



HAL
open science

Réussir dans l'enseignement supérieur : un défi pour les plus défavorisés

Mickaël Jury, Annique Smeding, Cristina Aelenei, Virginie Wiederkehr, Céline Darnon

► To cite this version:

Mickaël Jury, Annique Smeding, Cristina Aelenei, Virginie Wiederkehr, Céline Darnon. Réussir dans l'enseignement supérieur : un défi pour les plus défavorisés. Menaces sociales et environnementales : repenser la société des risques, 2017. hal-01908277

HAL Id: hal-01908277

<https://hal.science/hal-01908277>

Submitted on 7 Oct 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Réussir dans l'enseignement supérieur : un défi pour les plus défavorisés

Mickaël Jury¹, Annique Smeding², Cristina Aelenei¹, Virginie Wiederkehr¹, Céline Darnon^{1,3}

1 Université Clermont Auvergne

2 Université Savoie Mont Blanc

3 Institut Universitaire de France

Introduction¹

Obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur est une voie préférentielle pour accéder à un emploi, une bonne rémunération et, in fine, une bonne qualité de vie (OCDE, 2012). Pourtant, l'enseignement supérieur n'est pas un lieu neutre et y réussir peut parfois être particulièrement difficile. Au vu des chiffres des grandes études internationales, ces difficultés ne semblent pourtant pas toucher tous les étudiants de manière équivalente (OCDE, 2014 ; Sirin, 2005 ; White, 1982). En effet, plusieurs éléments de la littérature mettent en évidence que les étudiants issus de milieux défavorisés (par exemple, ceux dont aucun des deux parents n'a fait d'études supérieures ou ceux dont les parents occupent des professions de faible statut socio-économique) évoluent, dans l'enseignement supérieur, dans un contexte moins favorable comparativement aux étudiants issus de milieux favorisés (par exemple, les étudiants dont au moins un des deux parents est allé à l'université ou ceux dont les parents occupent des professions de haut statut socio-économique)^{1,2}. Plus précisément et comme nous le développerons, le contexte de l'enseignement supérieur, en faisant la

promotion de valeurs, normes, et pratiques, qui correspondent davantage à celles véhiculées dans les milieux favorisés va créer un contexte que l'on peut qualifier de « menaçant » pour les étudiants issus de milieux défavorisés. En effet, en mettant ces étudiants face au décalage entre la manière dont ils se perçoivent et ce qui est attendu par le système académique, le contexte de l'enseignement supérieur peut les amener à se questionner sur la légitimité de leur place et leur identité (suis-je réellement fait pour étudier dans l'enseignement supérieur ?), impactant ainsi leur bien-être, leur confiance en soi, ou encore leurs performances.

Nous décrivons, dans un premier temps, la manière dont les étudiants issus de milieux défavorisés ou favorisés vivent leur expérience universitaire. Nous tâcherons ensuite de répondre à la question de l'origine de telles différences. Comme nous le verrons, ces différences sont en partie dues au contexte de l'enseignement supérieur qui va agir comme une menace pour certains étudiants plus que pour d'autres. L'objectif sera ainsi de montrer que, de par la fonction que remplit l'université dans la société, en particulier sa fonction de reproduction sociale, celle-ci peut représenter

¹ Ce chapitre a été publié dans l'ouvrage *Menaces sociales et environnementales : repenser la société des risques* aux Presses Universitaires de Rennes. Il s'agit de la version post-print.

² Il est important de noter que les recherches s'étant intéressées à l'impact du milieu social d'origine sur le fonctionnement des étudiants ne sont pas uniformes dans la manière dont elles mesurent le milieu social d'origine (Goudeau, Autin et Croizet, 2017). Ainsi, la

profession, le niveau de revenus ou le niveau d'éducation des parents sont autant de moyens utilisés pour accéder à cette information. Ces mesures, bien que différentes, sont fortement corrélées. Par souci de clarté, nous avons fait ici le choix de parler d'étudiants issus de milieux défavorisés et d'étudiants issus de milieux favorisés quelle que soit la manière dont ce statut ait été mesuré.

un contexte menaçant pour les étudiants issus de milieux défavorisés. En effet, ces étudiants, notamment ceux qui réussissent à l'université, sont en phase de mobilité sociale ascendante (i. e., ils quittent leur groupe d'origine pour rentrer dans un groupe de plus haut statut), une mobilité qui s'avère particulièrement coûteuse sur le plan psychologique et sur le plan social. On décrira ici la manière dont les étudiants issus de milieux défavorisés s'accommodent du « décalage culturel » qui en résulte et les répercussions de ce décalage sur la manière dont ils vivent leurs études. Nous terminerons avec plusieurs pistes d'actions, utiles pour réduire la menace vécue par les étudiants issus de milieux défavorisés à l'université.

Être un étudiant issu de milieux défavorisés dans l'enseignement supérieur : quelles conséquences ?

