'immigration dans une école ou une classe ne saurait détériorer la performance des élèves, qu'ils soient d'origine immigrée ou autochtone.

De nombreux défis et questions persistent toutefois. Comment sensibiliser l'opinion publique contre les idées fausses associées aux enfants d'immigrés dans les institutions académiques ? Comment faire prendre conscience aux parents d'élèves qu'une composition hétérogène d'une classe augmente les occasions d'apprentissage pour tous les élèves et que, certainement, les différences perçues entre les élèves peuvent servir de ressources d'apprentissage ? Comment améliorer les possibilités d'intégration scolaire des enfants d'immigrés tout en répondant aux deux questions précédentes ? Les défis sont réels tout comme le sont aussi, certainement, les effets de la pluralité culturelle à l'école sur les apprentissages des

élèves. Dans un contexte où la diversité culturelle devient de plus en plus importante, les résultats des recherches en psychologie sociale (expérimentale) peuvent être utiles et s'articuler avec ceux de la recherche en éducation interculturelle (Dasen, 2000), du moins dans la mesure où ces résultats sont, d'une part, rendus accessibles aux non-spécialistes et, d'autre part, susceptibles d'influencer les actions politiques éducatives auprès de l'opinion publique. La vulgarisation des résultats de l'article relatif aux études 3 et 4 dans un quotidien populaire suisse témoigne de l'importance d'une telle impulsion, pourvu que des actions politiques dans ce sens s'ensuivent et se maintiennent dans le temps. Mais c'est là un autre sujet.

Pour l'heure, laissons le dernier mot à Demeuse, Crahay et Monseur (2005, p. 395) pour dire que : *« s'il n'appartient pas à la recherche [...] de se substituer à la décision politique, elle peut, et même elle doit, l'informer de ses acquis. Elle se doit notamment de s'insurger contre les idées fausses ou non étayées qui pourraient guider tel ou tel choix de société »*. Pour paraphraser ces auteurs, il revient donc aux politiques de faire en sorte de (ré)concilier deux visions d'une même réalité qui semble s'opposer : celle de la recherche académique qui présente l'immigration comme nécessaire pour l'économie (Badie, et al. 2005 ; Banque Mondiale, 2006) et celle d'une partie de l'opinion publique qui se nourrit depuis longtemps d'inquiétudes et d'angoisses au sujet de l'immigration, en particulier en ce qui concerne la présence d'élèves d'origine immigrée dans les institutions académiques (Ammermüller, 2007 ; OFS/CDIP, 2002 ; Thalhammer, 2001).

Bibliographie

- Aboud, F.E. (1988). *Children and stereotypes*. Oxford, England: Blackwell.
- Abrahams, D., Crisp, R. J. Marques, S., Fagg, E., Bedford, L. & Provias, D. (2009). Threat inoculation: Experienced and imagined intergenerational contact prevents stereotype threat effects on older people's math performance. *Psychological Aging*, 23, 934-939.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- Aloise-Young, P. A., Graham, J. W., & Hansen, W. (1994). Peer influence on adolescent smoking initiation: A comparison of group members and group outsiders. *Journal of Applied Psychology*, 79, 281-287.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Allport, G., & Postman, L. (1947). *The Psychology of Rumor*. New York: Russell and Russell.
- Ambady, N., Shih, M. Kim, A., & Pittinsky, T.L. (2001). Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological Science*, 12, 385-390.
- Ammermüller, A. (2007). Poor background or low returns? Why immigrant students in Germany perform so poorly in the program for international student assessment? *Education Economics*, 15, 215-230.
- Amodio, D. M., Harmon-Jones, E., & Devine, P. G. (2003). Individual differences in the activation and control of affective race bias as assessed by startle eyeblink responses and self-report. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 738-753.
- Amodio, D. M., Jost, J. T., Master, S. L., & Yee, C. M. (2007). Neurocognitive correlates of liberalism and conservatism. *Nature Neuroscience*, 10, 1246-1247.
- Antonio, A. L., Chang, M. J., Hakuta, K., Kenny, D. A., Levin, S., & Miley, J. F. (2004). Effects of racial diversity on complex thinking in college students. *Psychological Science*, 15, 507-510.
- Aronson, J., Lustina, M. J., Good, C., Keough, K., Steele, C. M., & Brown, J. (1999). When White Men can't do Math: Necessary and sufficient factors in stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 29-46.

- Ashmore, R. D., & Del Boca, F. K. (1976). Psychological approaches to understanding intergroup conflict. In P.A. Katz (Ed.), *Towards the elimination of racism* (pp. 73-124). New York: Pergamon Press.
- Ashmore, R. D., Del Boca, F. K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In D. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour* (1-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Augoustinos, M. & Rosewarne, D. (2001). Stereotype knowledge and prejudice in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 143-156.
- Badie, B., Brauman, R., Décaux, E., Devin, G., & de Wenden, C. W. (2008). *Pour un autre regard sur la migration. Construire une gouvernance mondiale*. Paris : La Découverte.
- Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (1995). Implicit gender stereotyping in judgment frames. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 181-198.
- Banaji, M. R., & Hardin, C. D. (1996). Automatic stereotyping. *Psychological Science*, 7, 136-141.
- Bargh, J.A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54, 462-479.
- Bargh, J. A., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 230-244.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris : Maspero.
- Baudelot, C., Leclercq, F., Chatard, A., Gobbille, B., & Satchkova, E. (2004). *Les effets de l'éducation. Rapport du Programme Incitatif de Recherche sur l'Education et la Formation*. Paris : École Normale Supérieure.
- Bauer, P. & Riphahn, R. T. (2004). Heterogeneity in the intergenerational transmission of educational attainment: Evidence from Switzerland on natives and second generation immigrants, *IZA Discussion Papers 1354*, Institute for the Study of Labor (IZA).

- Baumeister, R. F. (1984). Choking under pressure: Self-consciousness and paradoxical effects of incentives on skillful performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 610-620.
- Baumeister, R. F., & Showers, C. J. (1986). A review of paradoxical performance effects: choking under pressure in sports and mental tests. *European Journal of Social Psychology*, 16, 361-383.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 115-128.
- Beauvois, J.-L. & Joule, R. (1981). *Soumission et idéologies. Psychologie de la rationalisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beilock, S. L., & Carr, T. H. (2001). On the fragility of skilled performance: What governs choking under pressure? *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 701-725.
- Beilock, S. L., & Carr, T. H. (2005). When high-powered people fail: Working memory and "choking under pressure" in math. *Psychological Science*, 16, 101-105.
- Beilock, S. L., Kulp, C. A., Holt, L. E., & Carr, T. H. (2004). More on the fragility of performance: Choking under pressure in mathematical problem solving. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133, 584-600.
- Beilock, S. L., Rydell, R. J., & McConnell, A. R. (2007). Stereotype threat and working memory: Mechanisms, alleviation, and spill over. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136, 256-276.
- Beyer, S. (1990). Gender differences in the accuracy of self-evaluations of performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 960-970.
- Biddle, B. J. (2001). *Social class, poverty, and education*. New York: Routledge Falmer.
- Billig, M. (1976). *Social Psychology and intergroup relations*. London: Academic Press.
- Billig, M. (1982). *Ideology and Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Blair, I. V., & Banaji, M. (1996). Automatic and controlled processes in stereotype priming. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1142-1163.
- Blascovich, J., Spencer, S. J., Quinn, D., & Steele, C. (2001). African Americans and high blood pressure: The role of stereotype threat. *Psychological Science*, 12, 225-229.

