

Performances scolaires des élèves et appartenance ethnique (majoritaire vs. minoritaire) de leurs modèles professionnels

Delphine Martinot
Marie-Christine Toczek
Sophie Brunot

Dans cette étude portant sur la relation entre la performance scolaire des élèves et leurs modèles professionnels, l'originalité est d'étudier le rôle joué par l'appartenance ethnique des modèles. Nous suggérons que, quelle que soit l'appartenance ethnique des élèves, ceux qui ont pour modèle un membre d'un groupe ethnique associé à une mauvaise réputation intellectuelle (groupe minoritaire) auront des performances scolaires plus faibles que les élèves dont le modèle est membre d'un groupe ethnique épargné par cette mauvaise réputation (groupe majoritaire). Cette hypothèse a été testée sur des élèves de CM2 dont 26 étaient membres d'un groupe ethnique minoritaire (enfants issus d'une immigration récente) et 30 membres du groupe ethnique majoritaire (enfants non-migrants). Ces élèves remplissaient un questionnaire permettant de connaître leur modèle professionnel et son origine ethnique, puis leurs notes en mathématiques et en français étaient recueillies en fin d'année scolaire. Les résultats, conformes à l'hypothèse, sont discutés en termes de processus d'identification au groupe ethnique.

Mots-clés : groupe ethnique, modèle, performance scolaire, mauvaise réputation

La croyance selon laquelle les personnes célèbres, c'est-à-dire des personnes à la réussite éblouissante, peuvent servir de modèles aux autres en les incitant à faire de leur mieux, est très largement répandue dans notre société. Assez récemment, dans le cadre d'un programme lancé par le ministère de la Jeunesse et des Sports, des rencontres étaient organisées entre des sportifs ou acteurs célèbres (e.g., Zinedine Zidane, Gérard Depardieu, David Douillet) et des enfants ou jeunes adolescents issus de banlieues dites « difficiles ». Ces actions sont souvent justifiées par l'idée que ces célébrités peuvent servir de

modèles aux membres de groupes désavantagés d'un point de vue socio-économique et motiver ainsi leurs aspirations. Les travaux de Lockwood et Kunda (1997) viennent quelque peu tempérer l'enthousiasme que peuvent susciter de telles actions. Ces auteurs montrent que les individus peuvent progresser en s'inspirant de certaines célébrités si le succès de ces dernières leur semble accessible. En revanche, les individus peuvent régresser si le succès des stars auxquelles ils se réfèrent leur semble inaccessible. Ainsi, les célébrités ne se révéleraient pas systématiquement être des modèles aussi bénéfiques que les

pouvoirs publics semblent le supposer. Heureusement, les modèles, sources d'inspiration pour un individu, ne se limitent pas aux célébrités, mais peuvent aussi émaner de l'entourage individuel proximal. L'objet de ce travail est de s'interroger sur le rôle de ces modèles plus « ordinaires » dans la réussite académique individuelle. Plus précisément, il s'agit ici d'examiner s'il existe une relation entre les modèles professionnels disponibles dans l'entourage proche de l'élève et les performances scolaires de ce dernier. Pour aborder une telle question, l'impact potentiel des modèles sur la motivation de l'individu à réussir sera discuté à travers une présentation succincte des travaux de Bandura (1982) sur la notion d'auto-efficacité perçue. Nous défendrons ensuite l'idée que l'appartenance ethnique du modèle d'un élève pourrait être reliée aux performances scolaires de ce dernier. De fait, l'objectif de l'étude empirique présentée sera d'explorer une nouvelle piste sur la relation entre la réussite scolaire des individus et leurs modèles. Jusqu'à présent, l'étude de cette relation a été menée quasi exclusivement dans une approche interpersonnelle (élève-modèle). L'originalité de cette recherche exploratoire est d'introduire un niveau d'analyse supplémentaire, lié aux relations intergroupes, en testant l'idée que l'appartenance groupale des modèles choisis par les élèves peut être reliée à la performance de ces derniers.

MOTIVATION ET EXPÉRIENCE VICARIANTE

La perception d'auto-efficacité

Depuis les travaux de Bandura (1982) sur l'auto-efficacité perçue, il apparaît clairement que la performance d'un individu dépend non seulement de ses capacités *per se* mais aussi de la croyance qu'il entretient à propos de celles-ci. Bandura décrit cette croyance en son efficacité personnelle comme une estimation de ses propres capacités et comme un jugement sur la façon dont on peut organiser et exécuter une action. Pour Bandura (1986, voir aussi 2002, pour une traduction française), la connaissance de sa propre efficacité, qu'elle soit exacte ou fautive, est basée sur quatre sources d'information. La principale est la réussite de l'individu, c'est-à-dire les succès et/ou les échecs effectifs, parce qu'elle repose sur des expériences authentiques (Bandura, Adams, & Beyer, 1977). Alors que les succès accroissent le sentiment d'efficacité, les échecs répétés le diminuent, surtout s'ils ne sont pas dus à un manque d'ef-

fort ou à des circonstances externes. Deux des trois autres sources d'information qui alimentent le sentiment d'auto-efficacité sont assez mineures. Il s'agit de la persuasion verbale et des états d'activation physiologiques, mais nous ne les évoquerons pas plus avant, Bandura (1986) considérant que leur pouvoir est trop limité pour exercer à lui seul un effet durable sur l'auto-efficacité. Enfin, la dernière source, l'expérience vicariante, retiendra davantage notre attention car elle permet de comprendre comment les performances des individus peuvent être influencées par des modèles. La perception d'auto-efficacité est en effet partiellement influencée par l'observation de personnes similaires à soi.

