

COMMENT COMBATTRE L'EFFET DES STÉRÉOTYPES SOCIAUX ?

Joëlle Proust (Institut Jean-Nicod, ENS, Paris)

Une enquête récente de la DEPP auprès de collégiens met en évidence une dégradation continue de la motivation des élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème}. La motivation qu'étudie la DEPP est l'envie d'apprendre telle que les élèves la rapportent en réponse à des questionnaires. Des phrases comme "J'essaie de bien faire au collège parce que j'apprends des choses qui m'intéressent" donnent lieu à une évaluation "vrai" ou "faux". Ces questionnaires montrent que la dégradation de la motivation envers les activités scolaires est particulièrement préoccupante dans le cas des élèves les plus défavorisés. Cette baisse générale de la motivation d'apprendre entraîne nombre d'entre eux à décrocher.¹

Comment expliquer cette baisse de motivation, et comment y remédier ? Dans ce qui suit, nous résumerons l'état des connaissances concernant la première question, avant de présenter deux des interventions qui, parmi beaucoup d'autres, ont fait leurs preuves.

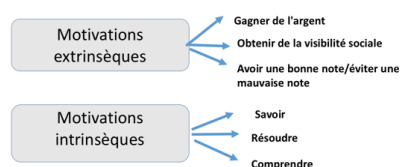
I -- Que sait-on sur la motivation ?

La motivation est le désir d'atteindre le but qu'on s'est fixé. Tout élève n'apprend que s'il a envie d'apprendre, et il n'a envie d'apprendre que s'il s'attend à ce que l'effort impliqué lui rapporte un bénéfice. Mais quel est le bénéfice qu'il s'attend à recevoir ?

- Dans les classes favorisées, on apprend aux très jeunes enfants qu'un but de connaissance est en lui-même gratifiant. Les jeux de connaissance, les loisirs de découverte, les centres d'intérêt exprimés par leurs parents au quotidien construisent l'envie de savoir : comprendre une situation historique, maîtriser des compétences linguistiques, résoudre un problème de mathématiques sont des buts perçus comme intéressants pour eux-mêmes ("intrinsèquement" intéressants).
- Les élèves de milieux défavorisés sont moins sensibles à l'intérêt intrinsèque d'activités en vue de savoir, de résoudre, de comprendre parce que leurs parents, le plus souvent, n'ont pas eu le temps ou les moyens de susciter cet intérêt. Le réseau des causes est complexe : les parents défavorisés ne disposent pas toujours des "codes" – du langage, des pratiques impliquées ; même quand ils en disposent, leur temps est entièrement occupé à gagner la vie de la famille – ce qui rend difficile de s'occuper de leurs enfants. Livrés à eux-mêmes, les enfants apprennent à vivre en groupe, à se faire respecter, à se défendre, à dominer. Dans ce contexte, les motivations intrinsèques d'apprendre ont peu de chances de se développer avant l'école ; en outre, ces motivations intrinsèques donnent lieu à des représentations négatives qu'il est difficile, ensuite, de combattre. D'où l'immense intérêt d'accueillir ces enfants à l'école maternelle dès trois ans.

¹ Bernard, P. Y., & Michaut, C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves : un révélateur de leur expérience scolaire. *Éducation et formations*, (90), 95-112.