- Blanton, H., Buunk, B., Gibbons, F. X., & Kuyper, H. (1999). When better-than-others compare upward: Choice of comparison and comparative-evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 420-430.
- Blanton, H., Christie, C., & Dye, M. (2002). Social identity versus reference frame comparisons: The moderating role of stereotype endorsement. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 253-267.
- Bochaca, J. G. (2006). Ethnic minorities and the Spanish and Catalan educational systems: From exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 261-279.
- Bonnot, V., & Croizet, J.-C. (2007). Stereotype internalization and women's math performance : The role of interference in working memory. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 857-866.
- Bornholt, L., Goodnow, J., & Cooney, G. (1994). Influences of gender stereotypes on adolescents' perceptions of their own achievement. *American Educational Research Journal*, 31, 675-692.
- Bouchard, T.J., Segal, N.L., Tellegen, A., McGue, M., Keyes, M. & Krueger, R. (2003). Evidence for the construct validity and heritability of the Wilson-Patterson conservatism scale: A reared-apart twin's study of social attitudes. *Personality and Individual Differences*, 34, 959-969.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.
- Bourhis, R.Y., & Leyens, J.-P. (1999) (Eds.). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Spirmont, Belgique : Mardaga.
- Bodenhausen, G. V. (1990). Stereotypes as judgemental heuristics: Evidence of circadian variations in discrimination. *Psychological Science*, 1, 319-322.
- Bosson, J. K., Haymovitz, E. L., & Pinel, E. C. (2004). When saying and doing diverge: The effects of stereotype threat on self-reported versus nonverbal anxiety. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 247-255.
- Breugelmans, S.M., & Vijver, F.J.R. van de (2004). Antecedents and components of majority attitudes toward multiculturalism in the Netherlands. *Applied Psychology*, 53, 400-422.

- Brickman, P., & (Janoff-) Bulman, R. (1977). Pleasure and pain in social comparison. In R. L. Miller and J. M. Suls (Eds.), *Social Comparison Processes: Theoretical and Empirical Perspectives*. Washington, DC: Hemisphere.
- Britt, T. W., Bonecki, K. A., Vescio, T. K., Biernat, M. R., & Brown, L. M. (1996). Intergroup anxiety: A person X situation approach. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1177-1188.
- Brown, J.D. (1986). Evaluations of self and others: Self-enhancement biases in social judgment. *Social Cognition*, 4, 353-376.
- Brown, R. P., & Day, E.A., (2006). The difference isn't black and white: Stereotype threat and the race gap on Raven's Advanced Progressive Matrices. *Journal of Applied Psychology*, 91, 979-985.
- Brown, R. P., & Josephs, R. A. (1999). A burden of proof: Stereotype relevance and gender differences in math performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 246-257.
- Brown, R. P., & Pinel, E. C. (2003). Stigma on my mind: Individual differences in the experience of stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 626-633.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The future of children*, 7, 55-71.
- Bry, C., Follenfant, A., & Meyer, T. (2008). Blonde like me: When self-construals moderate stereotype priming effects on intellectual performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 751-757.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Burns, P., & James, G. (2000). Economic insecurity, prejudicial stereotypes, and public opinion on immigration policy. *Political Science Quarterly*, 115, 201-225.
- Butera, F., Gardair, E., Maggi, J., & Mugny, G. (1998). Les paradoxes de l'expertise : influence sociale et (in)compétence de soi et d'autrui (pp. 109-123). In J. Py, A. Somat, & J. Baillé (Ed.), *Psychologie sociale et formation professionnelle : propositions et regards critiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Butera, F., Legrenzi, P., & Mugny, G. (1993). De l'imitation à la validation : études sur le raisonnement (pp. 99-120). In Pérez JA, Mugny G (Eds.) *Influences sociales: la théorie de l'élaboration du conflit*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Butera, F., Mugny, G., Legrenzi, P., & Pérez, J.A. (1996). Majority and minority influence, task representation, and inductive reasoning. *British Journal of Social Psychology*, 35, 123-136.
- Cadinu, M., Maass, A., Frigerio, S., Impagliazzo, L., & Latinotti, S. (2003). Stereotype threat: The effect of expectancy on performance. *European Journal of Social Psychology*, 33, 267-285.
- Caldas, S. J., & Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *Journal of Educational Research*, 90, 269-277.
- Carpenter, P. A., Just, M. A., & Snell, P. (1990). What one intelligence test measures: A theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices test. *Psychological Review*, 97, 404-431.
- Chalabaev, A., Stone, J., Sarrazin, P., & Croizet, J.-C. (2008). Investigating physiological and self-reported mediators of stereotype lift effects on a motor task. *Basic and Applied Social Psychology*, 30, 18-26.
- Chang, M.J., Witt-Sandis, D., & Hakuta, K. (1999). The dynamics of race in higher education: An examination of the evidence. *Equity and Excellence in Education*, 32, 12-16.
- Chatard, A. (2005). La régulation des différences entre les femmes et les hommes: Une approche de psychologie sociale. *Thèse de doctorat n° 360*, Université de Genève.
- Chatard, A., Guimond, S., & Selimbegovic, L. (2007). "How good are you in math?" The effect of gender stereotypes on students' recollection of their school marks. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 1017-1024.
- Chatard, A., Quiamzade, A., & Mugny, G. (2007). Les effets de l'éducation sur les attitudes sociopolitiques des étudiants : le cas de deux universités en Roumanie. *Année Psychologique*, 107, 225-237.
- Chateignier, C., Dutrévis, M., Nugier, A., & Chekroun, P. (2008). French-Arab students and verbal intellectual performance: Do they really suffer from a negative intellectual stereotype? (Soumis pour publication).

- Cheryan, S. & Bodenhausen, V. G. (2000). When positive stereotypes threaten intellectual performance: The psychological hazards of “model minority” status. *Psychological Science, 11*, 399-402.
- Chiswick, B. R. & DebBurman, N. (2004). Educational attainment: Analysis by immigrant generation. *Economics of Education Review, 23*, 361-379.
- Clark, K. B., & Clark, M. P. (1947). Racial identification and preference in Negro children. In T. Newcomb and E. L. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology* (pp. 169-178). New York, NY: Hold.
- Cockley, K. (2003). What do we know about the motivation of African Americans students? Challenging the anti-intellectual myth. *Harvard Education Review, 73*, 524-558.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S., & Aiken, L. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. 3rd Ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, B., Matheson, K., & Anisman, H. (2007). The moderating role of ethnic identity and social support on relations between well-being and academic performance. *Journal of Applied Social Psychology, 37*, 592-615.
- Cortes, K. E. (2006). The effects of age at arrival and enclave schools on the academic performance of immigrant children. *Economics of Education Review, 25*, 121-132.
- Cox, T., Lobel S., & McLeod, P. (1991). Effects of ethnic group cultural differences on cooperative and competitive behavior on a group task. *Academic Management Journal, 34*, 827-847.
- Cozzarelli, C., Wilkinson, A. V., & Tagler, M. J. (2001). Attitudes toward the poor and attributions for poverty. *Journal of Social Issues, 57*, 207-227.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Crandall, C.S., & Eshleman, A. (2003). A justification-suppression model of the expression and experience of prejudice. *Psychological Bulletin, 129*, 414-446.
- Crisp, R. J. & Abrams, D. (2008). Improving intergroup attitudes and reducing stereotype threat: An integrated contact model. In W. Stroebe, & M. Hewstone (Eds.). *European Review of Social Psychology* (vol. 19, pp. 242-284).
- Crocker, J., Major, B., & Steele, C. (1998). Social stigma. In S. Fiske, D. Gilbert, and G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (Vol. 2, pp. 504-553). Boston, MA: McGraw Hill.

