



HAL
open science

Filles et garçons face à la meilleure réussite scolaire des filles : quelles conséquences sur la perception des relations de genre et la performance ?

Alyson Sicard

► To cite this version:

Alyson Sicard. Filles et garçons face à la meilleure réussite scolaire des filles : quelles conséquences sur la perception des relations de genre et la performance ?. Psychologie. Université Clermont Auvergne [2017-2020], 2019. Français. NNT : 2019CLFAL021 . tel-02441361

HAL Id: tel-02441361

<https://theses.hal.science/tel-02441361>

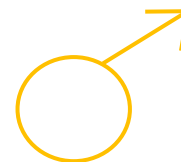
Submitted on 15 Jan 2020

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.

Université Clermont Auvergne
U.F.R. Psychologie, Sciences Sociales et Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive (LAPSCO) – CNRS, UMR 6024
École Doctorale Lettres, Sciences Humaines et Sociales

Filles et garçons face à la meilleure réussite scolaire des filles : quelles conséquences sur la perception des relations de genre et la performance ?



Thèse de doctorat présentée par Alyson Sicard,
en vue de l'obtention du titre de Docteur en Psychologie.

Sous la direction de :

Delphine Martinot, Professeure, Université Clermont-Auvergne

et

Marie-Christine Toczek, Professeure, Université Clermont Auvergne

Membres du jury :

Virginie Bonnot	Maîtresse de conférence HDR, Université Paris Descartes, Rapporteure
Annique Smeding	Professeure, Université Savoie Mont-Blanc, Rapporteure
Odile Rohmer	Professeure, Université de Strasbourg, Examinatrice
Pascal Pansu	Professeur, Université Grenoble Alpes, Examineur

Thèse soutenue le 8 novembre 2019

*A toi mon amour,
A ma Mémé Coudert,*

Remerciements

En repensant à ces trois années de doctorat, j'aimerais remercier les différentes personnes ayant contribué, chacune à leur manière, à la réalisation de ce travail.

Mes premiers remerciements vont à mes directrices de thèse, Delphine Martinot et Marie-Christine Toczek pour la confiance qu'elles m'ont accordée dans la réalisation de ce travail de recherche. Delphine, je te remercie pour ta disponibilité, ton aide, tes commentaires toujours constructifs et bienveillants. Merci de me pousser à aller toujours plus loin et de m'aider à prendre confiance en moi en tant qu'apprentie chercheuse. Je souhaite également te remercier Marie-Christine pour ta gentillesse et tes conseils.

Je voudrais ensuite remercier sincèrement les membres de mon jury, Virginie Bonnot, Annique Smeding, Odile Rohmer, Pascal Pansu, d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail de thèse. Un merci tout particulier pour Annique Smeding et Odile Rohmer, membres de mon comité de suivi de thèse, pour leurs conseils dans les débuts de ce travail.

Je remercie également tous ceux et celles qui m'ont apporté leur aide dans la réalisation de ce travail. La liste est longue. Je souhaiterais tout d'abord remercier les chef.fe.s d'établissement, les CPE et les enseignant.e.s ayant accepté de collaborer avec nous pour les différentes études de cette thèse. Merci aux différent.e.s étudiant.e.s de Master 1 avec qui j'ai pu travailler au cours de ces années, ainsi qu'à Emmanuelle Neuville, Mathilde Lamotte et Birsén pour leur aide dans les passations expérimentales. Je voudrais ensuite remercier les membres de la CATECH d'être venu à ma rescousse lors de nombreux incidents techniques. Un merci spécial à Sophie (information importante : nous détenons le record de l'avis positif du CPP le plus rapide de l'histoire de l'éthique) et à Kenny pour leur gentillesse, c'est un véritable plaisir de travailler avec vous. Merci également à Sandra Duarte, Nadia Jeanmaire, Delphine Veyssière et le personnel de la scolarité de l'UFR PSSSE pour leur aide en différentes occasions.

Mes remerciements vont aussi aux différents membres de l'équipe 2 (Comportements Sociaux et Dynamiques Collectives), et particulièrement à Sandrine et Céline, pour leurs conseils et les différents échanges que nous avons pu avoir lors des réunions d'équipe.

Merci aux nombreux.ses doctorant.e.s et post-doctorant.e.s présent.e.s et passé.e.s du LAPSCO avec qui j'ai eu le plaisir de partager ces trois années de thèse. Nous avons eu la chance de vivre de bons moments, au laboratoire et en dehors. Un merci spécial à Alicia pour tous ces moments à refaire le monde ensemble. Merci à Marlène pour son amitié. Merci à Virginie, je te souhaite le meilleur pour le futur. Enfin, merci à Cédric, ça a toujours été un plaisir de t'entendre râler.

Je remercie également tous ceux et celles qui, en dehors du travail, font partie de ma vie. Un grand merci à ma famille. Papa, Mamie, j'espère vous rendre fiers. Un tendre merci à ma famille de coeur, les Gueugneau-Moroy, pour leur amour et leur soutien. Merci à Stéphanie et à Antoine pour leur amour dont la valeur est inestimable. Merci à Lisa et Méghouze pour tous ces si bons moments, je signerais pour une nouvelle thèse sans hésiter si je pouvais la refaire avec vous. Président, votre aura illumine ce laboratoire de mille paillettes. Merci à mes géologues préférés, Aude, Alexis et Hugo, rencontrés par inadvertance suite à de mauvais choix sur les réseaux sociaux (#ASM) et à ma

binôme d'anniversaire, Fanny, tous prêts à prendre de leur temps pour vivre avec moi l'épilogue de mes études supérieures.

Pour terminer, je voudrais remercier la personne la plus incroyable d'entre toutes. Valentin, aucun discours ne pourra exprimer à quel point je suis chanceuse de t'avoir à mes côtés. Sans toi, je n'aurai jamais osé rêver de faire cette thèse. Tu crois en moi comme personne d'autres, plus que moi-même, et tu m'encourages sans cesse à repousser mes limites.

Résumé

Ce travail de thèse a pour objectif d'examiner les conséquences du contexte scolaire actuel, marqué par la meilleure réussite scolaire des filles par rapport aux garçons (e.g., OECD, 2015 ; Voyer & Voyer, 2014), sur la perception que les élèves ont de l'école et des relations de genre dans le contexte scolaire.

Notre hypothèse de départ est que la supériorité académique des filles qui caractérise actuellement le paysage scolaire pourrait amener les garçons à adopter une vision zéro-sum des relations de genre à l'école. Autrement dit, les garçons seraient susceptibles de penser que la réussite scolaire des filles se fait à leurs dépens. Nous postulons également que cette vision compétitive de l'école et des relations filles-garçons pourrait avoir des conséquences délétères sur la réussite scolaire des garçons, suggérant ainsi un mécanisme de maintien des inégalités de réussite scolaire en faveur des filles.

L'étude princeps n°0 met en évidence, en accord avec notre hypothèse, que les collégiens (mais pas les collégiennes) adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte menaçant de réussite scolaire des filles par rapport à un contexte de réussite des garçons ou à une condition de contrôle. Il apparaît cependant qu'au lycée le contexte a un impact uniquement sur les croyances zéro-sum des filles (étude 1) alors qu'à l'université il influence les croyances des filles et des garçons (étude 2). La littérature sur la perspective zéro-sum montrant que le contexte a généralement un impact sur les groupes de haut statut uniquement (e.g., Wilkins, Wellman, Babbitt, Toosi & Schad, 2015), nous explorons ensuite l'hypothèse selon laquelle cette évolution de l'effet du contexte en fonction du niveau d'études des participant.e.s pourrait être liée à une évolution du statut académique perçu des filles et des garçons au cours du cursus scolaire.

Les études 3 et 4 ont été conduites afin d'évaluer la perception que les élèves ont du statut académique des filles et des garçons à différents niveaux du cursus scolaire. Les résultats de ces deux études montrent que les filles sont globalement perçues comme ayant un statut académique supérieur à celui des garçons, bien qu'elles soient ensuite considérées comme ayant un statut professionnel inférieur aux hommes. La perception d'une supériorité académique des filles est plus marquée au lycée qu'au collège ou à l'université.

Nous avons ensuite testé directement le rôle modérateur du statut académique dans l'effet du contexte sur les croyances zéro-sum et la performance des élèves. En manipulant le statut académique de l'endogroupe, l'étude 5 met en évidence que les individus de haut statut ont de moins bonnes performances dans un contexte de réussite de l'exogroupe par rapport à des contextes scolaires moins menaçants. Enfin, les résultats des études 6a et 6b montrent qu'alors que les collégien.ne.s (étude 6b) comme les lycéen.ne.s (étude 6a) attribuent un statut académique supérieur aux filles, la réaction des élèves face à la réussite de l'exogroupe varie selon leur âge.

En conclusion, ce travail de thèse met en évidence les conséquences de la meilleure réussite scolaire des filles sur la manière dont les élèves perçoivent les relations de genre dans le contexte scolaire, et ouvre une réflexion sur le fait qu'il n'y a pas pour autant de remise en question du système de genre à l'échelle de la société.

Mots clefs : relations de genre, contexte scolaire, croyances zéro-sum

Abstract

The aim of the present research program is to examine the consequences of the current academic context, in which girls generally outperform boys (e.g., OECD, 2015; Voyer & Voyer, 2014), on students' perception of school and gender relations in the academic context.

Our main hypothesis is that girls' academic superiority, which currently characterize the school context, could lead boys to endorse a zero-sum perspective of gender relations at school. In other words, boys are likely to think that girls' academic achievement is made at their expense. We also hypothesize that this competitive approach of school and gender relations could have negative consequences on boys' academic achievement, which could contribute to maintain gender inequalities in academic achievement favoring girls.

The princeps study n°0 shows that, consistent with our hypothesis, middle-school boys (but not girls) are more likely to endorse gender zero-sum beliefs in a threatening context emphasizing girls' academic achievement than in a less threatening context highlighting boys' achievement or in a control condition. However, results of the two following studies reveal that school context only affects high-school girls' beliefs (study 1) but influences both male and female students beliefs in university (study 2). As the literature on zero-sum perspective shows that the context generally has an impact on high-status group members only (e.g., Wilkins, Wellman, Babbitt, Toosi & Schad, 2015), we then explore the hypothesis that the evolution of the effect of school context depending of students' school level might be related to an evolution of boys' and girls' perceived academic status.

We conduct studies 3 and 4 in order to investigate students' perception of the academic status of boys and girls at different school levels. The results show that overall girls are perceived to have a higher academic status than boys, even though that are then considered to have a lower professional status than men. The perception of girls' academic superiority seems to be more important in high school compared to middle school or university.

In the next chapter, we directly test if the academic status could moderate the impact of context on students' endorsement of zero-sum beliefs and their performance. Manipulating the ingroup's academic status, the results of study 5 show that high-status students underperform in a context emphasizing the outgroup's success compared to less threatening contexts. Finally, studies 6a and 6b revealed that, even if middle-school (study 6b) and high-school students (study 6a) both attribute a higher academic status to girls, students' reaction to outgroup's success depend on their age.

To conclude, this research work highlights the consequences girls' academic superiority can have on how students perceive gender relations in the academic context, even though it does not seem to question the gender system in place in the society.

Key words : gender relations, school context, zero-sum beliefs

Table des matières

Introduction générale	13
Chapitre 1 : Les différences de genre dans le contexte scolaire actuel	19
I. Explications des différences de genre en matière de réussite scolaire	19
I.1. Intelligence et facteurs non-cognitifs	19
I.2. Importance de l'environnement scolaire	20
I.3. Féminisation de l'école	21
I.4. Culture de l'école et masculinité	22
I.5. Bilan des principales explications proposées	25
II. Les conséquences de la meilleure réussite scolaire des filles	26
II.1. Une question peu étudiée dans la littérature	26
II.2. L'hypothèse d'une influence réciproque	27
Chapitre 2 : Le contexte scolaire, un possible contexte de compétition intergroupe	30
I. Une vision zéro-sum des relations de genre	30
I.1. Les croyances zéro-sum : définition	30
I.2. Les filles, les garçons et la compétition	31
I.3. Croyances zéro-sum, contexte et statut	33
II. Le Modèle Instrumental du Conflit Intergroupe	35
II.1. Antécédents de la perception de compétition intergroupe	36
II.2. Conséquences de la perception de compétition intergroupe	38
III. Compétition intergenre et croyances zéro-sum dans le contexte scolaire	39
III.1. Application de la perspective zéro-sum et du Modèle Instrumental du Conflit Intergroupe	39
III.2. Des conditions propices à la perception d'une compétition intergenre à l'école	41
III.3. Les indices d'une compétition intergenre dans le contexte scolaire	43
IV. Apport d'autres théories en psychologie sociale	45
IV.1. Théorie de l'identité sociale	45
IV.2. Théorie de la menace intergroupe	47
IV.3. Modèle Instrumental Unifié du Conflit Intergroupe	48
V. Un mécanisme de maintien des inégalités de réussite scolaire entre les filles et les garçons	49
V.1. Effet d'un contexte de compétition intergroupe sur la performance : des éléments contradictoires dans la littérature	50
VI. Conclusion du chapitre 2	55

Chapitre 3 : Vision zéro-sum des relations de genre dans le contexte éducatif.....	57
I. Etude princeps n°0. Le collège comme un jeu zéro-sum entre les filles et les garçons : différences de genre dans les perceptions.....	57
I.1. Méthode.....	58
I.2. Résultats.....	61
I.3. Discussion.....	64
II. Etude 1. Influence des croyances zéro-sum de genre sur la performance scolaire.....	66
II.1. Pré-test.....	67
II.2. Etude principale : méthode.....	70
II.3. Résultats.....	73
II.4. Discussion.....	79
III. Etude 2. Croyances zéro-sum et buts d’accomplissement.	83
III.1. Méthode.....	86
III.2. Résultats.....	89
III.3. Discussion de l’étude 2.....	96
IV. Bilan du chapitre 3.....	98
Chapitre 4 : Instabilité du statut des filles entre le contexte académique et le contexte professionnel...102	102
I. Etude 3. Perception du statut académique des filles et des garçons par les lycéen.ne.s.....	104
I.1. Méthode.....	106
I.2. Résultats.....	110
I.3. Discussion.....	114
II. Etude 4. Evaluation de la conscience d’une inversion des statuts des groupes de genre entre les contextes académique et professionnel.....	119
II.1. Méthode.....	125
II.2. Résultats.....	128
II.3. Discussion.....	138
III. Bilan du chapitre 4.....	144
Chapitre 5 : le statut académique comme modérateur de l’effet du contexte.....147	147
I. Etude 5. Impact de la manipulation du statut académique de l’endogroupe en fonction du contexte scolaire.....	148
I.1. Méthode.....	150
I.2. Résultats.....	154
I.3. Discussion.....	162

II. Etude 6a. Différences de réussite scolaire entre filles et garçons et menace de l'identité sociale des lycéen.ne.s	165
II.1. Méthode	169
II.2. Résultats	173
II.3. Discussion de l'étude 6a	178
II.4. Post-test.....	180
III. Etude 6b. Différences de réussite scolaire entre filles et garçons et menace de l'identité sociale des collégien.ne.s	186
III.1. Méthode	189
III.2. Résultats	191
III.3. Discussion de l'étude 6b	194
IV. Discussion générale des études 6a et 6b	196
V. Bilan du chapitre 5	199
Discussion générale et perspectives.....	202
I. Rappel des objectifs	202
II. Une vision zéro-sum des relations de genre à l'école.....	204
II.1. L'influence du contexte scolaire et rôle du statut académique	204
II.2. La compétition zéro-sum comme un mécanisme de maintien du système de genre à l'école	208
III. Hiérarchie de genre et inégalités de réussite	213
III.1. Supériorité du statut académique des filles et renversement des inégalités de réussite	213
III.2. Un groupe dominé au statut supérieur : le paradoxe de la position des filles à l'école.....	215
IV. Perspectives de recherches	218
IV.1. Axe 1 : les conséquences de l'anticipation d'une inversion des statuts.....	218
IV.2. Axe 2 : Réussite scolaire des filles et maintien du système de genre	221
V. Conclusion.....	223
Références bibliographiques.....	225
Annexes	247

Liste des tableaux

Tableau 1. Répartition des participant.e.s dans les conditions expérimentales selon leur genre (étude princeps)	59
Tableau 2. Pourcentage de réponses correctes aux différentes questions (pré-test étude 1).....	69
Tableau 3. Répartition des participant.e.s dans les conditions expérimentales en fonction du genre (étude 1)	70
Tableau 4. Différences dans la perception de la réussite scolaire des filles et des garçons selon les inductions expérimentales (étude 1)	75
Tableau 5. Répartition des participant.e.s dans les conditions expérimentales en fonction du genre (étude 2)	87
Tableau 6. Corrélations entre les différentes variables de l'étude 2	90
Tableau 7. Répartition des participant.e.s dans les différentes conditions (étude 3)	107
Tableau 8. Informations concernant les caractéristiques de l'échantillon (étude 4)	126
Tableau 9. Effets simples du groupe cible sur la perception de statut selon le contexte de la cible et le niveau d'études des participant.e.s (étude 4)	131
Tableau 10. Effets simples du groupe cible sur la perception de statut selon le contexte de la cible, le niveau d'études des participant.e.s et leur genre (étude 4)	132
Tableau 11. Corrélations entre les différentes mesures de l'étude 4	138
Tableau 12. Répartition des participant.e.s dans les différentes conditions expérimentales (étude 5).....	150
Tableau 13. Corrélations entre les différentes mesures de l'étude 5.....	154
Tableau 14. Nombre de participant.e.s ayant correctement ou incorrectement répondu aux questions de contrôle des manipulations (étude 5)	156
Tableau 15. Répartition des participant.e.s dans les différentes conditions expérimentales selon leur genre (étude 6a).....	170
Tableau 16. Répartition des participant.e.s du post-test (étude 6a) dans les différentes filières d'études.....	181
Tableau 17. Résultats des test t pour échantillon unique réalisés pour chaque question (post-test étude 6a)	183
Tableau 18. Répartition des participant.e.s dans les différentes conditions expérimentales selon leur genre (étude 6b)	189

Listes des figures

Figure 1. Modèle Instrumental du Conflit Intergroupe, adapté d'Esses et al. (1998).	36
Figure 2. Adhésion aux croyances zéro-sum selon le contexte et le genre des participant.e.s (étude princeps).....	64
Figure 3. SEP en mathématiques selon le genre des participant.e.s, leur SSE et le contexte scolaire (étude 1).....	76
Figure 4. SEP en français selon le genre des participant.e.s et le contexte scolaire (étude 1).....	77
Figure 5. SEP en français selon le SSE des participant.e.s et le contexte scolaire (étude 1).....	78
Figure 6. Adhésion aux croyances zéro-sum selon le contexte et le genre des participant.e.s (étude 1)	79
Figure 7. Adhésion aux croyances zéro-sum en fonction du contexte (étude 2)	92
Figure 8. Adoption des buts de maîtrise-évitement selon le contexte et le genre des participant.e.s (étude 2).....	94
Figure 9. Modèle de médiation modérée (étude 2).....	94
Figure 10. Perception du statut du groupe des filles et des garçons selon le contexte académique (étude 3).....	111
Figure 11. Perception du statut académique et professionnel du groupe des filles et des garçons (étude 4).....	130
Figure 12. Evaluation des participants concernant la compétence et la chaleur des groupes (étude 4)	136
Figure 13. Evaluation des participantes concernant la compétence et la chaleur des groupes (étude 4)	137
Figure 14. Performance moyenne estimée des participant.e.s de haut statut au test verbal selon leur niveau de menace perçue (étude 5).....	160
Figure 15. Performance moyenne estimée des participant.e.s de haut statut au test verbal selon leur niveau de défi perçu (étude 5).....	161
Figure 16. Performance moyenne estimée des participant.e.s au test logique selon le contexte et le niveau de menace perçu (étude 5).	161
Figure 17. Modèle de modération médiatisée (étude 6a).....	168
Figure 18. Modèle de modération médiatisée pour l'hypothèse alternative (étude 6a).....	169
Figure 19. Perception de menace à l'identité sociale en fonction du contexte académique et du genre des participant.e.s (étude 6a).....	175

Figure 20. Perception de défi pour l'identité sociale en fonction du contexte académique et du genre des participant.e.s (étude 6a). 176

Figure 21. Moyennes estimées des performances aux items féminins en contrôlant pour la perception de menace (post-test étude 6a). 185

Figure 22. Perception de menace et de défi pour l'identité sociale en fonction du contexte académique et du genre des participant.e.s (étude 6b). 192

Figure 23. Moyennes estimées du nombre d'items tentés par les participant.e.s selon le contexte et leur niveau de menace perçu (étude 6b). 194

Listes des annexes

Annexe A. Mesure du sentiment d'efficacité personnelle et de la performance en mathématiques et en français (étude 1)	247
Annexe B. Analyses de puissance.....	250
Annexe C. Mesure des croyances zéro-sum de genre dans le contexte scolaire (étude 1).....	253
Annexe D. Informations concernant le tri des participant.e.s ayant accédé au questionnaire de l'étude 2	254
Annexe E. Mesures utilisées dans le cadre de l'étude 3	255
Annexe F. Mesure du statut académique et professionnel (étude 4).	261
Annexe G. Représentation graphique de la perception du statut des groupes selon le niveau d'études et le genre des participant.e.s (étude 4).....	262
Annexe H. Manipulations expérimentales et mesures utilisées dans le cadre de l'étude 5	265
Annexe I. Manipulation expérimentale du contexte scolaire et mesures utilisées dans le cadre de l'étude 6a.	273
Annexe J. Questionnaire du post-test de l'étude 6a.....	277
Annexe K. Mesure de performance (étude 6b)	281

Introduction générale

Les différences de genre en termes de performance et de réussite existent dans la plupart des domaines (e.g., économique, professionnel, sportif). Les hommes occupent par exemple des postes associés à plus de prestige et de responsabilités, ont des salaires plus élevés que les femmes et représentent la majorité des acteurs politiques de premier plan (United Nations, 2015; WEF, 2018). Egalement le théâtre de différences entre les filles et les garçons, l'école ne semble pas faire figure d'exception, si ce n'est en ce qui concerne le sens de ces différences. En effet, bien que les filles souffrent encore aujourd'hui d'une mauvaise réputation dans certaines disciplines (e.g., Nosek et al., 2009), elles réussissent généralement mieux que les garçons à l'école.

Les chercheur.e.s et les professionnel.le.s de l'éducation se sont longtemps intéressé.e.s aux problèmes rencontrés par les filles dans le contexte scolaire. De nombreuses études se sont en particulier penchées sur leur moindre performance et leur sous-représentation dans le domaine des mathématiques et, plus largement, dans celui des sciences. Cependant, depuis les années 1990, les préoccupations des chercheur.e.s ont évolué, constatant les difficultés des garçons à l'école (Vantieghem, Vermeersch, & Van Houtte, 2014; Weaver-Hightower, 2003). En effet, plusieurs études mettent en évidence que les garçons sont plus souvent en retard scolaire que les filles et sont également plus susceptibles d'abandonner leur scolarité (DEPP, 2019; OECD, 2015). En Europe par exemple, 17% des garçons quitteraient l'école sans diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (correspondant au lycée en France) tandis que seules 13% des filles seraient dans cette situation (EURYDICE, 2010). Des tendances similaires ont également été rapportées aux Etats-Unis où 7.1% des garçons sont en décrochage scolaire au lycée, contre 5.9% des filles (McFarland, Cui, & Stark, 2018).

Les différences de réussite scolaire entre les filles et les garçons ont fait l'objet d'un nombre considérable d'études, menées dans différents pays. L'enquête internationale PISA (*Program for International Student Assessment*), conduite dans plus de 70 pays à travers de monde par l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), a pour objectif d'évaluer et de comparer les compétences d'élèves de 15 ans dans trois principaux domaines : les sciences (physique, chimie, sciences de la vie, de la Terre et de l'Univers), les mathématiques et la lecture. Les résultats de la dernière enquête réalisée en 2015 montrent que, dans l'ensemble des pays interrogés, les filles ont de meilleures compétences que les garçons en lecture (OECD, 2016). Les garçons ont à l'inverse des performances légèrement supérieures à celles des filles en sciences et en mathématiques (avec respectivement 4 et 8 points de différence contre 27 points pour la

lecture). La magnitude ainsi que le sens de ces différences varient grandement d'un pays à un autre. Il y a, par exemple, presque autant de pays où les garçons surpassent les filles en sciences (24) que de pays où les filles sont meilleures que les garçons (22). Les différences de performance en lecture semblent donc en moyenne beaucoup plus importantes que les différences en mathématiques et en sciences (OECD, 2016). Des résultats similaires ont été mis en évidence par la Commission Européenne dans son rapport sur les différences de genre en matière de réussite scolaire. Ce rapport conclut que, si les résultats des différentes enquêtes internationales menées en Europe vont dans le sens d'une supériorité des filles en lecture, les différences de genre en mathématiques et en sciences semblent moins marquées et moins consistantes (EURYDICE, 2010). En effet, alors que l'enquête PISA met en avant un léger avantage des garçons en mathématiques (OECD, 2016), d'autres études montrent que les filles et les garçons ont globalement des performances similaires (Hyde, Lindberg, Linn, Ellis, & Williams, 2008; Lindberg, Hyde, Petersen, & Linn, 2010; Scheiber, Reynolds, Hajovsky, & Kaufman, 2015). Au-delà de la discipline, les différences de réussite scolaire entre les filles et les garçons peuvent également varier selon les indicateurs considérés. Dans leur revue de la littérature, Buchmann, DiPrete, et McDaniel (2008) mettent en avant l'importance de prendre en compte le type de mesure utilisé, distinguant les notes des performances à un test standardisé. L'avantage des filles serait plus important lorsque l'on s'intéresse aux notes obtenues en classe plutôt qu'aux performances à des tests standardisés. En effet, il apparaît que, même si elles sont parfois dépassées par les garçons lors des évaluations internationales, les filles ont généralement des notes équivalentes ou supérieures à celles des garçons en mathématiques et sciences (Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan, & Patrick, 2006; OECD, 2015; Pomerantz, Altermatt, & Saxon, 2002; Voyer & Voyer, 2014). Les études montrent en revanche que les filles sont meilleures que les garçons dans le domaine verbal, à la fois au niveau des notes obtenues en classe et de leur performance à des tests standardisés (OECD, 2015, 2016; Scheiber et al., 2015; Voyer & Voyer, 2014). Afin d'avoir une vision globale des écarts de réussite scolaire entre filles et garçons, Stoet et Geary (2015) ont évalué la réussite des élèves sur l'ensemble des trois épreuves (sciences, mathématiques et lecture) de l'enquête PISA. Leurs résultats mettent en évidence un écart de réussite globale en faveur des filles. En 2009, les filles ont mieux réussi que les garçons dans 70% des pays interrogés tandis que les garçons surpassaient les filles dans seulement 4% des nations (Stoet & Geary, 2015). Dans le cadre de leur analyse des trajectoires de réussite des élèves de bas statut socio-économique, Kingdon, Serbin et Stack (2017) ont observé une évolution des différences de genre en termes de réussite scolaire au cours de la scolarité. Si les filles et les garçons semblent avoir un niveau similaire à leur entrée à l'école, des écarts de performance apparaîtraient lors de la transition entre l'enseignement primaire et secondaire, puis se renforceraient avec le temps.

Des différences de réussite similaires peuvent être observées à l'échelle de la France, pays dans lequel ce travail de thèse a été réalisé. Le rapport annuel du Ministère de l'Éducation indique par exemple que les garçons sont plus souvent en retard scolaire que les filles, quel que soit leur milieu social d'origine (DEPP, 2016, 2017, 2018a, 2019). Les filles présentent également de meilleurs taux de réussite et de mentions que les garçons à l'ensemble des examens nationaux du secondaire, quel que soit le niveau (e.g., brevet des collèges, certificat d'aptitude professionnelle, baccalauréat) ou le type de diplôme (professionnel, général ou technologique) (DEPP, 2016, 2017, 2018a, 2019). Elles sont par ailleurs moins susceptibles que les garçons de quitter l'école précocement et sans avoir obtenu de diplôme (DEPP, 2018a). Comme mentionné précédemment, les écarts de réussite scolaires observés entre les filles et les garçons varient selon la discipline et les indicateurs considérés. Les garçons ont par exemple tendance à mieux réussir que les filles aux évaluations nationales ou internationales en mathématiques (même si ces écarts tendent à se resserrer) alors que l'évaluation des compétences de base des élèves montrent que les filles ont des compétences équivalentes et même parfois supérieures à celles des garçons (Chabanon & Steinmetz, 2018; DEPP, 2017, 2018a). De plus, les filles présentent de meilleurs taux de réussite que les garçons sur l'ensemble des diplômes nationaux du secondaire, y compris pour les diplômes avec option scientifique (DEPP, 2016, 2017, 2018a, 2019). Elles sont également plus nombreuses que les garçons à obtenir des mentions à ses diplômes, suggérant l'obtention de meilleurs résultats. En effet, 42% des filles admises au baccalauréat scientifique en 2017 ont obtenu une mention « bien » ou « très bien » contre seulement 37% des garçons (DEPP, 2019). En ce qui concerne le français, les filles devancent les garçons sur l'ensemble des indicateurs disponibles. Elles obtiennent de meilleures performances aux évaluations nationales ou internationales, montrent une meilleure maîtrise des compétences que les garçons et ont un taux de réussite et de mentions plus élevés pour les examens avec option littéraire (Chabanon & Steinmetz, 2018; DEPP, 2017, 2018a, 2019).