Les motivations et les buts de l'apprentissage



Les motivations scolaires intrinsèques et extrinsèques

Qu'en est-il des autres motivations, dites "extrinsèques", qui sont proposées aux élèves pour leur donner envie de s'engager dans les apprentissages scolaires ? Gagner des stickers, obtenir une bonne note, faire plaisir à ses parents, atteindre un très bon score à un jeu scolaire numérique, réussir à ses examens proches ou futurs sont-ils des buts d'apprentissage porteurs ? La recherche montre que ces moyens sont à déconseiller. Si le but de l'activité n'est pas d'apprendre, mais d'obtenir une récompense extrinsèque quelconque, l'élève adaptera le niveau de son effort en fonction des circonstances : par exemple, ne travailler *que* quand une note est à la clé, se concentrer sur les tâches les plus "payantes", tricher, mentir sur ses résultats, bref travailler à la carte pour optimiser ses bénéfices. De plus, les élèves qui échouent à atteindre des buts extrinsèques de ce genre n'auront pas d'autre solution rationnelle que de renoncer à l'effort, ou de le diminuer sensiblement. Beaucoup d'élèves renoncent effectivement à consacrer à l'enseignement une attention autre que superficielle et flottante : ils copient dans leur cahier ce qui leur est dicté, mais sans en étudier le sens ni en comprendre les implications. Une enquête récente montre qu'une bonne partie des élèves oublie quasi-instantanément ce dont il a été question dans un cours donné.

C'est pour cette raison que beaucoup d'enseignants se tournent aujourd'hui vers l'évaluation formative, qui renforce les motivations intrinsèques, en supprimant les notes et les comparaisons entre élèves. Elle met en application le principe général selon lequel tout élève ne peut trouver de l'intérêt à une tâche (avoir envie de s'y engager) que si elle se situe dans sa "zone proximale de développement cognitif".

Mais une autre motivation extrinsèque interfère sérieusement avec l'engagement des élèves dans les apprentissages scolaires. Il s'agit des motivations identitaires. La représentation de qui l'on est (ses valeurs, son histoire, ses possibilités d'actions) guide les décisions d'apprentissage comme elle guide toute autre décision de la vie quotidienne. La recherche nous apprend que les représentations identitaires fluctuent avec le contexte. Par exemple, une jeune fille peut se percevoir, selon les circonstances, comme une mère, une professionnelle, une sportive, etc. Or telle ou telle représentation identitaire est accompagnée d'émotions auto-évaluatives, qui dictent ce qu'il convient de faire dans chaque contexte de vie. C'est en particulier le cas des décisions d'apprentissage prises à l'école.

La raison est que les représentations du soi à l'école sont pénétrées de stéréotypes sociaux inégalitaires. Par exemple, les jeunes filles croient faussement que les filles "ne sont pas bonnes en maths". Du simple fait qu'il conduit à réduire l'effort consacré aux mathématiques, ce stéréotype a une efficacité auto-réalisatrice. De même, les élèves croient que, lorsqu'on vient d'un milieu défavorisé, on a moins de facilités à l'école. Les élèves concernés par les stéréotypes

sociaux constatent l'aisance plus grande des élèves favorisés à s'exprimer, à demander la parole, et à avancer dans les apprentissages. Ici encore, le stéréotype a un effet auto-réalisateur. Une erreur commise, une incompréhension, un passage au tableau humiliant vont conduire ces élèves à penser secrètement qu'ils n'ont pas les mêmes possibilités intellectuelles que les autres : les apprentissages difficiles "ne sont pas pour eux". Il s'ensuit une perte de confiance en soi, une baisse de motivation, et des performances qui se dégradent de plus en plus.

II - Comment restaurer la confiance des élèves défavorisés

L'observation du rôle des stéréotypes identitaires dans le rejet de l'école par les élèves afro-américains a conduit les chercheurs d'Amérique du Nord à recommander aux enseignants des gestes professionnels et des interventions destinés à lutter contre les stéréotypes sociaux, nommées interventions "éclairées" ("wise"), au sens où Irving Goffman comprenait ce terme. L'idée centrale est que la lutte contre les stéréotypes sociaux implique d'immuniser, en quelque sorte, les personnes stigmatisées, en s'appuyant sur trois types de faits :

- Les représentations identitaires et leurs contextes sociaux jouent un rôle essentiel dans les comportements d'apprentissage.
- La représentation de soi saillante dans un contexte peut être modifiée par de brefs exercices, (interventions), ou par des gestes professionnels "éclairés".
- La modification effectuée entraîne un changement personnel et social durable.²

Dans les limites du présent article, nous nous concentrerons sur deux interventions menées aux Etats-Unis dont l'efficacité a été expérimentalement démontrée.