- Croizet, J.-C., & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 588-594.
- Croizet, J.-C., Després, G., Gauzins, M.-E., Huguet, P., Leyens, J.-P., & Méot, A. (2004). Stereotype threat undermines intellectual performance by triggering a disruptive mental load. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 721-732.
- Croizet, J.-C., Dutrévis, M., & Désert, M. (2002). Why do students holding non prestigious high school degrees underachieve at the university? *Swiss Journal of Psychology*, 61, 167-175.
- Croizet, J.-C. et Leyens, J.-P. (Ed). (2003). *Mauvaises réputations. Les réalités et les enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris: Colin.
- Croizet, J.-C., & Neuville, E. (2004). Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite. Dans M.-C. Tockzek & D. Martinot (Eds.), *Le défi éducatif : des situations pour réussir* (pp. 55-82). Paris, Armand Colin.
- Czopp, A. M., & Monteith, M. J. (2006). Thinking well of African Americans: Measuring complimentary stereotypes and negative prejudice. *Basic and Applied Social Psychology*, 28, 233-250.
- Dambrun, M. (2005). Préjugés, stéréotypes et relations intergroupes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 67-68, 5-6.
- Dambrun, M., & Guimond, S. (2001). La théorie de la privation relative et l'hostilité envers les Nord-Africains. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14, 57-89.
- Dambrun, M., Guimond, S., & Michinov, N. (2003). Les composantes automatique et contrôlée des préjugés ethniques. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 16, 71-96.
- Dambrun, M., Kamiejski, R., Haddadi, N., & Duarte, S. (sous presse). Why does social dominance orientation decrease with university exposure to the social sciences? The impact of institutional socialization and the mediating role of "Geneticism". *European Journal of Social Psychology*.
- Danso, H. A., & Esses, V. M. (2001). Black experimenters and the intellectual test performance of White participants: The tables are turned. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 158-165.
- Darley, J.M., & Fazio, R.H. (1980). Expectancy-confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35, 867-881.

- Darley, J.M., & Gross, P.H. (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 20-33.
- Dasen, P.R. (2000). Approches interculturelles : acquis et controverses. Dans P.R. Dasen et C. Perrégaux (Eds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (vol. 3, p 7-30). Bruxelles, De Boeck Université.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Deconchy, J.-P. (1989). *Psychologie sociale, croyances et idéologies*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Deconchy, J.-P. (2008). Comment fait-on pour expliquer ce qui est inexplicable ? Contrôle, déficit cognitif et croyances. Dans R.-V. Joule et al. (Eds), *Bilans et perspectives en psychologie sociale*, vol. 1. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- De Dreu, C.K.W., & De Vries N.K. (2001). *Group consensus and minority influence: Implications for innovation*. Oxford: Blackwell.
- De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict and team effectiveness: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88, 741-749.
- DeMarree, K. G., Wheeler, S. C., & Petty, R. E. (2005). Priming a new identity: Self-monitoring moderates the effects of non-self stereotype primes on self-judgments and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 657-671.
- Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2005). Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même médaille. Dans M. Demeuse et al. (Eds), *Vers une école juste et efficace*. Bruxelles, De Boeck.
- Deschamps, J.-C., Lorenzi-Cioldi, F., & Meyer, G. (1982). *L'échec scolaire. Élève modèle ou modèles d'élèves ?* Paris : Pierre-Marcel Favre.
- Désert, M., Croizet, J.C., & Leyens, J.P. (2002). La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité. *L'Année Psychologique*, 102, 555-576.
- Desrichard, O. & Kopetz, C. (2005). A threat in the elder: The impact of task instructions, self-efficacy and performance expectations on memory performance in the elderly. *European Journal of Social Psychology*, 35, 537-552.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.

- Devine, P. G., & Elliot, A. J. (1995). Are racial stereotypes really fading? The Princeton trilogy revisited. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 1139-1150.
- Devine, P. G., Monteith, M. J., Zuernik, J. R., & Elliot, A. J. (1991). Prejudice with and without compunction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 817-830.
- Dijksterhuis, A., Aarts, H., Bargh, J.A., & van Knippenberg, A. (2000). On the relation between associative strength and automatic behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36, 531-544.
- Dijksterhuis, A., & Bargh, J. A. (2001). The perception-behavior expressway: Automatic effects of social perception on social behavior. In M. P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 33, pp. 1-40). San Diego: Academic Press.
- Dijksterhuis, A., & van Knippenberg, A. (1998). The relation between perception and behavior or how to win a game of Trivial Pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 865-877.
- Dohmen, T. J. (2008). Do professionals choke under pressure? *Journal of Economic Behavior and Organization*, 65, 636-653.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris, InterEditions.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris, Armand Colin.
- Dollinger, S. J. (2007). Creativity and conservatism. *Personality and Individual Differences*, 43, 1025-1035.
- Dovidio, J. F., Brigham, J.C., Johnson, B. T., & Gaertner, S. L. (1996). Stereotyping, prejudice, and discrimination: Another look. In N. Macrae, C. Stangor, & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 276-319). New York: Guilford.
- Dovidio, J. F., & Esses, V. (2001). Immigrants and immigration: Advancing the psychological perspective. *Journal of Social Issues*, 57, 375-387.
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (1986). Prejudice, discrimination, and racism: Historical trends and contemporary approaches. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 1-34). Orlando, FL: Academic Press.
- Doytcheva, M. (2005). *Le multiculturalisme*. Paris : La Découverte.

- Driessen, G. & Drekkers, H. (1997). Educational opportunities in the Netherlands. Policy, students' performance and issues. *International Review of Education*, 43, 299-315.
- Duckitt, J., Wagner, C., du Plessis, I., & Birum, I. (2002). The psychological bases of ideology and prejudice: Testing a dual process model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 75-93.
- Duncan, B.L. (1976). Differential social perception and attribution of intergroup violence: Testing the lower limits of stereotyping of Blacks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 590-598.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris, UNESCO, IIEP.
- Eagly, A. H. & Kite, M. E. (1987). Are stereotypes of nationalities applied to both women and men? *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 451-462.
- Eagly, A. H., & Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 735-754.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. *American Psychologist*, 54, 408-423.
- Ehrlinger, J., & Dunning, D. (2003). How chronic self-views influence (and potentially mislead) estimates of performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 5-17.
- Esses, V. M., Haddock, G., & Zanna, M. P. (1993). Values, stereotypes, and emotions as determinants of intergroup attitudes. In D. M. Mackie & D. L. Hamilton (Eds.), *Affect, cognition, and stereotyping: Intergroup processes in group perception* (pp. 137-166). San Diego, CA: Academic.
- Esses, V.M., Dovidio, J.F., Jackson, L.M., & Armstrong, T.L. (2001). The immigration dilemma: The role of perceived group competition, ethnic prejudice, and national identity. *Journal of Social Issues*, 57, 389-412.
- Esses, V. M., Dovidio, J. F., Semanya, A. H., & Jackson, L. M. (2005). Attitudes toward immigrants and immigration: The role of national and international identities. In D. Abrams, J.M. Marques, & M.A. Hogg (Eds.), *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 317-337). Philadelphia: Psychology Press.