Plusieurs recherches montrent que, d'une manière générale, les individus issus de milieux défavorisés ont des perceptions de soi différentes des individus issus de milieux favorisés (Kraus et Stephens, 2012). Par exemple, ils ont l'impression d'avoir moins de contrôle personnel sur les événements (Kraus, Piff et Keltner, 2009), ils sont davantage préoccupés par la crainte d'échouer (Jury, Smeding et Darnon, 2015), ou la crainte de ne pas être respectés ou considérés dignes de confiance (Kraus, Tan et Tannenbaum, 2013) et sont plus soucieux d'être « comme tout le monde » (Kraus, Piff et Keltner, 2011 ; Kraus, Piff, Mendoza-Denton, Rheinschmidt et Keltner, 2012). Dans le contexte de l'enseignement supérieur, les effets du milieu social d'origine sont particulièrement susceptibles d'apparaître. En effet, de nombreux travaux illustrent que le milieu social d'origine est un puissant prédicteur

des croyances, des perceptions de soi, du sentiment d'adéquation et des comportements qu'ont les étudiants à l'université.

Par exemple, les étudiants issus de milieux défavorisés se sentent moins bien intégrés socialement (Rubin, 2012) et ont un moindre sentiment d'appartenance au milieu universitaire que les étudiants issus de milieux favorisés (Ostrove et Long, 2007), une dimension très importante pour la réussite à l'université (Walton et Cohen, 2007). De manière complémentaire, Jetten et collaborateurs (2008) ont montré que les étudiants issus de milieux défavorisés ressentent un sentiment d'incompatibilité plus fort quand ils entrent à l'université et, en conséquence, s'y identifient moins que les étudiants issus de milieux favorisés. Ils ont par ailleurs davantage de réactions négatives et de plus fortes intentions d'abandonner leurs études que les étudiants de milieux favorisés (Johnson, Richeson et Finkel, 2011 ; Langhout, Drake et Rosselli, 2009). D'autres travaux soulignent que les étudiants issus de milieux défavorisés sont moins heureux à l'université que les étudiants issus de milieux favorisés, ce qui se traduit, notamment, par davantage de somatisation (par exemple, une impression de fatigue plus importante), un niveau de dépression plus élevé, moins de satisfaction dans la vie, moins d'occasion de soulager leur stress, et un sentiment de culpabilité plus élevé par rapport à leur famille (Barry, Hudley, Kelly et Cho, 2009 ; Covarrubias et Fryberg, 2014 ; Jenkins, Belanger, Connally, Boals et Durón, 2013 ; Stebleton, Soria et Huesman, 2014 ; Wang et Castañeda-Sound, 2008). Certaines études mettent aussi en évidence que les étudiants issus de milieux défavorisés ont moins confiance en leurs capacités à réussir à

l'université que les étudiants issus de milieux favorisés (Ramos-Sánchez et Nichols, 2007 ; voir aussi Ivcevic et Kaufman, 2013). Ils perçoivent plus d'obstacles à la réussite, ont des attentes plus négatives (Gibbons et Borders, 2010), sont moins engagés lors des cours (Soria et Stebleton, 2012), et se sentent également moins soutenus par leurs proches (famille, amis) que les étudiants issus de milieux favorisés (Jenkins et al., 2013).

Un autre courant de la littérature a par ailleurs mis en évidence que les individus issus de milieux défavorisés sont l'objet d'un stéréotype négatif concernant leurs performances scolaires (Désert, Préaux et Jund, 2009) ou plus largement leurs capacités intellectuelles (Croizet et Claire, 1998 ; voir également Berjot et Drozda-Senkowska, 2007). Des chercheurs ont ainsi étudié le phénomène dit de « menace du stéréotype ». Ce dernier implique, par exemple, que lorsqu'une tâche est présentée comme mesurant les capacités intellectuelles, les étudiants issus de milieux défavorisés seront moins performants que ceux issus de milieux favorisés ; une différence qui ne s'observe plus lorsque la même tâche est présentée comme non diagnostique des capacités intellectuelles (Croizet et Claire, 1998 ; Harrison, Stevens, Monty, et Coakley, 2006 ; Spencer et Castano, 2007). Ce phénomène (pour une revue voir Schmader, Johns, et Forbes, 2008) s'explique notamment par le fait que les étudiants issus de milieux défavorisés, conscients de la mauvaise réputation relative à leur groupe, sont soucieux de se montrer performants et de ne pas confirmer la dite réputation. Ce processus consomme des ressources attentionnelles et, au final, détériore leur performance.

L'université comme vecteur de reproduction sociale

Comment expliquer de telles difficultés ? L'étudiant issu d'un milieu défavorisé qui fait des études supérieures est engagé dans un processus de mobilité sociale ascendante, c'est-à-dire qu'il est en passe de changer de groupe pour appartenir à un groupe de statut supérieur à son groupe d'origine. Comme tout groupe, le groupe des étudiants fonctionne sur la base du partage d'un certain nombre de normes, normes avec lesquelles les individus peuvent être plus ou moins familiers (e. g., normes langagières, normes comportementales, Bourdieu et Passeron, 1964, 1970). On sait depuis les travaux de Bourdieu et collaborateurs que si les étudiants vivent leur parcours universitaire de façon différenciée en fonction de leur milieu d'origine, c'est en partie parce que l'université joue un rôle déterminant dans la reproduction sociale. D'après l'analyse de Bourdieu, en effet, outre la possession inégale de capital économique, les chances de réussite dans le supérieur dépendent grandement de la possession de « capital culturel ». Les individus qui en ont hérité, par leur milieu d'origine, ont plus de chances d'accéder aux études supérieures et de réussir leur parcours académique que les individus issus de milieux défavorisés qui partagent moins l'habitus de l'école.