Selon Bandura (1986), voir des individus semblables à soi réussir augmenterait l'auto-perception d'efficacité chez des observateurs qui possèdent aussi les capacités d'accomplir des activités comparables. Ils se persuadent que si les autres peuvent le faire, ils devraient, eux aussi, être au moins capables d'améliorer leur performance. Par le même processus, l'observation de l'échec de personnes apparemment de compétence similaire, et, ce, en dépit de leurs efforts importants, diminue le jugement des observateurs sur leurs propres capacités et réduit leurs efforts (Brown & Inouye, 1978). Bien que les expériences vicariantes influencent généralement plus faiblement les performances que les expériences directes, elles peuvent produire des changements significatifs et persistants de celles-ci. Les individus convaincus de leur inefficacité par expérience vicariante ont tendance à se comporter de façon inefficace, ce qui, de fait, génère une confirmation comportementale de l'incapacité. De la même façon, les personnes qui améliorent l'auto-efficacité perçue peuvent affaiblir l'impact d'expériences directes d'échec (Brown & Inouye, 1978). L'influence vicariante peut ainsi s'installer dans des processus dynamiques qui agissent sur la perception d'auto-efficacité par un impact comportemental et/ou par une diminution des effets d'autres formes d'influence. Les personnes qu'un individu prendra pour modèles peuvent accroître ou diminuer sa perception d'efficacité et donc son investissement dans la réalisation d'une tâche.

Choix des modèles et groupes ethniques

Une recherche récente de Marx et Roman (2002) montre qu'un modèle devient une source de motivation pour un élève seulement s'il remplit impérativement deux critères. Primo, comme nous l'avons déjà

précisé, il faut que sa réussite semble accessible à cet élève. Secundo, le modèle doit être perçu comme similaire à l'élève, aussi bien d'un point de vue physique que psychologique (Lockwood & Kunda, 1997). Les dimensions principales qui contribuent à la perception de similarité sont le genre, l'ethnie, l'âge, le niveau éducatif et socio-économique ou la personnalité (Tesser, 1988). L'ethnie peut donc être une des dimensions qui guident un individu dans le choix de son modèle, et ceci d'autant plus que cette caractéristique groupale apparaît reliée au niveau de réussite du modèle. Marx et Roman (2002) considèrent qu'un troisième critère peut améliorer l'impact d'un modèle. L'élève doit accorder de l'importance au groupe qu'il partage avec son modèle, c'est-à-dire être fortement identifié à ce groupe. Dans le cas où le modèle partage la même appartenance ethnique que l'élève, ce dernier devra être fortement identifié à son groupe ethnique. Pour Marx et Roman (2002), ce dernier critère est moins fondamental que les deux premiers, mais ne saurait être totalement négligé.

Par rapport à la population cible de notre étude, à savoir des élèves en classe de CM2, ce dernier critère semble être satisfait. En effet, Martinot et Audebert (2003) ont mis en évidence que des enfants de CM1 et de CM2 étaient très fortement identifiés à leur groupe ethnique. Autrement dit, pour des enfants entre 8 et 12 ans, l'identité ethnique contribue très massivement à la définition de soi.

GROUPES ETHNIQUES ET PERFORMANCE SCOLAIRE

Réputation du groupe d'appartenance des modèles

À certaines catégories sociales sont associées des stéréotypes négatifs qui font peser sur leurs membres une mauvaise réputation dans le domaine intellectuel. Ces stéréotypes négatifs conduisent souvent les membres de ces groupes dits « stigmatisés » à confirmer cette mauvaise réputation (e.g., Croizet & Claire, 1998 ; Leyens, Désert, Croizet, & Darcis, 2000 ; Steele & Aronson, 1995). Cette confirmation de la mauvaise réputation donne aux stéréotypes une apparente exactitude qui renforce leur aspect prescriptif (Fiske & Stevens, 1993). La réputation associée à un groupe dans un domaine peut ainsi devenir prédictive de la réussite des membres de ce groupe dans

ce même domaine. Aussi un modèle issu d'un groupe stigmatisé dans un domaine pourrait-il nuire à la réussite de l'élève dans le domaine en question. Nous suggérons ainsi que la simple connaissance implicite ou explicite de la réputation associée au groupe du modèle sera reliée au comportement et aux performances de l'élève dans des domaines associés à la réputation. Plusieurs recherches montrent en effet que la connaissance des stéréotypes sur les groupes ethniques apparaît dès l'âge de 4 ans (Aboud, 1988 ; Augustinos & Rosewarne, 2001) et que les préjugés envers les populations issues de l'immigration sont plus ou moins défavorables selon l'origine ethnique (1) (Favre-Perroton, 1998 ; Vallet & Caille, 1996).

Cette relation entre le groupe – et sa réputation – du modèle et les performances de l'élève devrait être particulièrement importante car l'enfant n'a pas nécessairement d'information sur le niveau d'étude ou de réussite scolaire de son modèle (parmi les enfants qui ont rêvé de devenir vétérinaires, la plupart n'avaient aucune idée de la difficulté des études correspondantes !). Dans un domaine où, en raison des préjugés, l'appartenance groupale est supposée être prédictive des performances, le groupe d'appartenance du modèle d'un élève devrait donc être relié à la performance de cet élève.