- Esses, V. M., Jackson, L. M., & Armstrong, T. L. (1998). Intergroup competition and attitudes toward immigrants and immigration: An instrumental model of group conflict. *Journal of Social Issues*, 54, 699–724.
- Esses, V.M., Wagner, U., Wolf, C., Preiser, M., & Wilbur, C.J. (2006). Perceptions of national identity and attitudes toward immigrants and immigration in Canada and Germany. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 685-696.
- Falomir, J.M., Chatard, A., Selimbegović, L., Konan, N.P., & Mugny, G. (soumis pour publication). The moderating effect of attitudes towards foreigners and perceived ingroup threat in the influence of an anti-discrimination norm.
- Falomir, J. M., Gabarrot, F., & Mugny, G. (2009). Group motives in threatening contexts: When a loyalty conflict paradoxically reduces the influence of an anti-discrimination ingroup norm. *European Journal of Social Psychology*, 39, 196-206.
- Falomir, J.M., Muñoz, D., Invernizzi, F., & Mugny, G. (2004). Perceived in-group threat as a factor moderating the influence of in-group norms on discrimination against foreigners. *European Journal of Social Psychology*, 34, 135-153.
- Fazio, R. H., Jackson, J. R., Dunton, B. C., & Williams, C. J. (1995). Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: A bona fide pipeline? *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1013-1027.
- Fein, S., & Spencer, S. J. (1997). Prejudice as self-image maintenance: Affirming the self through derogating others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 31-44.
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris, Seuil.
- Festinger, L., (1954, 1971 pour la version française). Théorie des processus de comparaison sociale. Dans C. Faucheux et S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale théorique et expérimentale* (P. 77-104). Paris, La Haye : Mouton.
- Fischer, G.-N. (2000). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris, Dunod.
- Fischer, C.S. Hout, M. Jankowski, M. Lucas, S.R. Swidler, A. & Voss, K. (1996). *Inequality by Design*. Princeton: Princeton University Press.
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske, & G. Lindsey (Eds.), *Handbook of social psychology*, (4th ed., Vol. 2, pp. 357-411). Boston: McGraw-Hill.

- Fiske, S. T. (2004). *Social beings: A core motives approach to social psychology*. New York: Wiley.
- 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*, 82, 878-902.
- Flerx, V. C., Fidler, D. S., & Rogers, R. W. (1976). Sex role stereotypes: Developmental aspects and early intervention. *Child Development*, 47, 998-1007.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Gabarrot, F. (2008). Influence sociale, identité sociale et discrimination : quand la similarité met un frein à l'égalité. *Thèse de doctorat*, Université de Genève.
- Gabarrot, F., Falomir-Pichastor, J. M., & Mugny, G. (2009). Being similar versus being equal: Intergroup similarity moderates the influence of ingroup norms on discrimination and prejudice. *British Journal of Social Psychology*, 48, 253-273.
- Gang, I. N., & Zimmerman, K. F. (2000). Is child like a parent? Educational attainment and ethnic origin. *Journal of Human Resources*, 35, 550-569.
- Gilbert, G. M. (1951). Stereotype persistence and change among college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 245-254.
- Gilbert, D. T., & Hixon, J. G. (1991). The trouble of thinking: Activation and application of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 509-517.
- Ginges, J., & Cairns, D. (2000). Social representations of multiculturalism: A faceted analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1345-1370.
- Glick, P. & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Gonzales, A. (2003). The education of immigrant children: The impact of age at arrival. *Economics of Education Review*, 22, 203-211.
- Good, C., Aronson, J., & Harder, J. A. (2008). Problems in the pipeline: Stereotype threat and women's achievement in high-level math courses. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 17-28.

- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*, 645-662.
- Goodman, S. A., & Svyantek, D. J. (1999). Person-organization fit and contextual performance: Do shared values matter? *Journal of Vocational Behavior, 55*, 254-275.
- Gosling, P. (1996). *Psychologie sociale (Tome 1). L'individu et le groupe*. Paris, Bréal.
- Greenland, K., & Brown, R. (1999). Categorization and intergroup anxiety in contact between British and Japanese nationals. *European Journal of Social Psychology, 29*, 502-521.
- Gresky, D. M., Ten Eyck, L. L., Lord, C. G., & McIntyre, R. B. (2005). Effects of salient multiple identities on women's performance under mathematics stereotype threat. *Sex Roles, 53*, 703-716.
- Greenberg, J., Pyszczynski, T., & Solomon, S. (1986). The causes and consequences of a need for self-esteem: A terror management theory. In R. F. Baumeister (Ed.), *Public self and private self* (pp.189-212). New York: Springer-Verlag.
- Greenberg, J., Pyszczynski, T., Solomon, S., Rosenblatt, A., Veeder, M., Kirkland, S., & Lyon, D. (1990). Evidence for terror management II: The effects of mortality salience on reactions to those who threaten or bolster the cultural worldview. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 308-318.
- Gucciardi, D. F. & Dimmock, J.A. (2008). Choking under pressure in sensorimotor skills: Conscious processing or depleted attentional resources? *Psychology of Sport and Exercise, 9*, 45-59.
- Guimond, S. (1998). L'enseignement supérieur et la diffusion des croyances concernant la cause des inégalités intergroupes. Dans *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales* (vol VI, p. 185-207), Beauvois, J.L., Joule, R.V., & Monteil, J.M. (Eds). Delachaux et Niestlé : Lausanne.
- Guimond, S. (2000). Group socialization and prejudice: The social transmission of intergroup attitudes and beliefs. *European Journal of Social Psychology, 30*, 335-354.
- Guimond, S., Chatard, A., Martinot, D., Crisp, R., & Redersdorff, S. (2006). Social comparison, self-stereotyping, and gender differences in self-construal. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 221-242.

- Guimond, S., Dambrun, M., Michinov, N., & Duarte, S. (2003). Does social dominance generate prejudice? Integrating individual and contextual determinants of intergroup cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 697-721.
- Guimond, S., & Palmer, D.L. (1996). The political socialization of commerce and social science students: Epistemic authority and attitude change. *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 1985-2013.
- Guimond, S., & Roussel, L. (2001). Bragging about one's school grades: Gender stereotyping and students' perception of their abilities in science, mathematics and language. *Social Psychology of Education*, 4, 275-293.
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P. & Zingales, L. (2008). Culture, gender, and math. *Science*, 320, 1164-1165.
- Hackmiller, K. L. (1966). Threat as a determinant of downward comparison. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2, 32-39.
- Hamilton, D. L., Sherman, S. J., & Ruvolo, C. M. (1990). Stereotype-based expectancies: Effects on information processing and social behavior. *Journal of Social Issues*, 46, 35-60.
- Hansen, J. & Wänke, M. (2009). Think of capable others and you can make it! Self-efficacy mediates the effect of stereotype activation on behavior. *Social Cognition*, 27, 76-88.
- Harrison, L. A., Stevens, C. M., Monty, A. N., & Coakley, C. A. (2006). The consequences of stereotype threat on the academic performance of White and non-White lower income college students. *Social Psychology of Education*, 9, 341-357.
- Herrnstein, R.J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Hess, T.M., Hinson, J.T., & Statham, J.A. (2004). Explicit and implicit stereotype activation effects on memory: Do age and awareness moderate the impact of priming. *Psychology and Aging*, 19, 495-505.
- Hilton, J. L., & von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237-271.
- Ho, C., & Jackson, J.W. (2001). Attitudes toward Asian Americans: Theory and measurement. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 1553-1581.
- Hoffman, C., & Hurst, N. (1990). Gender stereotypes: Perception or rationalization? *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 197-208.