D'autres travaux indiquent d'ailleurs que l'université remplit une double fonction (Dornbusch, Glasgow et Lin, 1996). D'une part, il s'agit d'enseigner aux étudiants des aptitudes et des connaissances (i. e., fonction de formation). D'autre part, il s'agit de sélectionner et classer les élèves en fonction d'un supposé mérite (i. e., fonction de sélection, Darnon,

Dompnier et Poortvliet, 2012 ; Darnon, Smeding, Toczek et Souchal, 2011). Cette fonction de sélection qu'opère l'université s'effectue de manière à reproduire la hiérarchie sociale existante et à la légitimer – hiérarchie qui ne menace pas le système ni la place privilégiée que les dominants y occupent (Jost, Banaji et Nosek, 2004 ; Sidanius et Pratto, 1999 ; Van Laar et Sidanius, 2001). En effet, l'université va donner aux étudiants des notes et des diplômes qui, bien qu'ils soient le reflet de leurs appartenances catégorielles (par exemple, leur sexe, leur milieu d'origine) ne doivent pas en avoir l'apparence.

Ainsi, pour les raisons que nous venons de développer, le système universitaire reproduit la hiérarchie sociale existante, en usant d'un certain nombre de pratiques (pratiques évaluatives, langagières, etc.) qui donnent plus de chances de réussite aux étudiants issus de milieux favorisés qu'aux étudiants issus de milieux défavorisés. Ce processus se fait également à travers la promotion de valeurs, de normes, qui sont plus en adéquation avec les normes des groupes dominants qu'avec celles des groupes dominés. De récents travaux parlent en ce sens de « décalage culturel » pour les étudiants issus de milieux défavorisés (Kraus et Stephens, 2012 ; Stephens, Fryberg, Markus, Johnson et Covarrubias, 2012 ; Stephens, Markus et Fryberg, 2012 ; Stephens, Townsend, Markus et Phillips, 2012 ; Stephens et Townsend, 2013). En effet, d'après ces auteurs, les étudiants issus de milieux défavorisés et ceux issus de milieux favorisés ne développeraient pas les mêmes concepts de Soi. Ainsi, les étudiants issus de milieux favorisés développeraient un concept de Soi « indépendant » réclamant d'eux qu'ils agissent

pour eux, selon leurs propres motivations, et qu'ils se distinguent des autres étudiants, alors que les étudiants issus de milieux défavorisés développeraient un concept de Soi plus « interdépendant » qui, à l'inverse, attend d'eux qu'ils soient « connectés » aux autres, qu'ils s'adaptent au contexte et qu'ils soient attentifs aux besoins des autres. D'après Stephens et collaborateurs, l'institution universitaire valorise davantage le Soi indépendant à travers la promotion de l'autonomie, l'expression des idées personnelles (Stephens, Fryberg et al., 2012) que le Soi interdépendant. Ainsi, comme l'illustre la figure 1, ce modèle du « décalage culturel » prédit que les différences de performances entre les étudiants s'expliqueraient non pas par des différences intrinsèques mais par le conflit auquel font face les étudiants issus de milieux défavorisés, conflit entre leur concept de Soi, interdépendant, et les valeurs d'indépendance promues par l'université. Les études réalisées par ces auteurs ont confirmé que l'université valorise des valeurs d'indépendance qui sont plus en adéquation avec les valeurs adoptées par les étudiants issus de milieux favorisés qu'avec celles des étudiants issus de milieux défavorisés. Ces différences de valeurs peuvent effectivement être à l'origine des différences de performances. À titre d'exemple, dans l'une de leurs études, des étudiants étaient amenés à lire une lettre de bienvenue à l'université qui valorisait soit des valeurs d'indépendance (e. g., « apprendre en explorant ses propres intérêts », « se faire son propre chemin intellectuel »), soit des valeurs d'interdépendance (e. g., « apprendre au sein d'une communauté » ; « travailler ensemble et apprendre des autres »). Ce n'est que lorsqu'ils lisaient une lettre prônant l'indépendance que

les étudiants issus de milieux défavorisés ont moins bien réussi que les étudiants issus de milieux favorisés. Ainsi, l'institution universitaire, en faisant la promotion des valeurs d'indépendance, crée un contexte menaçant pour les étudiants issus de milieux défavorisés, en leur renvoyant le fait qu'ils ne possèdent pas les « bonnes » valeurs. D'autres travaux de Stephens et collaborateurs (Stephens, Townsend et al., 2012) viendront confirmer cette interprétation en mettant en évidence que dans un contexte universitaire valorisant l'indépendance, les étudiants issus de milieux défavorisés ont une réponse caractéristique de l'expérience de menace (un taux de cortisol, une hormone impliquée dans l'expérience du stress, qui augmente, et un ressenti d'émotions négatives plus important) en comparaison avec les étudiants issus de milieux favorisés, ce qui n'est pas le cas lorsque le contexte promeut les valeurs d'interdépendance.

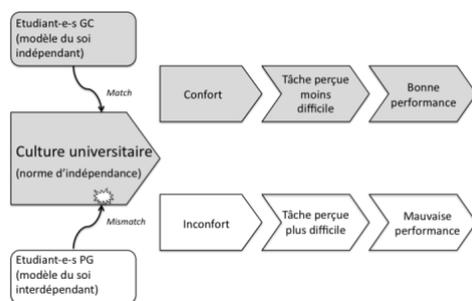


Fig. 1. – Modèle de la théorie du décalage culturel (inspiré de Stephens, Fryberg et al., 2012).