L'auto-affirmation

Cette intervention³ s'inspire de l'analyse évoquée ci-dessus du rôle de l'intériorisation des stéréotypes sociaux dans le mal-être à l'école et dans l'échec scolaire. Elle vise à restaurer l'estime de soi des élèves stigmatisés et à élever la cohésion perçue de ses propres valeurs avec celles de l'école, deux conditions qui permettent aux motivations intrinsèques de se développer.⁴ Elle porte sur des élèves de douze à treize ans, de niveau 7 et 8, correspondant à nos classes de cinquième et de quatrième.

L'hypothèse de base est que l'affirmation de ses propres valeurs, parce qu'elle souligne l'auto-efficacité de l'élève, affaiblit la conviction qu'une mauvaise performance initiale prédit de mauvaises performances ultérieures. Il est donc proposé aux élèves de réfléchir par écrit, dans des cours différents, sur les valeurs importantes pour eux, telles que leurs relations avec leurs amis, avec leur famille, leur goût pour la musique ou pour le sport. Ces essais leur sont proposés de trois à cinq fois pendant la première année, et de deux à quatre fois pendant la deuxième année. Les résultats du groupe expérimental, comparés à un groupe contrôle dont les essais portaient sur des questions neutres, par exemple sur leur emploi du temps matinal, sont

² Voir sur ce point Yeager, D. S., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., Brzustoski, P., Master, A., ... & Cohen, G. L. (2014). Breaking the cycle of mistrust: Wise interventions to provide critical feedback across the racial divide. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(2), 804-824.

³ Voir Cohen, G. L., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Apfel, N., & Brzustoski, P. (2009). Recursive processes in self-affirmation: Intervening to close the minority achievement gap. *Science*, 324(5925), 400-403.

encourageants. Les élèves Afro-Américains les moins performants (quartile inférieur) ont amélioré leurs notes dans les cours concernés de 0,41 points en moyenne ; ils ont travaillé davantage à la maison ; leur taux de redoublement a notablement baissé (5% contre 18%) ; les améliorations de performance relativement au groupe contrôle étaient encore sensibles deux ans après. Les élèves Euro-Américains, en revanche, n'ont pas été affectés par l'intervention. Il faut préciser, pourtant, que, quelle que soit leur origine sociale, tous les élèves ayant eu de mauvaises performances en classe de cinquième continuent à voir leurs performances décliner en quatrième ; mais l'intervention a modéré cet effet dans le cas des élèves Afro-Américains les plus en difficulté.

La visualisation du moi futur

Le travail de Daphna Oyserman sur les inégalités scolaires⁵ s'appuie sur le caractère contextuel et fluctuant des représentations de soi. L'idée de base est que les motivations identitaires peuvent soit aider des apprentissages, soit les entraver. Comme on l'a vu plus haut, les élèves des milieux défavorisés partent d'une situation doublement pénalisante. Ils éprouvent plus de difficulté que les autres à s'engager dans les apprentissages. D'autre part, les représentations de l'école n'étant pas toujours valorisées dans leur milieu social, ils ont du mal à construire leur représentation d'eux mêmes en tant qu'écoliers ou collégiens. L'expérience de difficulté dans une tâche scolaire les conduit à estimer que les apprentissages "ne sont pas pour eux", et que de manière générale être à l'école ne leur permet pas d'exprimer "leur moi véritable". L'intervention porte donc sur la construction d'une identité scolaire qui permette aux élèves socialement défavorisés d'entrer avec confiance dans les apprentissages.

Trois types de conditions psychologiques doivent être respectées pour qu'une intervention de ce type fonctionne. 1) Les exercices proposés à chaque étape doivent être faciles à réaliser, pour avoir un effet positif et convaincant.⁶ 2) Elle doit permettre à l'élève de visualiser la représentation du chemin du moi scolaire présent vers le moi professionnel futur, y compris aléas rencontrés. Cette visualisation leur permet de prendre conscience des stratégies qui leur permettront d'atteindre leurs buts. 3) Elle doit être conçue de telle manière que les représentations scolaires motivantes se forment implicitement dans l'esprit des participants – du fait de la structure des exercices – au lieu d'être présentées explicitement comme une norme à atteindre.⁷