- Hogg, M. A. (2000). Subjective uncertainty reduction through self-categorization: A motivational theory of social identity processes. *European Review of Social Psychology*, 11, 223-255.
- Hubert, M. (2001). Multivariate outlier detection and robust covariance matrix estimation-discussion. *Technometrics*, 43, 303-306.
- Hubert, M., & Vanden Branden, K. (2003). Robust methods for partial least squares regression. *Journal of Chemometrics*, 17, 537-549.
- Huguet, P., Dumas, F., Monteil, J. M., & Genestoux, N. (2001). Social comparison choices in the classroom: Further evidence for students' upward comparison tendency and its beneficial impact on performance. *European Journal of Social Psychology*, 31, 557-578.
- Humphreys, L. G. (1984). General intelligence. In C. R. Reynolds & R. T. Brown (Eds.), *Perspectives on bias in mental testing* (pp. 221-247). New York: Plenum Press.
- Hutmacher, W. (1990). *Enfants d'immigrés ou enfants d'ouvriers? Scolarisation des migrants et inégalité sociale devant l'école*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Service de la recherche sociologique.
- Inzlicht, M., & Ben-Zeev, T. (2000). A threatening intellectual environment: Why females are susceptible to experiencing problem-solving deficits in the presence of males? *Psychological Science*, 11, 365-371.
- Jackson, J. S., Brown, K. T., Brown, T. N., & Marks, B. (2001). Contemporary immigration policy orientations among dominant group members in Western Europe. *Journal of Social Issues*, 57, 431-456.
- James, K. & Greenberg, J. (1989). In-group salience, intergroup comparison, and individual performance and self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 604-616.
- Jensen, A. R. (1980). *Bias in mental testing*. New York: Free Press.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger.
- Jost, J.T., & Banaji, M.R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27.
- Jost, J.T., & Burgess, D. (2000). Attitudinal ambivalence and the conflict between group and system justification motives in low status groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 293-305.
- Jost, J.T., Glaser, J., Kruglanski, A.W., & Sulloway, F. (2003). Political conservatism as

- motivated social cognition. *Psychological Bulletin*, 129, 339-375.
- Jost, J.T., & Hamilton, D.L. (2005). Stereotypes in our culture. In J. Dovidio, P. Glick, & L. Rudman (Eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 208-224). Oxford: Blackwell.
- Jost, J.T., & Hunyady, O. (2002). The psychology of system justification and the palliative function of ideology. *European Review of Social Psychology*, 13, 111-153.
- Jost, J.T., & Hunyady, O. (2005). Antecedents and consequences of system-justifying ideologies. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 260-265.
- Jost, J.T., Liviatan, I., van der Toorn, J., Ledgerwood, A. & Mandisodza, A. (2008). System justification: How we know it's motivated? (Soumis pour publication).
- Jost, J. T., Napier, J. L., Thorisdottir, H., Gosling, S. D., Palfai, T. P., & Ostafin, B. (2007). Are needs to manage uncertainty and threat associated with political conservatism or ideological extremity? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 989-1007.
- Jost, J.T., Nosek, B.A., & Gosling, S.D. (2008). Ideology: Its resurgence in social, personality, and political psychology. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 126-136.
- Jost, J. T., & Sidanius, J. (Eds.). (2004). *Political psychology: Key readings*. New York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Judd, C. M., & Park, B. (1993). Definition and assessment of accuracy in social stereotypes. *Psychological Review*, 100, 109-128.
- Katz, Y.J. (1990). Intelligence as function of conservatism among White South African students. *The Journal of Social Psychology*, 130, 477-484.
- Katz, D. & Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.
- Katz, I., Epps, E.G., & Axelson, L.J. (1964). Effect upon Negro digit-symbol, performance of anticipated comparison with whites and with other Negroes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 77-83.
- 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*, 2, 53-59.
- Kawakami, K., Dion, K.L., & Dovidio, J.F. (1998). Racial prejudice and stereotype activation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 407-416.

- Kawakami, K., Dovidio, J.F., & Dijksterhuis, A. (2003). Effect of social category priming on personal attitudes. *Psychological Science*, 14, 315-319.
- Kay, A. C., Czaplinski, S., & Jost, J. T. (2009). Left-right ideological differences in system justifying following exposure to complementary versus noncomplementary stereotype exemplars. *European Journal of Social Psychology*, 39, 290-298.
- Keller, J. (2005). In genes we trust: The biological component of psychological essentialism and its relationship to mechanisms of motivated social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 686-702.
- Keller, J. (2007). Stereotype threat in classroom settings: The interactive effect of domain identification, task difficulty and stereotype threat on female students' maths performance. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 323-338.
- Keller, J. & Dauenheimer, D. (2003). Stereotype threat in the classroom: Dejection mediates the disrupting threat effect on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 371-381.
- Kimmelmeier, M. (2008). Is there a relationship between political orientation and cognitive ability? A test of three hypotheses in two studies. *Personality and Individual Differences*, 45, 767-772.
- Kimmelmeier, M., Danielson, C., & Basten, J. (2005). What's in a grade? Academic success and political orientation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1386-1399.
- Kessler, A.E., & Freeman, G.P. (2005a). Support for extreme right-wing parties in Western Europe: Individual attitudes, political attitudes, and national context. *Comparative European Politics*, 3, 261-288.
- Kessler, A.E., & Freeman, G.P. (2005b). Public opinion in the EU on immigration from outside the community. *Journal of Common Market Studies*, 43, 825-850.
- 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*, 141, 453-467.
- Kozol, J. (1991). *Savage inequalities*. New York: Crown.
- Kray, L. J., Thompson, L., & Galinsky, A. (2001). Battle of the sexes: Gender stereotype confirmation and reactance in negotiations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 942-958.

- Kray, L. J., Reb, J., Galinsky, A., & Thompson, L. (2004). Stereotype reactance at the bargaining table: The effect of stereotype activation and power on claiming and creating value. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 399-411.
- Kunda, Z., & Spencer, S. J. (2003). When do stereotypes come to mind and when do they color judgment? A goal-based theory of stereotype activation and application. *Psychological Bulletin*, 129, 522-544.
- Lahav, G. (2004). Public opinion towards immigration in the European Union: Does it matter? *Comparative Political Studies*, 37, 1151-1183.
- Lepore, L., & Brown, R. (1997). Category and stereotype activation: Is prejudice inevitable? *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 275-287.
- Lerner, M. J. (1971). Justice, guilt, and veridical perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 20, 127-135.
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. New York: Plenum Press.
- Levels, M., & Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31, 1404-1425.
- Levine, R. A. & Campbell, D. T. (1972) *Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes and group behaviour*. New York: Wiley.
- Levy, B. (1996). Improving memory in old age through implicit self-stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1092-1107.
- Leyens, J.P., Désert, M., Croizet, J.C. & Darcis, C. (2000). Stereotype threat: Are lower status and history of stigmatization preconditions of stereotype threat. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1189-1199.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V. Y., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles: Mardaga.
- Licata, L. (2007). La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation : le soi, le groupe, et le changement social. *Revue électronique de psychologie sociale*, 1, 19-33.
- Lin, M. H., Kwan, V. S. Y., Cheung, A., & Fiske, S. T. (2005). Stereotype content model explains prejudice for an envied outgroup: Scale of anti-Asian American stereotypes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 34-47.
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New York: Macmillan.