Appartenance ethnique des modèles et performance scolaire

Les arguments développés plus haut conduisent à prédire qu'un élève avec un modèle professionnel issu d'un groupe ethnique minoritaire associé à des préjugés défavorables dans le domaine scolaire sera moins investi et donc moins performant sur le plan scolaire qu'un élève ayant choisi un modèle dans le groupe majoritaire dont la réputation n'est pas ainsi entachée. Autrement dit, nous suggérons que les performances scolaires seront plus faibles chez les élèves qui possèdent un modèle issu d'un groupe ethnique minoritaire victime de préjugés défavorables dans le domaine intellectuel comparées à celles des élèves dont le modèle est membre du groupe ethnique majoritaire.

Précisons que, dans la présente recherche, des élèves dont la famille n'est pas issue d'une immigration récente (élèves pouvant être perçus comme d'origine française) seront considérés comme membres du groupe ethnique majoritaire tandis que des élèves dont la famille est issue de l'immigration récente seront considérés comme membres d'un

groupe ethnique minoritaire. De plus, en raison d'une tendance à préférer les individus qui nous ressemblent (Belin-Michinov, 2001), les élèves du groupe ethnique majoritaire devraient choisir préférentiellement des modèles dans leur groupe ethnique. En revanche, nous faisons l'hypothèse que le choix pour un modèle issu de leur propre groupe sera moins marqué chez les élèves membres d'un groupe ethnique minoritaire et, ce, pour deux raisons. D'une part, ces derniers peuvent se considérer comme membres du groupe ethnique majoritaire : bien que nés de parents issus de l'immigration, ils sont aussi nés en France. D'autre part, la prééminence des valeurs du groupe majoritaire dans la société peut les amener à vouloir ressembler aux membres de ce groupe (Clark et Clark, 1947).

MÉTHODE

Participants

Soixante-quatorze élèves (35 filles et 39 garçons d'âge moyen 10 ans et 11 mois) ont participé à cette recherche. Ils ont été sélectionnés dans des classes de CM2 car c'est entre l'âge de 9 et 11 ans que les enfants deviennent capables d'utiliser une personne comme standard de référence (Higgins, Tykocinski & Vookles, 1990). De plus, comme évoqué en introduction, les enfants en CM2 sont très identifiés à leur groupe ethnique (Martinot & Audebert, 2003).

Les élèves sélectionnés étaient issus de six classes de CM2 appartenant à quatre écoles de l'enseignement public. Ces six classes avaient été choisies en raison de l'importante diversité des origines ethniques des élèves. De plus, lors d'un pré-test, nous avons constaté que les enfants dont les parents étaient d'origine française appartenaient à des catégories socio-économiques de statuts aussi bien élevé que faible alors que les enfants dont les parents étaient d'origine étrangère appartenaient presque tous à des catégories socio-économiques de faible statut. Afin de contrôler ce facteur « catégorie socio-économique », susceptible d'avoir une influence (Croizet & Claire, 1998), nous avons uniquement retenu pour notre étude les élèves issus de catégories socio-économiquement faibles. Nous avons également exclu de notre recherche les élèves avec une double appartenance ethnique (i.e., appartenance au groupe majoritaire par l'un des parents et au groupe minoritaire par l'autre). Notre population était donc constituée d'élèves issus de catégories socio-économiques faibles et appartenant à un seul groupe ethnique. Sur

ces 74 élèves, 44 avaient des parents d'origine française et étaient catégorisés comme membres du groupe ethnique majoritaire. Les 30 autres élèves avaient des parents d'origine étrangère et étaient catégorisés comme membres d'un groupe ethnique minoritaire. Parmi ces 30 enfants, 4 étaient d'origine algérienne, 7 d'origine marocaine, 8 d'origine portugaise, 1 d'origine sénégalaise, 2 d'origine tunisienne, et 8 d'origine turque.

Procédure et matériel

Notre étude s'est déroulée en deux phases s'étalant sur une période de 6 mois. Durant la première phase qui se déroulait au mois de janvier, les élèves remplissaient le questionnaire sur lequel reposait notre étude. Nous insistions sur le caractère anonyme du questionnaire, mais l'élève était en réalité identifié par un code-barre. Lors de la deuxième phase, située au mois de juin, nous procédions au recueil des notes obtenues par les élèves en français et en mathématiques sur les trois trimestres. Initialement, nous souhaitions recueillir les notes dans d'autres matières (géographie, histoire-éducation civique, sciences et technologies, sport, musique, arts plastiques), mais cela s'est révélé impossible en raison d'une trop forte hétérogénéité des modalités évaluatives adoptées par les enseignants (allant pour chaque matière de l'évaluation globale sans catégories de référence à une évaluation basée sur de multiples catégories).

Le questionnaire

Il permettait de recueillir le groupe ethnique des élèves et d'identifier les modèles professionnels envisagés par ces élèves.

Le groupe ethnique d'origine

Les élèves identifiaient leur groupe ethnique d'origine à partir de la consigne suivante : « *Les gens qui habitent en France appartiennent à différents groupes. Certains groupes viennent de : Algérie, Maroc, Portugal, Tunisie, Turquie, ou encore d'autres pays, ou de différents départements de France* ». L'élève devait alors préciser si la famille de son père et celle de sa mère venaient du même pays. Ensuite, on lui demandait « toi et ta famille, vous appartenez à quel groupe ? » et l'élève devait écrire le nom du pays correspondant. Comme déjà précisé, seules ont été analysées les données des élèves dont les parents étaient tous deux soit d'origine française soit d'origine étrangère.