L'avantage des filles semble moins marqué dans l'enseignement supérieur, caractérisé par d'importantes différences d'orientation entre les femmes et les hommes. De manière générale, les femmes sont très présentes dans des filières comme les lettres, les langues ou les sciences humaines et sociales, considérées comme des filières d'études stéréotypiquement féminines, mais elles sont sous-représentées dans les filières dites « STIM » (Sciences, Technologie, Ingénierie et Mathématiques) (EURYDICE, 2010; Fiske, 2012). Bien que les étudiant.e.s ne soient pas réparti.e.s de manière égale dans les différentes filières d'études, il apparaît que les femmes sont généralement plus nombreuses que les hommes à entrer dans l'enseignement supérieur (e.g., OECD, 2017). Selon un rapport de l'UNESCO (World Atlas of Gender Equality in Education), les femmes représentent la majorité des étudiant.e.s dans la plupart des pays interrogés (93 sur 149

pays ; Fiske, 2012). En France, par exemple, les femmes représentaient 55% des étudiant.e.s en 2016 (MESRI, 2018). Au-delà du fait qu'elles soient plus nombreuses que les hommes à l'université, les femmes réussissent également mieux leurs études supérieures. En Europe, alors qu'elles représentent environ 55% des étudiant.e.s, 59% des diplômés sont attribués à des femmes (EURYDICE, 2010). Prenant à nouveau l'exemple de la France, seul 41% des diplômé.e.s de Licence et 40% des diplômé.e.s de Master sont des hommes (DEPP, 2019). Ainsi, les françaises quittent généralement l'enseignement supérieur plus diplômées que leurs homologues masculins. Certains chercheur.e.s ont rapporté des tendances similaires aux Etats-Unis où, en 2004, les femmes recevaient 58% des diplômes de Licence (Buchmann & DiPrete, 2006).

Les différences de genre concernant la réussite dans le contexte académique semblent donc aller à l'inverse de ce qui est observé dans de nombreux autres domaines comme le travail, la politique ou l'économie dans lesquels les hommes réussissent généralement mieux que les femmes (WEF, 2018). En effet, si des différences de réussite sont observées dans l'enseignement secondaire et supérieur, elles se font, dans l'ensemble, à l'avantage des filles. De tels écarts de réussite scolaire peuvent-ils amener à une remise en question, dans le contexte académique, de la supériorité masculine traditionnellement observée dans notre société (Bourdieu, 1998) ? Quelques études mettent en évidence le développement d'un stéréotype de supériorité académique des filles (Hartley & Sutton, 2013; Heyder & Kessels, 2013; Latsch & Hannover, 2014). Certaines recherches suggèrent de plus un affaiblissement du stéréotype de genre selon lequel les garçons seraient meilleurs que les filles en mathématiques alors qu'un tel changement n'a pas été démontré en ce qui concerne le stéréotype inverse portant sur le domaine verbal (Kurtz-Costes, Copping, Rowley, & Kinlaw, 2014; Martinot, Bagès & Désert, 2012; Nowicki & Lopata, 2015). Les différences de genre en matière de réussite scolaire pourraient ainsi avoir entraîné une modification des croyances des élèves, traduisant désormais une « mauvaise réputation » des garçons à l'école. Nous développerons dès lors l'idée que le contexte scolaire actuel, marqué par la meilleure réussite scolaire des filles, pourrait avoir un impact sur la manière dont les élèves perçoivent les relations intergenres et réussissent à l'école. Plus précisément, la meilleure réussite scolaire des filles pourrait entraîner chez les élèves, et notamment chez les garçons, une vision compétitive des relations de genre à l'école pouvant ensuite participer au maintien des écarts de réussite en faveur des filles.

L'objectif de ce travail de thèse est donc d'examiner les réactions des élèves face au contexte scolaire actuel, dans lequel les filles réussissent généralement mieux que les garçons. Pour cela, la présente thèse s'organisera autour de cinq chapitres. Dans un premier chapitre, nous proposerons tout d'abord une revue de la littérature s'intéressant aux principales causes des écarts

de réussite scolaire entre les filles et les garçons dans l'enseignement secondaire et supérieur. Nous discuterons ensuite des différents indices suggérant que la meilleure réussite scolaire des filles pourrait avoir des conséquences sur la manière dont les élèves perçoivent et réussissent à l'école. Cette argumentation permettra de développer dans le chapitre 2 nos hypothèses concernant l'impact pour les élèves du contexte scolaire actuel. Nous nous intéresserons dans un premier temps au développement d'une certaine forme de croyances liant la réussite scolaire des garçons à celle des filles. Ces croyances, appelées croyances zéro-sum, reflètent l'idée d'une interdépendance négative dans les relations de genre dans le sens où la réussite d'un des groupes (e.g., les filles) se ferait au détriment de celle de l'autre groupe (e.g., les garçons). L'adoption d'une perspective zéro-sum des relations de genre dans le contexte scolaire signifie que la réussite scolaire et ses indicateurs (e.g., bonnes notes, diplômes, mentions...) sont perçues comme une ressource limitée et qu'un exogroupe se positionne comme un concurrent pertinent de l'endogroupe dans l'obtention de ces ressources (Esses, Jackson, & Armstrong, 1998). Elles traduisent ainsi une vision compétitive des relations entre filles et garçons. Notre hypothèse sera que le contexte scolaire actuel, marqué par la meilleure réussite scolaire des filles, pourrait amener les garçons à penser que cette réussite des filles se fait à leurs dépens. Cette hypothèse sera basée sur les prédictions du Modèle Instrumental du Conflit Intergroupe développé par Esses et al. (1998) ainsi que sur les travaux montrant que, contrairement aux groupes de bas statut, les membres de groupes de haut statut adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte menaçant pour leur groupe par rapport à des contextes moins menaçants (Kuchynka, Bosson, Vandello, & Puryear, 2018; Wilkins, Wellman, Babbitt, Toosi, & Schad, 2015). Nous argumenterons également que les croyances zéro-sum, et plus globalement une vision compétitive des relations de genre à l'école, pourraient nuire à la réussite scolaire des garçons, participant ainsi au maintien des écarts de réussite en faveur des filles.

Dans le chapitre 3, nous présenterons les trois études réalisées afin de tester ces hypothèses. Nous examinerons si différents contextes scolaires mettant en avant la réussite des filles ou des garçons impactent les croyances zéro-sum (études n°0, 1 et 2), la performance (étude 1) et l'adhésion des élèves aux buts d'accomplissement (étude 2). Ces trois études, menées respectivement auprès de collégien.ne.s (étude princeps n°0), de lycéen.ne.s (étude 1) et d'étudiant.e.s à l'université (étude 2), mettront en avant des résultats inconsistants qui nous amèneront alors à nous interroger sur le rôle du statut académique des filles et des garçons. En effet, le statut de l'endogroupe est présenté dans la littérature comme un modérateur de l'effet du contexte sur l'adhésion aux croyances zéro-sum dans le sens où le contexte a un impact plus

important sur les groupes de haut statut (Wilkins et al., 2015). Une piste d'explication de nos résultats serait alors celle d'une instabilité du statut académique perçu des filles et des garçons.

Le chapitre 4 aura par conséquent pour objectif d'examiner la perception que les élèves ont du statut académique des filles et des garçons. Deux études seront réalisées afin d'évaluer la perception des élèves concernant le statut académique des groupes à différents niveaux du cursus scolaire. L'étude 3 se focalisera dans un premier temps sur la perception qu'ont les lycéen.ne.s du statut académique des filles et des garçons dans les contextes du lycée et de l'enseignement supérieur. Dans l'étude 4, nous évaluerons la perception du statut des filles et des garçons auprès d'un échantillon plus diversifié regroupant des participant.e.s de la classe de sixième au niveau Licence 2.

Dans la continuité du chapitre 4, le but du chapitre 5 sera de tester directement le rôle du statut académique dans l'explication des résultats obtenus dans le cadre des études n°0, 1 et 2. Pour cela, nous conduirons tout d'abord une étude manipulant le statut académique du groupe afin de tester son rôle modérateur dans l'effet du contexte sur les croyances et la performance des élèves (étude 5). En raison des difficultés rencontrées dans la manipulation du statut, nous tenterons ensuite de répliquer cet effet en réalisant deux études similaires dans deux contextes scolaires où les dynamiques de statut diffèrent. Ces études, réalisées au lycée (étude 6a) et au collège (6b), nous permettront de tester des possibles différences dans le comportement des élèves selon le statut académique de leur groupe.

Enfin, dans un dernier chapitre nous discuterons les principaux résultats de ce travail de thèse et évoquerons les perspectives de recherche futures. Un premier axe de recherche s'intéressera aux conséquences pour les garçons des dynamiques de statut liées au genre mises en évidence dans le cadre de ce travail de recherche. Le second axe portera sur l'impact de la réussite scolaire et des croyances zéro-sum dans le maintien du système de genre.

Chapitre 1 : Les différences de genre dans le contexte scolaire actuel

I. Explications des différences de genre en matière de réussite scolaire

Dans l'introduction de cette thèse, nous avons montré que les différences de réussite scolaire se font généralement en faveur des filles. Elles sont moins souvent en retard scolaire et obtiennent de meilleures notes que les garçons dans différents domaines (DEPP, 2019; OECD, 2015). De la même manière, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à entrer à l'université et à y obtenir un diplôme (EURYDICE, 2010). Un grand nombre de recherches se sont alors intéressées à expliquer la meilleure réussite scolaire des filles et/ou les difficultés rencontrées par les garçons à l'école. Plusieurs hypothèses ont été proposées afin de rendre compte de ces écarts de réussite scolaire, principalement dans l'enseignement primaire et secondaire (Buchmann et al., 2008; Vantieghem et al., 2014).

I.1. Intelligence et facteurs non-cognitifs

Une première hypothèse pour expliquer les écarts de réussite scolaire entre les filles et les garçons est que ces différences seraient en réalité le reflet de différences de genre en matière d'intelligence. Autrement dit, les filles réussiraient mieux que les garçons à l'école parce qu'elles seraient tout simplement plus intelligentes. Si l'intelligence apparaît effectivement comme un des principaux prédicteurs de la réussite scolaire, elle ne permet cependant pas d'expliquer les différences de réussite scolaire entre filles et garçons (Deary, Strand, Smith, & Fernandes, 2007; Spinath, Eckert, & Steinmayr, 2014). En effet, les différences de genre concernant l'intelligence rapportées dans la littérature sont généralement négligeables (Spinath et al., 2014) et prendre en compte ce facteur ne permet pas de faire disparaître les écarts de réussite (Duckworth & Seligman, 2006; Steinmayr & Kessels, 2017; Steinmayr & Spinath, 2008). L'intelligence ne permettant pas d'expliquer la meilleure réussite scolaire des filles, les chercheur.e.s se sont intéressé.e.s au rôle joué par des facteurs non cognitifs comme les traits de personnalité. Explorant l'influence exercée par cette variable, Steinmayr et Spinath (2008) ont montré que les traits de personnalité permettent d'expliquer, en partie, les différences de réussite scolaire observées entre les filles et les garçons. En effet, la meilleure réussite scolaire des filles par rapport aux garçons serait notamment liée aux scores plus élevés de celles-ci sur la dimension d'agréabilité du BIG 5, associée à des caractéristiques comme sympathique ou coopératif.ve. Une revue de la littérature proposée par Spinath et al. (2014) pointe néanmoins l'inconsistance des relations entre traits de personnalité et réussite scolaire dans la littérature. Une des relations les plus consistantes semble être celle

observée entre la dimension de conscience, et plus particulièrement sa facette d'autodiscipline, et la réussite scolaire. Il apparaît que les filles ont généralement des scores plus élevés que les garçons sur cette facette de la personnalité ainsi que sur la dimension d'agréabilité (Spinath et al., 2014). De ce fait, bien que les relations entre traits de personnalité et réussite scolaire apparaissent comme étant relativement peu stables, ces deux dimensions de la personnalité pourraient agir comme des médiateurs des différences de genre concernant la réussite scolaire (Spinath et al., 2014; Steinmayr & Kessels, 2017; Steinmayr & Spinath, 2008; Wach, Spengler, Gottschling, & Spinath, 2015). Spinath et al. (2014) précisent néanmoins qu'en raison de la nature des variables impliquées, les études réalisées à ce sujet sont corrélationnelles, ce qui limite leurs conclusions. Au-delà des traits de personnalité, d'autres facteurs comme la motivation, le concept de soi ou les valeurs associées aux différentes disciplines pourraient également participer à expliquer, en partie, les différences de réussite entre les filles et les garçons (Fischer, Schult, & Hell, 2013; Spinath et al., 2014; Steinmayr & Spinath, 2008; Wach et al., 2015).

I.2. Importance de l'environnement scolaire

D'autres chercheur.e.s ont choisi un niveau d'analyse différent et se sont penché.e.s sur le rôle de l'environnement scolaire. Bien que les ressources de l'école aient un effet bénéfique pour l'ensemble des élèves, les garçons semblent plus sensibles que les filles à certains aspects de leur environnement scolaire (van Hek, Kraaykamp, & Pelzer, 2017). En effet, les garçons ont de meilleures performances en lecture lorsqu'ils se trouvent dans une classe à majorité féminine (plus de 60% de filles) que lorsque les filles y sont minoritaires. L'effet bénéfique de la présence des filles serait lié au fait qu'elles instaurent un climat d'apprentissage positif auquel les garçons seraient particulièrement sensibles (van Hek et al., 2017). Cette hypothèse est appuyée par les travaux menés par Van Houtte (2004a) montrant que les garçons tirent avantage de la présence des filles car ces dernières instaurent une culture de l'école plus orientée vers le travail. De la même manière, la composition socio-économique des classes pourrait également avoir une influence différente sur la scolarité des filles et des garçons. Les résultats sont cependant contradictoires. En accord avec l'idée que les garçons sont particulièrement sensibles au climat d'apprentissage, une étude menée par Legewie et DiPrete (2012) montre que les garçons apprennent mieux dans des classes composées d'élèves de haut statut socio-économique. Cependant, à l'inverse, van Hek et al. (2017) mettent en évidence que les filles qui sont plus fortement influencées par le statut socio-économique de leurs camarades que les garçons. Ces facteurs, s'ils participent certainement à l'explication des différences de réussite scolaire entre les filles et les garçons, ne semblent néanmoins pas en être la cause principale.

I.3. Féminisation de l'école

Une hypothèse souvent évoquée dans la littérature pour expliquer la moins bonne réussite scolaire des garçons par rapport aux filles est celle de la féminisation de l'école. L'expression « féminisation de l'école » peut toutefois prendre plusieurs sens (Aelenei, 2015; Heyder & Kessels, 2013; Skelton, 2012; Verniers, Martinot, & Dompnier, 2016). Une première interprétation fait référence à la surreprésentation des femmes parmi les enseignant.e.s du primaire et du secondaire. En effet, sur l'ensemble des pays de l'OCDE, les femmes représentent plus des deux tiers des enseignant.e.s, tous niveaux confondus (OECD, 2017). Elles sont particulièrement nombreuses à enseigner auprès de jeunes enfants et représentent par exemple plus de 90% des enseignant.e.s en classe de maternelle. Cette surreprésentation des femmes dans la profession enseignante a parfois été pointée comme la cause, directe ou indirecte, des difficultés des garçons à l'école (Drudy, 2008; Skelton, 2012). Certains médias ont par exemple accusé les enseignantes, majoritaires dans la profession, de donner de moins bonnes notes aux garçons qu'aux filles, créant ainsi des écarts de réussite scolaire (Garner, 2012). Plus généralement, l'idée est que les enseignantes ne seraient pas en mesure de comprendre et de s'adapter au style d'apprentissage, à la motivation et aux comportements caractéristiques des garçons (Skelton, 2012). Un second argument est que les garçons pourraient également souffrir du manque d'hommes enseignants comme modèles auxquels ils peuvent s'identifier et sur lesquels ils pourraient s'appuyer pour construire leur propre masculinité (Drudy, 2008; Skelton, 2012). Cette hypothèse n'a cependant reçu aucun support empirique. Les études menées sur le sujet ne mettent généralement en évidence aucun effet du genre de l'enseignant.e sur la réussite scolaire, la motivation ou l'engagement des élèves (Drudy, 2008; Martin & Marsh, 2005; Neugebauer, Helbig, & Landmann, 2011; Skelton, 2012; Sokal, Katz, Chaszewski, & Wojcik, 2007). Au contraire, les résultats d'une étude menée par Carrington, Tymms, et Merrell (2008) vont à l'encontre de ce postulat en montrant que les élèves, filles comme garçons, rapportent des attitudes plus positives envers l'école lorsque leur enseignant.e est une femme plutôt qu'un homme.

Une autre interprétation de l'hypothèse de la féminisation de l'école propose que l'école elle-même soit considérée comme féminine dans le sens où les caractéristiques et comportements attendus et valorisés dans le contexte scolaire (indépendamment du genre de l'enseignant.e) correspondent à des comportements et caractéristiques stéréotypiquement féminins. Les enseignant.e.s auraient par exemple tendance à valoriser chez les élèves l'expression de valeurs de dépassement de soi, généralement endossées par les femmes plus que par les hommes (Schwartz & Rubel, 2005), ce qui amènerait les garçons à se réguler en adhérant plus fortement à ces valeurs dans le contexte scolaire que dans le contexte de la maison (Aelenei, 2015; Aelenei, Darnon, &

Martinot, 2016). L'autodiscipline est également une caractéristique considérée comme féminine et valorisée dans le contexte scolaire, la littérature montrant qu'elle est positivement reliée à la réussite scolaire (Spinath et al., 2014). En accord avec l'hypothèse de la féminisation de l'école, certaines recherches suggèrent que l'autodiscipline des filles contribuerait à leurs meilleurs résultats scolaires par rapport aux garçons (e.g., Duckworth & Seligman, 2006). Plus généralement, les filles qui réussissent à l'école sont perçues par les enseignant.e.s comme typiques de leur genre tandis qu'un garçon typique semble être un garçon aux résultats scolaires insuffisants (Jones & Myhill, 2004). Quelques études mettent ainsi en évidence l'existence d'un stéréotype favorable aux filles concernant l'école et de la réussite scolaire (Hartley & Sutton, 2013; Latsch & Hannover, 2014). Les élèves de primaire interrogés par Hartley et Sutton (2013) semblent globalement adhérer à un stéréotype de supériorité académique des filles et pensent que les adultes perçoivent eux aussi les filles comme réussissant mieux que les garçons à l'école. A un niveau implicite, Heyder et Kessels (2013) mettent en évidence que les élèves associent l'école à une dimension féminine plutôt que masculine. Les autrices précisent toutefois que ces résultats, obtenus auprès de lycéen.ne.s, reposent principalement sur les associations mesurées auprès des filles. D'autres études viennent également nuancer cette idée d'une vision féminine de l'école. En effet, certaines caractéristiques des garçons faisant référence à l'assertivité (e.g., leader, aimer se mettre en avant) sont perçues comme contribuant à leur réussite scolaire (Verniers et al., 2016). Bien que les enseignant.e.s mettent en avant le comportement perturbateur des garçons dans leur classe, il.elle.s leur attribuent également un ensemble de qualités et comportements positifs comme la confiance en soi (Jones & Myhill, 2004).

1.4. Culture de l'école et masculinité

En lien avec la construction de leur identité de genre, les filles et les garçons semblent développer des attitudes différentes vis-à-vis de l'école et du travail scolaire, dans le sens où les garçons auraient des attitudes plus négatives que les filles (OECD, 2015; Orr, 2011; Warrington, Younger, & Williams, 2000). Ces différences d'attitudes pourraient alors contribuer à expliquer les écarts de réussite observés. Les garçons sont par exemple plus susceptibles que les filles de considérer l'école comme une perte de temps ou de penser que l'école ne les prépare que peu pour leur future vie d'adulte (OECD, 2015). Ils présentent également des taux d'absentéisme plus élevés que ceux des filles et ont plus tendance à arriver en retard à l'école (OECD, 2015). De manière générale, les garçons se montrent moins engagés que les filles à l'école, que ce soit sur le plan comportemental (participation active à l'apprentissage et activités extrascolaires), cognitif (effort et stratégies mise en place pour appréhender des éléments complexes) ou affectif (réactions

positives et négatives envers l'école) (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). C'est le constat dressé par Lam et al. (2012) dans le cadre d'une étude internationale menée dans 12 pays différents, dont les résultats concordent avec ceux obtenus dans d'autres recherches (Fernández-Zabala, Goñi, Camino, & Zulaika, 2016; Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren, & De Fraine, 2015; OECD, 2015; Wang & Eccles, 2012). Ce manque d'engagement de la part des garçons s'inscrit dans le développement chez eux d'une culture de l'école moins centrée sur le travail que celle des filles (Van Houtte, 2004b). Les garçons accordent moins d'importance que les filles au travail scolaire et ont tendance à consacrer moins de temps que ces dernières à leurs devoirs (OECD, 2015). Ces différences d'attitudes et de comportements se retrouvent dans les récits des enseignant.e.s qui décrivent les filles comme travailleuses et soignées et les garçons comme perturbateurs et facilement distraits (Jones & Myhill, 2004). La culture de l'école observée chez les garçons est associée à la « laddishness » (également appelée laddism ou lad-culture), une forme de masculinité dominante construite en opposition avec la féminité (Vantieghem et al., 2014). Le travail scolaire, l'effort, et dans une certaine mesure la réussite scolaire, sont perçus par les garçons comme n'étant pas « cools » (Jackson & Dempster, 2009; Warrington et al., 2000). Il semble exister une incongruence entre travail scolaire et masculinité, liée à la connotation féminine de l'effort (Jackson, 2003). Une réussite obtenue sans effort représenterait un idéal pour les garçons car elle est en accord avec leur image masculine et est considérée comme la démonstration d'une « véritable intelligence » (Jackson, 2003; Jackson & Dempster, 2009). Dans le cadre d'entretiens menés par Jackson (2003), deux garçons expliquent dissimuler leurs efforts afin de ne pas donner une mauvaise image (i.e., une image féminine) d'eux-mêmes. Face à leurs camarades, ils minimisent l'importance de la réussite scolaire et du travail effectué pour y parvenir. D'autres élèves, interrogés par Warrington et al. (2000), rapportent que les garçons font souvent le minimum d'effort nécessaire pour obtenir une note qu'ils jugent convenable.

La pression des pairs semblent jouer un rôle important dans le développement, par les garçons, d'attitudes négatives envers l'école reposant sur une culture qui rejette l'importance du travail et de l'effort. L'influence des attitudes négatives de leurs pairs envers l'école permettrait d'expliquer en partie le moindre engagement et l'évitement du travail observés chez les garçons (King, 2016), qui semblent être particulièrement sensibles à leur image et à leur réputation (Warrington et al., 2000). Cette sensibilité pourrait être liée au statut précaire de la masculinité dans nos sociétés modernes, dont l'affirmation nécessite des preuves sociales (Vandello, Bosson, Cohen, Burnaford, & Weaver, 2008). Les garçons rapportent par exemple un sentiment d'auto-efficacité académique plus faible lorsqu'ils ressentent une pression importante de la part de leurs pairs à se conformer à leur genre que lorsque cette pression est plus faible (Vantieghem & Van

Houtte, 2015). Le sentiment d'auto-efficacité des filles semble en revanche ne pas être influencé par la pression exercée par leurs paires. Les attitudes de leurs camarades de classe, et plus particulièrement celles de leurs camarades du même sexe, semblent également avoir plus d'impact sur la réussite scolaire des garçons que sur celle des filles (Van De Gaer, Pustjens, Van Damme, & De Munter, 2006). Plusieurs études ont montré l'impact négatif de la masculinité sur la recherche d'aide dans le contexte scolaire (Kessels & Steinmayr, 2013), les attitudes et l'engagement à l'école (Rogers, Updegraff, Santos, & Martin, 2017), la réussite scolaire (Heyder & Kessels, 2013) ainsi que le décrochage scolaire (Theunissen, De Man, Verdonk, Bosma, & Feron, 2015). Une étude menée auprès d'étudiants à l'université montre également que la conformité avec les normes masculines (e.g., dominance, prise de risque, playboy) est associée à un apprentissage de surface, une motivation intrinsèque moins importante et une moindre régulation de l'effort (Marrs, 2015). Le manque d'engagement des garçons, leurs attitudes négatives envers l'école et plus généralement leur culture de l'école minimisant l'importance de l'effort contribueraient donc à expliquer les écarts de réussite scolaire constatés entre les filles et les garçons (Kessels, Heyder, Latsch, & Hannover, 2014). En effet, l'ampleur des différences de genre en matière de réussite scolaire diminue, les amenant à devenir non significatives, lorsque la culture de l'école est prise en compte (Van Houtte, 2004b). De la même manière, Lam et al. (2012) mettent en évidence le rôle médiateur de l'engagement des étudiant.e.s dans l'explication des différences de genre en matière de réussite scolaire. La minimisation de l'effort peut néanmoins avoir des conséquences positives pour les garçons. En effet, les élèves faisant peu d'effort sont perçus comme plus populaires que les élèves faisant beaucoup d'effort à l'école (Heyder & Kessels, 2016). En cas d'échec, l'attribution à un manque d'effort peut également constituer une stratégie de protection de l'estime de soi. Elle permet aux garçons de disposer d'une excuse pour leur mauvaise performance, qui ne remet pas en cause leurs capacités ou leur intelligence (Jackson, 2003). L'attribution de l'échec à un facteur interne, contrôlable et instable, comme le manque d'effort, permet également à l'élève de conserver des espoirs de réussite dans le futur (Pansu, Dompnier, & Bressoux, 2004). Ce type d'attribution, s'il participe à la protection de l'estime de soi et des perspectives de réussite future, peut toutefois avoir des conséquences négatives sur le comportement des enseignant.e.s (Graham, 1991). Ces dernier.ère.s ont tendance à réagir plus négativement (e.g., plus de punitions, moins d'aide) face à un élève en difficulté s'il.elle.s pensent que ces échecs sont liés à des facteurs internes et contrôlables comme la paresse (manque chronique de travail) plutôt qu'à des facteurs incontrôlables (Graham, 1991; Reyna, 2000).

I.5. Bilan des principales explications proposées

Depuis les années 1990 et la mise en évidence des difficultés rencontrées par les garçons à l'école, les chercheur.e.s se sont longuement penché.e.s sur l'origine de ces difficultés et ont tenté d'identifier les facteurs responsables de l'avantage des filles dans le domaine scolaire (Weaver-Hightower, 2003). De nombreux processus explicatifs ont été proposés dans la littérature. Alors que des différences d'intelligence entre les filles et les garçons ne permettent pas d'expliquer les écarts de réussite, certains chercheur.e.s se sont penché.e.s sur l'impact de facteurs non cognitifs comme les traits de personnalité. Même si ces études ont parfois donné lieu à des résultats inconsistants, les filles semblent posséder des qualités bénéfiques pour leur scolarité (e.g., agréabilité, autodiscipline) (Spinath et al., 2014). D'autres recherches ont mis en évidence une certaine sensibilité des garçons à la qualité de l'environnement scolaire soulignant notamment les bénéfices pour les garçons d'une éducation mixte plutôt que différenciée (e.g., Van Houtte, 2004a). La majorité des études visant à expliquer les écarts de réussite scolaire observés entre les filles et les garçons se sont focalisées sur deux processus sans doute complémentaires : la féminisation de l'école et le développement par les garçons d'attitudes négatives envers l'école en lien avec l'affirmation de leur masculinité. L'hypothèse de féminisation de l'école, telle qu'elle est le plus largement étudiée, propose que l'école soit perçue comme féminine dans le sens où elle valoriserait des caractéristiques et comportements perçus comme féminins tels que l'obéissance ou l'autodiscipline. Si les résultats de nombreuses recherches viennent soutenir cette hypothèse, il apparaît néanmoins que certains traits ou comportements stéréotypiquement masculins comme la confiance en soi sont également valorisés dans le contexte scolaire (e.g., Aelenei et al., 2016; Heyder & Kessels, 2013; Jones & Myhill, 2004). D'autres recherches, nombreuses, mettent par ailleurs en évidence le manque d'engagement des garçons à l'école qui développeraient une culture de l'école moins orientée vers le travail scolaire que celle des filles (Lam et al., 2012; Van Houtte, 2004b). La construction d'une identité de genre (masculine) en opposition avec la féminité semble en partie responsable de la mise en place chez les garçons d'une culture de l'école problématique car rejetant l'importance de l'effort et du travail scolaire, des comportements jugés féminins (Jackson, 2003). De nombreuses recherches se sont donc penchées sur les causes de la meilleure réussite scolaire des filles par rapport aux garçons, mettant en avant des facteurs explicatifs pertinents. Il semble en revanche que peu d'études se soient intéressées aux conséquences potentielles de la meilleure réussite des filles sur le vécu et notamment les perceptions des élèves.