- Lord, C. G., & Saenz, D. S. (1985). Memory deficits and memory surfeits: Differential cognitive consequences of tokenism for tokens and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 918-926.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2002). *Les représentations des groupes dominants et dominés. Collections et agrégats*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Lorenzi-Cioldi, F., & Meyer, G. (1984). *Semblables ou différents : identité sociale et représentations collectives de jeunes immigrés dans le contexte scolaire genevois*. Bureau International du Travail, Genève.
- Lount, R. B., Jr., & Phillips, K. W. (2007). Working harder with the out-group: The impact of social category diversity on motivation gains. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 103, 214-224.
- Lowery, B., Hardin, C., & Sinclair, S. (2001). Social influence effects on automatic racial prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 842-855.
- Lowery, B. S., Eisenberger, N. I., Hardin, C. D., & Sinclair, S. (2007). Long-term effects of subliminal priming on academic performance. *Basic and Applied Social Psychology*, 29, 151-157.
- Lummis, M., & Stevenson, H. W. (1990). Gender differences in beliefs and achievement: A cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 26, 254-263.
- Lynn, R. (2006). *Race differences in intelligence: An evolutionary analysis*. Augusta, GA: Washington, Summit Publishers.
- Mackie, D.M. & Hamilton, D.L. (Eds) (1993). *Affect, cognition and stereotyping: Interactive processes in group perception*. San Diego (CA): Academic Press.
- McLaren, L.M. (2001). Immigration and the new politics of inclusion and exclusion in the European Union: The effect of elites and the EU on individual-level opinions regarding European and non-European immigrants. *European Journal of Political Research*, 39, 81-108.
- Macrae, C. N., & Bodenhausen, G. V. (2000). Social cognition: Thinking categorically about others. *Annual Review of Psychology*, 51, 93-120.
- Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., Milne, A. B., & Jetten, J. (1994). Out of mind but back in sight: Stereotypes on the rebound. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 808-817.

- Mayda, A. M. (2004). Who is against immigration? A cross-country investigation of attitudes towards immigrants. *IZA Discussion Paper No. 1115*.
- Maggi, J. Butera, F., & Mugny, G. (1996). Conflict of incompetence: Direct and indirect influences on representation of the centimeter. *International Review of Social Psychology*, 9, 91-105.
- Mannix, E., & Neale, M. A. (2005). What differences make a difference? The promise and reality of diverse teams in organizations. *Psychological Science in the Public Interest*, 6, 31-55.
- Markman, A.B., Maddox, W.T., & Worthy, D.A. (2006). Choking and excelling under pressure. *Psychological Science*, 17, 944-948.
- Marks, G. N. (2005). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries. *Ethnic and Racial Studies*, 28, 925-946.
- Marmorá, L. (2002). *Les politiques de migrations internationales*. Paris, L'Harmattan.
- Martens, A., Johns, M., Greenberg, J., & Schimel, J. (2006). Combating stereotype threat: The effect of self-affirmation on women's intellectual performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 236-243.
- Marx, D. M., & Stapel, D. A. (2006). Understanding stereotype lift: On the role of the social self. *Social Cognition*, 24, 777-792.
- Marx, D., Stapel, D., & Muller, D. (2005). We can do it: The interplay of construal orientation and social comparisons under threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 432-446.
- Marx, D. M., & Roman, J. S. (2002). Female role models: Protecting women's math test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1183-1193.
- McConahay, J., Hardee, B. B., & Batts, V. (1981). Has racism declined in America? It depends on who is asking and what is asked. *Journal of Conflict Resolution*, 25, 563-579.
- McConahay, J., & Hough, J. (1976). Symbolic racism. *Journal of Social Issues*, 32, 23-45.
- McLaren, L.M. (2002). Public support for the European Union: Cost/benefit analysis or perceived cultural threat? *Journal of Politics*, 64, 551-566.
- McLeod, P. L., Lobel, S. A., & Cox, Jr., T. H. (1996). Ethnic diversity and creativity in small groups. *Small Group Research*, 27, 248-264.
- McLoyd, V. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.

- Mendoza-Denton, R., Kahn, K., & Chan, W.Y. (2008). Can fixed views of ability boost performance in the context of favorable stereotypes? *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 1187-1193.
- Merton, R. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Michinov, N. (2001). When downward comparison produces negative affect: Sense of control as a moderator. *Social Behavior and Personality. An International Journal*, 29, 427-444.
- Michinov, N., Dambrun, M., Guimond, S., & Méot, A. (2005). Social dominance orientation, prejudice and discrimination: An innovative method for studying discriminatory behaviors. *Behavior Research Methods*, 37, 91-98.
- Milgram, S. (1974). *Soumission à l'autorité*. Paris : Calmann-Lévy.
- Miller, A. G. (1982). *In the eye of the beholder: Contemporary issues in stereotyping*. New York: Praeger.
- Monteil, J.-M. (1988). *Eduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Monteil, J. M., & Huguet, P. (1999). *Social context and cognitive performance: Towards a social psychology of cognition*. Hove: Taylor and Francis.
- Monteil, J.-M., & Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Moreland, R. L., Levine, J. M., & Wingert, M. L. (1996). Creating the ideal group: Composition effects at work. In J. Davis & E. Witte (Eds.), *Understanding group behavior* (pp. 11-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1980). Toward a theory of conversion behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 13, pp 209-239). New York: Academic Press.
- Moscovici, S., Lage, E., & Naffrechoux, M. (1969). Influence of a consistent minority on the responses of a majority in a color perception task. *Sociometry*, 32, 365-380.
- Mugny, G., Butera, F. & Falomir, J. M. (2001). Social influence and threat in social comparison between self and source's competence: Relational factors affecting the transmission of knowledge. In F. Butera & G. Mugny (Eds.), *Social influence in social reality* (pp. 225-247). Bern : Hogrefe & Huber Publishers.

- Mugny, G., Butera, F., Quiamzade, A., Dragulescu, A., & Tomei, A. (2003). Comparaisons sociales des compétences et dynamiques d'influence sociale dans les tâches d'aptitudes. *L'Année Psychologique*, 104, 469-496.
- Mugny, G. & Pérez, J.A. (1986). *Le déni et la raison. Psychologie de l'impact social des minorités*. Cousset, Delval.
- Muller, D. & Butera, F. (2004). On being concerned about bragging. *Current Psychology of Cognition*, 22, 159-179.
- Muller, D., Judd, C. M., & Yzerbyt, V. Y. (2005). When moderation is mediated and mediation is moderated. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 852-863.
- Napier, J. L. & Jost, J. (2008). Why are conservatives happier than liberals? *Psychological Science*, 19, 565-572.
- Nemeth, C.J. (1992). Minority dissent as a stimulant to group performance. In S. Worchel, W. Wood, & J.A. Simpson (Eds.), *Group processes and productivity* (pp. 95-111). Newbury Park, CA: Sage.
- Nemeth, C. J. (1995). Dissent as driving cognition, attitudes, and judgments. *Social Cognition*, 13, 273-291.
- Neuville, E., & Croizet, J. (2007). Can the salience of gender identity impair math performance among 7-8 years old girls? The moderating role of task difficulty. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 307-316.
- Newcomb, T.M. (1943). *Personality and social change*. New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- O'Brien, L. & Crandall, C. (2003). Stereotype threat and arousal: Effects on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 782-789.
- Office Fédérale de la Statistique/Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique [OFS/CDIP] (2002). *Préparés pour la vie ? : les compétences de base des jeunes, rapport national de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel.
- Ogbu, J. U. (1978). *Minority education and caste: the American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic.
- Operario, D., & Fiske, S. T. (2001). Ethnic identity moderates perceptions of prejudice: Judgments of personal versus group discrimination and evaluations of subtle versus blatant bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 550-561.