Cette analyse tend donc à confirmer que c'est bien le système universitaire (de par sa fonction de reproduction sociale) (1) qui renvoie aux étudiants issus de milieux défavorisés qu'ils sont en décalage

(défavorable) entre ce qu'ils sont et ce que le système attend d'eux et, (2) qui, en conséquence, est à l'origine des difficultés vécues par ces étudiants. Cette menace est d'autant plus problématique, qu'à l'image de ce qui a été proposé dans le domaine de la menace du stéréotype (Steele, 1997), il est possible de faire l'hypothèse que cette dernière affecte surtout les étudiants qui réussissent dans le système, ceux qui sont les plus proches d'achever le processus de mobilité sociale ascendante.

Les coûts de la mobilité ascendante

Dans le système universitaire et dans la société en général, les décideurs politiques font souvent l'apologie d'un système méritocratique défendant l'idée que les frontières entre les groupes sociaux seraient perméables et que le système autoriserait quiconque faisant les efforts nécessaires à grimper dans la hiérarchie sociale et à acquérir un statut supérieur (Duru-Bellat et Tenret, 2009). Pourtant, la mobilité sociale reste un phénomène très coûteux pour les individus qui en font l'expérience. En effet, quitter son groupe d'appartenance est particulièrement difficile (pour une revue voir Ellemers et Van Laar, 2010). Des travaux récents suggèrent que les individus appartenant à un groupe stigmatisé qui souhaitent quitter leur groupe d'appartenance peuvent faire face à une double discrimination, une discrimination émanant du groupe d'origine, qui n'accepte pas le départ d'un de ses membres, et une discrimination émanant du groupe d'entrée, qui n'accepte pas qu'un individu puisse pénétrer dans le groupe (Branscombe, Fernández, Gómez et Cronin, 2012 ; Postmes et Branscombe, 2002). Le changement d'identité n'est pas aisé

notamment pour les étudiants dans le contexte universitaire (Amiot, Terry, Wirawan et Grice, 2010). Les coûts psychologiques associés à la mobilité sociale ascendante contribuent à expliquer pourquoi les étudiants issus de milieux défavorisés, ceux qui sont en phase de mobilité ascendante, se sentent plus menacés par le contexte universitaire que les étudiants issus de milieux favorisés. D'ailleurs, les étudiants issus de milieux défavorisés qui ressentent le plus de difficultés psychologiques dans l'enseignement supérieur sont bien souvent ceux qui réussissent, ceux pour qui le processus de mobilité est le plus engagé (Boen et Vanbeselaere, 2001 ; 2002 ; Ellemers, Van Knippenberg, De Vries et Wilke, 1988).

De récents résultats fournissent un support empirique à cette idée (Jury, Smeding, Court et Darnon, 2015). Dans ces travaux, l'origine sociale des étudiants est testée comme un prédicteur de leur motivation en contexte universitaire. Pour cela, les auteurs se sont intéressés aux buts d'accomplissement (Elliot et McGregor, 2001 ; Elliot, Murayama et Pekrun, 2011 ; Elliot et Murayama, 2008). D'après cette approche, lorsque les étudiants doivent effectuer une tâche académique ils peuvent adopter différents types de buts : des buts de performance, définis par la volonté de démontrer de la compétence relativement à autrui, et des buts de maîtrise, définis par la volonté de progresser, d'apprendre (Dweck, 1986, 1992). Au vu de la compétition régnant à l'université, adopter des buts de performance est particulièrement en adéquation avec les attentes du contexte (Darnon, Dompnier, Delmas, Pulfrey et Butera, 2009). Au sein des buts de performance, une distinction est par ailleurs faite entre les buts de performance-approche (chercher à être meilleur que les

autres) et les buts de performance-évitement (chercher à éviter d'échouer comparativement aux autres). Si l'adoption des buts de performance-approche est associée à certaines conséquences positives (bonnes performances académiques), l'adoption des buts de performance-évitement est, pour sa part, associée à de nombreuses conséquences négatives telles que des stratégies d'apprentissage superficiel, le ressenti d'émotions négatives, un intérêt limité pour les cours et un faible niveau de performance (Moller et Elliot, 2006).

Dans une série d'études (Jury et al., 2015), des étudiants de psychologie rapportaient leur niveau de réussite à l'université (e. g., note obtenue au semestre précédent) et complétaient une échelle de buts d'accomplissement (Darnon et Butera, 2005). Les résultats ont démontré qu'à un faible niveau académique, les étudiants issus de milieux défavorisés et les étudiants issus de milieux favorisés ne diffèrent pas. À un niveau académique élevé, en revanche, les étudiants issus de milieux défavorisés adoptent plus de buts de performance-évitement que les étudiants issus de milieux favorisés. Du fait de toutes les conséquences négatives que ce type de buts peut avoir en contexte universitaire, y compris un impact négatif sur la performance (Van Yperen, Blaga et Postmes, 2014), ce résultat pourrait contribuer à expliquer en partie pourquoi les étudiants issus de milieux défavorisés réussissent souvent moins bien que les étudiants issus de milieux favorisés à l'université. En outre, ces résultats confirment que ce sont les étudiants issus de milieux défavorisés qui réussissent le mieux qui seraient les plus sensibles au contexte menaçant de l'université, alors même que ces

étudiants semblent remplir toutes les conditions officiellement prescrites pour réussir (i. e., ils y obtiennent de bons résultats).