Les professions envisagées

Cette partie du questionnaire était inspirée d'une procédure utilisée par Lockwood et Kunda (1997, étude 2). Les élèves devaient écrire le métier qu'ils souhaiteraient exercer une fois adultes à partir de la consigne suivante : « *Quelquefois, les enfants savent ce qu'ils aimeraient être une fois grands, quelquefois ils n'ont pas d'idée sur ce qu'ils aimeraient être, et quelquefois c'est un peu confus car il y a beaucoup de choses différentes qu'ils aimeraient être une fois grands et ils ne peuvent pas imaginer en choisir seulement une* ». Cette consigne était suivie de la question suivante : « *As-tu déjà pensé à ce que tu voudrais être quand tu seras adulte ? (oui ou non)* ». Plusieurs lignes étaient alors disponibles accompagnées de la consigne suivante : « *Écris tous les métiers que tu voudrais faire une fois adulte mais écris un seul métier par ligne, même si tu n'y avais jamais pensé avant. Tu as le droit de vouloir faire quelque chose de rare comme président ou ministre ou quelque chose de plus courant comme maître, ouvrier ou infirmier. Même si tu ne connais pas l'orthographe du métier, ce n'est pas grave du tout, écris-le comme tu peux* ». Tous les élèves ont répondu avoir déjà pensé à ce qu'ils voudraient être une fois adultes et ont donc complété cette partie.

Les modèles associés aux professions et leur appartenance groupale

À la suite de cette énumération libre, les élèves devaient relire leur liste de métiers et répondre à différentes instructions. Premièrement, ils appliquaient la consigne suivante : « *Pour chaque métier de ta liste, indique si tu connais personnellement quelqu'un qui fait ce métier. Pour cela, à côté de chaque métier cité dans ta liste entoure le mot qui correspond à ta réponse : "oui" si tu connais quelqu'un ou "non" si tu ne connais personne qui fait ce métier. ATTENTION : Ne réponds "oui" à cette question que si tu connais toi-même quelqu'un qui fait un de ces métiers. Tu ne peux pas répondre "oui" si tu connais quelqu'un qui fait ce métier mais que c'est à la télé que tu l'as vu* ». Deuxièmement, ils devaient réécrire le premier métier pour lequel ils avaient répondu oui (ils connaissaient personnellement quelqu'un qui l'exerçait) et préciser si cette personne était un homme ou une femme. Enfin, ils devaient préciser le groupe d'origine de cette personne en appliquant l'instruction suivante : « *Tu te rappelles au début du questionnaire, tu as lu que les gens qui habitent en France viennent de différents pays ou régions. À quel groupe appartient la*

personne que tu connais et qui fait le métier que tu aimerais faire plus tard (de quel pays vient-elle) ? ».

Remarques importantes

1. Toutes les consignes étaient non seulement écrites mais aussi présentées longuement à l'oral et accompagnées d'exemples, et, ce, jusqu'à ce que les expérimentateurs soient assurés que chaque élève avait compris ce qu'il devait faire.

2. Notre hypothèse sur le lien entre la performance scolaire des élèves et l'appartenance groupale des modèles étant basée sur le fait que le modèle est un exemplaire ordinaire de son groupe, nous avons considéré qu'un élève possédait un modèle s'il connaissait personnellement quelqu'un exerçant un des métiers envisagés à l'âge adulte. Les élèves qui envisageaient un métier pour lequel ils ne connaissaient personne personnellement étaient considérés comme n'ayant pas de modèle. De plus, cette définition du modèle permettait de s'assurer d'un minimum de proximité entre le modèle et l'élève [proximité indispensable à l'utilisation d'une personne comme standard de référence (Major, Testa & Bylsma, 1991)].

Mesures

Le codage des modèles

Le niveau d'étude des modèles était relevé et codé dans deux catégories : 1. Les métiers ne nécessitant pas d'études supérieures (e.g., chanteur(se), coiffeur(se), maçon) et 2. Ceux qui requièrent des études supérieures (e.g., maître(sse), docteur, architecte).

Les notes de français et de mathématiques

Chaque enseignant des 6 classes différentes fournissait le relevé sur l'année scolaire des notes en français et en mathématiques pour chaque élève. Seules les notes sur ces deux matières étaient standardisées d'une classe à l'autre. En effet, pour les six classes, les notes de français étaient basées sur les trois catégories suivantes : orthographe, grammaire/conjugaison, lecture/écriture, et les notes de mathématiques sur les trois catégories suivantes : numération-opérations-calcul mental, situations-problèmes et géométrie.

RÉSULTATS

Notre hypothèse ne portant que sur les élèves possédant un modèle ordinaire et représentatif de leur groupe, nous avons exclu de toutes nos analyses les

élèves déclarant ne pas avoir de modèle personnellement connu, soit 14 enfants issus du groupe ethnique majoritaire et 4 enfants issus d'un groupe ethnique minoritaire. Les données analysées portent donc sur 56 enfants répartis comme indiqué dans le tableau 1.

Choix des modèles

En raison de l'attrait pour les personnes perçues comme similaires à soi (Belin-Michinov, 2001), on pouvait attendre que les élèves, quel que soit leur groupe d'origine, choisissent préférentiellement leurs modèles dans leur groupe ethnique. Toutefois, nous avons également suggéré que les enfants membres d'un groupe ethnique minoritaire pouvaient choisir leurs modèles dans le groupe ethnique majoritaire parce qu'ils pouvaient le considérer comme leur propre groupe, mais aussi en raison du plus grand prestige accordé par la société au groupe des français d'origine française.