- O'Reilly, C. A., Williams, K. Y., & Barsade, S. G. (1998). Group demography and innovation: Does diversity help? In D. Gruenfeld (Eds.), *Composition. Research on Managing Groups and Teams* (Vol. 1, pp. 183-207). Stamford, CT, US: JAI Press, Inc.
- Organization for Economic Co-operation and Development, Program for International Student Assessment [OECD/PISA] (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. OECD: Paris.
- Organization for Economic Co-operation and Development, Program for International Student Assessment [OECD/PISA] (2006). *Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. OECD: Paris.
- Organization for Economic Co-operation and Development, Program for International Student Assessment [OECD/PISA] (2008). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world*. OECD: Paris.
- Osborne, J. W. (2001). Testing stereotype threat: Does anxiety explain race and sex differences in achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 291-310.
- Pascarella, E. T., Edison, M., Nora, A., Hagedorn, L. S., & Terenzini, P. T. (1996). Influences on students' openness to diversity and challenge in the first year of college. *Journal of Higher Education*, 67, 174-195.
- Perret-Clermont, A.N. (1979). *La Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern, Peter Lang.
- Pérez, J.A. & Mugny, G. (1993). *Influences sociales : la théorie de l'élaboration du conflit*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Pinel, E. C. (1999). Stigma consciousness: The psychological legacy of social stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 114-128.
- Portes, P.R. (1999). Social and psychological factors in the academic achievement of children of Immigrants: A cultural history puzzle. *American Educational Research Journal*, 36, 489-507.
- Portes A., & MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education*, 69, 255-275.
- Pratto, F. (1999). The puzzle of continuing group inequality: Piecing together psychological, social, and cultural forces in social dominance theory. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 31, pp. 191-263). San Diego: Academic Press.

- Pronin, E., Steele, C., & Ross, L. (2004). Identity bifurcation in response to stereotype threat: Women and mathematics. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 152-168.
- Quiamzade, A. & Croizet, J.-C. (2007). The social determinants of intellectual performance under threat: From interpersonal comparisons to the stereotype threat. *Swiss Journal of Psychology*, 66, 139-144.
- Quiamzade, A., & Mugny, G. (sous presse). Social influence and threat in confrontations between competent peers. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Quiamzade, A., Mugny, G., Falomir-Pichastor, J. M., & Chatard, A. (2006). De la psychologie sociale développementale à l'influence sociale dans les tâches d'aptitudes. Dans R. V. Jole & P. Huguet (Eds.), *Bilan et perspectives en psychologie sociale* (vol. 1, pp. 171-198). Presses Universitaires de Grenoble.
- Quinn, D. M., & Spencer, S. J. (2001). The interference of stereotype threat with women's generation of mathematical problem-solving strategies. *Journal of Social Issues*, 57, 55-71.
- Raven J., Raven J. C., & Court J. H. (1998). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales*. Oxford, England: Psychologists Press.
- Régner, I., Huguet, P. & Monteil, J.-M. (2002). Effects of socioeconomic status (SES) information on cognitive ability inferences: When low-SES students make use of a self-threatening stereotype. *Social Psychology of Education*, 5, 253-269.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Riphahn, R.T. (2003). Cohort effects in the educational attainment of second generation immigrants in Germany: An analysis of census data. *Journal of Population Economics*, 16, 711-737.
- Sackett, P. R., Hardison, C. M., & Cullen, M. J. (2004). On interpreting stereotype threat as accounting for African American-White differences on cognitive tests. *American Psychologist*, 59, 7-13.
- Saenz, D. S. (1994). Token status and problem-solving deficits: Detrimental effects of distinctiveness and performance monitoring. *Social Cognition*, 12, 61-74.

- Saenz, D. S., & Lord, C. G. (1989). Reversing roles: A cognitive strategy for undoing memory deficits associated with token status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 698-708.
- Sarason, I. G. (1991). Anxiety, self-preoccupation and attention. In R. Schwarzer, & R. A. Wicklund (Eds.), *Anxiety and self-focused attention*. New York: Plenum Press.
- Sardon, J.-P. (2006). Evolution démographique récente des pays développés. *Population*, 59, 305-360.
- Scheepers, D., & Ellemers, N. (2005). When the pressure is up: The assessment of social identity threat in low and high status groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, 192-200.
- Scheve, K. F., & Matthew, J. S. (2001). Labor market competition and individual preferences over immigration policy. *Review of Economics and Statistics*, 83, 133-145.
- Schmader, T. (2002). Gender identification moderates stereotype threat effects on women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 194-201.
- Schmader, T., & Johns, M. (2003). Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 440-452.
- Schmader, T., Johns, M., & Barquissau, M. (2004). The costs of accepting gender differences: The role of stereotype endorsement in women's experience in the math domain. *Sex Roles*, 50, 835-850.
- Schnepf, S.V. (2007). Immigrants' educational disadvantages: An examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20, 527-545.
- Schubert, T. W., & Häufner, M. (2003). Contrast from social stereotypes in automatic behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 577-584.
- Sekaquaptewa, D., & Thompson, M. (2002). The differential effects of solo status on members of high and low status groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 694-707.
- Sekaquaptewa, D., & Thompson, M. (2003). Solo status, stereotypes, and performance expectancies: Their effects on women's public performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 68-74.
- Selimbegovic, L., Chatard, A., & Mugny, G. (2007). Can we encourage girls' mobility towards science-related careers? Disconfirming stereotype belief through expert influence. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 275-290.

- Sherif, M., Harvey, O., White, B., Hood, W., & Sherif, C. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave experiment*. Institute of Group Relations, University of Oklahoma, Norman.
- Shih, M., Ambady, N., Richeson, J. A., Fujita, K., & Gray, H. M. (2002). Stereotype performance boosts: The impact of self-relevance and the manner of stereotype activation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 638-647.
- Shih, M., Pittinsky, T. L., & Ambady, N. (1999). Stereotype susceptibility: Identity salience and shifts in quantitative performance. *Psychological Science*, 10, 80-83.
- Shih, M., Pittinsky, T. L. & Trahan, A. (2006). Domain-specific effects of stereotypes on performance. *Self and Identity*, 5, 1-14.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Sidanius, J., Pratto, F., & Bobo, L. (1994). Social dominance orientation and the political psychology of gender: A case of invariance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 998-1011.
- Sidanius, J., Pratto, F., Martin, M., & Stallworth, L. (1991). Consensual racism and career track: Some implications of social dominance theory. *Political psychology*, 12, 691-721.
- Simon, J. (1991). *The economic consequences of Immigration*. Oxford, Blackwell.
- Sinclair, S., Hardin, C. D., & Lowery, B.S. (2006). Implicit self-stereotyping in the context of multiple social identities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 529-542.
- Sinclair, S., Sidanius, J., & Levin, S. (1998). The interface between ethnic and social system attachment: The differential effects of hierarchy-enhancing and hierarchy- attenuating environment. *Journal of social Issues*, 54, 741-757.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research 1990-2000. *Review of Educational Research*, 75, 417-453.
- Smith, J.L. (2004). Understanding the process of stereotype threat: A review of mediational variables and new performance goal directions. *Educational Psychology Review*, 16, 177-206.
- Smith, J.L., & Johnson, C.S. (2006). A stereotype boost or choking under pressure? Positive gender stereotypes and men who are low in domain identification. *Basic and Applied Social Psychology*, 28, 51-63.