Réduire les différences de performances : quelques pistes d'action

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les effets de l'origine sociale à l'université ne sont toutefois pas inéluctables. En effet, nous avons vu que les différences observées entre les étudiants issus de milieux défavorisés et les étudiants issus de milieux favorisés en termes de motivation, d'affect, de santé, de réussite, ne sont pas imputables à des caractéristiques intrinsèques aux individus, mais bien à des éléments contextuels et situationnels. Il devient dès lors possible d'agir précisément sur ces contextes ou sur les individus en contextes, de manière à réduire le caractère menaçant que revêt l'université à leurs yeux. Ici, nous proposons de présenter trois approches qui ont démontré leur efficacité pour réduire le caractère menaçant du contexte universitaire et ainsi permettre une rééquilibration des performances entre étudiants d'origines sociales contrastées.

La perspective proposée par Harackiewicz et collaborateurs (Harackiewicz et al., 2014) est centrée sur la technique dite de « l'auto-affirmation » (Cohen et Sherman, 2014 ; Steele et Liu, 1983). Les recherches issues de ce champ ont montré que se focaliser sur des dimensions qui sont importantes pour le soi peut aider les individus à faire face à une situation de menace et leur permet de réussir aussi bien que les individus qui ne sont pas menacés. Dans leurs travaux, Harackiewicz et collaborateurs (2014) ont proposé à des étudiants issus de milieux défavorisés et favorisés, dans le cadre d'un cours de biologie,

de compléter un exercice d'écriture. Dans cet exercice, les étudiants établissaient une liste de valeurs (exemple : être créatif, indépendant...) et devaient soit choisir les trois valeurs les plus importantes pour eux (condition dite « d'auto-affirmation ») soit les moins importantes pour eux (condition contrôle). Les étudiants de la condition « auto-affirmation » devaient ensuite expliquer pourquoi ces valeurs étaient importantes pour eux, puis choisir deux raisons majeures pour justifier leurs choix. Les résultats ont montré que l'intervention d'auto-affirmation a réduit de manière significative la différence de performance entre les étudiants en fonction de leur origine sociale, non seulement dans le cours de biologie, mais également pour leur moyenne semestrielle. Ainsi, permettre aux étudiants issus de milieux défavorisés, évoluant dans un contexte pouvant être perçu comme menaçant, d'exprimer leurs propres valeurs leur donne, semble-t-il, l'occasion de rétablir une certaine perception d'intégrité. Cette perception d'intégrité est une sorte de perception d'efficacité, une image qu'un individu a de lui-même comme étant capable de contrôler les événements qui lui arrivent. Le rétablissement de ce sentiment d'intégrité permettrait aux individus de faire face plus efficacement à la situation menaçante.

D'autres auteurs ont mis en évidence qu'il suffit parfois de montrer que d'autres étudiants issus du même milieu qu'eux ont réussi pour augmenter la performance des étudiants issus de milieux défavorisés. Stephens et collaborateurs (2014, voir aussi Stephens ; Townsend, Hamedani, Destin et Manzo, 2015) ont ainsi conçu une intervention destinée à faire prendre conscience aux étudiants issus de milieux défavorisés que malgré les contraintes associées à leurs milieux

d'origine, il est possible pour eux de réussir dans l'enseignement supérieur. Des étudiants de première année étaient ainsi amenés à assister à une rencontre au cours de laquelle des étudiants de niveaux supérieurs racontaient leurs parcours. Dans la condition expérimentale, les étudiants racontant leur parcours mentionnaient leur milieu social d'origine (3 étudiants étaient issus de milieux défavorisés, 5 de milieux favorisés). Dans le groupe contrôle, le milieu d'origine n'était pas mentionné. Les résultats ont montré qu'à la fin du semestre, dans la condition contrôle, les étudiants issus de milieux défavorisés ont obtenu une moins bonne note que les étudiants issus de milieux favorisés. Ce n'était en revanche plus le cas dans le groupe expérimental. Ainsi, montrer aux étudiants issus de milieux défavorisés qu'une certaine hétérogénéité existe parmi les étudiants qui réussissent dans l'enseignement supérieur (i. e., que les étudiants qui réussissent peuvent également venir de milieux défavorisés) semble leur avoir permis de composer avec la menace associée au contexte universitaire. Dans cette intervention, un des éléments permettant d'expliquer que les étudiants issus de milieux défavorisés réussissent aussi bien que les étudiants issus de milieux favorisés réside dans la prise de conscience des différences. Ainsi, mettre en évidence la diversité dans la réussite universitaire permettrait aux étudiants issus de milieux défavorisés de comprendre leur propre expérience (leurs difficultés trouvant un écho avec celles présentées par les étudiants durant l'intervention), ce qui leur donnerait des ressources pour pouvoir y faire face. Ce type d'intervention pourrait être rapproché des travaux sur l'hétérogénéité de l'exo-groupe (Errafiy et Brauer, 2013). Dans ces travaux, il est

montré que présenter un exo-groupe comme hétérogène (comparativement à homogène) permet de réduire les préjugés à son encontre (en réduisant la saillance des stéréotypes négatifs). Ainsi, il est possible de penser que présenter le groupe des étudiants qui réussissent comme un groupe hétérogène, pourrait, de la même manière que dans les travaux cités précédemment, permettre de réduire le poids de la mauvaise réputation dont souffrent les étudiants issus de milieux défavorisés sur leurs performances.