Conformément à notre attente, et même au-delà de celle-ci, les élèves membres du groupe majoritaire évoquent tous des modèles issus de leur propre groupe d'appartenance et ne citent donc aucun modèle appartenant à un groupe ethnique minoritaire. En revanche, et toujours en accord avec notre hypothèse, même si les élèves du groupe minoritaire choisissent en majorité des modèles dans leur groupe ethnique d'origine, un nombre substantiel d'entre eux

citent des modèles issus du groupe ethnique majoritaire. Un test de khi-deux révèle d'ailleurs que la répartition des élèves du groupe majoritaire en fonction du groupe d'appartenance du modèle (majoritaire versus minoritaire) diffère significativement de la répartition des élèves du groupe minoritaire, $\chi^2 = 14.05$, $p = .0002$ (voir tableau 1). Ce résultat ne permet pas de trancher entre l'hypothèse de l'attrait pour la similarité et celle de l'attrait pour un groupe socialement valorisé pour expliquer le choix d'un modèle. Ces deux hypothèses ne sont d'ailleurs pas incompatibles.

Performances scolaires et modèle

Nous avons fait l'hypothèse qu'indépendamment de leur groupe ethnique d'appartenance, les élèves ayant un modèle issu d'un groupe ethnique minoritaire associé à une mauvaise réputation intellectuelle devraient avoir de moins bonnes performances scolaires comparés aux élèves possédant un modèle membre du groupe ethnique majoritaire. Parce qu'aucun élève membre du groupe majoritaire n'a choisi de modèle dans un groupe minoritaire, notre plan factoriel n'était pas complet et il était donc impossible de tester notre hypothèse d'effet principal. En revanche, nous avons pu tester partiellement les effets attendus en réalisant deux contrastes orthogonaux *a priori*. Ces deux contrastes sont réalisés sur les moyennes standardisées (2) en mathématiques et en français. Les variables « niveau d'étude des modèles » et « genre des élèves » sont utilisées comme covariants de façon à contrôler leurs effets (3).

Le premier contraste compare les élèves appartenant à un groupe ethnique minoritaire mais avec un modèle issu du groupe majoritaire, aux élèves du groupe majoritaire ayant leur modèle dans le groupe majoritaire. Nous n'attendons aucune différence significative au niveau des performances scolaires puisque tous ces élèves choisissent leur modèle dans le groupe ethnique majoritaire. Conformément à cette attente, les élèves du groupe majoritaire qui choisissent

Tableau I. – Répartition des élèves en fonction de leur groupe ethnique d'appartenance et de celui de leur modèle

| | Modèle issu du groupe ethnique majoritaire | Modèle issu d'un groupe ethnique minoritaire |
|-----------------------------|--|--|
| Groupe ethnique majoritaire | 30 | 0 |
| Groupe ethnique minoritaire | 10 | 16 |

Tableau II. – Répartition des élèves en fonction de leur groupe ethnique d'appartenance, de celui de leur modèle et du niveau d'études de leur modèle.

| | Modèle avec études supérieures | | Modèle sans études supérieures | |
|--------------------|--|--|--|--|
| | Modèle issu du groupe ethnique majoritaire | Modèle issu du groupe ethnique minoritaire | Modèle issu du groupe ethnique majoritaire | Modèle issu du groupe ethnique minoritaire |
| Groupe majoritaire | 11 | 0 | 19 | 0 |
| Groupe minoritaire | 7 | 3 | 3 | 13 |

sent leur modèle dans le groupe majoritaire obtiennent des performances scolaires qui ne diffèrent pas significativement de celles obtenues par les élèves membres d'un groupe minoritaire choisissant leur modèle dans le groupe majoritaire, et, ce, aussi bien en français, qu'en mathématiques, tous les $F_s < 1$, ns (voir tableau 3).

Le second contraste compare les élèves, indépendamment de leur groupe d'appartenance, mais possédant leur modèle dans le groupe majoritaire aux élèves membres d'un groupe minoritaire dont le modèle appartient au groupe minoritaire. Nous prévoyons des performances scolaires plus faibles pour ces derniers. En effet, le fait de posséder un modèle dans un groupe minoritaire victime de préjugés défavorables est supposé être relié à de plus faibles performances. Nous observons, en accord avec cette attente, que les élèves d'un groupe ethnique minoritaire associé à une mauvaise réputation intellectuelle choisissant leur modèle dans leur propre groupe ont des performances scolaires inférieures à celles des élèves (du groupe majoritaire ou minoritaire) dont le modèle appartient au groupe majoritaire, et ce aussi bien pour les notes en mathématiques, $F(1, 53) = 8,26$, $p = .006$, que pour les notes en français $F(1, 53) = 5,32$, $p = .03$.