L'intervention comprend 12 séances d'une heure sur 6 semaines. Dans la première session, les élèves travaillent par deux. Chaque élève inscrit sur une feuille la qualité que son partenaire estime avoir pour réussir à l'école. Message implicite : chaque élève a une aptitude particulière sur laquelle il peut s'appuyer. Dans la deuxième session, chaque élève choisit trois images de vies adultes possibles (rencontre d'un partenaire, vie de famille, profession), et commente le sens qu'a chaque image pour lui, et à quel âge il imagine qu'elle sera réalisée. Message implicite:

⁵ Voir son *Pathways to Success Through Identity-based Motivation*. Oxford University Press (2015).

⁶ De nombreux travaux démontrent le rôle de la facilité de traitement dans l'acceptation des propositions comme vraies ou intéressantes. Voir par exemple Schwarz, N., & Clore, G. L. (1996). Feelings and phenomenal experiences. *Social Psychology: Handbook of Basic Principles*, 2, 385-407.

⁷ Dire aux élèves "ce qu'ils doivent faire" est perçu par les élèves comme une atteinte à leur autonomie, ce qui entraîne de leur part une "réactance" (ils font le contraire de ce qui leur est proposé). Voir Van Petegem, S., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2015). Rebels with a cause? Adolescent defiance from the perspective of reactance theory and self-determination theory. *Child Development*, 86(3), 903-918.

chaque élève a ses valeurs personnelles et ses raisons d'apprendre.⁸ Dans la troisième session, les élèves réfléchissent sur les personnes sur qui s'appuyer (par exemple, leurs parents, tel ou tel ami, tel ou tel professeur) et sur ce qui peut faire obstacle à la réalisation de leurs objectifs (par exemple: les jeux vidéo, l'entraînement d'un camarade, le manque de soutien du groupe de référence). Message implicite pour cette session et les suivantes : tout le monde rencontre des obstacles, mais on peut les éviter ou les surmonter. Pendant les quatrième et cinquième sessions, chaque élève dessine la manière dont il imagine son propre chemin vers le futur, avec d'éventuels branchements entre possibilités alternatives ("je travaille dur et alors"../ "j'échoue à l'examen et alors.."). Les deux sessions suivantes se concentrent sur les stratégies permettant d'atteindre plus tard les sois adultes attendus (par exemple : étudier dans chaque matière, être attentif en classe, éviter les mauvaises fréquentations, ne pas se décourager dans les exercices difficiles, ne pas prendre de drogues). La session 8 invite les élèves à déterminer les actions pour atteindre leurs objectifs. Les sessions 9 à 12 introduisent des exercices de résolution de problème permettant de réactiver les représentations identitaires scolaires.

Les résultats de l'intervention, expérimentalement contrôlés, montrent que dès la fin de la première année, deux fois plus de sujets-contrôles redoublent ou ont des absences injustifiées que les élèves bénéficiant de l'intervention. Les élèves du groupe expérimental passent 70% plus de temps sur leur travail à la maison que les sujets du groupe contrôle. Ces mêmes effets persistent la deuxième année.⁹

Ce que démontrent ces deux interventions, c'est que les motivations intrinsèques ne peuvent se déployer que lorsque les élèves donnent un sens personnel à leur présence scolaire. Sentir que l'école est "pour eux", comprendre le rôle de l'école dans la construction de leur propre avenir permettent aux élèves les plus défavorisés de s'engager dans les apprentissages. Le développement des motivations intrinsèques devient possible pour eux, si les gestes professionnels appropriés relaient l'intervention.

⁸ Cette étape a une fonction semblable à celle de l'intervention de Cohen décrite plus haut.

⁹ Pour une revue cdes interventions et gestes professionnels dont l'efficacité sur les motivations intrinsèques a été expérimentalement testée, voir Walton, G. M., & Wilson, T. D. (2018). Wise interventions: Psychological remedies for social and personal problems. *Psychological review*, 125(5), 617-655