- Snyder, M. (1984). When belief creates reality. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 18, pp. 247-305). Orlando, FL: Academic Press.
- Solomon, S., Greenberg, J., & Pyszczynski, T. (1991). A terror management theory of social behaviour: The psychological functions of self-esteem and cultural worldviews. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 24, pp. 93-159). New York: Academic Press.
- Solomos, J., & Wrench J. (1993). *Racism and Migration in Western Europe*. Oxford: Berg Publishers.
- Sommers, R.S., Warp, S.L., & Mahoney, C. C. (2008). Cognitive effects of racial diversity: White individuals' information processing in heterogeneous groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 1129-1136.
- 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.
- Spencer, B., & Castano, E. (2007). Social class is dead. Long live social class! Stereotype threat among low socioeconomic status individuals. *Social Justice Research*, 20, 418-432.
- Stapel, D., & Suls, J. (2004). Method matters: Effects of explicit versus implicit social comparison on activation, behavior and self-views. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 860-875.
- Stangor, C., Carr, C., & Kiang, L. (1998). Activating stereotypes undermines task performance expectations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1191-1197.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, 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.
- Steele, J., James, J. B., & Barnett, R. C. (2002). Learning in a man's world: Examining the perceptions of undergraduate women in male-dominated academic areas. *Psychology of Women Quarterly*, 26, 46-50.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances experimental social psychology* (Vol. 34, pp. 379-440). San Diego, CA: Academic Press.

- Stephan, W. E., & Stephan, C. W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41, 157-175.
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 23-46). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stephan, W. G., Renfro, C. L., Esses, V. M., Stephan, C. W. & Martin, T. (2005). The effects of feeling threatened on attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 1-19.
- Stephan, W. G., Ybarra, O., & Bachman, G. (1999). Prejudice toward immigrants: An integrated threat theory. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 2221-2237.
- Stone, J., Lynch, C., Sjomeling, M., & Darley, J. M. (1999). Stereotype threat effects on black and white athletic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1213-1227.
- Suls, J., & Miller, R. L. (Eds.) (1977). *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives*. Washington, D.C.: Hemisphere Publishing Company.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups* (pp. 61-76). London: Academic.
- Tajfel, H. (1981). Social stereotypes and social groups. In J. C. Turner & H. Giles (Eds.), *Intergroup behaviour* (pp. 144-167). Oxford, UK: Blackwell.
- Tajfel, H., Billig, M., Bundy, R., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Templer, D.I. (2008). Correlational and factor analytic support for Rushton's differential K life history. *Personality and Individual Differences*, 45, 440-444.
- Templer, D.I., & Arikawa, H. (2006). Temperature, skin color, per capital income, and IQ: An international perspective. *Intelligence*, 34, 121-139.

- Thalhammer, E., Zucha, V., Enzenhofer, E., Salfinger, B., & Orgis, G. (2001). *Attitudes towards minority groups in the European Union: A special analysis of the Eurobarometer 2000 survey*. Vienna: The European Centre on Racism and Xenophobia.
- Thorisdottir, H., Jost, J., Liviatan, I. & Shrout, P. (2007). Psychological needs and values underlying left-right political orientation: Cross-national evidence from Eastern and Western Europe. *Public Opinion Quarterly*, 71, 175-203.
- Triandis, H. C., Hall, E. R., & Ewen, R. B. (1965). Member heterogeneity and dyadic creativity. *Human Relations*, 18, 33-55.
- Turner, J. C. (1987). A self-categorization theory. In J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher, & M. S. Wetherell (Eds.), *Rediscovering the social group: A Self-categorization theory* (p. 42-67). Cambridge: Basil Blackwell, Inc.
- Turner, J. C. (1975). Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 5, 5-34.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Union Démocratique du Centre (1983). *Politique de migration créditée et ouverte sur l'avenir*, Berne.
- United Nations Development Programme (2000). *Human Development Report 2000: Human rights and human development*. New York: Oxford University Press.
- United Nations Development Programme (2003). *Human Development Report 2003: Millennium development goals: A compact among nations to end human poverty*. New York: Oxford University Press.
- United Nations Development Programme (2006). *Human Development Report 2006: Beyond scarcity: Power, poverty and the global water crisis*. New York: Oxford University Press.
- van Knippenberg, D., & Schippers, M. C. (2007). Work group diversity. *Annual Review of Psychology*, 58, 515-541.
- Van Laar, C., Sidanius, J., Rabinowitz, J., & Sinclair, S. (1999). The three R's of academic achievement: Reading, riting, and racism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 139-151.

- Van Oudenhoven, J.P., Prins, K.S., & Buunk, B.P. (1998). Attitudes of minority and majority members towards adaptation of immigrants. *European Journal of Social Psychology*, 28, 995-1013.
- Van Ours, J.C. & Veenman, J. (2003). The educational attainment of second generation immigrants in the Netherlands. *Journal of Population Economics*, 16, 739-753.
- Vellacott M. C. & Wolter S.C. (2005). Égalité des chances dans le système éducatif suisse, *Rapport de tendance n° 9*, Aarau, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).
- Verkuyten, M. (2004). Everyday ways of thinking about multiculturalism. *Ethnicities*, 4, 53-74.
- Verkuyten, M. (2007) Social psychology and multiculturalism. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 280-297.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Multiculturalism among minority and majority adolescents in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 91-108.
- Wagner, U., & Zick, A. (1995). The relation of formal education to ethnic prejudice: Its reliability, validity and explanation. *European Journal of Social Psychology*, 25, 41-56.
- Wang, J. & Goldschmidt, P. (1999). Opportunity to learn, language proficiency, and immigrant status effects on mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 93, 101-111.
- Walton, M. G., & Cohen, L. G. (2003). Stereotype lift. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 456-467.
- Ward, C. & Masgoret, A.-M. (2006). An integrative model of attitudes towards immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 671-682.
- Watson, R.T., DeSanctis, G., & Poole, M.S. (1988). Using a GDSS to facilitate group consensus: Some intended and unintended consequences. *MIS Quarterly*, 12, 463-478.
- Watson, W. E., Kumar, K., & Michaelson, L. K. (1993). Cultural diversity's impact on interaction process and performance: Comparing homogeneous and diverse task groups. *Academy of Management Journal*, 36, 590-602.
- Wheeler, L. & Koestner, R. (1984). Performance evaluation: On choosing to know the related attributes of others when we know their performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20, 263-271.

- Wheeler, S. C., DeMarree, K. G., & Petty, R. E. (2007). Understanding the role of the self in prime to behavior effects: The Active-Self Account. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 234-261.
- Wheeler, V., & Petty, R. E. (2001). The effects of stereotype activation on behavior. *Psychological Bulletin*, 127, 797-826.
- Wheeler, S. C., Jarvis, W. B., & Petty, R. E. (2001). Think unto others...The self-destructive impact of negative stereotypes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 173-180.
- White, K., & Lehman, D. (2005). Culture and social comparison seeking: The role of self-motives. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 232-242.
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90, 245-271.
- Wicherts, J.M., Dolan, C.V., & Hessen, D.J. (2005). Stereotype threat and group differences in test performance: A question of measurement invariance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 696-716.
- Wittenbrink, B., Judd, C. M., & Park, B. (1997). Evidence for racial prejudice at the implicit level and its relationship with questionnaire measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 262-274.
- Wood, J.V. (1989). Theory and research concerning social comparison of personal attributes. *Psychological Bulletin*, 106, 231-248.
- Wout, D., Danso, H., Jackson, J. & Spencer, S. (2007). The many faces of threat: Group- and self- threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 792-799.
- Wraga, M., Helt, M., Jacobs, E., & Sullivan, K. (2006). Neural basis of stereotype-induced shifts in women's mental rotation performance. *Social Cognitive and Affective Neurosciences*, 2, 12-19.
- Wraga, M., Duncan, L., Jacobs, E., Helt, M., & Church, J. (2006). Stereotype susceptibility narrows the gender gap in imagined self-rotation performance. *Psychometric Bulletin and Review*, 13, 813-819.