DISCUSSION

L'appartenance ethnique étant une des principales dimensions qui contribuent à la perception de similarité entre un modèle et soi-même, les enfants devraient avoir tendance à préférentiellement s'identifier à des modèles issus de leur groupe ethnique. Malheureusement, à certains groupes ethniques

minoritaires sont associés des préjugés défavorables dans le domaine intellectuel qui font peser sur leurs membres une mauvaise réputation (Crocker *et al.*, 1998 ; Favre-Perroton, 1998 ; Vallet & Caille, 1996). En revanche, un tel préjugé négatif n'entache généralement pas la réputation des membres du groupe ethnique majoritaire. Un modèle membre du groupe ethnique majoritaire ne sera donc pas associé à une mauvaise réputation intellectuelle alors qu'un modèle membre de certains groupes ethniques minoritaires pourra l'être. Parce que les enfants apprennent ce qu'ils estiment être capables de faire notamment par expérience vicariante (Bandura, 1982), la réussite scolaire présumée des personnes qu'ils prennent pour modèles peut leur servir à anticiper leur propre réussite scolaire. Dès lors, les enfants avec un modèle issu du groupe ethnique majoritaire devraient développer une plus grande motivation, faire plus d'efforts à l'école et ainsi obtenir de meilleures performances scolaires que ceux possédant un modèle dans un groupe minoritaire à mauvaise réputation intellectuelle.

Conformément à cette attente, les élèves membres d'un groupe ethnique minoritaire stigmatisé qui choisissent leur modèle dans le groupe ethnique majoritaire réussissent – sur le plan scolaire – aussi bien que les élèves membres du groupe majoritaire choisissant leur modèle dans leur propre groupe. En revanche, mais toujours comme attendu, les élèves membres d'un groupe ethnique minoritaire stigmatisé qui choisissent leur modèle dans leur propre groupe réussissent moins bien que les élèves (majoritaires et minoritaires) possédant un modèle dans le groupe ethnique majoritaire. L'appartenance groupale du modèle semble donc associée aux performances scolaires de l'élève. Un tel résultat alimente l'idée que s'en tenir à l'étude de la dynamique interpersonnelle

Tableau III. – **Moyennes des notes (4) en mathématiques et en français en fonction du groupe ethnique d'appartenance des élèves et du groupe ethnique d'appartenance du modèle (écart-type entre parenthèses)**

| | N | Notes en mathématiques | Notes en français |
|---|----|------------------------|-------------------|
| Elèves du groupe majoritaire avec modèle issu du groupe majoritaire | 30 | 14,73 (2,42) | 14,14 (2,11) |
| Elèves du groupe minoritaire avec modèle issu du groupe minoritaire | 16 | 12,44 (3,67) | 12,29 (3,56) |
| Elèves du groupe minoritaire avec modèle issu du groupe majoritaire | 10 | 14,61 (2,95) | 13,68 (3,94) |

existant entre un élève et son modèle est sans doute insuffisant pour comprendre la relation entre réussite scolaire et modèles. Une dynamique impliquant les appartenances groupales du modèle et de l'élève pourrait jouer un rôle à ne pas négliger dans la réussite scolaire.

Limites

Dans cette recherche, nous avons montré que les enfants, membres d'un groupe ethnique minoritaire associé à des préjugés défavorables, dont le modèle est issu de ce groupe, réussissent moins bien sur le plan scolaire que les enfants, membres des groupes majoritaire et minoritaire, dont le modèle est originaire du groupe ethnique majoritaire. Toutefois, un tel résultat doit être interprété avec précaution. Il convient en effet de rappeler qu'il a été obtenu avec des élèves appartenant à des catégories socio-économiques de faible statut et, qu'avant d'en généraliser la portée, il sera nécessaire de mener d'autres recherches sur des populations d'origines socio-économiques plus diverses.

Une autre limite importante à notre recherche, et même la principale, est qu'elle n'éclaire pas sur la nature de la relation entre l'appartenance ethnique du modèle et la performance scolaire. En fait, cette recherche soulève plus de questions qu'elle n'en résout et, à ce titre, doit principalement être considérée comme exploratoire et susceptible de définir des pistes de recherche à venir. En effet, au terme de cette étude, de nombreuses interrogations restent en suspens : Quelle est la nature du lien qui unit l'appartenance ethnique des modèles professionnels aux performances scolaires ? Est-ce une relation de cause à effet ? Si tel est le cas, quel est le sens de la causalité et quels sont les mécanismes qui sous-tendent cette relation ? S'agit-il plutôt de deux facteurs variant conjointement sous l'influence d'une troisième variable ?

Quelques pistes de réflexion pour l'avenir

Une recherche récente menée aux États-Unis confirme que, dans l'étude du rôle du modèle dans la réussite scolaire, les appartenances groupales de celui-ci et de l'élève ne sauraient être négligées. Ainsi, Marx et Roman (2002) ont montré, dans une première expérience, que des jeunes femmes fortement motivées et accordant beaucoup d'importance aux mathématiques réussissent aussi bien un test de mathématiques difficile que des jeunes hommes,