II. Les conséquences de la meilleure réussite scolaire des filles

Comme nous venons de le voir, beaucoup d'études se sont intéressées aux déterminants de la meilleure réussite scolaire des filles par rapport aux garçons. A l'inverse, peu d'études ont examiné les conséquences d'un contexte scolaire marqué par une supériorité académique des filles sur la manière dont les élèves perçoivent, se comportent ou réussissent à l'école. Les études menées sur le sujet suggèrent pourtant que ce contexte scolaire peut avoir des conséquences sur les élèves et notamment sur les garçons.

II.1. Une question peu étudiée dans la littérature

A l'image du changement constaté dans les préoccupations des chercheur.e.s et des professionnel.le.s de l'éducation (Vantieghem et al., 2014; Weaver-Hightower, 2003), l'affirmation de la meilleure réussite scolaire des filles pourrait avoir provoqué des changements dans les croyances des élèves concernant l'école et la réussite scolaire. Certaines études suggèrent ainsi une évolution des stéréotypes de genre dans le domaine scolaire. Bien qu'ils aient connaissance d'un stéréotype favorable aux hommes en mathématiques, les élèves de CM2 interrogés par Martinot, Bagès et Désert (2012) ne semblent pas appliquer ce stéréotype à une cible plus jeune (enfants et adolescent.e.s). Les élèves rapportent que les gens en général pensent que les filles et les garçons (contrairement aux hommes et aux femmes) réussissent de manière équivalente en mathématiques. De la même manière, d'autres études suggèrent un affaiblissement de l'adhésion des élèves au stéréotype traditionnel, ces derniers considérant les filles comme réussissant aussi bien ou mieux que les garçons en mathématiques (Kurtz-Costes et al., 2014; Martinot & Désert, 2007; Nowicki & Lopata, 2015). En ce qui concerne le français, le stéréotype semble unanimement favorable aux filles. Quelle que soit la cible présentée (hommes et femmes vs. filles et garçons), les filles semblent toujours perçues comme réussissant mieux que les garçons dans le domaine verbal (del Río & Strasser, 2013; Kurtz-Costes et al., 2014; Martinot et al., 2012; Nowicki & Lopata, 2015). D'autres études mettent en évidence l'émergence d'un stéréotype plus général concernant l'école et la réussite scolaire, également favorable aux filles (Hartley & Sutton, 2013; Heyder & Kessels, 2013; Latsch & Hannover, 2014). Hartley et Sutton (2013) ont par exemple montré que des élèves de primaire pensent, et croient que les gens pensent, que les filles sont meilleures que les garçons à l'école. Le contenu de ce stéréotype ne fait pas référence à des matières spécifiques mais à des comportements et attributs (e.g., concentration, volonté d'apprentissage) associés à la réussite scolaire, quel que soit le domaine en question. L'évolution des croyances peut traduire une prise

de conscience de la part des élèves de la supériorité académique des filles qui caractérise actuellement le paysage scolaire.

Une seule étude, à notre connaissance, s'est directement intéressée aux conséquences du contexte scolaire actuel sur les performances des élèves et notamment celles des garçons. Il s'agit de l'étude de Latsch et Hannover (2014), qui examine l'impact d'un discours médiatique négatif envers les garçons les désignant comme les « ratés » de l'école sur les performances des élèves. Les résultats de cette étude montrent que les garçons ont de moins bonnes performances en lecture lorsqu'ils sont exposés à ce discours plutôt qu'à un article de presse neutre tandis qu'un effet inverse est observé sur la performance des filles. Le contexte ne semble en revanche avoir aucun impact sur les performances en mathématiques. Les résultats obtenus par Latsch et Hannover (2014) suggèrent donc que la mise en avant de la mauvaise réputation des garçons dans le contexte scolaire peut avoir des conséquences négatives sur leur performance. D'autres études, bien que ne manipulant pas directement la saillance du contexte scolaire actuel, mettent également en évidence un effet négatif de la mauvaise réputation scolaire des garçons sur leurs performances. Se focalisant sur le stéréotype de genre concernant le français, Pansu et al. (2016) montrent un effet de menace du stéréotype sur les performances des garçons qui, lorsqu'ils accordent de l'importance à la lecture, réussissent moins bien à un test si celui-ci est présenté comme une évaluation de leurs capacités en lecture plutôt que comme un jeu. De la même manière, lorsque les filles sont présentées comme meilleures que les garçons à un test comportant à la fois de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, ces derniers réussissent moins bien au test que les garçons placés dans une condition de contrôle, où aucune différence de genre n'est mise en avant (Hartley & Sutton, 2013). S'il apparaît que la mauvaise réputation des garçons dans le contexte scolaire peut avoir des conséquences sur leur performance, son apparition semble être en partie liée aux écarts de réussite scolaire observés en faveur des filles. La mauvaise réputation des garçons, portée par des stéréotypes favorables aux filles dans le contexte scolaire, représenterait donc à la fois une des causes mais également une des conséquences de la meilleure réussite scolaire des filles. Malgré le peu de recherches menées à ce sujet, la littérature suggère donc qu'un contexte de supériorité académique des filles pourrait avoir des conséquences sur la façon dont les élèves perçoivent ou réussissent à l'école.

II.2. L'hypothèse d'une influence réciproque

Face au manque de littérature sur le sujet, l'objectif de ce travail de thèse est d'examiner les conséquences pour les élèves, et notamment pour les garçons, d'un contexte scolaire marqué

par la supériorité académique des filles. De nombreuses études ont montré que la manière dont les élèves perçoivent ou se comportent à l'école influencent leur réussite scolaire. Les différences de genre en termes d'attitude et de comportement dans le contexte de l'école ont ainsi été identifiées comme en partie responsable des écarts de réussite scolaire observés entre les filles et les garçons (e.g., Jackson & Dempster, 2009; Lam et al., 2012; Van Houtte, 2004b). Nous avançons l'hypothèse que ces écarts de réussite peuvent à leur tour influencer le comportement et les attitudes des élèves envers l'école. Ce système d'influences réciproques pourrait alors participer au maintien des différences de réussite scolaire en faveur des filles. Comme mentionné précédemment, les stéréotypes de genre favorables aux filles dans le contexte scolaire pourraient, par exemple, être à la fois une cause et une conséquence de la meilleure réussite des filles. De tels processus d'influences réciproques ont déjà été mis en évidence dans la littérature. Le modèle des effets réciproques (*Reciprocal Effects Model*, REM) propose par exemple que le concept de soi académique se positionne comme un déterminant mais également une conséquence de la réussite scolaire (Marsh & Martin, 2011). Ainsi, le concept de soi académique influence la réussite scolaire qui, à son tour, a un impact sur le concept de soi. De la même manière, si de nombreuses études ont montré l'effet de l'engagement sur la réussite scolaire (e.g., Fredricks et al., 2004), Poorthuis et al. (2015) ont mis en évidence l'impact des notes sur l'engagement des élèves dans le contexte scolaire. Les résultats de cette étude longitudinale montrent que les notes, à travers les réactions affectives qu'elles suscitent, influencent l'engagement ultérieur des élèves. Plus les élèves ont de bonnes notes, plus il.elle.s rapportent d'affects positifs et moins il.elle.s rapportent d'affects négatifs, ce qui entraîne ensuite un engagement plus important à l'école. À l'inverse, les mauvaises notes sont associées à une diminution de l'engagement, en lien avec d'une diminution des affects positifs et une augmentation des affects négatifs. Les notes semblent par ailleurs avoir un effet plus important sur l'engagement subséquent des garçons en raison de leur réactivité affective (négative) plus importante (Poorthuis et al., 2015). Les garçons semblent donc réagir plus négativement que les filles aux notes qu'ils reçoivent alors même qu'ils sont susceptibles d'obtenir de moins bonnes notes que ces dernières (OECD, 2015; Pomerantz et al., 2002; Voyer & Voyer, 2014). Ces résultats suggèrent donc que la supériorité académique des filles, caractérisant le contexte scolaire actuel, pourraient tout particulièrement affecter les garçons.

Sur la base de ces travaux, nous proposons que le contexte scolaire actuel, marqué par la meilleure réussite scolaire des filles pourrait avoir un impact sur la manière dont les élèves perçoivent, se comportent et réussissent à l'école. Contrairement aux études présentées précédemment, notre intérêt ne porte pas sur les conséquences en termes d'engagement ou de concept de soi mais sur les conséquences en matière de perception de l'école et des relations de

genre dans le contexte scolaire. Nous développerons dans les prochains chapitres l'idée que la meilleure réussite scolaire des filles pourrait entraîner chez les élèves, et notamment chez les garçons, une vision compétitive des relations de genre à l'école pouvant participer au maintien des écarts de réussite observés.

Chapitre 2 : Le contexte scolaire, un possible contexte de compétition intergroupe

Comme nous l'avons évoqué dans le cadre du chapitre 1, le contexte scolaire actuel, marqué par la supériorité académique des filles, pourrait avoir des conséquences sur la manière dont les élèves perçoivent, se comportent et réussissent à l'école. Certains facteurs, comme les attitudes envers l'école, pourraient à la fois influencer et être influencés par les écarts de réussite scolaire. Notre hypothèse est que le contexte scolaire actuel, via la mise en évidence de la meilleure réussite scolaire des filles, pourrait amener les élèves, et notamment les garçons, à adopter une vision compétitive des relations de genre à l'école. Plus précisément, nous postulons que ce contexte favoriserait l'émergence, chez les garçons, d'une vision zéro-sum des relations entre filles et garçons à l'école. Une telle vision de l'école, de par son aspect compétitif, pourrait ensuite participer au maintien des différences de genre observées en matière de réussite scolaire.

I. Une vision zéro-sum des relations de genre

I.1. Les croyances zéro-sum : définition

« *Zero-sum* » est un terme anglais, issu du champ de la théorie des jeux, introduit dans les années 1940 (von Neumann & Morgenstern, 1944 cité par Meegan, 2010). Il est initialement utilisé pour qualifier une forme de jeux purement compétitifs où les gains pour un joueur sont exactement contrebalancés par les pertes des autres joueurs. Ce type de jeux est appelé jeux à somme nulle (« *zero-sum games* ») car la somme des gains et des pertes de l'ensemble des joueurs est égale à zéro. Le poker et les paris sont des exemples de jeux à somme nulle dans lesquels la somme gagnée par un joueur correspond à la somme perdue par les autres joueurs. Ce concept de « *zero-sum* » a ensuite été repris dans d'autres disciplines tels que l'économie, la sociologie ou encore la psychologie où la notion de croyances zéro-sum¹, ou croyances en un jeu à somme nulle, a été développée.

Les croyances zéro-sum sont des croyances selon lesquelles une situation fonctionne sur la base d'un jeu à somme nulle. Elles correspondent à la perception que, dans une situation donnée, les gains pour une personne ou un groupe sont nécessairement associés à des pertes pour d'autres personnes ou groupes (Wilkins et al., 2015). Autrement dit, les avancées pour un groupe (ou une personne), en termes de droits, de ressources ou de statut seraient perçues comme se faisant au

¹ Nous avons choisi d'utiliser dans le cadre de ce travail de thèse le terme de croyances zéro-sum plutôt que celui de croyances en un jeu à somme nulle, plus long et complexe.

détriment des droits, ressources ou statut d'autres groupes (ou personnes). Elles traduisent une situation d'interdépendance négative dans laquelle le sort des différents individus ou groupes sont liés, mais leurs intérêts sont incompatibles (Johnson & Johnson, 2009). Ces croyances font référence à une vision subjective que les individus ont de la situation. Ainsi, les personnes adoptant une perspective zéro-sum peuvent percevoir la situation comme fonctionnant sur la base d'un jeu à somme nulle, indépendamment des caractéristiques objectives de cette situation (Burleigh, 2016; Meegan, 2010). Les croyances zéro-sum sont par ailleurs décrites par Rozycka-Tran, Boski et Wojciszke (2015) comme un axiome social. Elles représenteraient ainsi un système général de croyances concernant la nature antagoniste des relations sociales. Les croyances zéro-sum influenceraient la manière dont les individus appréhendent le monde et la société au même titre que d'autres axiomes comme le cynisme social (méfiance et vision négative de la nature humaine) (Rozycka-Tran et al., 2015).

Les croyances zéro-sum sont associées à une vision compétitive de la situation. Elles sont considérées dans le Modèle Instrumental du Conflit Intergroupe (MICI) d'Esses, Jackson et Armstrong (1998) comme le fondement cognitif de la compétition intergroupe perçue. Nous reviendrons plus en détail sur ce modèle dans la suite de ce chapitre car il est l'un des rares modèles en psychologie sociale à se pencher sur le rôle joué par les croyances zéro-sum dans la régulation des relations intergroupes. Notre intérêt dans le cadre de ce travail de thèse porte sur les croyances zéro-sum concernant les relations de genre. Les croyances zéro-sum de genre peuvent être définies comme des croyances selon lesquelles les avancées pour les femmes se feraient aux dépens des hommes et vice-versa. Adopter une perspective zéro-sum à propos des relations de genre revient par exemple à penser que l'établissement de l'égalité salariale entre les hommes et les femmes se fera nécessairement au détriment des salaires des hommes. On retrouve par exemple cette idée dans les propos de l'actrice Salma Hayek qui, dans un contexte de sensibilisation à l'égalité homme-femme dans le monde artistique, a demandé aux acteurs de revoir leurs salaires à la baisse afin de pouvoir allouer une part de budget plus importante à la rémunération des actrices (Smith, 2018).

1.2. Les filles, les garçons et la compétition

La littérature en psychologie sociale mais également en sciences économiques suggère que les filles et les garçons n'auraient pas le même rapport avec la compétition. Plus précisément, les garçons se montreraient plus compétitifs que les filles. Les recherches portant sur les différences de genre en termes de compétitivité utilisent généralement un paradigme expérimental consistant à demander aux participant.e.s de choisir entre une situation de performance individuelle, associée

à une rémunération moins élevée mais plus sûre, et une situation de compétition interindividuelle dans laquelle la rémunération est plus élevée mais plus incertaine. Les résultats obtenus auprès d'échantillons d'adultes (Berlin & Dargnies, 2016; Niederle & Vesterlund, 2007) et d'enfants (Buser, Niederle, & Oosterbeek, 2012; Gneezy & Rustichini, 2004) montrent qu'à performances égales, les filles (femmes) moins susceptibles que les garçons (hommes) de choisir l'option de compétition. L'aversion pour le risque ne semble jouer qu'un rôle négligeable dans l'apparition de ces différences qui seraient en revanche liées à des différences de confiance en soi et de préférence pour la compétition (Niederle & Vesterlund, 2007). La compétitivité des garçons expliquerait en partie pourquoi, pour un niveau de réussite scolaire équivalent, ces derniers s'orientent vers des filières plus prestigieuses que les filles (Buser et al., 2012). Ces différences de genre en termes de compétitivité sont la conséquence du processus de socialisation de genre. En effet, les résultats d'une étude menée par Andersen, Ertac, Gneezy, List, et Maximiano (2013) suggèrent que les différences de compétitivité entre les filles et les garçons varient selon le type de société dans laquelle ils évoluent. Ils ont ainsi réalisé une étude dans deux sociétés indiennes basées sur des rapports femmes-hommes différents, à savoir une société matrilineaire (où l'héritage est transmis par la mère) et une société patriarcale (dans laquelle l'autorité est détenue par les hommes). Entre 7 et 12 ans, aucune différence significative de compétitivité n'apparaît entre les filles et les garçons, quel que soit le type de société. Ce n'est qu'à partir de 13 ans que les garçons de la société patriarcale commencent à se montrer plus compétitifs que les filles du même âge, tandis que dans la société matrilineaire, les différences de genre demeurent non significatives. Ces résultats sont en accord avec ceux d'autres études montrant que les différences de compétitivité varient également selon le domaine dans lequel les filles et les garçons sont en compétition. Les femmes sont ainsi plus susceptibles de se montrer compétitives dans des domaines qui leur sont familiers, autrement dit dans des domaines stéréotypiquement féminins (e.g., la mode), que dans des domaines masculins (e.g., les mathématiques) (Dreber, von Essen, & Ranehill, 2014; Wieland & Sarin, 2012). Dans le cadre d'une tâche masculine (i.e., complétion de labyrinthe), elles ont par ailleurs de meilleures performances lorsqu'elles sont en concurrence avec d'autres femmes que dans une compétition mixte (Gneezy, Niederle, & Rustichini, 2003). Pour un même type de tâche, les hommes vont quant à eux préférer se confronter à des femmes plutôt qu'à d'autres hommes (Datta Gupta, Poulsen, & Villeval, 2013).

De manière générale, la compétition est plus en accord avec l'image stéréotypée des garçons qu'avec celle des filles. En effet, les femmes sont décrites comme chaleureuses, communales, orientées vers autrui, des qualités difficilement compatibles avec les demandes d'une situation de compétition (Rudman & Glick, 2008). La compétitivité est également une des

dimensions du stéréotype de genre prescriptif selon lequel les hommes (mais pas les femmes) doivent se montrer compétitifs (Prentice & Carranza, 2002). Elle est donc perçue comme plus typique des garçons mais également comme plus désirable pour un garçon que pour une fille. À l'adolescence, la compétitivité est associée chez les filles à plus de symptômes dépressifs, plus de solitude et moins d'empathie de la part d'autrui (Hibbard & Buhrmester, 2010). Cela nous amène donc à penser que les garçons pourraient se montrer plus compétitifs que les filles dans le domaine scolaire et seraient ainsi plus susceptibles d'adopter une vision zéro-sum des relations de genre à l'école. Cette vision des rapports entre filles et garçons dans le contexte scolaire serait renforcée par les actuels écarts de réussite scolaire.

1.3. Croyances zéro-sum, contexte et statut

En accord avec l'idée selon laquelle les garçons sont plus compétitifs que les filles, plusieurs études ont montré que les hommes ont plus tendance que les femmes à adhérer aux croyances zéro-sum de genre (Radke, Hornsey, & Barlow, 2018; Ruthig, Kehn, Gamblin, Vanderzanden, & Jones, 2017; Wilkins et al., 2015). Autrement dit, ils sont plus susceptibles de penser qu'il existe une compétition intergroupe où les avancées pour le groupe des femmes se font au détriment des hommes et inversement. Plus généralement, il semble que les membres de groupes de haut statut aient plus tendance que les membres de groupes de bas statut à adopter une vision zéro-sum des relations intergroupes (Bosson, Vandello, Michniewicz, & Lenas, 2012; Kehn & Ruthig, 2013; Norton & Sommers, 2011; Ruthig et al., 2017; Wilkins et al., 2015). Norton et Sommers (2011), Bosson et al. (2012) puis Kehn et Ruthig (2013) ont examiné dans quelle mesure les individus appréhendent les relations intergroupes comme un jeu zéro-sum en les interrogeant sur leur perception de l'évolution de la discrimination subie par l'endogroupe et l'exogroupe. L'adhésion à une perspective zéro-sum des relations intergroupes peut se traduire par la perception d'une diminution de la discrimination envers l'un des groupes en lien avec la perception d'une augmentation de la discrimination envers l'autre groupe. Ainsi, il apparaît que les individus blancs ont plus tendance que les individus noirs à penser que la diminution de la discrimination anti-noirs est associée à une augmentation de la discrimination anti-blancs (Norton & Sommers, 2011). Les individus blancs ont même tendance à percevoir une inversion du racisme dans les années 2000 avec une discrimination anti-blancs considérée comme plus importante que la discrimination anti-noirs. De la même manière, bien que les hommes comme les femmes aient tendance à penser que la discrimination envers les femmes a diminué avec le temps, seuls les hommes associent cela à une augmentation de la discrimination envers leur groupe. Les femmes perçoivent quant à elle la discrimination envers les hommes comme relativement stable (Kehn & Ruthig, 2013). Les hommes sont par ailleurs plus

susceptibles que les femmes de penser qu'ils subissent autant, si ce n'est plus, de discrimination que ces dernières (Bosson et al., 2012). En utilisant une mesure différente des croyances zéro-sum, moins centrée sur la perception de discrimination, d'autres chercheur.e.s ont également pu mettre en évidence que les membres de groupes de haut statut (i.e., les hommes et les individus blancs) adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum que les membres de groupes de bas statut (i.e., les femmes et les individus noirs) (Radke et al., 2018; Ruthig et al., 2017; Wilkins et al., 2015).

Le contexte intergroupe semble également avoir un impact sur l'adhésion aux croyances zéro-sum des individus, particulièrement les membres de groupes de haut statut. Plus précisément, il apparaît que les membres de groupes de haut statut ont plus tendance à adopter une vision zéro-sum des relations entre les groupes dans un contexte menaçant pour leur groupe par rapport à des contextes moins menaçants (Kuchynka et al., 2018; Wilkins et al., 2015). Les individus blancs adhèrent par exemple plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte où une augmentation de la discrimination envers leur groupe est mise en avant par rapport à un contexte de diminution de la discrimination anti-noirs ou une condition de contrôle (discrimination envers les Inuits) (Wilkins et al., 2015, étude 4a). En revanche, l'adhésion aux croyances zéro-sum des individus noirs ne semble pas être influencée par la nature du contexte intergroupe (Wilkins et al., 2015, étude 4b). De même, les hommes adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum lorsqu'une augmentation de la discrimination envers leur groupe est mise en avant par rapport à des contextes moins menaçants. Les croyances des femmes, tout comme celles des individus noirs, semblent relativement stables à travers les différents contextes (Wilkins et al., 2015, études 2a, 2b, 3a et 3b). Enfin, Kuchynka et al. (2018) ont montré que dans un contexte où le système de genre (i.e., la dominance masculine) est menacé, les hommes, contrairement aux femmes, adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum de genre que dans un contexte où le système est décrit comme stable. L'adhésion aux croyances zéro-sum entraînerait ensuite une diminution du soutien aux normes égalitaires dans le monde du travail (Kuchynka et al., 2018).

En résumé, les membres de groupes de haut statut ont tendance à adhérer plus fortement aux croyances zéro-sum que les membres de groupes de bas statut et leur vision des relations intergroupes semble également plus sensible à l'influence du contexte. Les garçons et les hommes représentant traditionnellement un groupe de haut statut dans la société, nous postulons que les garçons seraient plus susceptibles que les filles de penser qu'à l'école les relations de genre fonctionnent comme un jeu zéro-sum. Les garçons devraient également se montrer plus sensibles à la nature du contexte scolaire. Or, le contexte scolaire actuel, marqué par la supériorité académique des filles, pourrait s'avérer menaçant pour les garçons. Pour cela, nous faisons l'hypothèse que le contexte scolaire actuel pourrait renforcer l'adhésion des garçons aux croyances

zéro-sum de genre, les amenant à envisager l'école comme un jeu zéro-sum entre les filles et les garçons. Nous allons maintenant voir que cette hypothèse est appuyée par les prédictions du Modèle Instrumental du Conflit Intergrupe (Esses et al., 1998).

II. Le Modèle Instrumental du Conflit Intergrupe

Développé par Esses et al. (1998), le Modèle Instrumental du Conflit Intergrupe (MICI) traite de la perception de compétition intergrupe pour l'obtention de ressources. Bien que le terme de « ressources » fasse le plus souvent référence à des ressources tangibles telles que les ressources d'ordre économique, il peut également inclure des ressources moins tangibles comme le pouvoir ou le prestige (Esses, Dovidio, Jackson, & Armstrong, 2001). Ce modèle présente les antécédents, les fondements cognitifs et affectifs ainsi que les conséquences de la perception de compétition entre les groupes (cf. Figure 1). Il s'appuie notamment sur la théorie des conflits réels de Sherif (1966) avec l'idée que la nature des relations intergroupes dépend de la perception de la compatibilité ou de l'incompatibilité des intérêts des différents groupes, autrement dit de la perception d'une compétition entre les groupes pour l'obtention de ressources (Esses et al., 2001). A l'image de la théorie des conflits réels, le MICI postule que le conflit entre les groupes augmente avec la perception de compétition intergrupe et peut avoir pour conséquence d'accroître l'hostilité entre les groupes (Esses et al., 2001, 1998).

Ce modèle a initialement été appliqué à la compréhension des attitudes envers les immigrants et l'immigration (Esses, Dovidio, Danso, Jackson, & Semanya, 2005; Esses et al., 2001, 1998). Comme mentionné précédemment, ce modèle est un des rares modèles en psychologie sociale à inclure la notion de croyances zéro-sum qu'il considère comme le fondement cognitif de la compétition intergrupe perçue. Percevoir une compétition entre les groupes peut se traduire par l'adoption d'une vision zéro-sum des relations intergroupes avec l'idée que plus un groupe acquiert de ressources, moins il y a de ressources disponibles pour les autres groupes. Les croyances zéro-sum seraient associées à de l'anxiété et de la peur qui constituent ainsi les fondements affectifs de la compétition intergrupe (Esses et al., 1998).

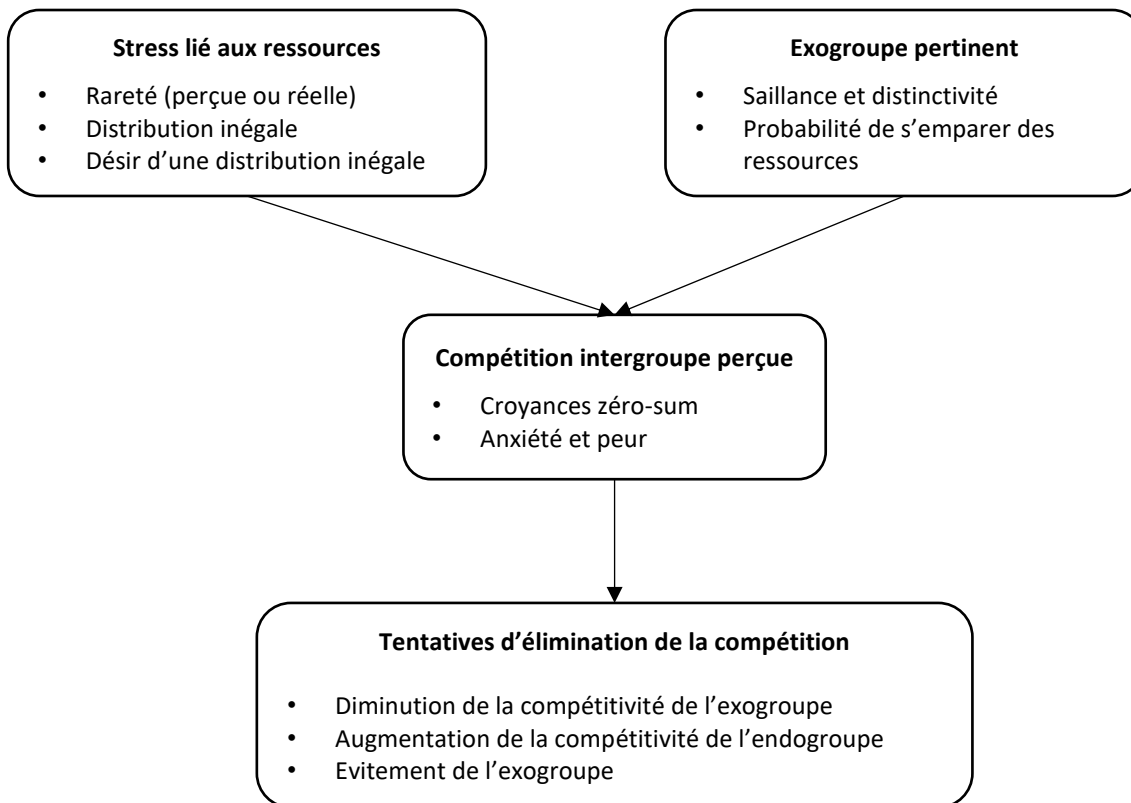


Figure 1. Modèle Instrumental du Conflit Intergroupe, adapté d'Esses et al. (1998).