Ces premières interventions, centrées sur l'individu, sont donc assez efficaces pour améliorer les performances des étudiants issus de milieux défavorisés dans l'enseignement supérieur. D'autres méthodes, davantage centrées sur le contexte, peuvent également être utilisées pour réduire l'écart de performance en fonction de l'origine sociale à l'université. Nous avons vu, par exemple, que les travaux sur la menace du stéréotype ont montré que si une tâche présentée comme évaluant les habiletés intellectuelles amène à des différences de performances entre étudiants venant de milieux favorisés vs. défavorisés, celles-ci disparaissent lorsque cette même tâche est présentée de manière à ne pas focaliser l'attention des étudiants sur cette dimension (par exemple, en présentant la tâche comme évaluant le rôle de l'attention dans le fonctionnement de la mémoire, Croizet et Claire, 1998). Dans le même ordre d'idées, Smeding et collaborateurs (2013) ont montré que les pratiques évaluatives axées sur le processus de formation réduisent les écarts de performance en fonction de l'origine sociale des étudiants, plus que ne le font les pratiques évaluatives centrées sur le processus de sélection. Dans l'une de leurs études, par

exemple, des étudiants étaient évalués pour l'un de leurs cours de statistiques. Cette évaluation était soit présentée comme un outil permettant d'améliorer les connaissances (évaluation centrée sur le processus de formation), soit comme un outil pour identifier les différences de capacités entre les étudiants (évaluation centrée sur le processus de sélection). Lorsque l'évaluation était présentée comme un outil de sélection, les étudiants issus de milieux favorisés ont été plus performants que les étudiants issus de milieux défavorisés. Cette différence s'est effacée lorsque l'évaluation était centrée sur le processus de formation. Ainsi, présenter l'évaluation comme ayant pour but la formation permet d'éloigner l'attention des étudiants des préoccupations relatives à la gestion de la menace et de centrer leur attention sur les buts d'apprentissage. Ainsi, il s'agit d'un excellent moyen pour aider les étudiants à réussir et réduire l'écart de performance existant entre les étudiants issus de milieux favorisés et ceux qui sont issus de milieux défavorisés.

Conclusion

Comme nous l'avons vu, le contexte de l'enseignement supérieur peut constituer un environnement menaçant pour les étudiants issus de milieux défavorisés car il met évidence leur éloignement entre ce qui est prescrit (par le système) et ce qu'ils sont ou pensent être. Plusieurs exemples ont permis d'illustrer qu'à l'université, au-delà de la performance académique, les étudiants issus de milieux défavorisés peuvent faire face à plusieurs difficultés sur le plan psychologique (e. g., faible sentiment d'adéquation, faible perception de son aptitude à réussir) et social (e. g., difficultés d'intégration, faible sentiment d'appartenance).

Nous avons également vu que ce sont paradoxalement les étudiants issus de milieux défavorisés qui réussissent le mieux qui font le plus l'expérience de ces difficultés. Même si ces effets sont en partie liés à la place du système éducatif dans la société et aux fonctions qu'il y remplit, nous avons présenté quelques pistes d'actions qui peuvent relativement aisément être mises en place à l'université. À défaut de pouvoir agir sur le fonctionnement de l'université en tant qu'institution et la fonction que celle-ci remplit dans la société, ces pistes d'actions peuvent servir de support de réflexion aux enseignants désireux de réfléchir aux pratiques qui sont les plus à même de réduire l'impact de l'origine sociale sur la réussite dans l'enseignement supérieur.

Bibliographie

- Amiot, C. E., Terry, D. J., Wirawan, D., & Grice, T. A. (2010). Changes in social identities over time: the role of coping and adaptation processes. *British Journal of Social Psychology, 49*, 803–826. doi:10.1348/014466609X480624
- Barry, L. M., Hudley, C., Kelly, M., & Cho, S. (2009). Differences in self-reported disclosure of college experiences by first-generation college student status. *Adolescence, 44*(173), 55–68.
- Berjot, S., & Drozda-Senkowska, E. (2007). Comment les étudiants se perçoivent-ils en fonction de leur origine sociale? Étude de contenu du stéréotype. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 57*(2), 119–132. doi:10.1016/j.erap.2006.09.002
- Boen, F., & Vanbeselaere, N. (2001). Individual versus collective responses to membership in a low-status group: The