lorsque c'est une femme qui fait passer ce test. En revanche, lorsque le test est administré par un homme, elles réussissent moins bien que leurs pairs de sexe masculin. Dans une seconde expérience, ces mêmes auteurs ont trouvé que des étudiantes fortement motivées et accordant beaucoup d'importance aux mathématiques réussissent mieux un test de mathématiques difficile lorsque la femme qui fait passer ce test est présentée comme très compétente plutôt que comme peu compétente. Ces deux recherches mettent en évidence l'impact positif d'un modèle féminin pour des femmes qui sont motivées et accordent une forte importance aux mathématiques. Ce modèle féminin semble pouvoir réduire, voire annihiler, l'effet négatif de la mauvaise réputation des femmes en mathématiques lorsqu'elles sont en comparaison avec des hommes (Quinn & Spencer, 2001). Donc un élève (dans les expériences ci-dessus, une étudiante) appartenant à un groupe entaché par une mauvaise réputation (les femmes en mathématiques) semble pouvoir obtenir de meilleures performances en s'inspirant d'un modèle issu de son groupe (une femme qui fait passer le test). Or, notre recherche montre que les performances scolaires des élèves qui ont un modèle issu de leur groupe à mauvaise réputation sont moins bonnes que celles obtenues par les élèves dont le modèle n'est pas membre d'un tel groupe. Toutefois, l'impact positif du modèle observé par Marx et Roman (2002) est obtenu dans des conditions bien différentes des nôtres. Premièrement, les participants dans la recherche de Marx et Roman (2002) sont des étudiantes inscrites dans un cursus universitaire de mathématiques ; elles sont donc beaucoup plus âgées que nos élèves, sont très motivées, accordent de l'importance au domaine pour lequel elles s'inspirent d'un modèle et ont déjà choisi leur orientation professionnelle. Dans notre recherche, nous ne savons pas quelle est l'importance accordée par nos participants au domaine professionnel pour lequel ils possèdent un modèle. Deuxièmement, la recherche de Marx et Roman est expérimentale, ce qui leur permet d'évaluer l'impact du modèle sur les performances, et pour cela le modèle est imposé aux participantes. Notre recherche est corrélationnelle, les élèves choisissent leur modèle et nous ne contrôlons pas son éventuel rôle causal. Troisièmement, pour que leur modèle féminin ait un impact positif sur leur performance en mathématiques, il faut que les étudiantes la perçoivent comme très compétente, donc en réussite dans le domaine des mathématiques. Dans notre recherche portant sur le domaine scolaire, nous ne savons pas à quel point les élèves perçoivent leur modèle profes-

sionnel comme ayant réussi scolairement. Le niveau d'étude des modèles ne semble pas pouvoir être considéré comme un indicateur satisfaisant. Il n'est pas certain que des enfants de CM2 aient une connaissance du niveau d'étude nécessaire à l'exercice d'une profession particulière, ni même qu'ils fassent un lien entre un niveau d'étude et un métier. Aussi leur perception de la réussite d'un modèle n'a peut-être que peu ou pas de liens avec le fait d'avoir ou non fait des études supérieures.

Enfin, dans notre recherche, on peut se demander si le modèle joue toujours un rôle motivationnel qui rejaillit sur la performance comme observé dans la recherche de Marx et Roman, ou s'il ne constitue pas qu'un indicateur d'une identification à un groupe particulier. En effet, des individus faiblement identifiés à leur groupe d'appartenance ne subissent pas les effets négatifs d'un échec des membres de leur groupe alors que des individus fortement identifiés les subissent (Brewer & Weber, 1994). Si, dans notre recherche, nous considérons qu'une faible identification à leur groupe ethnique devrait pousser les élèves, membres d'un groupe minoritaire, à rechercher leur modèle dans le groupe ethnique majoritaire, nous pouvons envisager nos résultats avec un autre regard. Les élèves, membres d'un groupe minoritaire, qui choisissent leur modèle dans leur groupe seraient suffisamment identifiés à ce groupe pour subir personnellement les conséquences négatives de sa mauvaise réputation intellectuelle. En revanche, leurs homologues qui choisissent leur modèle dans le groupe majoritaire ne seraient pas suffisamment identifiés à leur propre groupe pour subir les répercussions négatives de sa mauvaise réputation intellectuelle. Dans cette perspective, le modèle ne serait qu'un indicateur du niveau d'identification au groupe ethnique. Il n'exercerait plus nécessairement de rôle motivationnel pour l'élève et dès lors la réussite ou l'échec du modèle ne serait pas relié aux performances scolaires de l'élève. Pour s'assurer de la validité d'une telle interprétation, les investigations à venir devront inclure des mesures d'identification au groupe ethnique mais aussi des mesures de l'importance accordée au domaine scolaire. En effet, la recherche de Marx et Roman (2002) montre clairement qu'il faut être très motivé et accorder beaucoup d'importance au domaine où pèse la mauvaise réputation du groupe, si l'on veut bénéficier de la réussite d'un modèle issu de ce groupe.

Les résultats de la présente recherche et de celle de Marx et Roman (2002) nous conduisent à émettre deux propositions. Primo, nous invitons les chercheurs dans le domaine de l'éducation à prendre davantage en considération le rôle des appartenances groupales pour une compréhension plus exhaustive du rôle des modèles dans la réussite individuelle. S'en tenir à l'étude de la dynamique interpersonnelle existant entre un élève et son modèle est sans doute insuffisant pour comprendre la relation entre réussite scolaire et modèle.

Secundo, comme nous le démontre la recherche de Marx et Roman, un modèle peut servir à lutter contre les effets négatifs des mauvaises réputations associées à un groupe. Nous pensons donc qu'un modèle issu du même groupe ethnique que l'élève, groupe victime de préjugés défavorables dans le domaine scolaire, pourrait devenir un modèle à impact positif sur la performance de l'élève s'il est clairement identifié comme ayant réussi dans ce domaine. Dès lors, inviter des personnes, membres d'un groupe ethnique stigmatisé dans le domaine scolaire, à venir raconter leur expérience scolaire et leur réussite dans les études pourrait se révéler positif. Le contact avec ces personnes pourraient améliorer l'identification des élèves à leur groupe ethnique car elles constitueraient des représentants positifs de leur groupe, susceptibles d'en améliorer l'image aux yeux des autres comme à leurs propres yeux. Or, nous savons que plus l'élève sera identifié à son groupe, plus l'impact du modèle issu du même groupe sera positif (Marx & Roman, 2002). Toutefois, de futures recherches devront tester la validité de cette seconde proposition, qui n'est actuellement éprouvée que dans le cas des groupes de genre.