II.1. Antécédents de la perception de compétition intergroupe

Selon le MICI, la perception de compétition intergroupe est influencée par deux facteurs : le stress lié aux ressources (« *resource stress* ») et la présence d'un exogroupe concurrent pertinent (Esses et al., 1998). Le stress lié aux ressources correspond à la perception d'un accès limité aux ressources (e.g., économique, pouvoir, prestige) pour certains groupes. Le niveau de stress lié aux ressources est déterminé par trois principaux éléments. Le premier est la rareté perçue ou réelle des ressources. Plus une ressource est perçue comme rare, plus sa quantité est vue comme limitée, et plus les individus sont susceptibles de penser que l'accès à cette ressource est lui aussi limité (Esses et al., 1998). Le second élément est la distribution inégale des ressources. En effet, une distribution inégale des ressources entre les groupes suppose que certains groupes ont un accès plus restreint que d'autres à ces ressources. Les groupes de bas statut peuvent ainsi percevoir qu'ils ont généralement un accès limité aux ressources valorisées tandis que les membres de groupes de haut statut peuvent craindre, en cas de changement social, de ne plus avoir accès aux ressources qu'ils possèdent actuellement (Esses et al., 2005). Enfin, le désir d'une distribution inégale des ressources, en lien avec l'orientation à la dominance sociale (Pratto, Sidanius, & Levin, 2006), peut

également influencer le niveau de stress lié aux ressources. Les individus qui encouragent les inégalités et les rapports de dominance entre les groupes soutiennent généralement une distribution inégale des ressources. Ils ont également tendance à penser que les ressources dont l'accès est limité sont les plus précieuses (Esses et al., 2005). Ainsi, les individus désirant une distribution inégale des ressources, à l'image des personnes ayant un niveau élevé d'orientation à la dominance sociale, ont tendance à penser qu'il n'y a pas assez de ressources pour tout le monde (Esses et al., 2001). Le second facteur renforçant, avec le stress lié aux ressources, la perception de compétition intergroupe est la présence d'un exogroupe concurrent pertinent. Il apparaît que certaines caractéristiques de l'exogroupe, comme la saillance et la distinctivité, peuvent accentuer sa compétitivité (Esses et al., 2001). L'exogroupe sera perçu comme un concurrent d'autant plus pertinent s'il s'avère similaire à l'endogroupe sur des dimensions importantes pour l'obtention des ressources (e.g., compétences) mais différent sur des dimensions peu pertinentes (Esses et al., 2005). En résumé, percevoir que certains groupes ont un accès limité aux ressources d'intérêt tout en ayant le sentiment qu'un exogroupe se positionne comme un concurrent pertinent de l'endogroupe pour l'obtention de ces ressources peut amener les membres d'un groupe à se sentir en compétition avec cet exogroupe.

Dans le cadre de son travail de thèse sur la pensée zéro-sum (« *zero-sum thinking* »), Burleigh (2016) propose que celle-ci soit basée sur deux éléments clés. En accord avec le MICI, le premier élément est la perception de la rareté des ressources. Le sentiment que les ressources d'intérêt sont rares suppose que la quantité est insuffisante pour satisfaire tout le monde. Ce facteur est décrit comme nécessaire, mais pas suffisant pour amorcer la pensée zéro-sum. Le second élément est la croyance en un droit aux ressources (« *resource entitlement beliefs*») qui correspond à des croyances concernant la répartition des ressources et la part devant être allouée à chacun. Généralement, les individus ont tendance à penser qu'ils méritent une part plus importante des ressources que les autres. Ces croyances, qui reflètent donc l'idée que « le soi » a légitimement droit à plus de ressources qu'autrui, se rapprochent de ce qu'Esses et al. (2005) désigne comme le désir d'une distribution inégale des ressources. Les deux approches présentées ici (Burleigh, 2016; Esses et al., 1998) ont donc une vision similaire des causes de l'apparition des croyances zéro-sum dans une situation donnée. Cependant, Burleigh (2016) se focalisant principalement sur la pensée zéro-sum à un niveau interindividuel, nous avons choisi de nous appuyer en premier lieu sur le MICI qui traite directement des relations intergroupes.

II.2. Conséquences de la perception de compétition intergroupe

Lorsqu'ils perçoivent l'existence d'une compétition entre les groupes pour l'obtention de ressources, les individus vont chercher à la faire disparaître. Le MICI propose trois principales stratégies d'élimination de la compétition (Esses et al., 2005). La première stratégie consiste à diminuer la compétitivité de l'exogroupe. L'objectif est alors de convaincre à la fois son groupe et l'exogroupe du manque de valeur de ce dernier afin de diminuer, à terme, sa compétitivité. Cette stratégie peut se traduire par l'expression de stéréotypes négatifs envers l'exogroupe (Esses et al., 1998), la mise en place de comportements discriminatoires (Krosch & Amodio, 2014) ou encore l'opposition aux politiques ou programmes sociaux favorables à l'exogroupe (King, Knight, & Hebl, 2010; Wellman, Liu, & Wilkins, 2015; Wilkins et al., 2015). En effet, les recherches menées dans le cadre du MICI ont montré que les croyances zéro-sum se positionnent comme un médiateur de l'effet du niveau d'orientation à la dominance sociale sur les attitudes envers l'immigration (Esses et al., 1998). Autrement dit, plus les individus blancs ont un niveau élevé d'orientation à la dominance sociale (un des facteurs associés au stress lié aux ressources), plus ils adhèrent aux croyances zéro-sum, ce qui les amène ensuite à exprimer des attitudes plus négatives envers l'immigration. D'autres études, plus récentes, ont permis d'établir un lien entre les croyances zéro-sum et le soutien aux actions affirmatives. Wilkins et al. (2015) mettent par exemple en évidence une corrélation entre ces deux variables dans le sens où plus les individus blancs adhèrent aux croyances zéro-sum, moins ils soutiennent les actions favorables aux minorités ethniques et plus ils soutiennent les actions au profit de leur groupe. De la même manière, il apparaît que l'augmentation de l'adhésion aux croyances zéro-sum des individus blancs lorsqu'ils sont motivés à justifier la hiérarchie sociale actuelle (suite à un amorçage) entraîne une diminution du soutien aux politiques d'actions affirmatives par rapport à une situation où cette motivation est faible (Wellman et al., 2015).

La seconde stratégie proposée pour éliminer la compétition consiste à augmenter la compétitivité de l'endogroupe par rapport à l'exogroupe, ce qui peut par exemple se traduire par une augmentation de la motivation à réussir dans le domaine en question (Esses et al., 2005). Cette stratégie peut également amener les individus à exprimer leur soutien à des actions favorables à leur groupe (Wilkins et al., 2015).

Enfin, une troisième stratégie peut être l'évitement de l'exogroupe, facilité par une diminution de la proximité entre les groupes (Esses et al., 2005). L'objectif de cette stratégie est de diminuer la saillance de la compétition avec l'exogroupe en réduisant la fréquence des contacts avec celui-ci, l'absence de l'exogroupe entraînant l'absence de compétition. Dans le cas des

attitudes envers l'immigration, cela peut se traduire par exemple par un refus d'accès de l'exogroupe à son territoire (e.g., refus d'accueillir des migrants). Illustrant la mise en place de cette troisième stratégie, l'étude menée par Piotrowski, Różycka-Tran, Baran et Żemojtel-Piotrowska (2019) en Pologne met en évidence une corrélation négative entre l'adhésion aux croyances zéro-sum et la volonté d'accueillir des migrants sur son territoire. Autrement dit, plus les individus ont tendance à penser que la vie fonctionne comme un jeu zéro-sum, plus ils expriment des attitudes négatives envers l'accueil des réfugiés dans leur pays (Piotrowski et al., 2019). Cependant, cette stratégie d'évitement de l'exogroupe est parfois difficile à mettre en place. C'est le cas pour les hommes et les femmes dont la nature interdépendante des relations ne permet pas un évitement de l'exogroupe.

III. Compétition intergenre et croyances zéro-sum dans le contexte scolaire

III.1. Application de la perspective zéro-sum et du Modèle Instrumental du Conflit

Intergroupe

Bien qu'à l'origine le MICI ait été conçu pour comprendre les attitudes envers l'immigration, son application à la problématique des relations de genre à l'école est susceptible de nous éclairer sur les conséquences pour les élèves, et notamment les garçons, du contexte scolaire actuel. Un premier enjeu de cette application est de déterminer si la perspective zéro-sum peut s'appliquer aux relations de genre. La nature particulière des relations de genre par rapport aux autres relations intergroupes peut sembler peu compatible avec le développement d'une pensée zéro-sum où femmes (filles) et hommes (garçons) seraient concurrents plutôt que partenaires. En effet, les hommes et les femmes sont généralement perçus comme complémentaires et entretiennent, dans le cadre des relations hétérosexuelles, des rapports intimes. Leurs relations sont donc, dans l'ensemble, peu conflictuelles en comparaison des autres relations intergroupes. Néanmoins, malgré cette apparente harmonie, les relations de genre restent marquées par d'importantes asymétries de statut et de pouvoir (Rudman & Glick, 2008). Les hommes occupent en effet la majorité des postes les plus prestigieux et sources de pouvoir dans la société (European Institute for Gender Equality, 2017; United Nations, 2015; WEF, 2018). Ils représentent par exemple la majorité des dirigeants politiques, puisqu'en mars 2015, seuls 19 chef.fe.s d'état ou de gouvernement dans le monde étaient des femmes (United Nations, 2015). Les hommes constituent par ailleurs la quasi-totalité (95%) des PDG (Président.e.s Directeur.ice.s Généraux.ales) des plus importantes entreprises de l'économie mondiale (Catalyst, 2019). C'est sur ce second aspect des relations de genre que plusieurs études se sont penchées pour démontrer que les individus peuvent

appliquer un raisonnement zéro-sum aux relations entre les hommes et les femmes (Bosson et al., 2012; Kehn & Ruthig, 2013; Kuchynka et al., 2018; Ruthig et al., 2017; Wilkins et al., 2015). Comme mentionné précédemment, les hommes ont plus tendance que les femmes à penser que la diminution de la discrimination subie par ces dernières est associée à une augmentation de la discrimination envers les hommes (Kehn & Ruthig, 2013). La littérature sur les croyances zéro-sum a donc su montrer que de telles croyances s'appliquent également aux relations de genre, en dépit de l'interdépendance positive pouvant exister entre les hommes et les femmes sur certains aspects.

Le deuxième enjeu est de déterminer si la perspective zéro-sum peut s'appliquer au domaine scolaire et aux ressources qui lui sont associées. Tout d'abord, si le MICI traite principalement de ressources concrètes, le plus souvent d'ordre économique (e.g., l'emploi), il s'applique également à des ressources moins tangibles telles que le pouvoir ou le prestige (Esses et al., 2005). Dans le domaine des relations de genre, la majorité des études s'est d'ailleurs intéressée à la notion moins concrète de perception de discrimination (e.g., Wilkins et al., 2015). De plus, la perspective zéro-sum a été appliquée avec succès à une ressource beaucoup plus symbolique que la discrimination, le sentiment amoureux (Burleigh, 2016). Concernant le contexte scolaire, les ressources les plus valorisées sont les indicateurs de la réussite scolaire tels que les (bonnes) notes ou les diplômes. Ces ressources sont associées à une certaine forme de prestige et de pouvoir. En effet, la sélection à l'entrée des filières d'études (supérieures ou secondaires) les plus demandées et/ou les plus prestigieuses se faisant généralement sur la base des notes obtenues par les élèves en classe ou aux examens, les élèves ayant de bonnes notes ont un avantage considérable. Ces derniers disposent d'une liberté plus importante dans leurs choix académiques. L'obtention de diplômes et les mentions associées, liées à la note du candidat.e, permettent par ailleurs aux individus de prétendre à des postes souvent plus prestigieux, impliquant plus de responsabilité et des salaires plus élevés que les postes accessibles sans diplôme ou avec des diplômes inférieurs. Adopter une vision zéro-sum de l'école revient à penser que la réussite scolaire d'une personne ou d'un groupe se fait aux dépens d'autres personnes ou groupes. Cela implique que ces ressources soient perçues comme étant en quantité limitée, de sorte que tous les élèves ne peuvent réussir. Cette idée est déjà présente dans le domaine éducatif et se retrouve notamment dans le principe de notation relative, où la note de chaque élève se fait en fonction de son classement par rapport aux performances de ses camarades. La note d'un élève dépend alors de celles des autres élèves, créant une interdépendance négative. Bien que souvent déconseillée aux enseignant.e.s, cette pratique semble relativement répandue dans le domaine scolaire. L'enquête PISA montre par exemple que, dans la majorité des pays interrogés, à performances égales, les élèves scolarisés dans de « bonnes écoles » (*high performing schools*) reçoivent de moins bonnes notes que les élèves

issus de moins bonnes écoles (OECD, 2013). À compétences égales, les notes des élèves dépendraient donc en partie de la comparaison avec leurs camarades. De plus, les résultats d'une étude menée par Meegan (2010) ont montré que les étudiant.e.s ont spontanément tendance à penser que la distribution des bonnes notes se fait selon un jeu à somme nulle. Quand de nombreuses bonnes notes ont déjà été distribuées, les étudiant.e.s ont tendance à anticiper de mauvaises notes pour les copies suivantes (Meegan, 2010). Ainsi, la perspective zéro-sum semble pouvoir s'appliquer, d'une part, aux relations de genre et, d'autre part, à l'étude du contexte scolaire et de ses ressources. Nous allons donc maintenant appliquer plus précisément le MICI et les connaissances issues de la littérature sur la perspective zéro-sum à notre problématique afin de comprendre comment le contexte scolaire actuel peut influencer les relations intergenres à l'école.

III.2. Des conditions propices à la perception d'une compétition intergenre à l'école

Plusieurs éléments laissent penser que le contexte scolaire actuel, marqué par la meilleure réussite scolaire des filles pourrait amener les élèves, et notamment les garçons, à adhérer à une vision zéro-sum des relations de genre à l'école. Ainsi, la réussite scolaire des filles serait perçue comme se faisant au détriment des garçons. Nous allons dans un premier temps nous pencher sur les antécédents de la perception d'une compétition zéro-sum dans le contexte scolaire avant de discuter des indices suggérant l'existence d'une telle compétition. Comme nous venons de le voir, le Modèle Instrumental du Conflit Intergroupe (Esses et al., 1998) identifie deux principaux prédicteurs de la perception de compétition intergroupe: le stress lié aux ressources et la présence d'un exogroupe concurrent pertinent.

III.2.1 Les bonnes notes, une ressource limitée et inégalement répartie

Le stress lié aux ressources correspond à la perception d'un accès limité aux ressources d'intérêt, ici la réussite scolaire, pour certains groupes. Ce sentiment peut tout d'abord être accentué par la rareté, perçue ou réelle, des ressources. Il apparaît que la réussite scolaire, et particulièrement les bonnes notes, sont susceptibles d'être considérées par les élèves comme ressources rares, auxquelles l'accès serait restreint. Comme expliqué précédemment, les élèves ont spontanément tendance à percevoir la distribution des notes comme un jeu à somme nulle où la quantité de bonnes notes à distribuer est limitée (Meegan, 2010). Par ailleurs, certaines pratiques éducatives, comme la notation relative, peuvent accentuer le sentiment d'un accès limité aux meilleures notes. À la différence de la notation absolue pour laquelle les élèves sont évalués selon leur performance individuelle, la notation relative se base sur la position (performance) relative de l'élève par rapport à ses camarades. La note est alors le reflet du classement de l'élève,

indépendamment du niveau absolu de performance, et dépend donc de la réussite ou de l'échec des autres élèves. Cette pratique semble relativement répandue dans le système éducatif. En effet, on observe généralement que plus le niveau de la classe est élevé, moins les élèves ont de bonnes notes (Dompièr, Pansu, & Bressoux, 2006; OECD, 2013). Un tel constat pourrait amener les élèves à penser que les bonnes notes sont des ressources rares et limitées dont l'attribution dépend, en partie, de la performance des autres élèves.

Le stress lié aux ressources dépend ensuite de la perception d'une répartition inégale des ressources. Dans l'introduction de ce travail de thèse, nous avons montré que la principale ressource dans le contexte scolaire, les bonnes notes, est inégalement distribuée. En effet, les filles ont généralement de meilleures notes que les garçons, en lecture mais aussi en mathématiques et en sciences (Kenney-Benson et al., 2006; OECD, 2015; Pomerantz et al., 2002; Voyer & Voyer, 2014). En France, les filles ont également des taux de réussite plus élevés que les garçons à l'ensemble des examens nationaux et sont plus nombreuses à obtenir les meilleures mentions (DEPP, 2016, 2017, 2018a, 2019). Ainsi, ces écarts de réussite scolaire pourraient amener les élèves à percevoir que les ressources valorisées à l'école sont inégalement distribuées dans le sens où les bonnes notes sont principalement attribuées aux filles.

Enfin, le troisième et dernier facteur est le désir d'une distribution inégale des ressources. Il est lié à l'orientation à la dominance sociale (ODS). Les individus qui encouragent les inégalités de pouvoir et de statut entre les groupes ont également tendance à penser que les ressources les plus importantes doivent être distribuées en premier lieu au groupe dominant (Pratto et al., 2006). Si les membres de groupes dominants ont généralement des niveaux d'ODS plus élevés que les membres de groupes subordonnés, l'hypothèse d'invariance implique également que « toutes choses égales par ailleurs » les hommes ont un niveau plus élevé d'ODS que les femmes (Pratto et al., 2006; Sidanius, Pratto, & Bobo, 1994). En accord avec cette hypothèse, Chazal et Guimond (2003) ont montré, lors d'une étude menée auprès d'élèves français, que les lycéens ont un niveau plus élevé d'ODS que les lycéennes. Ainsi, les garçons seraient plus susceptibles que les filles de désirer une répartition inégale des ressources, ce qui pourrait alors augmenter leur niveau de stress lié aux ressources et par conséquent leur adhésion aux croyances zéro-sum. Par ailleurs, à la différence des filles, les garçons ont plus à perdre en cas de compétition intergenre. En effet, en tant que groupe dominant, ils bénéficient d'une position privilégiée qu'ils pourraient perdre si la hiérarchie de genre actuelle disparaissait ou s'inversait (Wilkins et al., 2015). En accord avec cette idée, plusieurs études ont montré qu'un éventuel changement du statu quo est perçu comme une menace par les membres de groupes de haut statut (Ellemers & Bos, 1998; Morrison, Fast, & Ybarra, 2009; Scheepers & Ellemers, 2005; Scheepers, Ellemers, & Sintemaartensdijk, 2009). Les garçons

devraient donc être plus vigilants que les filles aux éventuels indices suggérant un changement du statu quo, comme cela peut être le cas avec la meilleure réussite scolaire des filles.

III.2.2 Les filles, des concurrentes dans la course à la réussite scolaire

Pour percevoir l'existence d'une compétition intergroupe dans le domaine scolaire, comme dans tous les domaines, l'endogroupe doit se retrouver face à un exogroupe représentant un concurrent pertinent pour l'obtention des ressources. Selon le MICI, l'exogroupe a plus de chances d'être considéré comme un concurrent s'il est saillant et clairement distinct de l'endogroupe. Le genre apparaît comme une des appartenances groupales les plus saillantes (Ito & Urland, 2003; Stangor, Lynch, Duan, & Glass, 1992; Zarate & Smith, 1990). A partir d'un an, les enfants savent différencier les visages masculins et féminins (e.g., Quinn, Yahr, Kuhn, Slater, & Pascalis, 2002). Entre deux et trois ans, les enfants sont capables d'identifier leur propre genre ainsi que celui des autres personnes (Martin & Ruble, 2010). Les hommes et les femmes sont deux groupes facilement différenciables de par leurs caractéristiques physiques (e.g., les hommes sont plus grands, ont une musculature et une pilosité généralement plus développées que celle des femmes) et leur apparence générale (e.g., les femmes sont plus susceptibles de porter des robes, des bijoux ou d'avoir des cheveux longs). Ensuite, l'exogroupe concurrent doit posséder des qualités qui le rendent susceptibles de prendre les ressources de l'endogroupe. Sur ce point, les filles sont décrites comme plus travailleuses et disciplinées que les garçons (Jones & Myhill, 2004). Elles ont tendance à faire plus d'efforts que les garçons à l'école, en accordant par exemple plus de temps à leur devoirs (OECD, 2015). Leur discipline est d'ailleurs un des facteurs participant à la meilleure réussite scolaire des filles (Duckworth & Seligman, 2006). Les filles disposent donc de qualités qui, bien que différentes de celles des garçons, peuvent leur permettre de réussir dans cette course à la réussite scolaire. Sur la base de tous ces éléments, le MICI nous permet de prédire qu'en raison des caractéristiques du contexte scolaire actuel, les garçons (plus que les filles) sont susceptibles d'adopter une vision zéro-sum des relations de genre à l'école.

III.3. Les indices d'une compétition intergenre dans le contexte scolaire

Selon le Modèle Instrumental du Conflit Intergroupe, il existerait trois stratégies différentes pour éliminer la compétition intergroupe. La première stratégie, qui consiste à diminuer la compétitivité de l'exogroupe concurrent, peut notamment se manifester par l'expression d'attitudes négatives ou la mise en œuvre d'actions discriminatoires visant à faire douter de la valeur de l'exogroupe. Bien qu'elles puissent être globalement perçues comme réussissant mieux

que les garçons à l'école (Hartley & Sutton, 2013), les filles sont la cible de stéréotypes négatifs dans le domaine scolaire. Les filles sont par exemple perçues comme ayant une intelligence moins malléable que celle des garçons et, de ce fait, leurs efforts dans le domaine scolaire sont associés à un plus faible potentiel de réussite future (Verniers & Martinot, 2015b). Elles sont également décrites comme manquant de certaines qualités, telle que l'affirmation de soi, l'agentivité ou le talent, perçues comme importantes pour réussir dans les filières d'études les plus prestigieuses (i.e., les filières STIM) (Carli, Alawa, Lee, Zhao, & Kim, 2016; Meyer, Cimpian, & Leslie, 2015; Verniers & Martinot, 2015a). Il apparaît également que, de manière générale, les sciences sont considérées comme une discipline plus masculine que féminine (Lane, Goh, & Driver-Linn, 2012; Miller, Eagly, & Linn, 2015). De nombreuses études mettent en évidence un stéréotype selon lequel les garçons seraient meilleurs que les filles en mathématiques (Cvencek, Meltzoff, & Greenwald, 2011; del Río & Strasser, 2013; Passolunghi, Rueda Ferreira, & Tomasetto, 2014), même si l'adhésion à ce stéréotype semble varier en fonction notamment de l'âge des participant.e.s et de la cible du stéréotype (Heyman & Legare, 2004; Kurtz-Costes et al., 2014; Martinot et al., 2012; Martinot & Désert, 2007; Nowicki & Lopata, 2015). Les filles sont par ailleurs les principales victimes de discrimination liée au genre dans le contexte scolaire (Leaper & Brown, 2014, 2018 pour une revue de la littérature). Par exemple, la majorité (52%) des adolescentes interrogées par Leaper et Brown (2008) rapportent avoir déjà fait, au moins une fois, l'objet de remarques décourageantes à propos de leurs capacités en mathématiques, sciences ou informatiques. Ces actes de discrimination sont le plus souvent l'œuvre de garçons plus ou moins proches de la victime (Leaper & Brown, 2008). L'expression de différents stéréotypes négatifs envers les filles ainsi que les comportements discriminatoires pourraient notamment servir dans la mise en place, par les garçons, d'une stratégie de discréditation des filles dans le contexte scolaire dont l'objectif serait de réduire la perception de compétition intergenre à l'école. Dans la mesure où le genre est stéréotypiquement perçu comme une catégorisation à deux modalités (féminin vs. masculin), les stéréotypes défavorables aux filles sont souvent favorables aux garçons. En effet, de nombreuses études mettent en évidence le caractère complémentaire des stéréotypes de genre et leur rôle dans la justification du système (Glick & Fiske, 2001; Jost & Kay, 2005; Kay et al., 2007; Laurin, Kay, & Shepherd, 2011). Les femmes et les hommes sont vus comme possédant chacun leurs propres forces et faiblesses venant compenser les forces et faiblesses de l'autre groupe (Kay et al., 2007). Les hommes sont par exemple perçus comme compétents mais peu chaleureux, tandis qu'à l'inverse les femmes sont décrites comme chaleureuses mais peu compétentes (Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002). En ce qui concerne le contexte scolaire, les garçons peuvent ainsi être décrits comme plus doués en sciences et en mathématiques, comme ayant une intelligence plus malléable et plus de potentiel que les

filles. Ces stéréotypes pourraient donc être également utilisés dans le cadre de la seconde stratégie décrite par Esses et al. (1998), dont l'objectif est d'augmenter la compétitivité de l'endogroupe. Comme mentionné précédemment, il existe une troisième stratégie qu'est l'évitement de l'exogroupe. Bien que plus difficile à mettre en place dans le cadre des relations de genre que pour d'autres relations intergroupes, certains éléments dans le comportement des élèves suggèrent un évitement du sexe opposé. En effet, un rapport récent de l'Unicef met en évidence une ségrégation des filles et des garçons dans la répartition des espaces occupés dans la cours de récréation (UNICEF, 2018). Les filles et les garçons jouent rarement ensemble, ces derniers occupant le centre de l'espace, le plus souvent pour une partie de football, tandis que les filles sont rassemblées sur les côtés (Joannin & Mennesson, 2014; UNICEF, 2018). Ce rapport souligne également la rareté chez les élèves de l'amitié fille-garçon, les garçons étant plus susceptibles de penser que cette forme d'amitié n'est pas possible (UNICEF, 2018). De manière générale, les enfants préféreraient s'entourer d'enfants du même sexe (Maccoby, 1987). Une autre possibilité pour éviter l'exogroupe à l'école est le recours à une éducation non mixte ou éducation différenciée. Cette pratique reste cependant minoritaire dans les pays occidentaux et ne concerne par exemple en France, qu'une minorité d'établissements privés².

En résumé, il est possible de trouver, dans les croyances et les comportements des élèves à l'école, des indices de la mise en place de stratégie visant à diminuer la compétitivité des filles dans le domaine scolaire. Ces indices vont dans le sens de notre hypothèse selon laquelle, en réponse au contexte scolaire actuel où les filles réussissent mieux que les garçons, ces derniers seraient plus susceptibles de penser que cette réussite se fait à leurs dépens.

IV. Apport d'autres théories en psychologie sociale

Bien que le Modèle Instrumental du Conflit Intergroupe apparaisse comme le modèle le plus pertinent pour l'étude de notre problématique portant sur une vision zéro-sum des relations de genre à l'école, nous avons souhaité intégrer des éléments issus d'autres modèles du conflit intergroupe développés en psychologie sociale et confronter notre hypothèse à leurs prédictions.

IV.1. Théorie de l'identité sociale

Un des principes centraux de la théorie de l'identité sociale (Tajfel & Turner, 1979) est que les individus sont motivés à atteindre ou maintenir une identité sociale positive, basée sur des

² <http://www.easse.org/en/country/fr/Francia/>

comparaisons sociales favorables entre l'endogroupe et un exogroupe pertinent. En d'autres termes, les individus cherchent à se distinguer positivement pour assurer une identité sociale positive, entraînant la mise en place d'une compétition « sociale » (par opposition à réaliste) entre les groupes (Tajfel & Turner, 1979). Ainsi, si les filles et les garçons cherchent à obtenir ou maintenir une identité sociale positive sur la dimension de réussite scolaire, ils sont par définition engagés dans une compétition sociale intergenre. Dans la mesure où les filles réussissent généralement mieux que les garçons à l'école, particulièrement dans l'enseignement secondaire, le processus de comparaison sociale ne se fait pas à l'avantage de ces derniers qui pourraient alors percevoir que leur identité de genre est menacée. La théorie de l'identité sociale précise les différentes réactions que peuvent avoir les individus lorsqu'ils ne parviennent pas à obtenir une identité sociale positive ou lorsque celle-ci est menacée (Tajfel & Turner, 2004). La première option est la mobilité individuelle qui consiste à quitter ou se distancer du groupe associé à une identité sociale négative. Une autre option est la créativité sociale basée sur une redéfinition de la situation de comparaison sociale. Il est par exemple possible de changer la valeur attribuée à certains attributs du groupe pour qu'une comparaison défavorable devienne favorable, à l'image du mouvement « *Black is beautiful* ». Alors que les filles se distinguent par leur engagement à l'école (OECD, 2015), certains garçons valorisent leur manque d'investissement, qu'ils considèrent comme une attitude « cool » et désirable (Jackson & Dempster, 2009). En effet, les élèves peu travailleurs sont généralement plus populaires que les élèves travailleurs (Heyder & Kessels, 2016). Les garçons ont ainsi tendance à valoriser la réussite scolaire, mais seulement si celle-ci semble avoir été obtenue sans effort, signe d'une véritable intelligence ce qui pourrait donc correspondre à une redéfinition de la situation de comparaison dans le contexte scolaire. Enfin, la dernière option est la compétition sociale. Les individus peuvent s'engager dans une compétition directe avec l'exogroupe afin de s'en distinguer positivement. Les garçons, dont l'identité sociale est menacée, peuvent alors décider d'entrer en compétition avec les filles sur la dimension de réussite scolaire. Le choix d'une option plutôt qu'une autre dépend de la perception de la stabilité et de la légitimité des relations intergroupes, ainsi que de la perméabilité des frontières entre les groupes. Si le passage d'un groupe à un autre est possible, les individus peuvent préférer l'option de mobilité sociale individuelle. Dans le cas contraire, la créativité sociale semble être la réaction la plus fréquente (Tajfel & Turner, 2004). Néanmoins, les individus dont l'identité sociale n'est pas satisfaisante peuvent s'engager dans une compétition avec le groupe dominant si ces derniers continuent de s'identifier à l'endogroupe et si l'exogroupe est toujours perçu comme un groupe de comparaison pertinent. Ainsi, en accord avec notre hypothèse, la théorie de l'identité sociale suggère que, sous certaines conditions, les écarts

de réussite scolaire entre les filles et les garçons peuvent encourager chez ces derniers la mise en place d'une compétition intergenre.