- effects of stability and individual ability. *The Journal of Social Psychology*, 141(6), 765–783. doi:10.1080/00224540109600587
- Boen, F., & Vanbeselaere, N. (2002). The Relative Impact of Socio-Structural Characteristics on Behavioral Reactions Against Membership in a Low-Status Group. *Group Processes & Intergroup Relations*, 5(4), 299–318. doi:10.1177/1368430202005004003
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris, France: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris, France: Editions de Minuit.
- Branscombe, N. R., Fernández, S., Gómez, A., & Cronin, T. (2012). Moving toward or away from a group identity: Different strategies for coping with pervasive discrimination. In J. Jetten, C. Haslam, & S. A. Haslam (Eds.), *The social cure: Identity, health and well-being*. (pp. 115–131). New York, NY, US: Psychology Press.
- Chen, E., & Matthews, K. a. (2001). Cognitive appraisal biases: an approach to understanding the relation between socioeconomic status and cardiovascular reactivity in children. *Annals of Behavioral Medicine : A Publication of the Society of Behavioral Medicine*, 23(2), 101–11.
- Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: self-affirmation and social psychological intervention. *Annual Review of Psychology*, 65, 333–71. doi:10.1146/annurev-psych-010213-115137
- Covarrubias, R., & Fryberg, S. A. (2014). Movin' on up (to college): First-generation college students' experiences with family achievement guilt. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, in press. doi:10.1037/a0037844
- 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(6), 588–594. doi:10.1177/0146167298246003
- Darnon, C., & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'année Psychologique*, 105(1), 105–131. doi:10.3406/psy.2005.3821
- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera, F. (2009). Achievement goal promotion at university: social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), 119–34. doi:10.1037/a0012824
- Darnon, C., Dompnier, B., & Poortvliet, M. (2012). Achievement goals in educational contexts: A social psychology perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(10), 760–771. doi:10.1111/j.1751-9004.2012.00457.x
- Darnon, C., Smeding, A., Toczek, M.-C., & Souchal, C. (2011). L'évaluation comme outil de formation et/ou de sélection. In F. Butera, C. Darnon, & C. Buchs (Eds.), *L'évaluation, une menace ?* (pp. 117–

- 127). Paris: Presses Universitaire de France.
- Désert, M., Préaux, M., & Jund, R. (2009). So young and already victims of stereotype threat: Socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on Raven's progressive matrices. *European Journal of Psychology of Education, 24*(2), 207–218. doi:10.1007/BF03173012
- Dornbusch, S. M., Glasgow, K. L., & Lin, I. (1996). The social structure of schooling. *Annual Review of Psychology, 47*, 401–429. doi:10.1146/annurev.psych.47.1.401
- Duru-Bellat, M., & Tenret, É. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? *Revue Française de Sociologie, Vol. 50*(2), 229–258.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040–1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C. S. (1992). The study of goals in psychology. *Psychological Science, 3*(3), 165–167. doi:10.1111/j.1467-9280.1992.tb00019.x
- Ellemers, N., Van Knippenberg, A., de Vries, N., & Wilke, H. (1988). Social identification and permeability of group boundaries. *European Journal of Social Psychology, 18*, 497–513. doi:10.1002/ejsp.2420180604
- Ellemers, N., & van Laar, C. (2010). Individual Mobility. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, & V. Esses (Eds.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (pp. 561–576). London, UK: Sage.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501–519. doi:10.1037/0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 613–628. doi:10.1037/0022-0663.100.3.613
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 632–648. doi:10.1037/a0023952
- Er-rafiy, A., & Brauer, M. (2013). Modifying perceived variability: four laboratory and field experiments show the effectiveness of a ready-to-be-used prejudice intervention. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(4), 840–853. doi:10.1111/jasp.12010
- Gibbons, M. M., & Borders, L. D. (2010). Prospective first-generation college students : A social-cognitive perspective. *The Career Development Quarterly, 58*, 194–209.
- Harackiewicz, J. M., Canning, E. A., Tibbetts, Y., Giffen, C. J., Blair, S. S., Rouse, D. I., & Hyde, J. S. (2014). Closing the social class achievement gap for first-generation students in undergraduate biology. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 375–389. doi:10.1111/j.1467-9280.1992.tb00019.x
- 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*(3),

- 341–357. doi:10.1007/s11218-005-5456-6
- Ivcevic, Z., & Kaufman, J. C. (2013). The can and cannot do attitude: How self-estimates of ability vary across ethnic and socioeconomic groups. *Learning and Individual Differences, 27*, 144–148. doi:10.1016/j.lindif.2013.07.011
- Jenkins, S. R., Belanger, A., Connally, M. L., Boals, A., & Durón, K. M. (2013). First-generation undergraduate students' social support, depression, and life satisfaction. *Journal of College Counseling, 16*(2), 129–142. doi:10.1002/j.2161-1882.2013.00032.x
- Jetten, J., Iyer, A., Tsvirikos, D., & Young, B. M. (2008). When is individual mobility costly? The role of economic and social identity factors. *European Journal of Social Psychology, 38*(5), 866–879. doi:10.1002/ejsp.471
- Johnson, S. E., Richeson, J. A., & Finkel, E. J. (2011). Middle class and marginal? Socioeconomic status, stigma, and self-regulation at an elite university. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*(5), 838–852. doi:10.1037/a0021956
- Jost, J. T., Banaji, M. R., & Nosek, B. A. (2004). A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political Psychology, 25*(6), 881–919. doi:10.1111/j.1467-9221.2004.00402.x
- Jury, M., Smeding, A., Court, M., & Darnon, C. (2015). When first-generation students succeed at university: On the link between social class, academic performance, and performance-avoidance goals. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 25–36. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.11.001
- Kraus, M. W., Piff, P. K., & Keltner, D. (2009). Social class, sense of control, and social explanation. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*(6), 992–1004. doi:10.1037/a0016357
- Kraus, M. W., Piff, P. K., & Keltner, D. (2011). Social class as culture: The convergence of resources and rank in the social realm. *Current Directions in Psychological Science, 20*(4), 246–250. doi:10.1177/0963721411414654
- Kraus, M. W., Piff, P. K., Mendoza-Denton, R., Rheinschmidt, M. L., & Keltner, D. (2012). Social class, solipsism, and contextualism: how the rich are different from the poor. *Psychological Review, 119*(3), 546–72. doi:10.1037/a0028756
- Kraus, M. W., & Stephens, N. M. (2012). A road map for an emerging psychology of social class. *Social and Personality Psychology Compass, 6*(9), 642–656. doi:10.1111/j.1751-9004.2012.00453.x
- Langhout, R. D., Drake, P., & Rosselli, F. (2009). Classism in the university setting: Examining student antecedents and outcomes. *Journal of Diversity in Higher Education, 2*(3), 166–181. doi:10.1037/a0016209
- Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2006). The 2 X 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In A. V. Mittel (Ed.), *Focus on educational Psychology* (pp. 307–326). Hauppauge, NY US: Nova Science Publishers.
- OCDE. (2012). *Regards sur l'éducation 2012*. (OCDE, Ed.). Paris: Éditions OCDE. doi:10.1787/eag-2012-fr