Delphine Martinot
LAPSCO-CNRS / UMR 6024
Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand

Marie-Christine Toczek
IUFM d'Auvergne

Sophie Brunot
LAUREPS-CRPCC
Université Rennes 2

Note des auteurs : Nous remercions vivement Sandrine Redersdorff pour ses précieux commentaires sur des versions précédentes de cet article.

NOTES

- (1) Par exemple, à résultat égal, l'orientation des enfants d'origine asiatique est différente de celle des enfants d'origine maghrébine en raison de préjugés favorables pour les premiers et défavorables pour les seconds (Vallet & Caille, 1996).
- (2) Les moyennes ont été standardisées afin de rendre comparable des notes issues de classes et d'enseignants différents.
- (3) La variable « niveau d'étude du modèle » étant partiellement confondue avec le groupe d'appartenance du modèle et une analyse préalable ayant révélé que le genre des élèves était relié à leurs performances scolaires en mathématiques, il était préférable de neutraliser les effets respectifs de ces deux facteurs (voir tableau 2).
- (4) Alors que les analyses statistiques ont été effectuées sur les notes standardisées, nous avons choisi de rapporter les moyennes non standardisées des notes pour une meilleure lisibilité.

BIBLIOGRAPHIE

- ABOUD F.E. (1988). – **Children and prejudice**. New York : Blackwell.
- AUGUSTINOS, M. & ROSEWARNE, D.L. (2001). – Stereotype knowledge and prejudice in children. **British Journal of Developmental Psychology**, 19, 143-156.
- BANDURA A. (1982). – The self and mechanisms of agency. In J. Suls (Ed.), **Psychological perspectives on the self** (Vol. 1, p. 3-40). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- BANDURA A. (1986). – **Social foundations of thought and action : A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- BANDURA A. (2002). – **Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle**. Bruxelles : De Boeck.
- BANDURA A., ADAMS N.E., & BEYER J. (1977). – Cognitive processes mediating behavioral change. **Journal of Personality and Social Psychology**, 35, 125-139.
- BELIN-MICHINOV E. (2001). – **Attraction et similitude interpersonnelle : Etudes expérimentales de leur régulation sociale**. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion (Coll. Thèse à la carte).
- BREWER M.B. & WEBER J.G. (1994). – Self-evaluation effects of interpersonal versus intergroup social comparison. **Journal of Personality and Social Psychology**, 6, 268-275.
- BROWN I. Jr. & INOUE D.K. (1978). – Learned helplessness through modeling : The role of perceived similarity in competence. **Journal of Personality and Social Psychology**, 36, 900-908.
- CLARK K.B. & CLARK M.P. (1947). – Racial identification and racial preference in Negro children. In T.M. Newcomb & E.L. Hartley (Eds.), **Readings in social psychology** (pp. 239-252). New York : Holt, Rinehart, and Winston.
- CROCKER J., MAJOR B. & STEELE C.M. (1998). – Social stigma. In D. Gilbert, S.T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), **Handbook of social psychology** (4th ed., pp. 504-553). Boston : 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.
- FAVRE-PERROTON J. (1998). – Racisme et école. **L'Orientation scolaire et professionnelle**, 27, 271-288.
- FISKE S. & STEVENS L. (1993). – What's so special about sex ? Gender stereotyping and discrimination. In S. Oskamp & M. Costanzo (Eds.), **Gender issues in social psychology** (pp. 173-196). Newbury Park, CA : Sage.
- HIGGINS E.T., TYKOCINSKI O., & VOOKLES J. (1990). – Patterns of self-beliefs : The psychological significance of relations among the actual, ideal, ought, can, and future selves. In J.M. Olson & M.P. Zanna, **Self-inference processes : The Ontario symposium** (Vol. 6, pp. 153-190). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- LEYENS J.P., DESERT M., CROIZET J.C., & DARCIS C. (2000). – Stereotype threat : Are lower status and history of stigmatization preconditions of stereotype threat ? **Personality and Social Psychology Bulletin**, 26, 1189-1199.
- LOCKWOOD P., & KUNDA Z. (1997). – Superstars and me : Predicting the impact of role models on the self. **Journal of Personality and Social Psychology**, 73, 91-103.
- MAJOR B., TESTA M., & BYLSMA W.H. (1991). – Responses to upward and downward social comparisons : The impact of self-esteem relevance and perceived control. In J. Suls & T.A. Wills (Eds.), **Social comparison : Contemporary theory and research** (pp. 37-260). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- MARTINOT D., & AUDEBERT O. (2003). – Relation entre Estime de soi et Identification Ethnique dans des Contextes Scolaires Menaçants pour l'Identité Ethnique des Élèves. **Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, 58, 28-38.
- MARX D.M. & ROMAN J.S. (2002). – Female role models : Protecting women's math test performance. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 28, 1183-1193.
- 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.
- 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.
- TESSER A. (1988). – Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), **Advances in experimental social psychology** (Vol. 21, pp. 181-227). New-York : Academic Press.
- VALLET L.-A. & CAILLE J.-P. (1996). – **Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble**. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective (Les dossiers d'Éducation et Formations).