IV.2. Théorie de la menace intergroupe

Comme évoqué précédemment, les écarts de réussite scolaire observés en faveur des filles pourraient constituer une menace pour le groupe des garçons. Selon la théorie de la menace intergroupe de Stephan, Ybarra, et Morrison (2009), les individus font l'expérience d'une menace intergroupe lorsqu'ils perçoivent que l'exogroupe est en position de leur causer du tort, que la menace soit réelle (objective) ou non. Il existe, d'après cette théorie, deux principaux types de menace intergroupe : la menace réaliste et la menace symbolique. Les attaques concernant l'intégrité physique ou les ressources (e.g., pouvoir politique, accès à l'éducation) de l'endogroupe sont considérées comme des menaces réalistes tandis que les attaques à l'encontre de l'intégrité ou de la validité du système de valeurs (i.e., moral, croyances, normes) de l'endogroupe représentent des menaces symboliques (Stephan et al., 2009). Sur la base de cette distinction, les écarts de réussite scolaire, bien qu'ils puissent représenter une atteinte à la réputation et au prestige du groupe des garçons, constitueraient plutôt une menace réaliste. La théorie de la menace intergroupe regroupe ensuite les antécédents de la perception de menace dans cinq principales catégories : les traits de personnalité, les attitudes et cognitions, le contact intergroupe, les relations intergroupes et les facteurs situationnels (Stephan, Ybarra, & Rios, 2016). Parmi les facteurs situationnels, la compétition intergroupe apparaît comme renforçant la perception de menace. L'orientation à la dominance sociale, considérée comme un des prédicteurs des croyances zéro-sum dans le MICI (Esses et al., 1998), constitue également un des antécédents de la perception de menace qu'elle soit symbolique ou réaliste. Les auteurs postulent que, bien que les membres de groupes de bas statut puissent se sentir plus menacés que les membres de groupes de haut statut, ce sont ces derniers qui, parce qu'ils ont plus à perdre, réagiraient le plus fortement à la menace (Stephan et al., 2016). Ce postulat est en accord avec notre hypothèse selon laquelle, parce qu'ils ont plus à perdre que les filles en raison de leur position dominante dans la société, les garçons réagiront plus fortement à la meilleure réussite scolaire des filles qui caractérise le contexte scolaire actuel. La théorie de la menace intergroupe (Stephan et al., 2009) aborde également les conséquences de la perception de menace et celles-ci sont parfois similaires aux conséquences de la perception de compétition intergroupe décrites dans le MICI (Esses et al., 1998). En effet, tout comme la perception de compétition, la perception de menace semble renforcer l'expression d'attitudes négatives envers l'exogroupe. Les individus qui se sentent menacés sont également plus susceptibles de s'opposer aux politiques d'actions affirmatives ou de montrer des comportements

discriminatoires (Stephan et al., 2016). Par ailleurs, alors qu'elles sont considérées comme les fondements affectifs de la compétition intergroupe, la peur et l'anxiété représentent (avec d'autres émotions comme la colère ou le dégoût) les conséquences affectives de la perception de la menace. Par conséquent, la perception de compétition intergroupe semble fortement liée à la perception de menace intergroupe. Si un groupe se perçoit en compétition avec un exogroupe pour l'obtention de ressources, alors cet exogroupe est une source potentielle de menace.

IV.3. Modèle Instrumental Unifié du Conflit Intergroupe

Le Modèle Instrumental Unifié du Conflit Intergroupe est un modèle théorique proposé par Esses, Jackson, Dovidio et Hodson (2008) afin de prendre en compte les contributions de différentes théories en psychologie dans la compréhension des préjugés. Ce modèle inclut ainsi des éléments de la théorie de l'identité sociale (Tajfel & Turner, 1979), de la théorie de la dominance sociale (Sidanius & Pratto, 1999), de la théorie de la gestion de la terreur (Greenberg, Solomon, & Pyszczynski, 1997), de la théorie de la justification du système (Jost & Banaji, 1994), de la théorie de la menace intégrée (Stephan & Stephan, 2000), du modèle du contenu de stéréotype (Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002), et, comme son nom le suggère, du MICI (Esses et al., 1998). Selon ce modèle, le processus de perception d'un conflit intergroupe est initié par une combinaison d'idéologies et des facteurs situationnels. Les croyances encourageant la dominance de certains groupes sur d'autres, telle que l'orientation à la dominance sociale et l'adoption de certaines visions culturelles du monde (« *cultural worldviews* ») accentuent respectivement la perception de menace réaliste et symbolique. L'effet de ces idéologies peut ensuite être renforcé par certains facteurs situationnels suggérant l'instabilité des relations intergroupes ou d'un éventuel changement du statu quo. Il est ensuite nécessaire qu'un groupe concurrent pertinent soit présent pour pouvoir percevoir une compétition intergroupe. Ces antécédents de la compétition intergroupe sont donc très proches de ceux proposés dans le MICI. Comme nous l'avons argumenté plus tôt dans ce chapitre, les garçons ont tendance à adhérer plus fortement à l'orientation à la dominance sociale (Sidanius et al., 1994). De plus, le fait que les filles réussissent globalement mieux que les garçons à l'école peut être perçu comme la première étape d'un renversement du statu quo dans lequel le sexe masculin domine sur le sexe féminin. Ce nouveau modèle nous permet donc de faire des prédictions similaires au MICI, à savoir que les garçons sont plus susceptibles que les filles de percevoir une compétition intergenre à l'école en réponse au contexte scolaire actuel. La perception de compétition comporte alors non plus deux, mais trois composantes : cognitive, affective et motivationnelle (Esses et al., 2008). La dimension cognitive regroupe un ensemble de

croyances concernant la compétition intergroupe, incluant notamment les croyances zéro-sum. Au niveau affectif, des émotions plus spécifiques comme l'envie et le mépris s'ajoutent à la peur et à l'anxiété. Enfin, l'aspect motivationnel fait référence à une motivation à éliminer la compétition et les émotions associées, ce qui peut ensuite conduire à la mise en place de différentes stratégies dont le nombre et le contenu sont similaires à celles présentés dans le cadre du MICI (Esses et al., 1998). Le Modèle Instrumental Unifié du Conflit Intergroupe (Esses et al., 2008) est donc relativement semblable au MICI et conduit à des prédictions similaires concernant l'effet du contexte scolaire sur la perception que les élèves ont des relations de genre à l'école. Néanmoins, le Modèle Instrumental du Conflit Intergroupe (Esses et al., 1998) détaillant avec plus de précision les antécédents de la perception de compétition, nous avons décidé de nous baser en premier lieu sur ce modèle, tout en prenant en compte les apports d'un modèle plus global de la compétition intergroupe tel que Esses et al. (2008) le propose.

Ainsi, notre hypothèse d'un renforcement des croyances zéro-sum des garçons en réponse à un contexte scolaire marqué par la supériorité académique des filles semble en accord avec les prédictions d'autres théories traitant du conflit intergroupe. Dans le cadre de ce chapitre, nous avons discuté les contributions de trois théories : la théorie de l'identité sociale (Tajfel & Turner, 1979), la théorie de la menace intergroupe (Stephan et al., 2009) et le modèle instrumental unifiée du conflit intergroupe (Esses et al., 2008). Il ne s'agit, bien sûr, pas d'une liste exhaustive des théories du conflit intergroupe mais plutôt d'un examen des éléments qui nous sont apparues comme les plus pertinents au regard de la problématique de ce travail de thèse.

V. Un mécanisme de maintien des inégalités de réussite scolaire entre les filles et les garçons

L'hypothèse principale de ce travail de thèse est que le contexte scolaire actuel pourrait amener les élèves, et particulièrement les garçons, à adopter une vision zéro-sum des relations de genre à l'école. La meilleure réussite scolaire des filles renforcerait ainsi l'idée que les avancées pour le groupe des filles dans le domaine scolaire se font nécessairement au détriment des garçons. Cette hypothèse est en premier lieu basée sur la littérature dans le domaine de la perspective zéro-sum, montrant notamment que la vision développée par les hommes concernant les relations de genre est plus fortement influencée par la nature du contexte intergroupe que celle des femmes (e.g., Wilkins et al., 2015). Elle est également soutenue par les prédictions du Modèle Instrumental du Conflit Intergroupe (Esses et al., 1998). De plus, cette hypothèse est en accord avec les principes d'autres théories en psychologie sociale (modèle instrumental unifié du conflit intergroupe, Esses

et al., 2008; théorie de la menace intergroupe, Stephan et al., 2009; théorie de l'identité sociale, Tajfel & Turner, 1979) qui ont permis de souligner le caractère menaçant de ces écarts de réussite scolaire favorables aux filles pour les garçons et leur identité sociale.

En lien avec l'hypothèse d'influences réciproques développée dans le chapitre 1, nous pensons que si le contexte scolaire peut influencer la perception de l'école comme un jeu à somme nulle entre les filles et les garçons, cette vision zéro-sum de l'école peut à son tour jouer un rôle dans le maintien des écarts de réussite scolaire observés dans le contexte scolaire actuel. Certaines études ont montré que la mise en avant des différences de réussite scolaire entre les filles et les garçons pouvait nuire à la performance scolaire de ces derniers (Hartley & Sutton, 2013; Latsch & Hannover, 2014). Si les auteurs évoquent un effet de menace du stéréotype, nous proposons un mécanisme explicatif différent pour rendre compte de l'effet du contexte, centré sur une vision zéro-sum de l'école. Notre hypothèse est que la mise en avant du contexte scolaire actuel et de ses inégalités de réussite renforcerait chez les garçons l'idée que l'école fonctionne comme un jeu zéro-sum entre les filles et les garçons, une perspective qui pourrait ensuite nuire à leur performance, participant ainsi au maintien des différences de genre en matière de réussite scolaire. Cette hypothèse est basée sur l'idée qu'une vision compétitive de l'école aurait des conséquences négatives sur la réussite des élèves. Cependant, la littérature portant sur les effets de la compétition sur la performance montre parfois des résultats contradictoires.

V.1. Effet d'un contexte de compétition intergroupe sur la performance : des éléments contradictoires dans la littérature

V.1.1 Un effet positif de la compétition intergroupe

Si de nombreuses études se sont intéressées à l'effet de la compétition sur la performance, les études portant sur les conséquences de la compétition intergroupe sont moins fréquentes, en particulier dans le domaine scolaire. Contrairement à notre hypothèse d'un effet délétère, certains auteurs mettent en évidence un effet positif de la compétition intergroupe sur la performance sportive (Tauer & Harackiewicz, 2004) et cognitive (Baer et al., 2010; Baer, Vadera, Leenders, & Oldham, 2014; Bornstein & Erev, 1994). Okebukola (1986) a par exemple montré un effet positif de la compétition intergroupe sur les performances des collégiens en sciences. Dans le cadre de cette étude, les élèves suivaient un cours de science et complétaient toutes les quatre semaines le même test. Si les performances de l'ensemble des élèves se sont améliorées au cours de l'étude, l'amélioration était plus importante pour les élèves placés dans un contexte de compétition intergroupe (avec coopération intragroupe) par rapport aux élèves des trois autres conditions (i.e.,

compétition interindividuelle, coopération et travail individuel). D'autres chercheurs ont obtenu des résultats similaires, mettant par exemple en évidence que les élèves ont de meilleures performances au jeu du baccalauréat lorsqu'une compétition intergroupe est mise en place que lorsqu'ils travaillent en groupes, en l'absence de compétition (Butler & Kedar, 1990).

Néanmoins, différentes études viennent nuancer ces résultats, suggérant que la compétition intergroupe n'a pas toujours un effet bénéfique sur la performance. Il apparaît notamment que l'effet de la compétition sur la performance des élèves en mathématiques et en anglais varie selon le statut de l'exogroupe (Brown & Abrams, 1986). Lorsque l'exogroupe a un statut supérieur à celui de l'endogroupe, les performances des élèves sont effectivement meilleures en condition de compétition intergroupe qu'en condition de coopération. En revanche, les élèves réussissent mieux lorsqu'ils coopèrent avec un exogroupe de statut équivalent ou inférieur que lorsqu'ils sont en compétition (Brown & Abrams, 1986). Ces résultats sont en accord avec ceux obtenus par Ouwerkerk, de Gilder et de Vries (2000) qui mettent en évidence, dans le cadre d'une compétition intergroupe, que les individus fortement identifiés à leur groupe font plus d'efforts pour améliorer leur performance si l'endogroupe possède un bas plutôt qu'un haut statut. Les individus de bas statut seraient plus motivés que ceux de haut statut à améliorer leur identité sociale, ce qui pourrait les amener à faire plus d'efforts dans une compétition intergroupe les opposant à l'exogroupe de plus haut statut (Ouwerkerk et al., 2000). Cependant, une autre étude menée par Pettit et Lount (2010) suggère que les individus ont de meilleures performances à un exercice de génération d'idées lorsqu'ils sont en compétition avec un exogroupe au statut inférieur ou similaire à celui de leur groupe par rapport aux individus en compétition avec un exogroupe de statut supérieur. Au-delà du statut des groupes, leur composition semble également intervenir dans l'effet de la compétition intergroupe sur la performance dans le sens où seuls les groupes majoritairement ou exclusivement masculins paraissent bénéficier du contexte compétitif (Baer et al., 2014).

Certains chercheurs se sont penchés sur les explications de cet effet suggérant que l'effet bénéfique de la compétition intergroupe serait lié à la mise en place d'une coopération intragroupe. En effet, la coopération intragroupe se positionne comme un médiateur de l'effet de la compétition intergroupe sur la performance (Baer et al., 2010). En accord avec cette idée, il apparaît que les individus prennent plus de plaisir dans le cadre d'une compétition entre équipes par rapport à une compétition interindividuelle, ce qui explique en partie leurs meilleures performances dans ce contexte (Tauer & Harackiewicz, 2004). En résumé, même si certaines études mettent en évidence un effet bénéfique de la compétition intergroupe sur la performance (Baer et al., 2014; Bornstein & Erev, 1994; Butler & Kedar, 1990; Okebukola, 1986), les mécanismes

impliqués sont encore mal compris (Baer et al., 2014; Brown & Abrams, 1986). Il semble néanmoins que l'avantage de la compétition intergroupe reposerait, en partie, sur l'interdépendance positive entre les membres d'un même groupe (Baer et al., 2010). Dans le contexte que nous étudions, à savoir celui d'une compétition entre les filles et les garçons à l'école, les opportunités de coopération intragroupe sont peu fréquentes. Dans le contexte scolaire, les élèves travaillent le plus souvent seuls et la performance, en termes de notes ou de résultats aux examens, est individuelle. Il apparaît donc important de différencier les effets positifs de la coopération entre les membres d'un même groupe et les effets (positifs ou négatifs) de la compétition intergroupe. Si les avantages procurés par la compétition intergroupe en termes de performance reposent effectivement sur la coopération intragroupe alors nous ne devrions pas retrouver de tels effets dans le contexte des relations de genre à l'école. Par ailleurs, les garçons constituent un groupe de haut statut par rapport aux filles. Ainsi, lorsqu'ils sont en compétition avec les filles, les garçons font face à un groupe dont le statut est inférieur au leur. Les résultats de l'étude de Brown et Abrams (1986) suggèrent que dans ce cas, la compétition intergroupe entraîne de moins bonnes performances que la coopération intergroupe. Enfin, si la compétition peut entraîner une augmentation de la performance via une augmentation de l'effort (e.g., Ouwerkerk et al., 2000; Wittchen, Krimmel, Kohler, & Hertel, 2013), il est important de prendre en compte le fait que faire des efforts à l'école n'est pas forcément bien vu par les garçons. Les normes masculines ont plutôt tendance à valoriser la réussite sans effort, le travail scolaire étant considéré comme un comportement féminin (Jackson, 2003; Jackson & Dempster, 2009). De plus, les élèves ne faisant pas d'effort, qu'ils réussissent ou non, sont perçus comme plus populaires que les élèves travailleurs (Heyder & Kessels, 2016). Les conditions pour un effet bénéfique de la compétition intergenre sur la performance des garçons ne semblent donc pas réunies.

V.1.2 Les aspects négatifs de la compétition

D'après la théorie de l'interdépendance sociale (Johnson & Johnson, 1989), la compétition correspond à une situation d'interdépendance négative. L'interdépendance négative signifie que les buts et accomplissements d'un individu sont affectés par ces propres actions mais également celles des autres, dans le sens où l'individu ne peut atteindre son objectif que si les autres ne parviennent pas à atteindre leurs propres objectifs (Johnson, Johnson, Roseth, & Shin, 2014). Les résultats de trois méta-analyses montrent que l'interdépendance positive, c'est à dire la coopération, est entre autres associée à plus de motivation, des relations entre pairs plus positives, une estime de soi plus élevée et une meilleure réussite que l'interdépendance négative (i.e., la compétition) ou l'absence d'interdépendance (travail individuel) (Johnson & Johnson, 2005;

Johnson et al., 2014; Roseth, Johnson, & Johnson, 2008). Cependant, les études s'appuyant sur la théorie de l'interdépendance sociale se sont principalement focalisées sur les effets positifs de la coopération, négligeant la compétition et le travail individuel (Johnson & Johnson, 2005). Peu d'études se sont donc intéressées aux processus liés à la compétition, alors que les méta-analyses mettent en évidence des conséquences à la fois positives et négatives de l'interdépendance négative par rapport au travail individuel. En effet, bien que la compétition soit parfois associée à une réussite légèrement meilleure au travail individuel, elle est aussi caractérisée par une plus faible estime de soi (Johnson & Johnson, 2005; Johnson et al., 2014; Roseth et al., 2008). Selon Johnson et Johnson (2005), la compétition peut être constructive si elle réunit un certain nombre de critères :

1. Gagner est relativement peu important.
2. Tous les participants ont une chance raisonnable de gagner.
3. Il y a des règles, procédures et critères clairs et précis pour désigner le vainqueur (faible ambiguïté).

Ces critères paraissent cependant difficilement applicables à une situation réelle, qui plus est dans le domaine scolaire. Les critères d'évaluation ne sont par exemple pas toujours clairs et précis pour les élèves. Les auteurs précisent également que la compétition, par rapport à la coopération, pourrait avoir un effet bénéfique dans le cadre de tâches simples ou sur-apprises mais un effet délétère sur des tâches complexes ou de résolution de problèmes (Johnson & Johnson, 2005). Néanmoins, la théorie de l'interdépendance et les recherches qui lui sont associées ne semblent pas s'être penchées sur les situations de compétition intergroupe. La compétition intergroupe jouit pourtant d'un statut particulier dans la mesure où elle pourrait associer d'un côté les avantages liés à l'interdépendance positive entre les membres d'un même groupe et, d'un autre côté, les inconvénients d'une interdépendance négative entre différents groupes. Comme nous l'avons précédemment discuté, dans le cadre d'une compétition intergenre dans le domaine scolaire, la coopération intragroupe même si elle existe ne peut être suffisante à la réalisation de la performance évaluée *in fine* individuellement.

Si certaines études suggèrent un effet positif de la compétition intergroupe, d'autres mettent en avant des aspects plus négatifs. Bien que la compétition intergroupe puisse augmenter la quantité d'efforts fournis par les individus, cette amélioration de la performance se ferait aux dépens de leur bien-être. En effet, il apparaît que la compétition, qu'elle soit au niveau intergroupe ou interindividuelle, augmente le niveau de stress des individus (Wittchen et al., 2013). La compétition intergroupe est de surcroît associée à plus d'affects négatifs que la compétition interindividuelle, le travail de groupe ou le travail individuel (Wittchen et al., 2013). Wong et al. (2017) ont également montré que le niveau de détresse psychologique des hommes est lié à leur

adhésion aux croyances zéro-sum de genre, dans le sens où plus ils perçoivent que les relations entre les hommes et les femmes fonctionnent comme un jeu à somme nulle, plus ils rapportent de symptômes de détresse psychologique (e.g., stress, dépression). Ces résultats sont en accord avec les prédictions du Modèle Instrumental du Conflit Intergroupe (Esses et al., 1998) et de son dérivé, le Modèle Instrumental Unifié du Conflit Intergroupe (Esses et al., 2008). En effet, ces deux modèles suggèrent que la perception d'une compétition intergroupe est associée à des émotions négatives telles que l'anxiété et la peur, deux facteurs pouvant nuire à la performance. Selon la théorie du contrôle attentionnel, l'anxiété altérerait le contrôle attentionnel, qu'il soit positif (switching attentionnel) ou négatif (inhibition) (Eysenck & Derakshan, 2011). Ainsi, les individus anxieux souffrent d'un biais attentionnel les amenant à se focaliser sur les aspects menaçants de la situation et d'une distractibilité plus importante que les personnes peu anxieuses (Derakshan & Eysenck, 2009). L'anxiété, en plus d'entraîner une détérioration de la qualité de la performance, aurait un impact encore plus important sur l'efficacité du traitement (*processing efficiency*) c'est-à-dire la relation entre la qualité de la performance et les ressources mobilisées (Eysenck & Derakshan, 2011). Les individus fortement anxieux utiliseraient des stratégies compensatoires, comme une augmentation de l'effort ou des ressources investies, afin d'atteindre un niveau de performance acceptable en dépit des difficultés de contrôle attentionnel. Ce constat est en accord avec les résultats des études mettant en évidence une augmentation de l'effort dans le cadre d'une compétition intergroupe (e.g., Ouwerkerk et al., 2000; Pettit & Lount, 2010; Wittchen et al., 2013). Néanmoins, une augmentation de l'effort n'est pas toujours synonyme de meilleures performances. De nombreuses études mettent ainsi en évidence une relation négative entre anxiété et performance, notamment dans le domaine scolaire. Une méta-analyse réalisée par Seipp (1991) sur la base de plus de 150 études montre une corrélation négative ($r = -.21$) entre l'anxiété (trait et état) et la performance scolaire. Plus récemment, d'autres études ont mis en évidence l'effet délétère de l'anxiété, et plus particulièrement de l'anxiété liée au test (anxiété ressentie par les élèves dans un contexte évaluatif) sur la réussite scolaire des élèves (Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003; Cassady & Johnson, 2002; Chapell et al., 2005; Hannon & McNaughton-Cassill, 2011; Zeidner, 2007). D'autres recherches montrent également que la peur de l'échec peut avoir des conséquences négatives pour les élèves. En effet, la peur de l'échec est positivement corrélée à l'absentéisme (Caraway et al., 2003), à l'auto-handicap (De Castella, Byrne, & Covington, 2013), à l'adoption de buts de performance-évitement (Dinger, Dickhäuser, Spinath, & Steinmayr, 2013; Michou, Mouratidis, Lens, & Vansteenkiste, 2013) tandis qu'elle est négativement reliée à la mise en place de stratégies métacognitives (Bartels & Magun-Jackson, 2009). Les entretiens menés par Jackson (2003) montrent que cette peur de l'échec peut amener les garçons à s'engager dans des

stratégies d'auto-handicap afin de disposer d'une excuse pour de potentiels échecs scolaires. Un des stratégies évoquées consiste, en lien avec la « ladihness », à ne pas s'investir, ou ne pas montrer que l'on s'investit, dans le travail scolaire. Echouer avec une excuse apparaît en effet comme plus acceptable (Jackson, 2003). Ainsi, la compétition intergroupe, de par l'anxiété et la peur qu'elle génère, pourrait avoir un effet négatif sur la performance des élèves.

La compétition semble également avoir un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle des individus. Il semble que les élèves aient un sentiment d'efficacité personnelle plus faible lorsqu'ils sont placés dans un environnement d'apprentissage compétitif par rapport à un environnement non compétitif (Chan & Lam, 2008). Par ailleurs, deux études menées par Vallerand, Gauvin et Halliwell (1986a, 1986b) mettent en évidence que les perdants d'une compétition zéro-sum se sentent moins compétents et ont une motivation intrinsèque moins importante que les gagnants de la compétition. En accord avec ces résultats, il apparaît que plus les individus pensent que la vie fonctionne un comme un jeu zéro-sum, moins ils rapportent d'investissement dans leur travail (Adamska, Jurek, & Rózycka-Tran, 2015). Dans la mesure où ils obtiennent généralement de moins bonnes notes que les filles en classe ainsi qu'aux examens (DEPP, 2019; OECD, 2015), les garçons pourraient être considérés comme les perdants de la compétition intergenre pour la réussite scolaire. Si tel est le cas, cela pourrait alors entraîner une diminution de la motivation intrinsèque et de leur sentiment d'efficacité. Or, le sentiment d'efficacité personnelle est un des prédicteurs de la réussite scolaire (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino, & Barbaranelli, 2011; Multon, Brown, & Lent, 1991; Zimmerman, 2000). En résumé, une vision zéro-sum des relations de genre pourrait avoir un impact négatif sur la performance des garçons, dans la mesure où elle les amènerait à se sentir moins compétents et capables.

VI. Conclusion du chapitre 2

La littérature sur la perspective zéro-sum montre que les hommes, et plus généralement les membres de groupes de haut statut, ont plus tendance à adopter une vision zéro-sum des relations intergroupes (Bosson et al., 2012; Kehn & Ruthig, 2013; Norton & Sommers, 2011; Ruthig et al., 2017). Leurs croyances seraient par ailleurs plus sensibles au poids du contexte intergroupe que celles des membres de groupes de bas statut (Kuchynka et al., 2018; Wilkins et al., 2015). L'application du MICI (Esses et al., 1998) à la problématique des relations de genre à l'école suggère que le contexte scolaire réunit les conditions propices à la perception par les élèves, et plus particulièrement par les garçons, d'une compétition intergenre. Sur la base de ces éléments, notre première hypothèse est que le contexte scolaire actuel, marqué par la meilleure réussite scolaire

des filles, renforcerait chez les garçons l'idée que l'école fonctionne comme un jeu zéro-sum entre les filles et les garçons. Ces derniers auraient alors tendance à penser que la réussite scolaire des filles et toutes les autres avancées pour ce groupe dans le contexte scolaire se font au détriment des garçons. De telles croyances pourraient ensuite jouer un rôle dans le maintien des écarts de réussite scolaire observés entre les filles et les garçons. Bien que la littérature concernant l'effet de la compétition intergroupe sur la performance montre des résultats inconsistants, plusieurs études mettent en évidence son effet délétère sur les variables en lien avec la réussite scolaire telles que l'anxiété, la peur de l'échec ou le sentiment d'efficacité personnelle (Adamska et al., 2015; Chan & Lam, 2008; Esses et al., 1998; Vallerand et al., 1986b, 1986a; Wittchen et al., 2013; Wong et al., 2017). Nous postulons donc que la perception d'une compétition zéro-sum entre les filles et les garçons à l'école aura un effet néfaste sur les performances scolaires des élèves. Dans la mesure où le contexte scolaire actuel renforcerait chez les garçons une vision zéro-sum des relations de genre à l'école, cela pourrait ensuite affecter leurs performances, participant ainsi au maintien des différences de genre en matière de réussite scolaire. Dans le prochain chapitre, nous testerons donc nos hypothèses concernant l'effet du contexte sur l'adhésion des élèves aux croyances zéro-sum (études n°0, 1 et 2) ainsi que le rôle de ces croyances dans le maintien des écarts de réussite scolaire entre les filles et les garçons (études n°1 et 2).