- OCDE. (2014). *Regards sur l'éducation 2014*. (OCDE, Ed.). Paris: Éditions OCDE. doi:10.1787/eag-2014-fr
- Ostrove, J. M., & Long, S. M. (2007). Social class and belonging: Implications for college adjustment. *The Review of Higher Education, 30*(4), 363–389. doi:10.1353/rhe.2007.0028
- Postmes, T., & Branscombe, N. R. (2002). Influence of long-term racial environmental composition on subjective well-being in African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(3), 735–751. doi:10.1037//0022-3514.83.3.735
- Ramos-Sánchez, L., & Nichols, L. (2007). Self-efficacy of first-generation and non-first-generation college students: The relationship with academic performance and college adjustment. *Journal of College Counseling, 10*, 6–18. doi:10.1002/j.2161-1882.2007.tb00002.x
- Rubin, M. (2012). Social class differences in social integration among students in higher education: A meta-analysis and recommendations for future research. *Journal of Diversity in Higher Education, 5*(1), 22–38. doi:10.1037/a0026162
- Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Psychological Review, 115*(2), 336–356. doi:10.1037/0033-295X.115.2.336
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression* (p. 403).
- Smeding, A., Darnon, C., Souchal, C., Toczec-Capelle, M.-C., & Butera, F. (2013). Reducing the socio-economic status achievement gap at university by promoting mastery-oriented assessment. *PLoS ONE, 8*(8), e71678. doi:10.1371/journal.pone.0071678
- Soria, K. M., & Stebleton, M. J. (2012). First-generation students' academic engagement and retention. *Teaching in Higher Education, 17*(6), 673–685. doi:10.1080/13562517.2012.666735
- 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. doi:10.1007/s11211-007-0047-7
- Stebleton, M. J., Soria, K. M., & Huesman, R. L. (2014). First-generation students' sense of belonging, mental health, and use of counseling services at public research universities. *Journal of College Counseling, 17*(1), 6–20. doi:10.1002/j.2161-1882.2014.00044.x
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist, 52*(6), 613–629. doi:10.1037/0003-066X.52.6.613
- Steele, C. M., & Liu, T. J. (1983). Dissonance processes as self-affirmation. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*(1), 5–19. doi:10.1037//0022-3514.45.1.5
- Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S., & Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage: how American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(6), 1178–97. doi:10.1037/a0027143

- Stephens, N. M., Hamedani, M. G., & Destin, M. (2014). Closing the social-class achievement gap: a difference-education intervention improves first-generation students' academic performance and all students' college transition. *Psychological Science*, *25*(4), 943–53. doi:10.1177/0956797613518349
- Stephens, N. M., Markus, H. R., & Fryberg, S. A. (2012). Social class disparities in health and education: Reducing inequality by applying a sociocultural self model of behavior. *Psychological Review*, *119*(4), 723–744. doi:10.1037/a0029028
- Stephens, N. M., & Townsend, S. S. M. (2013). Rank is not enough: Why we need a sociocultural perspective to understand social class. *Psychological Inquiry*, *24*(2), 126–130. doi:10.1080/1047840X.2013.795099
- Stephens, N. M., Townsend, S. S. M., Markus, H. R., & Phillips, L. T. (2012). A cultural mismatch: Independent cultural norms produce greater increases in cortisol and more negative emotions among first-generation college students. *Journal of Experimental Social Psychology*, *48*(6), 1389–1393. doi:10.1016/j.jesp.2012.07.008
- Van Laar, C., & Sidanius, J. (2001). Social status and the academic achievement gap: A social dominance perspective. *Social Psychology of Education*, *4*(3-4), 235–258. doi:10.1023/A:1011302418327
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2014). A meta-analysis of self-reported achievement goals and nonself-report performance across three achievement domains (work, sports, and education). *PloS One*, *9*(4), e93594. doi:10.1371/journal.pone.0093594
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*(1), 82–96. doi:10.1037/0022-3514.92.1.82
- Wang, C. D. C., & Castañeda-sound, C. (2008). The role of generational status, self-esteem, academic self-efficacy, and perceived social support in college students' psychological well-being. *Journal of College Counseling*, *11*, 101–118. doi:10.1002/j.2161-1882.2008.tb00028.x