Chapitre 3 : Vision zéro-sum des relations de genre dans le contexte éducatif

L'objectif de ce chapitre est de tester notre hypothèse concernant l'effet du contexte scolaire actuel, marqué par des écarts de réussite en faveur des filles, sur la perception par les élèves que l'école fonctionne comme un jeu zéro-sum entre les filles et les garçons. La littérature montre que, conformément aux prescriptions du stéréotype de genre (Prentice & Carranza, 2002), les garçons ont tendance à se montrer plus compétitifs que les filles (Niederle & Vesterlund, 2007). Les hommes sont par ailleurs plus susceptibles d'adopter une vision zéro-sum des relations de genre (Ruthig et al., 2017). Autrement dit, ils ont plus tendance à penser que les avancées pour le groupe des femmes (en termes de ressources économiques, de droit...) se font au détriment des hommes. Le contexte intergroupe semble également avoir plus d'impact sur les croyances des hommes (par rapport à celles des femmes) concernant la nature des relations intergroupes. En effet, les hommes adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte menaçant pour leur groupe par rapport à des contextes moins menaçants tandis que le contexte ne semble pas avoir d'impact sur les croyances des femmes (Kuchynka et al., 2018; Wilkins et al., 2015). Sur la base de ces travaux, nous postulons que le contexte scolaire actuel, marqué par une meilleure réussite scolaire des filles, pourrait constituer un contexte menaçant pour les garçons, renforçant chez eux l'idée d'une interdépendance négative entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons. Cette hypothèse est en accord avec les prédictions du Modèle Instrumental du Conflit Intergroupe (MICI), développé par Esses et al. (1998). Bien qu'il ait été montré que les étudiant.e.s ont spontanément tendance à penser la distribution des notes comme un jeu à somme nulle (Meegan, 2010), peu d'études se sont intéressées à l'idée d'une vision zéro-sum de l'école. De plus, ces études portent toutes sur la perception d'une compétition interindividuelle plutôt qu'intergroupe (e.g., Burleigh & Meegan, 2013). Dans le préluce de ce travail de thèse (i.e., en Master 2 Recherche), nous avons testé une première fois notre hypothèse auprès d'un échantillon de collégien.ne.s. Nous avons ensuite poursuivi notre investigation en nous intéressant à différentes populations d'élèves, des lycéen.ne.s dans le cadre de l'étude 1 puis des étudiant.e.s à l'université dans l'étude 2 tout explorant l'hypothèse d'un mécanisme de maintien des inégalités de genre via les croyances zéro-sum.

I. Etude princeps n°0. Le collège comme un jeu zéro-sum entre les filles et les garçons : différences de genre dans les perceptions

Cette étude a fait l'objet d'une publication dans la Revue Internationale de Psychologie Sociale en 2018 (Sicard & Martinot, 2018). Son objectif était de déterminer si les écarts de réussite

scolaire en faveur des filles, actuellement observés dans un certain nombre de pays à travers le monde, pouvaient influencer la façon dont les élèves perçoivent les relations de genre à l'école. Nous avons donc manipulé le contexte scolaire, le rendant plus ou moins menaçant pour les filles et les garçons, en faisant varier la saillance ainsi que le sens des différences de réussite scolaire. Pour rappel, notre hypothèse est qu'un contexte scolaire marqué par une supériorité académique des filles, comme c'est le cas actuellement, pourrait renforcer chez les garçons le sentiment que l'école fonctionne comme un jeu à somme nulle entre les filles et les garçons. Plus précisément, nous postulons que les garçons devraient adhérer plus fortement aux croyances zéro-sum de genre dans un contexte scolaire menaçant pour leur groupe car mettant en avant la réussite scolaire des filles, par rapport à un contexte scolaire peu menaçant caractérisé par la réussite de l'endogroupe ou à une condition de contrôle. Sur la base des résultats obtenus dans différentes études (Kuchynka et al., 2018; Wilkins et al., 2015), le contexte scolaire devrait exercer une influence moins importante sur les croyances des filles. Nous avons par ailleurs décidé d'inclure dans cette étude une mesure de la perception d'une compétition zéro-sum interindividuelle dans le contexte scolaire afin de pouvoir différencier ces deux niveaux de compétition. Même si cette distinction n'est pas établie dans la littérature, nous pouvons différencier deux types de croyances zéro-sum selon le niveau auquel se situe l'interdépendance, à savoir les croyances zéro-sum interpersonnelles et les croyances zéro-sum intergroupes. Plus précisément, les croyances zéro-sum interpersonnelles traitent de l'interdépendance perçue entre les individus (indépendamment de leur appartenance groupale) tandis que les croyances zéro-sum intergroupes se focalisent sur l'interdépendance entre les groupes. En établissant cette distinction, notre objectif était de contrôler la possible tendance des garçons à concevoir l'école comme un lieu de compétition interindividuelle par intériorisation du stéréotype de genre prescriptif sur cette dimension.

I.1. Méthode

I.1.1. Participant.e.s

L'échantillon comprenait 224 élèves, dont 117 filles et 102 garçons (5 participant.e.s n'ayant pas indiqué leur genre). La répartition des participant.e.s dans les différentes conditions expérimentales est présentée dans le Tableau 1. Tou.te.s étaient scolarisé.e.s en classes de 5^e (n= 138) ou de 4^e (n= 85, information manquante pour un participant) dans différents collèges situés dans l'agglomération de la ville de Clermont-Ferrand, dont trois établissements publics (16% de l'échantillon) et un établissement privé. La moyenne d'âge de l'échantillon était de 12.52 ans ($ET = 0.67$). Cent quarante-huit participant.e.s présentaient un statut socio-économique élevé pour 30

participant.e.s de bas statut socio-économique, 46 participant.e.s (environ 20% de l'échantillon) n'ayant pas correctement renseigné leur statut socio-économique. Les participant.e.s ont été recrutés sur la base du volontariat et pour chacun le consentement parental a été obtenu.

Tableau 1.

Répartition des participant.e.s dans les conditions expérimentales selon leur genre (étude princeps)

Condition	Genre		Total
	Garçons	Filles	
Contexte menaçant	35	42	77
Contrôle	36	39	75
Contexte peu menaçant	31	36	67
Total	102	117	219

1.1.2. Procédure

Les participant.e.s avaient pour tâche de compléter un questionnaire lors de passations collectives. Ces passations, d'une durée approximative de 30 minutes, avaient lieu dans une salle de classe ou d'étude au sein de l'établissement scolaire des élèves. Une seule et même expérimentatrice procédait à l'ensemble des passations. L'étude était présentée aux participant.e.s comme s'intéressant à leur perception de l'école et de la réussite scolaire. A ce titre, les participant.e.s avaient pour consigne de lire un texte et de répondre à des questions concernant différents aspects de l'école. Les participant.e.s étaient assuré.e.s de l'anonymat de leurs réponses. Chaque passation commençait par la présentation d'exemples permettant de s'assurer de la compréhension du fonctionnement des échelles de réponse. Dans la mesure où des études montrent que les garçons ont tendance à être plus orientés vers la compétition que les filles (e.g., Niederle & Vesterlund, 2007), nous avons décidé de contrôler l'effet des croyances en lien avec la perception d'une compétition entre élèves. Les participant.e.s commençaient donc par compléter une échelle de croyances zéro-sum interindividuelles.

Manipulation du contexte intergroupe. Les participant.e.s devaient ensuite lire un texte constituant notre manipulation expérimentale du contexte intergroupe. Il.elle.s étaient aléatoirement réparti.e.s selon trois conditions : un contexte intergroupe menaçant, un contexte intergroupe peu menaçant et une condition de contrôle. En fonction de la condition expérimentale, des informations différentes sur la réussite en classe et aux examens (i.e., brevet des collèges et

baccalauréat) étaient données aux participant.e.s. Afin de créer un contexte intergroupe menaçant, le texte expliquait aux participant.e.s que l'exogroupe réussissait mieux que l'endogroupe dans le domaine scolaire. Dans cette condition, nous mettions donc en avant la meilleure réussite scolaire des filles auprès des garçons et la réussite des garçons auprès des filles. A l'inverse, pour un contexte intergroupe peu menaçant, le texte présentait la meilleure réussite de l'endogroupe par rapport à l'exogroupe. Nous mettions alors en avant la réussite scolaire des garçons auprès des garçons et la réussite des filles auprès des filles. Pour la condition de contrôle, le texte évoquait le choix des langues vivantes au collège en présentant des statistiques concernant les langues vivantes les plus fréquemment choisies par les élèves. Dans la mesure où les collégien.ne.s doivent choisir une première puis une seconde langue vivante dans les premières années de l'enseignement secondaire, ce texte abordait un sujet pertinent (bien que non compétitif) pour les participant.e.s. L'expérimentatrice ignorait alors tout de la répartition des participant.e.s dans les différentes conditions, celle-ci se faisant aléatoirement lors de la distribution des questionnaires. Suite à la lecture du texte, les participant.e.s répondaient à des questions de contrôle des manipulations. Il.elle.s complétaient ensuite la mesure de croyances zéro-sum de genre dans le contexte scolaire. Pour terminer, les participant.e.s étaient invité.e.s à renseigner quelques informations biographiques telles que leur âge, leur niveau scolaire, leur genre et la profession de leurs parents. A la fin de la passation, l'expérimentatrice remerciait les élèves de leur participation et procédait à un débriefing. Un compte rendu était adressé à chaque chef.fe d'établissement à la fin de l'étude.

1.1.3. Mesures

Croyances zéro-sum interindividuelles. Six items formaient une échelle de croyances zéro-sum interindividuelles appliquée au domaine scolaire ($\alpha = .78$) permettant de mesurer l'adhésion des élèves à l'idée selon laquelle la réussite scolaire d'un élève se fait au détriment des autres élèves (e.g., « *L'école est comme une partie de tennis, un élève ne peut réussir que si d'autres échouent.* »). Sa construction reposait sur une traduction et une reformulation de l'échelle créée par Rozycka-Tran et al. (2015). L'adhésion à cette perspective zéro-sum était un indicateur d'une vision compétitive des relations entre élèves à l'école, indépendamment du genre.

Contrôle des manipulations. Afin de contrôler l'efficacité de l'induction expérimentale portant sur la nature du contexte intergroupe, deux items ont été créés ($\alpha = .65$). Ils permettaient de tester si les élèves avaient bien intégré les informations contenues dans le texte d'induction. Les participant.e.s devaient indiquer dans quelle mesure il.elle.s pensaient que les filles et les garçons obtenaient les meilleures notes au brevet des collèges et au baccalauréat (« *Au brevet des collèges et au baccalauréat, les élèves qui obtiennent les meilleures notes sont les filles [garçons].* »).

Croyances zéro-sum de genre dans le contexte scolaire. Sept items formaient une mesure des croyances zéro-sum de genre dans le domaine scolaire ($\alpha = .77$). Cette échelle a été construite sur la base des items proposés par Wilkins et al. (2015). Elle permettait de mesurer l'adhésion des élèves à l'idée selon laquelle la réussite scolaire des filles se fait au détriment des garçons et inversement (e.g., « *En classe, prêter moins d'attention aux problèmes des filles pourrait améliorer la situation des garçons.* » ; « *A l'école, aider les garçons augmente les difficultés des filles* »). L'adhésion à cette perspective zéro-sum constituait un indicateur d'une vision compétitive des relations entre les deux groupes de genre à l'école.

Pour l'ensemble de ces mesures, les réponses étaient données à l'aide d'une échelle type Likert en sept points allant de 1 (*Pas du tout d'accord*) à 7 (*Totalement d'accord*).

Statut socio-économique. L'indicateur du statut socio-économique utilisé dans cette étude était la profession des parents (Kraus & Stephens, 2012). Si un de parents appartenait à la catégorie des « artisans, commerçants et chefs d'entreprise », « cadres et professions intellectuelle supérieure » ou « professions intermédiaires », les participant.e.s étaient considérés comme appartenant à une famille de haut statut socio-économique. Dans le cas contraire, un bas statut socio-économique leur était attribué.

I.2. Résultats

En raison du pourcentage important de données manquantes sur cette variable (environ 20% de l'échantillon), le statut socio-économique des participant.e.s n'a pas pu être inclus dans le modèle de régression. Afin de contrôler l'origine sociale de nos participant.e.s, nous avons choisi d'utiliser une autre variable, le type d'établissement (public vs. privé), pour laquelle nous disposions d'information pour l'ensemble de l'échantillon. Notre échantillon regroupe des élèves issus de quatre collèges différents de l'Académie de Clermont-Ferrand dont trois collèges publics (représentant 16% de l'échantillon) et un collège privé. En France, les établissements scolaires privés rassemblent généralement des élèves issus de familles plus aisées que les établissements publics (DEPP, 2018b). Cela est notamment lié au fait que ces établissements privés, contrairement aux établissements publics, demandent aux familles une contribution aux frais de scolarité dont le montant est variable.

Croyances zéro-sum interindividuelles. Les résidus n'étant pas normalement distribués, nous avons réalisé des analyses de régression avec la technique du bootstrap (basées sur 5000 échantillons). Le genre des participant.e.s (codé -0.5 pour les garçons et 0.5 pour les filles), le niveau

scolaire (codé -0.5 pour la classe de cinquième, 0.5 pour la classe de quatrième), le type d'établissement (codé -0.5 pour les établissements publics et 0.5 pour l'établissement privé) et leurs interactions sont entrés comme prédicteurs dans le modèle. Les analyses mettent en évidence uniquement un effet du type d'établissement dans le sens où les élèves scolarisés dans un établissement privé ($M = 2.32$, $ET = 1.24$) ont plus tendance que les élèves issus d'un établissement public ($M = 2.07$, $ET = 0.79$) à penser qu'il existe une compétition de type zéro-sum entre les élèves, $B = 0.32$, $ES = 0.17$, BCa 95% IC [0, 0.63], $p = .05$.

Contrôle des manipulations. Les réponses à l'item portant sur la réussite des garçons ont été soustraites aux réponses à l'item concernant la réussite des filles, permettant ainsi de créer une nouvelle variable pour laquelle plus les scores sont élevés, plus les participant.e.s pensent que les filles réussissent mieux que les garçons à l'école. Un score de zéro indique une absence de différence perçue entre filles et garçons. Afin de contrôler l'efficacité de notre manipulation expérimentale du contexte, nous avons réalisé une ANOVA sur cette nouvelle variable incluant comme facteur le genre des participant.e.s (fille vs. garçon) et le type d'induction (réussite des filles vs. contrôle vs. réussite des garçons). Nous avons également contrôlé l'effet du niveau scolaire et du type d'établissement. Les résultats mettent en évidence un effet de l'induction, $F(2,204) = 7.95$, $p < .001$, $\eta^2_p = .072$. En accord avec nos inductions, les participant.e.s confronté.e.s à un contexte de meilleure réussite scolaire des filles ($M = 0.89$, $ES = 0.25$) ont plus tendance à penser que les filles réussissent mieux que les garçons au baccalauréat que les participant.e.s de la condition de contrôle ($M = 0.32$, $ES = 0.21$), $p = .045$, ou ceux et celles exposé.e.s à un contexte de meilleure réussite scolaire des garçons ($M = -0.41$, $ES = 0.22$), $p < .001^3$. L'interaction entre le genre et le type d'induction n'étant pas significative, $p > .10$, *ns*, les résultats suggèrent que les filles et les garçons n'ont pas réagi différemment à notre manipulation du contexte. Des analyses complémentaires ont été réalisées afin de comparer la perception de la réussite des filles et celle des garçons pour chacune des conditions. Lorsque la réussite scolaire des garçons est mise en avant, les participant.e.s ne rapportent pas de différences entre la réussite scolaire des filles ($M = 3.84$, $ET = 1.34$) et celle des garçons ($M = 4.08$, $ET = 1.19$), $t(73) = -1.45$, $p > .10$, *ns*. Dans le contexte de réussite des filles ($M_{filles} = 4.44$, $ET = 1.51$; $M_{garçons} = 3.64$, $ET = 1.13$), ainsi que dans la condition de contrôle ($M_{filles} = 3.70$, $ET = 1.66$; $M_{garçons} = 3.42$, $ET = 1.47$), les participant.e.s évaluent les filles comme réussissant mieux que les garçons à l'école, $t_{RF}(71) = 4.14$, $p < .001$, $t_{contrôle}(76) = 2.45$, $p = .02$. Les résultats de la condition de contrôle suggèrent donc que les participant.e.s croient spontanément en une supériorité académique des filles.

³ Les comparaisons par paires ont été réalisées avec l'ajustement de Bonferroni pour comparaisons multiples.

Croyances zéro-sum de genre dans le contexte scolaire. Nous avons conduit des analyses de régression avec pour prédicteurs deux variables de contraste (permettant de comparer les différents contextes), le genre des participant.e.s (codé -0.5 pour les garçons, 0.5 pour les filles), leur niveau scolaire (codé -0.5 pour la classe de cinquième, 0.5 pour la classe de quatrième), le type d'établissement (codé -0.5 pour les établissements publics et 0.5 pour l'établissement privé) et leurs interactions. Afin de tester notre hypothèse concernant l'effet des différents contextes, nous avons créé deux variables de contraste. Notre contraste d'intérêt est le contraste C1 qui permet de comparer le contexte de supériorité de l'exogroupe (codé 2) aux deux autres, à savoir le contexte de supériorité de l'endogroupe et la condition de contrôle contextes (chacun codé -1). Le contraste C2 compare le contexte de supériorité de l'endogroupe (codé -1) et la condition de contrôle (codée 1). En raison du faible nombre de participant.e.s dans certains sous-groupes (e.g., les filles scolarisées en classe de cinquième dans un établissement public sont sept), l'ensemble des interactions entre les prédicteurs n'a pu être inclus dans le modèle. Nous avons alors décidé d'intégrer seulement les interactions de premier ordre. Les résultats mettent tout d'abord en évidence un effet d'interaction significatif entre le genre et le contraste C1, $B = -0.32$, $ES = 0.11$, BCa 95% IC [-0.55, -0.12], $p = .003$ (cf. Figure 2). En accord avec notre hypothèse, les garçons adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte menaçant pour leur groupe ($M = 2.75$, $ET = 1.18$) par rapport à un contexte peu menaçant ($M = 1.99$, $ET = 0.88$) ou à une condition de contrôle ($M = 2.33$, $ET = 1.16$), $B = -0.19$, $ES = 0.10$, BCa 95% IC [0.02, 0.40], $p = .04$. Le contexte ne semble en revanche avoir aucun effet significatif sur les croyances des filles, $p > .10$, *ns*. De même, les analyses ne mettent en évidence aucun effet significatif du contraste C2, $p > .10$, *ns*. Les analyses montrent en revanche un effet du niveau scolaire dans le sens où les élèves de cinquième ($M = 2.46$, $ET = 1.20$) adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum de genre concernant l'école que les élèves de quatrième ($M = 2.14$, $ET = 0.93$), $B = -0.61$, $ES = 0.24$, BCa 95% IC [-1.11, -0.16], $p = .006$. Afin de nous assurer que l'effet du contexte mis en évidence auprès des garçons ne repose pas sur la perception d'une compétition interindividuelle plutôt qu'intergenre, nous avons réalisé de nouvelles analyses en ajoutant au modèle le niveau d'adhésion aux croyances zéro-sum interindividuelles et ses interactions avec les différents prédicteurs. Si l'adhésion aux croyances zéro-sum interindividuelles a bien un effet sur l'adhésion aux croyances zéro-sum de genre ($B = 0.51$, $SE = 0.13$, BCa 95% CI [0.24, 0.75], $p < .001$), les effets décrits précédemment restent significatifs (voir Sicard & Martinot, 2018). Cela suggère que ces effets ne sont pas liés à la perception d'une compétition entre élèves, indépendamment de leur genre.

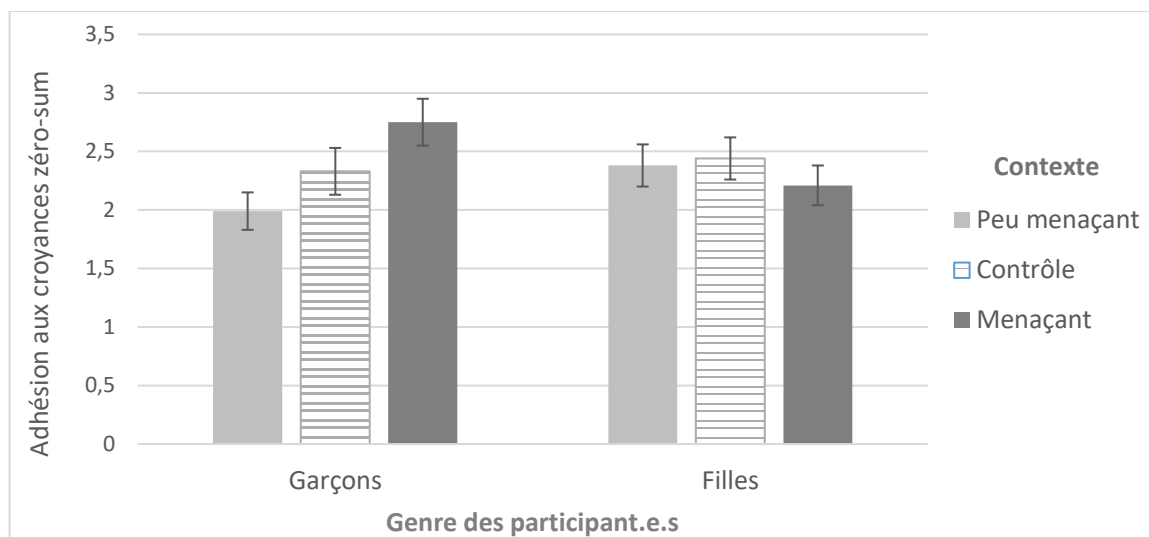


Figure 2. Adhésion aux croyances zéro-sum selon le contexte et le genre des participant.e.s (étude princes). Les barres d'erreur représentent les erreurs standards.

1.3. Discussion

L'objectif de cette étude était d'examiner l'impact d'un contexte scolaire menaçant, marqué par la supériorité académique de l'exogroupe, sur la perception que les élèves ont des relations de genre à l'école. Les résultats mettent en évidence un effet du contexte sur l'adhésion des garçons, mais pas des filles, aux croyances zéro-sum de genre. Conformément à notre hypothèse, les garçons ont plus tendance à penser que l'école fonctionne comme un jeu à somme nulle entre les filles et les garçons lorsqu'ils sont confrontés à un contexte scolaire menaçant, mettant en avant la réussite scolaire des filles, par rapport à un contexte peu menaçant de réussite de l'endogroupe ou à une condition de contrôle. Lorsqu'ils sont confrontés à la meilleure réussite scolaire des filles, les garçons sont donc plus susceptibles de penser que cette réussite se fait à leurs dépens. La nature du contexte scolaire ne semble en revanche avoir aucun impact significatif sur les croyances des filles. Ces résultats, en plus de valider notre hypothèse, vont dans le sens des résultats obtenus dans de précédentes études portant sur une vision zéro-sum des relations de genre chez l'adulte (Kuchynka et al., 2018; Wilkins et al., 2015). Les analyses complémentaires montrent par ailleurs que ces effets ne reposent pas sur la perception d'une compétition zéro-sum interindividuelle et sont bien liés à une compétition au niveau intergroupe.

Les résultats obtenus sur notre mesure de contrôle des manipulations suggèrent que les élèves ont spontanément tendance à penser que les filles réussissent mieux que les garçons à l'école. En effet, dans la condition de contrôle où aucune information concernant la réussite scolaire

n'était donnée aux participant.e.s, ces dernier.ère.s évaluaient la réussite scolaire des filles comme supérieure à celle des garçons. En accord avec les études mettant en évidence l'existence d'un stéréotype académique favorable aux filles (Hartley & Sutton, 2013; Heyder & Kessels, 2013; Latsch & Hannover, 2014), celles-ci semblent effectivement bénéficier d'une bonne réputation dans le contexte scolaire. Les résultats de la présente étude montrent néanmoins que la bonne réussite scolaire des filles doit être rendue saillante pour avoir un impact sur la perception que les garçons ont de l'école. En effet, les garçons de la condition de contrôle expriment des croyances similaires à celles des garçons placés dans contexte scolaire peu menaçant. Seul le contexte menaçant rendant saillant la réussite scolaire des filles se distingue des deux autres contextes. Il est important de noter que le contexte menaçant pour le groupe des garçons qui a été induit dans cette étude reflète en réalité le contexte scolaire actuel, dans lequel les filles réussissent généralement mieux que les garçons (e.g., Voyer & Voyer, 2014). On peut donc imaginer, qu'au cours de leur scolarité, les élèves puissent se retrouver confronter à des contextes où ces différences sont rendues saillantes. Les garçons semblent par conséquent particulièrement vulnérables, la nature du contexte scolaire actuel pouvant les amener à penser que la réussite des filles se fait à leurs dépens.

Certaines limites de cette étude doivent être soulignées. Premièrement, notre échantillon est principalement constitué d'élèves scolarisés dans un établissement privé, issus d'un milieu social plutôt favorisé. Cette particularité de notre échantillon s'explique par le fait que notre collaboration avec trois établissements publics différents, dans lesquels les élèves sont généralement issus de milieux sociaux plus variés, a donné lieu à de faibles taux de participation en raison de difficultés à obtenir le consentement parental. Les prochaines études devront donc tenter d'obtenir un échantillon plus diversifié, afin de confirmer la généralisation de ces résultats à l'ensemble des élèves, quel que soit leur statut socio-économique. Deuxièmement, les scores des participant.e.s sur les deux échelles de croyances zéro-sum (interindividuelle et de genre) sont relativement faibles, ce qui pourrait suggérer que les élèves ne perçoivent pas une forte interdépendance négative entre les filles et les garçons (ou entre élèves) dans le domaine scolaire. De la même manière, dans la littérature sur les croyances zéro-sum au niveau intergroupe, les études rapportent généralement des scores en dessous de la moyenne de l'échelle utilisée (Kuchynka et al., 2018; Wilkins et al., 2015). Ces faibles scores pourraient cependant être liés à l'influence de la désirabilité sociale. En effet, une étude menée par Green (2006) montre que les individus se forment une impression moins positive des personnes fortement compétitives par rapport aux personnes faiblement compétitives. Les participant.e.s pourraient ainsi avoir le sentiment que mettre en avant l'existence d'une compétition zéro-sum à l'école, c'est à dire une situation de compétition « pure » où les intérêts des différents protagonistes sont clairement

définis comme incompatibles, ne seraient pas socialement désirables. Les résultats d'études utilisant des mesures différentes de la vision zéro-sum des relations de groupe vont dans le sens de cette hypothèse (Kehn & Ruthig, 2013; Kuchynka et al., 2018; Norton & Sommers, 2011; Wilkins et al., 2015). En effet, alors que leurs scores d'adhésion aux croyances zéro-sum sont relativement faibles, certains individus associent la diminution de la discrimination envers les femmes à une augmentation de la discrimination envers les hommes, allant jusqu'à rapporter une inversion du schéma discriminatoire dans lequel les hommes seraient actuellement le groupe de genre le plus discriminé (Wilkins et al., 2015).

Cette étude est la première à mettre en évidence les conséquences des écarts de réussite scolaire sur la perception de l'école comme un jeu à somme nulle entre les filles et les garçons. Comme mentionné précédemment, notre opérationnalisation d'un contexte menaçant pour le groupe des garçons reflète en réalité le contexte scolaire actuel dans lequel les filles réussissent généralement mieux que les garçons. Or, comme nous l'avons argumenté dans le chapitre 2, adopter une vision zéro-sum de l'école pourrait avoir des conséquences sur leur scolarité et notamment sur leur réussite scolaire. Les croyances zéro-sum reflétant une approche compétitive de l'école, elles pourraient amener les garçons à se focaliser sur la performance plutôt que sur l'apprentissage afin d'améliorer la compétitivité de l'endogroupe (Lam, Yim, Law, & Cheung, 2004). Ces croyances sont par ailleurs associées, au niveau affectif, à l'anxiété et à la peur, deux facteurs identifiés dans la littérature comme néfastes à la réussite scolaire (e.g., Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003). Les croyances zéro-sum, à travers leurs conséquences sur la scolarité, agiraient alors comme un processus de maintien des différences de genre en termes de réussite scolaire. L'étude 1 a pour objectif d'examiner cette idée en incluant notamment une mesure de performance.

II. Etude 1. Influence des croyances zéro-sum de genre sur la performance scolaire

L'objectif de l'étude 1 est de tester l'hypothèse selon laquelle la compétitivité des relations de genre à l'école, renforcée par la mise en avant des écarts de réussite scolaire actuels, pourrait agir comme un mécanisme de maintien des inégalités de genre à l'école. Nous faisons l'hypothèse, à l'image des résultats obtenus par Latsch et Hannover (2014), que les garçons auraient de moins bonnes performances dans un contexte scolaire menaçant pour leur groupe, mettant en avant la réussite des filles, par rapport à des contextes moins menaçants ne mettant pas en avant cette supériorité académique. L'effet du contexte sur la performance serait alors lié à la perception accrue par les garçons d'une compétition intergenre dans ce contexte de réussite scolaire des filles. Les différents indicateurs de la compétition intergenre, à savoir les croyances zéro-sum, l'anxiété

et la peur (Esses et al., 1998), pourraient jouer le rôle de médiateur de l'effet du contexte sur la performance des garçons. Les résultats de l'étude précédente montrent que les garçons adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte menaçant de réussite scolaire des filles par rapport à des contextes moins menaçants. Or, selon le MICI (Esses et al., 1998), les croyances zéro-sum, qui constituent le fondement cognitif de la compétition intergroupe, seraient associées au niveau affectif à l'anxiété et à la peur. Par conséquent, nous faisons l'hypothèse que les garçons, en plus d'adhérer plus fortement aux croyances zéro-sum, rapporteront davantage d'anxiété et de peur de l'échec dans un contexte menaçant pour leur groupe par rapport à des contextes moins menaçants. La littérature suggère que ces trois facteurs pourraient ensuite avoir un effet néfaste sur la performance scolaire. Il apparaît par exemple que plus les individus adhèrent aux croyances zéro-sum, moins ils s'investissent dans leur travail (Adamska et al., 2015). De nombreuses études mettent par ailleurs en évidence un effet négatif de l'anxiété sur la réussite scolaire (Caraway et al., 2003; Cassidy & Johnson, 2002; Hannon & McNaughton-Cassill, 2011; Seipp, 1991; Zeidner, 2007). Enfin, la peur de l'échec est associée à des comportements négatifs comme l'auto-handicap (De Castella et al., 2013; Jackson, 2003) ou l'absentéisme (Caraway et al., 2003). Certaines études suggérant un effet de la compétition sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves (Chan & Lam, 2008; Vallerand et al., 1986a), nous avons également inclus ce facteur comme potentiel médiateur de l'effet du contexte sur la performance. Ainsi, notre hypothèse est que les garçons exposés à un contexte de supériorité académique des filles adhéreront plus fortement aux croyances zéro-sum de genre, auront un niveau plus élevé d'anxiété et de peur de l'échec et un sentiment d'efficacité personnelle plus faible que les garçons dans un contexte de réussite de l'endogroupe ou dans une condition de contrôle. L'augmentation des croyances zéro-sum, de l'anxiété et de la peur ainsi que la diminution du sentiment d'efficacité personnelle auraient ensuite des effets délétères sur la performance, amenant les garçons exposés à un contexte de réussite des filles à avoir de moins bonnes performances que les garçons exposés à un contexte de réussite de leur endogroupe ou à une condition de contrôle. Ce modèle explicatif concerne principalement les garçons, la littérature ainsi que les résultats de l'étude princeps suggérant que les filles sont moins sensibles que les garçons à la nature du contexte scolaire (Esses et al., 2005; Kuchynka et al., 2018; Sicard & Martinot, 2018; Wellman et al., 2015).

II.1. Pré-test

Nous avons dans un premier temps réalisé un pré-test afin de vérifier que le test créé pour les besoins de l'étude principale était bien adapté au niveau des élèves auprès desquelles elle allait être conduite, à savoir des élèves en classe de seconde. Nous avons choisi de réaliser cette étude

auprès de lycéen.ne.s afin de pouvoir généraliser les résultats obtenus dans le cadre de l'étude princeps à une autre population d'élèves. Le test, permettant d'obtenir une mesure de performance, a été élaboré sur la base des programmes des classes de seconde, en collaboration avec plusieurs enseignant.e.s. Ce pré-test était également l'occasion de vérifier la validité de nos mesures de sentiment d'efficacité personnelle ainsi que leur bonne adaptation au niveau des élèves de seconde.

II.1.1. Méthode

Participant.e.s. Le prétest a été mené auprès de 59 élèves (20 garçons et 39 filles) réparti.e.s dans deux classes de seconde d'un lycée situé à Clermont-Ferrand. L'âge moyen de l'échantillon était de 14.90 ans ($ET = 0.40$). La majorité des participant.e.s étaient issu.e.s de familles de haut statut socio-économique (au moins un des parents a un diplôme de l'enseignement supérieur ; $n = 47$). Toute participation était faite sur la base du volontariat et, pour chacun des participant.e.s, l'autorisation des parents a été obtenue.

Procédure. L'expérimentatrice s'est rendue dans les deux classes afin de récolter les données de ce pré-test. Les élèves étaient sollicités afin d'aider à la préparation d'une future enquête menée par l'Université Clermont-Auvergne. Au cours d'une intervention de 15 minutes par classe, les élèves ont complété les mesures de sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques et en français ainsi qu'un test pour lequel ils disposaient de 10 minutes (voir *Annexe A*). Quelques informations sociodémographiques telles que le genre ou le plus haut diplôme des parents ont ensuite été demandées. Suite à cette intervention, les élèves ont été remerciés et un compte rendu de l'étude principale a été adressé à la proviseure adjointe en charge du lycée.

Matériel.

Mesure du sentiment d'efficacité personnelle. Afin de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques et en français, l'échelle de Joët (2009) a été adaptée pour correspondre au niveau des élèves de seconde. Pour cela, nous nous sommes basées sur les programmes de la classe de seconde ainsi que sur la liste des compétences que les élèves devaient avoir acquis à ce niveau. Cette échelle comportait seize items. Huit items permettaient de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques (e.g. « *Je sais réussir des opérations complexes à l'aide des identités remarquables.* ») et huit autres items étaient associés au sentiment d'efficacité personnelle des élèves en français (e.g. « *Dans un texte, je sais reconnaître les figures de style.* »). Les participant.e.s avaient pour consigne d'indiquer dans quelle mesure il.elle.s se sentaient capables de réaliser les différentes tâches décrites. Les réponses étaient données à l'aide d'une échelle type Likert en 9 points allant de 1 (*pas du tout vrai*) à 9 (*Tout à fait vrai*).

Performance. Les élèves avaient pour tâche de compléter un test composé de 10 questions à choix multiple. Cinq questions portaient sur les mathématiques et cinq autres portaient sur le français. Pour chaque question, il n’y avait qu’une seule bonne réponse. Chaque bonne réponse rapportait deux points. Pour inciter les élèves à ne pas répondre au hasard, il leur était indiqué qu’une mauvaise réponse enlevait un point. Nous calculions ensuite deux scores, un en mathématiques et un en français sur 10 points chacun. Comme pour les mesures du sentiment d’efficacité personnelle, les questions ont été créées en lien avec les compétences attendues de la part d’un élève de seconde. Plusieurs.e.s enseignant.e.s dans l’enseignement secondaire ont participé à la création de ce test.

Résultats et discussion.

Sentiment d’efficacité personnelle. Les analyses montrent que les échelles de sentiment d’efficacité personnelle présentent une bonne fiabilité ($\alpha_{\text{mathématiques}} = .76$; $\alpha_{\text{français}} = .84$). Le sentiment d’efficacité moyen en mathématiques est de 7.76 ($ET = 0.99$) et il est en moyenne de 6.85 pour le français ($ET = 1.26$).

Performance. La performance moyenne des élèves en mathématiques est de 5.52 sur 10 ($ET = 3.13$) tandis que pour le français la performance moyenne est de 4.90 sur 10 ($ET = 3.07$). Ces performances se situent autour de la moyenne, suggérant que le test n’est ni excessivement simple, ni excessivement complexe. Les pourcentages de réponses correctes aux différentes questions sont présentés dans le Tableau 2.

Tableau 2.

Pourcentage de réponses correctes aux différentes questions (pré-test étude 1)

	Mathématiques					Français				
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
Pourcentage de réponses correctes	81	49	64	66	83	80	48	37	61	98

Corrélations entre les mesures. Nous avons calculé les corrélations entre la performance et le sentiment d’efficacité personnelle. Les sentiments d’efficacité personnelle en mathématiques et en français sont corrélés avec la performance dans le domaine correspondant ($r_{\text{maths}} = .38, p = .004$; $r_{\text{français}} = .37, p = .006$).

Les résultats obtenus suggèrent donc que les mesures du sentiment d'efficacité personnelle ainsi que le test créé pour les besoins de cette recherche sont adaptés à des élèves de seconde.

II.2. Etude principale : méthode

II.2.1. Participant.e.s

Des analyses de puissance a priori ont été réalisées à l'aide du logiciel G Power afin de déterminer la taille d'échantillon nécessaire pour reproduire l'interaction entre le contexte et le genre des participant.e.s sur l'adhésion aux croyances zéro-sum obtenue dans l'étude princeps n°0 (voir *Annexe B*). Selon les résultats de ces analyses, un échantillon d'au moins 186 participant.e.s était nécessaire pour reproduire cet effet dont la taille était égale à $\eta^2_p = .041$, avec une puissance de 0.80.

Dans le cadre de cette étude, 268 participant.e.s (159 filles et 109 garçons) ont été interrogé.e.s. Tou.te.s étaient élèves en classe de seconde dans un lycée de l'Académie de Clermont-Ferrand. L'âge moyen de l'échantillon était 15.08 ans ($ET = 0.42$). La participation s'est faite sur la base du volontariat, avec l'autorisation écrite des parents. Les élèves ayant déclaré avoir communiqué avec d'autres participant.e.s au sujet de l'étude ($n = 7$) ainsi que ceux et celles n'ayant pas lu attentivement les textes constituant nos manipulations expérimentales ($n = 10$) ont été exclu.e.s des analyses (voir les analyses préliminaires). L'échantillon final était donc constitué de 251 élèves (145 filles et 106 garçons). Le tableau 3 présente la répartition des participant.e.s dans les différentes conditions expérimentales.

Tableau 3.

Répartition des participant.e.s dans les conditions expérimentales en fonction du genre (étude 1)

Condition	Genre		Total
	Garçons	Filles	
Contexte menaçant	32	53	85
Contrôle	38	42	80
Contexte peu menaçant	36	50	86
Total	106	145	251

II.2.2. Procédure

Les passations étaient organisées sous forme de sessions collectives d'une durée d'approximativement 30 minutes, dans les salles habituelles des élèves en présence d'au moins une expérimentatrice. La procédure de l'étude a été soumise à la validation de chaque chef.fe d'établissement, de l'Inspection Académique ainsi que du Comité de Protection des Personnes. L'étude était présentée aux participant.e.s comme s'intéressant à leurs perceptions de l'école, de la réussite scolaire et de leurs relations avec leurs camarades. Au début de chaque passation, l'expérimentatrice rappelait aux élèves l'anonymat de leurs réponses et distribuait à chacun.e un livret contenant la manipulation expérimentale du contexte scolaire (sous forme d'article de presse) ainsi que les différentes mesures.

Induction d'une compétition intergenre. Les participant.e.s lisaient tout d'abord un texte, présenté comme un article de presse issu du journal *Le Monde*, constituant notre manipulation expérimentale du contexte scolaire. Lors de la distribution des livrets, les participant.e.s étaient aléatoirement réparti.e.s dans trois conditions. Pour les deux conditions expérimentales, l'article abordait les différences de genre en termes de réussite scolaire. Dans la condition de contexte scolaire menaçant, les participant.e.s apprenaient que les membres de l'exogroupe réussissaient mieux que ceux de l'endogroupe à l'école. Ainsi, l'induction d'un contexte menaçant pour les garçons [filles] consistait à mettre en avant la meilleure réussite scolaire des filles [garçons]. A l'inverse, dans la condition de contexte peu menaçant, l'article mettait en avant la meilleure réussite scolaire de l'endogroupe par rapport à l'exogroupe. Cela correspondait cette fois à mettre en lumière la réussite scolaire des garçons auprès des garçons et la réussite des filles auprès des filles. Dans la condition de contrôle, l'article évoquait simplement les choix des élèves en matière de langues vivantes. Les inductions étaient donc similaires à celles mises en place dans l'étude princeps n°0.

Suite à cela, les participant.e.s répondaient à des questions de contrôle des manipulations puis complétaient les mesures de sentiment d'efficacité personnelle, de croyances zéro-sum de genre, d'anxiété et de peur de l'échec. Il.elle.s disposaient ensuite de 10 minutes pour compléter le test scolaire. Pour terminer, les participant.e.s étaient invités à renseigner quelques informations sociodémographiques telles que leur âge, leur genre, le niveau d'études de leur parents ainsi qu'une mesure du statut social subjectif (Adler, Epel, Castellazzo, & Ickovics, 2000). A la fin de la passation, l'expérimentatrice remerciait les élèves de leur participation et procédait à un débriefing. Un compte rendu était adressé à chaque chef.fe d'établissement à la fin de l'étude.

II.2.3. Mesures

Contrôle des manipulations. Dans un premier temps, les participant.e.s répondaient à trois questions à choix multiple en lien avec le texte qui leur avait été présenté afin de contrôler l'efficacité de l'induction expérimentale (e.g. « *Les élèves qui redoublent le plus sont ...* »). Pour chaque question, quatre réponses étaient disponibles : « *les filles* », « *les garçons* », « *les filles autant que les garçons* » et « *je ne sais pas* ». Les participant.e.s n'ayant pas correctement répondu à au moins deux des trois questions étaient exclu.e.s des analyses (cf. partie Participant.e.s). A la fin du livret, les participant.e.s étaient également invité.e.s à exprimer dans quelle mesure il.elle.s pensaient que les filles et les garçons obtiennent les meilleures moyennes générales ainsi que les meilleures notes au baccalauréat et au brevet. Les réponses étaient données à l'aide d'une échelle type Likert en 9 points allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 9 (*Totalement d'accord*).

Sentiment d'auto-efficacité. La mesure utilisée était identique à celle présentée lors du pré-test ($\alpha_{\text{maths}} = .78$; $\alpha_{\text{français}} = .84$).

Croyances zéro-sum de genre. Sept items formaient une mesure d'adhésion aux croyances zéro-sum de genre dans le domaine scolaire ($\alpha = .77$) (e.g. « *Quand les filles ont de bonnes notes, les garçons ont de moins bonnes notes.* », voir Annexe C). Il s'agissait d'une échelle similaire à celle utilisée dans l'étude n°0. Cette échelle mesurait la tendance à adopter une perspective zéro-sum concernant les relations de genre à l'école plutôt que la perception d'un lien unidirectionnel entre les gains de l'un des groupes et les pertes de l'autre groupe (Smithson & Shou, 2016). Les réponses étaient données à l'aide d'une échelle type Likert en 9 points allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 9 (*Totalement d'accord*). Le nombre de points contenus dans l'échelle a été modifié par rapport à l'étude 0, passant de 7 à 9 points, afin de tenter de pallier l'effet plancher alors précédemment observé en proposant une étendue de réponses plus importante aux participant.e.s.

Compétition intergenre. L'échelle de croyances zéro-sum était associée à deux items ayant pour objectif d'évaluer la perception d'une compétition intergenre à l'université sans dimension zéro-sum (« *A l'université, il existe une compétition entre les filles et les garçons.* » ; « *En classe, les garçons et les filles sont en compétition* » ; $\alpha = .87$). Les réponses étaient données à l'aide d'une échelle type Likert en 9 points allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 9 (*Totalement d'accord*).

Anxiété. Afin de mesurer le niveau d'anxiété situationnelle des participant.e.s, nous avons utilisé une version courte de l'échelle d'anxiété situationnelle (Marteau & Bekker, 1992) issue de la State-Trait Anxiety Inventory (Spielberger, 1983) (voir Gauthier & Bouchard, 1993 pour une traduction française). Cette échelle comportait six items (e.g. « *Je me sens tendu(e).* ») ($\alpha = .87$)

pour lesquels les participant.e.s répondaient à l'aide d'une échelle en 9 points allant de 1 (*pas du tout vrai*) à 9 (*tout à fait vrai*).

Peur de l'échec. Cinq items ont été utilisés pour mesurer la peur de l'échec. Ces items étaient issus de la version révisée par Lang et Fries (2006) de l'Achievement Motives Scale (Gjesme & Nygard, 1970). Nous avons reformulé les items afin de mesurer un sentiment de peur en lien avec la présente situation, qui amenaient les participant.e.s à anticiper un test (e.g. « *Je me sens mal à l'aise à l'idée de faire ce test, que je ne suis pas sûr(e) de réussir.* ») ($\alpha = .91$). L'échelle de réponse était identique à celle utilisée pour la mesure précédente.

Statut social. Nous avons choisi d'inclure deux mesures du statut social : une mesure objective et une mesure subjective (Kraus & Stephens, 2012). Le plus haut diplôme obtenu par les parents constituait notre mesure objective. Un.e participant.e était considéré.e de haut statut social si au moins un de ses parents possédait un diplôme dans l'enseignement supérieur. L'échelle développée par Adler et al. (2000) permettait d'obtenir une mesure subjective du statut social. Les participant.e.s avaient pour consigne de placer leurs parents sur une échelle composée de 10 barreaux symbolisant notre société. Le bas de l'échelle correspondait aux individus ayant les pires métiers, le moins d'argent et/ou ayant fait le moins d'études tandis que le haut de l'échelle regroupait les personnes ayant les meilleurs métiers, le plus d'argent et/ou ayant fait les plus hautes études. La mesure de statut social subjectif devait être utilisée si, comme dans l'étude 0, le nombre de données manquantes concernant le statut objectif était trop important.

Performance. Le test, comportant 5 questions à choix multiple de mathématiques et 5 questions de français, était identique à celui présenté lors du pré-test.

II.3. Résultats

II.3.1. Analyses préliminaires

Contrôle des manipulations. Nous avons dans un premier temps analysé les réponses aux questions de contrôle à choix multiple. Les résultats ont mis en évidence que 10 participant.e.s ont donné des réponses incorrectes à au moins deux des trois questions. Nous les avons donc écartés des analyses. Nous avons ensuite analysé les réponses à la deuxième mesure de contrôle des inductions. Les réponses aux items portant sur les garçons ont été soustraites des réponses aux items portant sur les filles afin de créer deux variables pour lesquelles plus les scores sont élevés, plus les participant.e.s pensent que les filles réussissent mieux que les garçons à l'école. Des

analyses de variance (ANOVA) ont été réalisées pour chacune des variables avec un plan factoriel 2 (genre des participant.e.s : filles vs. garçons) x 3 (induction : réussite scolaire des filles vs. réussite scolaire des garçons vs. condition de contrôle). Nous avons tout d'abord analysé les réponses portant sur les moyennes générales. Les résultats ne mettant en évidence aucun effet significatif, les différentes inductions ne semblent avoir aucun impact sur les perceptions que les élèves ont des notes des filles et des garçons, $F < 1$, *ns*. Nous avons ensuite analysé les réponses portant sur les résultats aux examens (brevet des collèges et baccalauréat). Les résultats mettent cette fois en évidence un effet principal de l'induction, $F(2,250) = 4.20$, $p = .016$, $\eta_p^2 = .033$. Les participant.e.s ont plus tendance à penser que les filles réussissent mieux que les garçons aux différents examens lorsqu'il.elle.s sont exposé.e.s à un texte mettant en avant la réussite scolaire des filles ($M = 0.61$, $ES = 0.11$) que lorsque le texte rend saillant la réussite des garçons ($M = 0.18$, $ES = 0.11$), $p = .016^4$. La condition de contrôle ($M = 0.28$, $ES = 0.11$) ne diffère pas significativement des deux conditions expérimentales, $p_s > .10$, *ns*. Nos inductions semblent donc être plus efficaces en ce qui concerne la perception de la réussite aux examens par rapport à la perception des moyennes générales.

Nous avons ensuite réalisé des analyses complémentaires afin de déterminer qui du groupe des filles ou des garçons est perçu comme réussissant le mieux en fonction des inductions. Pour cela, nous avons procédé à une série de t-tests pour échantillons appariés nous permettant de comparer directement la perception de réussite des garçons à la perception de la réussite des filles en réponse à chacune des inductions. Les résultats sont présentés dans le Tableau 4. Il semble que, quelles que soient les inductions, les élèves ont tendance à penser que les filles réussissent mieux que les garçons aux examens. Ces différences de réussite sont néanmoins perçues comme plus importantes lorsque la réussite des filles est mise en avant, ce qui va dans le sens d'une certaine efficacité de nos inductions. En ce qui concerne les moyennes générales, les élèves ont tendance à considérer la réussite des deux groupes comme équivalente dans la condition de contrôle ainsi que suite à une induction de réussite des garçons. En revanche, ils perçoivent les filles comme ayant de meilleures notes que les garçons lorsque le texte met en lumière la réussite scolaire de ces dernières. Ces mesures de contrôle suggèrent ainsi qu'il est difficile de conduire les élèves à remettre en cause la supériorité scolaire des filles sur les garçons.

⁴ Les comparaisons par paires sont réalisées avec une correction de Bonferroni avec de corriger le seuil de significativité lors de comparaisons multiples.

Tableau 4.

Différences dans la perception de la réussite scolaire des filles et des garçons selon les inductions expérimentales (étude 1)

	Réussite perçue (M)		t	ddl	p
	Filles	Garçons			
Induction de réussite des garçons					
Moyennes générales	4.35	4.17	1.46	88	.148
Réussite aux examens	4.38	4.19	1.73	88	.088
Condition de contrôle					
Moyennes générales	3.73	3.53	1.71	79	.092
Réussite aux examens	3.85	3.56	2.99	79	.004
Induction de réussite des filles					
Moyennes générales	3.96	3.62	2.10	81	.039
Réussite aux examens	4.43	3.83	5.47	80	.000

II.3.2. Analyses principales

Nous avons ensuite conduit des analyses de régression afin de tester nos hypothèses. Dans le but de rendre compte de l'effet des différents contextes, deux variables de contrastes similaires à celles utilisées dans l'étude princeps n°0 ont été créées. La première variable (C1) permet de tester notre hypothèse en comparant le contexte menaçant avec les deux autres contextes (peu menaçant et contrôle) tandis que la deuxième variable (C2) compare le contexte peu menaçant à la condition de contrôle. Le modèle de régression inclut comme prédicteurs le genre des participant.e.s (codé -0.5 pour les garçons, 0.5 pour les filles), les deux variables de contrastes (C1 et C2) ainsi que leurs interactions. Afin de contrôler les effets du statut économique (SSE), variable dont nous n'avons pas pu tester les effets dans l'étude princeps, nous avons inclus dans le modèle le SSE objectif des participant.e.s (codé -0.5 pour un bas SSE, 0.5 pour un haut SSE) et ses interactions avec les autres prédicteurs. Dans le cadre d'analyses préliminaires, nous avons souhaité déterminer s'il était nécessaire de contrôler également l'effet du type d'établissement, comme nous l'avons fait dans l'étude n°0. Ses analyses ont montré que le type d'établissement a un effet significatif sur différentes variables de l'étude. Néanmoins, l'ajout de ces interactions avec les différents prédicteurs, non seulement n'apporte aucune amélioration significative dans la part de variance expliquée, mais entraîne surtout des problèmes de tolérance sans doute liés à sa redondance avec le SSE. Le modèle final comprend donc 11 prédicteurs : le genre des

participant.e.s, leur SSE, les variables de contrastes C1 et C2, les interactions entre ses variables ainsi que l'effet principal du type d'établissement. Les analyses ont été réalisées en utilisant la technique du bootstrap, basée sur 5000 échantillons, afin de pallier les éventuels problèmes de non normalité des résidus et/ou d'hétéroscédasticité (Field, 2013).

Sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Nous avons dans un premier temps examiné le SEP en mathématiques. Les résultats des analyses mettent en évidence un effet principal du genre, $B = -0.28$, $ES = 0.14$, BCa 95% IC $[-0.56, -0.02]$, $p = .040$, dans le sens où les garçons ($M = 7.97$, $ET = 0.91$) ont un sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques plus élevé que celui des filles ($M = 7.58$, $ET = 1.10$). L'effet du type d'établissement apparaît également comme significatif, $B = 0.41$, $ES = 0.14$, BCa 95% IC $[0.13, 0.67]$, $p = .003$. Il semble que les élèves issus des établissements privés ($M = 8.00$, $ET = 1.04$) ont un SEP en mathématiques plus élevé que les élèves des établissements publics ($M = 7.61$, $ET = 1.01$). Les analyses montrent également une interaction significative entre le contraste C2, le genre et le SSE, $B = -0.62$, $ES = 0.32$, BCa 95% IC $[-1.24, -0.01]$, $p = .046$. La décomposition de cet effet d'interaction met en évidence que, contrairement aux autres participant.e.s, les garçons de bas SSE ont tendance à avoir un SEP en mathématiques moins élevé dans la condition de contrôle par rapport à la condition peu menaçante, $B = -0.38$, $SE = 0.17$, BCa 95% CI $[-0.70, -0.07]$, $p = .017$ (cf. Figure 3).

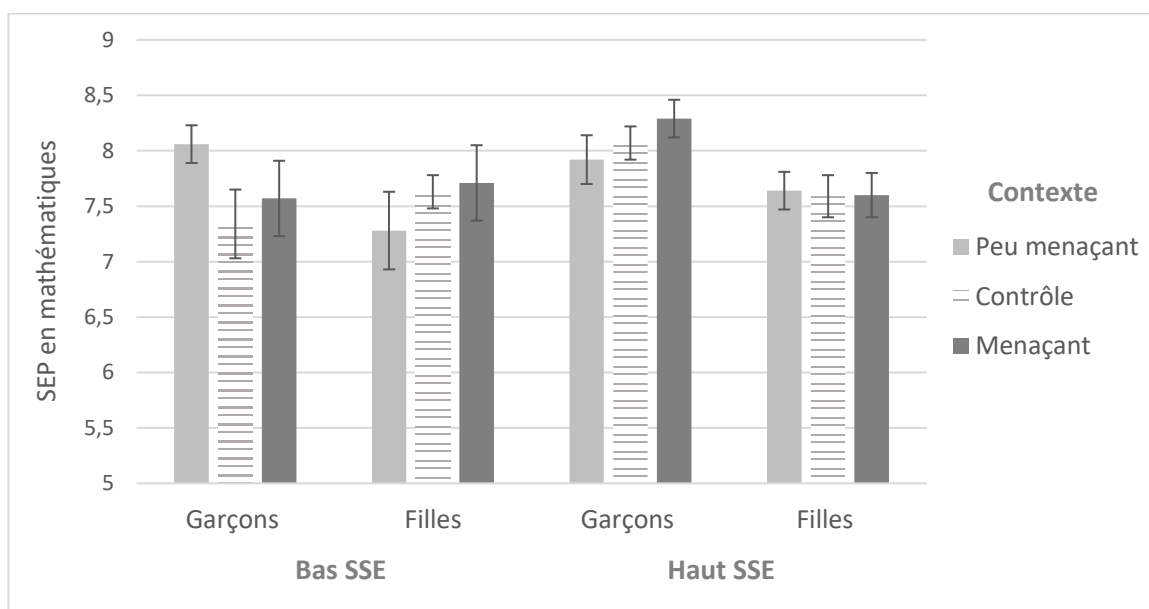


Figure 3. SEP en mathématiques selon le genre des participant.e.s, leur SSE et le contexte scolaire (étude 1). Les barres d'erreur représentent les erreurs standards.

Nous avons ensuite analysé le SEP en français. Les résultats mettent en évidence un effet du genre des participant.e.s, $B = 0.45$, $ES = 0.16$, BCa 95% IC [0.15, 0.74], $p = .004$, dans le sens où les filles ($M = 7.44$, $ET = 0.99$) ont un sentiment d'efficacité personnelle en français plus élevé que celui des garçons ($M = 7.01$, $ET = 1.32$). Cet effet est associé à une interaction entre le contraste C1 et le genre, $B = -0.20$, $ES = 0.10$, BCa 95% IC [-0.40, 0.01], $p = .053$. La décomposition de cette interaction montre que, contrairement à notre hypothèse, les garçons ont un sentiment d'efficacité personnelle en français plus élevé dans un contexte menaçant pour leur groupe ($M = 7.23$, $ET = 1.32$) par rapport à un contexte peu menaçant ($M = 6.87$, $ET = 1.34$) ou à une condition de contrôle ($M = 6.97$, $ET = 1.31$), $B = 0.19$, $SE = 0.08$, BCa 95% CI [0.02, 0.35], $p = .025$. Le contexte ne semble avoir aucun impact significatif sur le sentiment d'efficacité des filles, $p > .10$, *ns* (cf. Figure 4). Les analyses mettent également en évidence un effet significatif du statut socio-économique (SSE), $B = -0.38$, $ES = 0.17$, BCa 95% IC [-0.71, -0.06], $p = .024$, qualifié par une interaction avec le contraste C1, $B = -0.22$, $ES = 0.10$, BCa 95% CI [-0.43, -0.01], $p = .034$. Les analyses des effets simples montrent que les élèves de bas SSE ont un sentiment d'efficacité personnelle en français plus élevé dans un contexte menaçant ($M = 7.78$, $ET = 0.84$) par rapport à un contexte peu menaçant ($M = 7.46$, $ET = 1.04$) ou à une condition de contrôle ($M = 7.14$, $ET = 1.25$), $B = 0.20$, $ES = 0.08$, BCa 95% IC [0.03, 0.36], $p = .013$. Le contexte ne semble en revanche avoir aucun impact significatif sur le sentiment d'efficacité des élèves de haut SSE, $p > .10$, *ns* (cf. Figure 5). Enfin, les résultats montrent un effet tendanciel du type d'établissement, dans le sens où les élèves issus des établissements privés ($M = 7.38$, $ET = 1.12$) ont un SEP en français légèrement plus élevé que les élèves des établissements publics ($M = 7.19$, $ET = 1.18$), $B = 0.33$, $ES = 0.16$, BCa 95% IC [-0.01, 0.66], $p = .045$.

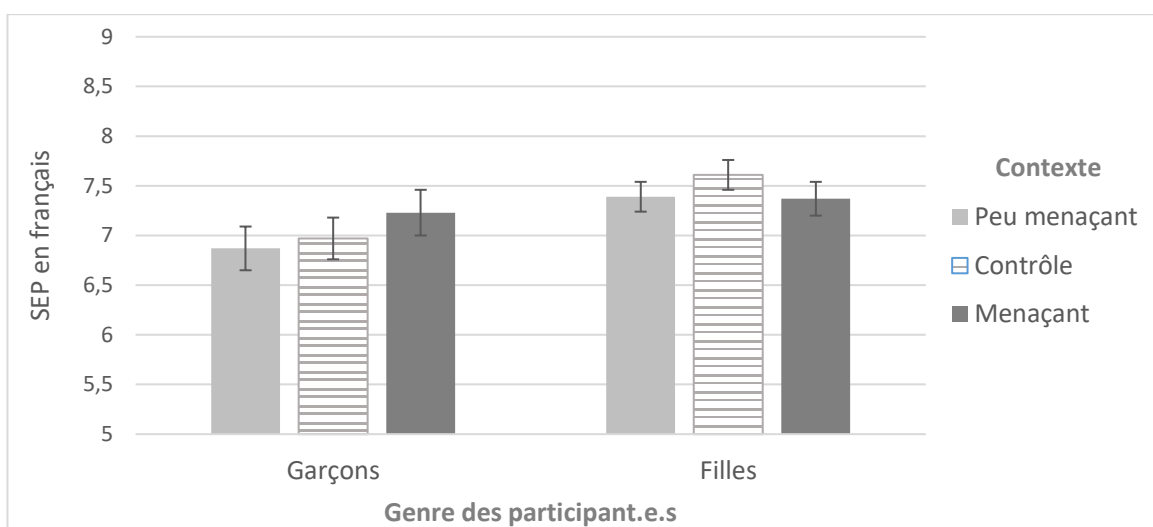


Figure 4. SEP en français selon le genre des participant.e.s et le contexte scolaire (étude 1). Les barres d'erreur représentent les erreurs standards.

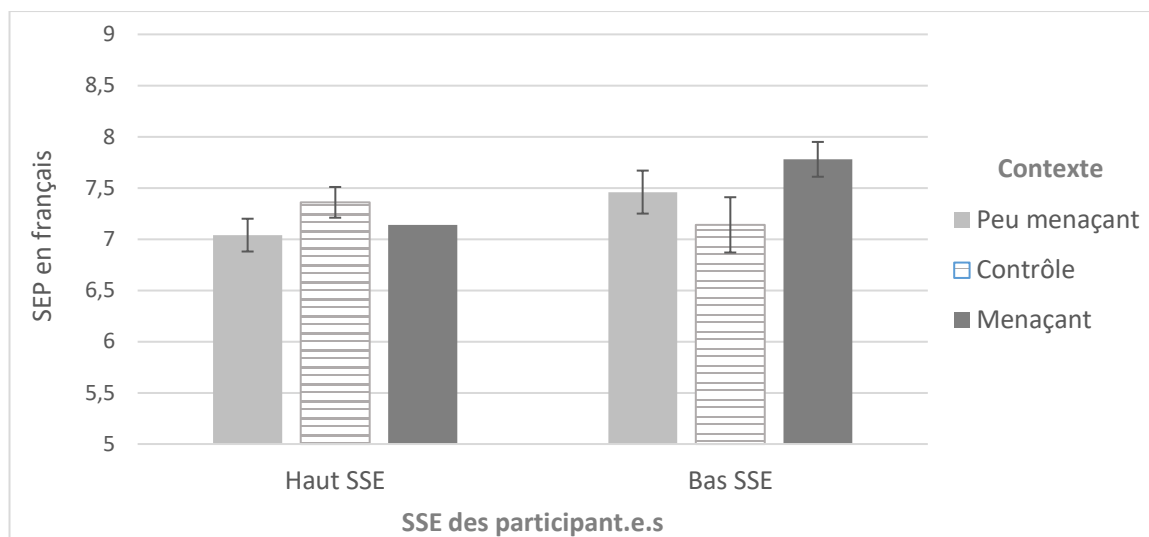


Figure 5. SEP en français selon le SSE des participant.e.s et le contexte scolaire (étude 1). Les barres d'erreur représentent les erreurs standards.

Croyances zéro-sum de genre. Les résultats mettent en évidence un effet d'interaction entre le genre des participant.e.s et le contraste C1, $B = 0.24$, $ES = 0.12$, BCa 95% IC [0.01, 0.47], $p = .050$ (cf. Figure 6). Il apparaît que le contexte a un effet sur les croyances des filles dans le sens où elles adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte menaçant ($M = 2.76$, $ET = 1.70$) pour leur groupe par rapport à un contexte peu menaçant ($M = 2.29$, $ET = 1.03$) ou à une condition de contrôle ($M = 2.23$, $ET = 1.33$), $B = 0.18$, $ES = 0.09$, BCa 95% IC [0.02, 0.37], $p = .043$. Contrairement à notre hypothèse, le contexte ne semble pas avoir d'impact significatif sur les croyances des garçons, $p > .10$, *ns*. Les analyses montrent également un effet du type d'établissement, $B = 0.57$, $ES = 0.19$, BCa 95% IC [0.21, 0.95], $p = .002$. Les élèves issus des établissements privés ($M = 2.80$, $ET = 1.40$) ont plus tendance que les élèves des établissements publics ($M = 2.26$, $ET = 1.23$) à adopter une vision zéro-sum des relations de genre dans le contexte scolaire.

Compétition intergenre. Les analyses ne mettent en évidence aucun effet significatif des différents prédicteurs sur cette variable, $p_s > .10$, *ns*.

Anxiété. Les résultats mettent en évidence un effet du genre des participant.e.s, $B = 0.64$, $ES = 0.25$, BCa 95% IC [0.13, 1.12], $p = .015$, dans le sens où les filles ($M = 3.45$, $ET = 1.84$) rapportent plus d'anxiété face au test que les garçons ($M = 2.99$, $ET = 1.65$).

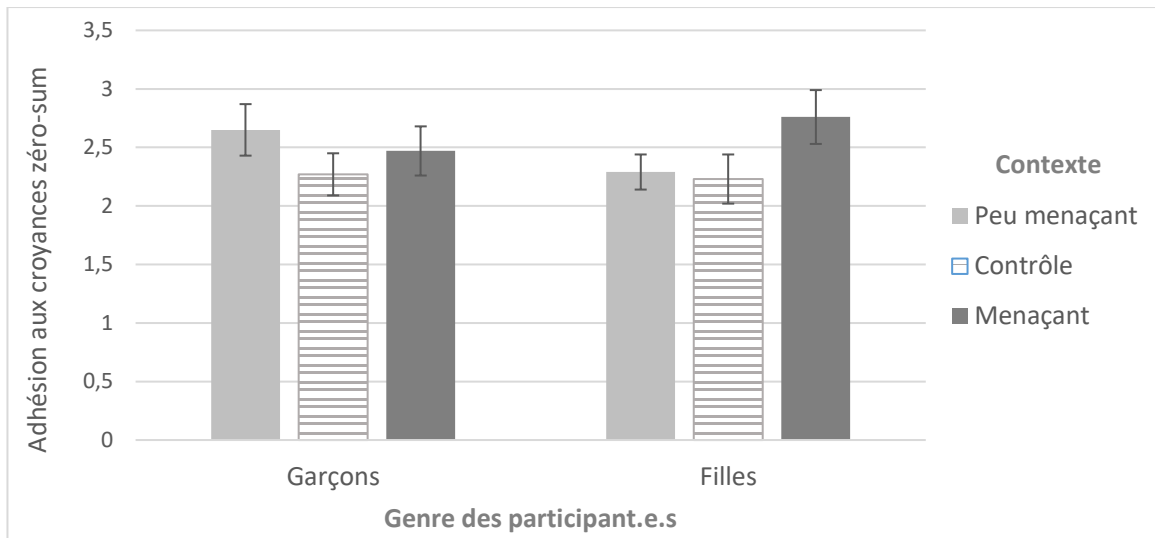


Figure 6. Adhésion aux croyances zéro-sum selon le contexte et le genre des participant.e.s (étude 1). Les barres d'erreur représentent les erreurs standards.

Peur. Les résultats mettent en évidence un effet du genre des participant.e.s, $B = 1.10$, $ES = 0.31$, BCa 95% IC [0.48 ; 1.70], $p = .001$, dans le sens où les filles ($M = 3.74$, $ET = 2.29$) rapportent plus de peur de l'échec que les garçons ($M = 2.94$, $ET = 1.94$).

Performance. Afin de contrôler le niveau initial des participant.e.s, nous avons ajouté au modèle la moyenne des élèves en mathématiques ou en français, fournie par les établissements scolaires. Les analyses des performances en mathématiques et en français ont donné des résultats similaires. Elles ont tout d'abord mis en évidence un effet du niveau initial des élèves, $B_{maths} = 0.56$, $ES = 0.06$, BCa 95% IC [0.44 ; 0.69], $p < .001$; $B_{français} = 0.33$, $ES = 0.09$, BCa 95% IC [0.16 ; 0.52], $p < .001$. Plus les élèves ont une moyenne élevée dans la discipline, meilleure est leur performance. Il apparaît par ailleurs que les élèves des établissements privés ($M_{maths} = 6.57$, $ET = 3.10$; $M_{français} = 5.13$, $ET = 3.35$) ont de meilleures performances que les élèves des établissements publics ($M_{maths} = 3.43$, $ET = 3.87$; $M_{français} = 4.16$, $ET = 2.80$), $B_{maths} = 2.40$, $ES = 0.46$, BCa 95% IC [1.50 ; 3.29], $p < .001$; $B_{français} = 0.85$, $ES = 0.44$, BCa 95% IC [-0.07 ; 1.75], $p = .054$. L'absence d'interaction significative entre le contraste C1 et le genre sur les performances des participant.e.s ainsi que sur un certain nombre de nos médiateurs potentiels ne nous permet pas de tester notre hypothèse de médiation.

II.4. Discussion

L'objectif de cette étude était de répliquer les résultats de l'étude princeps n°0 auprès d'un échantillon de lycéen.ne.s, en explorant également l'hypothèse d'un mécanisme de maintien des

inégalités de genre en matière de réussite scolaire sous-tendu par la compétition intergenre. Notre hypothèse était que les garçons auraient un SEP plus faible, adhèreraient plus fortement aux croyances zéro-sum et rapporteraient plus d'anxiété liée au test et de peur de l'échec dans un contexte menaçant pour leur groupe (mettant en avant la réussite scolaire des filles) par rapport à des contextes moins menaçants (contexte de réussite des garçons et condition de contrôle). Nous postulions que la diminution du SEP, l'augmentation des croyances zéro-sum, de l'anxiété et de la peur de l'échec auraient ensuite un effet délétère sur la performance des garçons, les amenant à avoir de moins bonnes performances dans un contexte de réussite des filles par rapport à un contexte de réussite des garçons ou à une condition de contrôle. En accord avec les résultats de l'étude princeps ainsi que les études menées par Kuchynka et al. (2018) et Wilkins et al. (2015), nous nous attendions à ce que le contexte ait un effet moins important sur les croyances zéro-sum et le ressenti des filles.

Contrairement à notre hypothèse, le contexte ne semble pas avoir d'impact significatif sur les croyances zéro-sum des garçons. En revanche, les filles ont plus tendance à percevoir l'école comme un jeu zéro-sum entre les filles et les garçons lorsqu'elles sont confrontées à un contexte de réussite scolaire des garçons par rapport à un contexte de réussite des filles ou à une condition de contrôle. Face à la réussite de l'exogroupe, les lycéennes semblent avoir une réaction similaire à celle des (garçons) collégiens interrogés dans le cadre de l'étude n°0. Plus généralement, l'effet observé auprès des lycéennes dans cette étude se rapprochent de ceux obtenus auprès des membres de groupes de haut statut dans la littérature. En effet, comme expliqué dans le chapitre 2, la littérature suggère que les groupes de haut statut sont plus susceptibles de percevoir l'existence d'une compétition zéro-sum entre les groupes en réponse à un contexte menaçant. Ainsi, les hommes et les individus blancs ont tendance à adhérer plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte intergroupe menaçant par rapport à des contextes plus favorables à leur groupe tandis que les femmes et les individus noirs ne semblent pas réagir aux différents contextes (Kuchynka et al., 2018; Wilkins et al., 2015). Une potentielle explication de ces résultats serait donc que les filles, de par leur meilleure réussite scolaire, auraient acquis un statut académique supérieur à celui des garçons dans le contexte du lycée. Cette hypothèse est en accord avec les résultats obtenus sur la mesure de contrôle des inductions. En effet, bien que les participant.e.s aient correctement lu et compris nos inductions, il.elle.s n'ont pas été pleinement convaincu.e.s de la possibilité d'une meilleure réussite scolaire des garçons (cf. Tableau 4). Cependant, même si leur réussite scolaire semble reconnue, plusieurs études montrent que les filles sont encore aujourd'hui victimes de sexisme dans le contexte académique (Leaper & Brown, 2014 pour une revue de la littérature).

Si le contexte a bien un effet sur les croyances zéro-sum des filles, il ne semble en revanche pas avoir d'impact sur leur perception de compétition intergenre. Pourtant, ces mesures sont toutes deux supposées refléter un concept commun lié à la perception d'une compétition entre les filles et les garçons dans le domaine scolaire. Comme mentionné précédemment, la principale différence entre ces deux mesures est la formulation de la notion de compétition. Les items constituant notre mesure de croyances zéro-sum portent sur l'interdépendance négative qu'implique une compétition entre les filles et les garçons à l'école. Sans jamais utilisé le terme de compétition, les items décrivent comment les avantages pour un groupe se feraient aux dépens de l'autre groupe. En effet, la perspective zéro-sum est basée sur la nature antagoniste des relations sociales (Rozycka-Tran et al., 2015). Pour la mesure de compétition intergenre perçue, les items font clairement référence à la compétition sans en expliciter les implications. Il est donc possible que la représentation que les élèves se font spontanément de la notion de compétition intergenre puisse varier, ne correspondant pas toujours à une celle d'une compétition de type zéro-sum entre les filles et les garçons. Ainsi, il serait peut-être préférable de proposer aux élèves des items traduisant une situation concrète d'interdépendance, comme ceux composant notre mesure de croyances zéro-sum, afin de pallier d'éventuelles différences interindividuelles d'interprétation.

Au-delà de la compétition intergenre perçue, les résultats des analyses n'ont pas permis de mettre en évidence un effet du contexte sur les autres variables de l'étude, et notamment la performance. Nous faisons l'hypothèse que les garçons auraient de moins bonnes performances dans un contexte de supériorité académique des filles par rapport à un contexte de supériorité des garçons ou à une condition de contrôle. Cette hypothèse était basée sur le postulat d'un effet délétère de la compétition intergenre sur la performance et mettait en jeu différents médiateurs potentiels, dont les croyances zéro-sum. Les résultats ayant mis en évidence un effet du contexte sur l'adhésion des filles aux croyances zéro-sum, leur performance aurait logiquement pu être affectée. Néanmoins, bien qu'elles aient plus tendance à penser que les relations entre filles et garçons à l'école fonctionnent comme un jeu zéro-sum lorsqu'elles sont confrontées à la meilleure réussite scolaire des garçons, les résultats ne montrent pas d'effet significatif du contexte sur leur performance. Cette absence d'effet du contexte sur la performance des filles pourraient s'expliquer par l'action simultanée de processus contraires. Se focalisant sur la compétition interindividuelle, Murayama et Elliot (2012) ont tenté d'expliquer l'apparente inconsistance dans les résultats des études portant sur l'effet de la compétition sur la performance, aboutissant à une absence de lien significatif entre ces deux variables à l'échelle de la méta-analyse. Les auteurs ont alors proposé un modèle impliquant l'action de deux processus opposés, un processus ayant un effet positif sur la performance et l'autre un effet négatif, la somme de ces processus aboutissant à un effet global

nul de la compétition sur la performance. Les processus suggérés par Murayama et Elliot (2012) sont basés sur les buts d'accomplissement, et plus particulièrement, sur les buts de performance. La littérature distingue deux types de buts de performance dont la valence diffèrent : les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement (Elliot & McGregor, 2001). Les buts de performance-approche correspondent à la volonté de montrer sa compétence par rapport aux autres, au désir d'être plus performant que les autres. Plusieurs études ont montré qu'ils pouvaient avoir un effet positif sur la performance (e.g., Bipp & van Dam, 2014; Darnon, Butera, Mugny, Quiamzade, & Hulleman, 2009). Les buts de performance-évitement font quant à eux référence à la volonté de ne pas montrer son incompetence par rapport à autrui, à ne pas être moins performant que les autres. Cette approche consistant à éviter l'échec plutôt qu'à chercher à réussir aurait un effet négatif sur la performance (e.g., Darnon et al., 2009; Elliot & McGregor, 2001). Ainsi, Murayama et Elliot (2012) ont montré que la compétition favorise l'adoption à la fois de buts de performance-approche et de buts de performance-évitement, dont les actions opposées sur la performance rendent difficile la mise en évidence d'un lien direct entre compétition et performance. Au niveau intergroupe, les mécanismes impliqués dans l'effet de la compétition intergroupe sur la performance semblent, pour le moment, assez mal compris. Alors que certaines études montrent un effet positif de la compétition intergroupe, sans doute lié à la coopération intragroupe (e.g., Bornstein & Erev, 1994; Butler & Kedar, 1990), d'autres études suggèrent des effets plus négatifs (e.g., Johnson & Johnson, 2005; Wittchen et al., 2013). Nous avons basé notre hypothèse d'un effet délétère de la compétition sur les facteurs nous paraissant les plus pertinents dans le contexte de notre recherche, à savoir celui d'une compétition entre filles et garçons dans le contexte scolaire. Nous avons ainsi examiné le rôle médiateur du sentiment d'efficacité personnelle, des croyances zéro-sum, de l'anxiété et de la peur. Il est cependant probable que, à l'image du modèle proposé par Murayama et Elliot (2012) pour la compétition interindividuelle, la compétition intergenre puisse avoir des effets indirects à la fois bénéfiques et délétères sur la performance. D'un côté, les élèves percevant l'école comme un jeu zéro-sum entre les filles et les garçons suite à l'affirmation de la réussite de l'exogroupe pourraient être motivés à mieux réussir que l'exogroupe afin de rétablir une identité sociale positive. D'un autre côté, ces élèves, placés dans une position d'infériorité, pourraient également être motivés à éviter l'échec pour ne pas nuire à leur identité sociale. Nous explorerons cette hypothèse dans le cadre de l'étude 2.

Enfin, la principale limite de cette étude 1 est l'utilisation d'échelles auto-rapportées afin de mesurer l'anxiété et la peur de l'échec ressenties par les élèves. Le recours à ce type de mesures permet de simplifier la procédure de l'étude dans la mesure où les protocoles impliquant des mesures physiologiques ou des prélèvements avec analyses du taux de cortisol sont beaucoup plus

coûteux et plus délicats à mettre en place, particulièrement dans le cadre d'une expérimentation en milieu scolaire auprès d'adolescent.e.s. Néanmoins, les mesures auto-rapportées présentent un inconvénient majeur qui réside dans le fait que les réponses sont soumises aux stratégies de présentation de soi des élèves. Or, les émotions d'anxiété et de peur ne sont pas des émotions « neutres » pour les filles et les garçons. Les émotions sont, comme les traits de personnalité, les capacités ou les comportements, l'objet de croyances stéréotypées. Le stéréotype de genre concernant les émotions décrit les femmes comme plus émotives que les hommes, dans le sens où elles ressentiraient plus d'émotions et les exprimeraient plus facilement (Hall & Brody, 2008). Il existe également des croyances spécifiques à certaines émotions. La joie, la tristesse, la honte et la peur seraient des émotions typiquement féminines tandis que les hommes ressentiraient et exprimeraient plutôt des émotions telles que la colère, le mépris et la fierté (Plant, Hyde, Keltner, & Devine, 2000). Plusieurs études mettent par ailleurs en évidence que les femmes sont généralement plus anxieuses que les hommes (e.g., Chapell et al., 2005). Ce stéréotype possède également une dimension prescriptive dans la mesure où il établit des normes strictes concernant l'expression des émotions par les hommes et les femmes (Hall & Brody, 2008). Dans une étude menée à travers 48 pays, des étudiant.e.s à l'université indiquaient ce qu'il.elle.s espéraient pour leurs futurs enfants en termes d'émotions. Les résultats ont montré que les femmes jugent le bonheur comme plus désirable que les hommes qui, quant à eux, évaluent la suppression de la colère et le courage comme plus désirables que les femmes (Diener & Lucas, 2004). De plus, le courage et la suppression de la colère apparaissent comme plus désirables pour un fils que pour une fille. Le stéréotype de genre concernant les émotions pourrait ainsi amener les élèves à exprimer les émotions conformes aux attentes de leur genre. Les garçons seraient alors susceptibles, en dépit de leur ressenti, de ne pas exprimer leur peur et leur anxiété, deux émotions à connotation féminine. En raison des difficultés à mettre en place des mesures affectives non biaisées par le genre du participant.e dans le contexte scolaire, ces variables ne seront pas inclus dans l'étude 2, qui se focalisera sur l'influence de processus contraires en lien avec l'adhésion aux buts de performance.

III. Etude 2. Croyances zéro-sum et buts d'accomplissement.

Parce que l'absence d'effet du contexte sur la performance dans l'étude 1 pourrait s'expliquer par des processus opposés liés aux buts d'accomplissement poursuivis par les élèves en situation de compétition intergroupe, nous avons choisi dans l'étude 2 de nous focaliser sur ces buts d'accomplissement. Avoir des buts de performance correspond, au niveau théorique, à une définition relative plutôt qu'absolue de sa compétence, basée sur la performance d'autrui (Elliot &

McGregor, 2001). Les individus qui poursuivent des buts de performance définissent donc leur compétence en comparaison avec les autres individus. Basés sur la comparaison sociale, les buts de performance peuvent être de valence positive (performance-approche) ou négative (performance-évitement) selon leur positionnement par rapport à la réussite et à l'échec. Les buts de performance-approche correspondent au désir de mieux réussir que les autres tandis que les buts de performance-évitement consistent à vouloir ne pas moins bien réussir (Darnon, Dompnier, & Poortvliet, 2012). Ils sont associés à deux autres types de buts : les buts de maîtrise-approche, faisant référence à la volonté d'apprendre et d'acquérir de nouvelles compétences, et les buts de maîtrise-évitement pour lesquels l'objectif est de ne pas perdre de compétences. L'adoption des buts d'accomplissement, leurs antécédents et leurs conséquences ont beaucoup été étudiés en psychologie de l'éducation. Ils ont été reliés à de nombreuses variables clés dans l'apprentissage comme le type d'apprentissage (Elliot & McGregor, 2001; Michou et al., 2013), la motivation (Dinger et al., 2013), l'auto-handicap (Urdan, 2004) ou encore la performance (Bipp & van Dam, 2014; Darnon et al., 2009; Elliot & McGregor, 2001). L'objectif de l'étude 2 est de tester l'hypothèse selon laquelle la perception d'une compétition zéro-sum entre les filles et les garçons à l'école aurait un impact sur les buts poursuivis par les élèves et notamment sur leur adhésion aux buts de performance.

La définition même des buts de performance, présentée dans le paragraphe précédent, suggère un lien entre la compétition et l'adoption de ces buts. En effet, les buts de performance, c'est à dire la volonté de mieux réussir ou de ne pas échouer par rapport aux autres, correspondent aux objectifs poursuivis par toute personne choisissant de s'engager dans une compétition. Lorsque les individus ou les groupes sont en compétition, ils poursuivent un objectif similaire (obtention de ressources, récompense, statut, prestige...), que seul un nombre limité de concurrents pourra finalement atteindre. La réussite de cet objectif est donc conditionnée par la réussite ou l'échec, de l'individu par rapport aux autres. Ainsi, on peut logiquement penser que les individus placés dans une situation qu'ils jugent compétitive peuvent être amenés à adopter des buts de performance. Plusieurs études s'intéressant au lien entre compétition et buts de performance viennent appuyer ce postulat théorique. Dans une série de trois études, Elliot et al. (2016) ont examiné le lien entre l'interdépendance sociale et l'adoption des différents buts d'accomplissement. Si la coopération (interdépendance positive) prédit l'adhésion aux buts de maîtrise, l'expression d'attitudes compétitives (interdépendance négative) se révèle être le principal prédicteur des buts de performance, approche et évitement. Autrement dit, plus les individus se montrent compétitifs, plus ils sont motivés à faire mieux que les autres, mais également à ne pas faire moins bien qu'eux (Elliot et al., 2016). De la même manière, la compétitivité apparaît dans les études menées par Elliot

et McGregor (2001) comme un des prédicteurs des buts de performance. La peur de l'échec, un des indicateurs affectifs de la compétition intergroupe s'avère également être un des prédicteurs des buts de performance-approche et évitement (Dinger et al., 2013; Elliot & McGregor, 2001; Michou et al., 2013). La compétition favoriserait ainsi l'adoption de buts de performance, parfois au détriment des buts de maîtrise (Elliot et al., 2016; Lam et al., 2004; Law, Elliot, & Murayama, 2012; Sommet, Quiamzade, Jury, & Mugny, 2015). En effet, dans une situation de compétition, les élèves ont tendance à privilégier une bonne performance à un apprentissage plus approfondi (Lam et al., 2004). Par ailleurs, il apparaît qu'en dehors de toute description objective de l'environnement scolaire, la perception qu'ont les élèves de cet environnement a une influence sur l'adhésion aux différents buts d'accomplissement (Church, Elliot & Gable, 2001). Au-delà de la mise en place d'une réelle compétition, il est donc possible que la perception subjective de l'existence d'une compétition zéro-sum entre les filles et les garçons à l'école influence l'adhésion des élèves aux différents buts d'accomplissement.

Nous faisons donc l'hypothèse que l'adoption d'une vision zéro-sum des relations intergenres dans le contexte scolaire pourrait amener les élèves à adhérer plus fortement aux buts de performance-approche et performance-évitement. Or, les résultats des études précédentes (études n° 0 et 1) ont montré que la perception des élèves à l'égard des relations de genre à l'école peut varier en fonction du contexte scolaire. Plus précisément, les élèves adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte scolaire menaçant de réussite de l'exogroupe par rapport à des contextes moins menaçants. Si l'adhésion aux croyances zéro-sum favorise ensuite l'adhésion aux buts de performance (approche et évitement), alors nous pouvons postuler que le contexte aura un effet indirect sur l'adhésion à ces buts. Plus précisément, les élèves devraient adhérer plus fortement aux buts de performance dans un contexte de réussite de l'exogroupe par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe ou à une condition de contrôle. Les croyances zéro-sum se positionneraient alors en médiateur de l'effet du contexte sur les buts de performance. La principale difficulté rencontrée dans la formulation de nos hypothèses est liée à des différences de résultats entre nos études précédentes. En effet, dans l'étude princeps n°0, le contexte scolaire a une influence significative uniquement sur les croyances zéro-sum des garçons. A l'inverse, dans l'étude 1, seules les croyances zéro-sum des filles sont influencées par la nature du contexte scolaire. Nos hypothèses semblent alors dépendantes de la population d'élèves auprès de laquelle nous mènerons l'étude 2. Nous avons le choix entre une population de collégien.ne.s et une population de lycéen.ne.s afin de tenter de répliquer une des deux études précédentes, tout en allant plus loin dans notre réflexion. Chaque réplification aurait son intérêt car chacune de ces études présente des limites mais également des résultats intéressants, ce qui rend difficile le choix de la

population à privilégier dans le cadre de l'étude 2. Nous avons donc décidé de nous tourner vers une autre population, à savoir celle des étudiant.e.s à l'université. Ce choix devait nous permettre de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents et ainsi d'orienter la suite de nos recherches. La mise en évidence d'un effet du contexte auprès des étudiants (par opposition aux étudiantes), à l'image des résultats de l'étude n°0, nous amènerait à nous questionner sur les résultats obtenus dans l'étude 1. Le lycée fait-il figure d'exception en matière de perception de relations intergenres ou les résultats de l'étude 1 sont-ils liés à d'autres facteurs (e.g., hasard, manque de puissance statistiques) ? Si, à l'inverse, les résultats montrent un effet du contexte chez les étudiantes, cela suggèrera que dans le contexte du lycée et de l'université, les dynamiques de relations intergenres sont différentes de ce qui est généralement observés au collège (étude n° 0) mais également chez les adultes dans la société (Wilkins et al., 2015). En effet, la littérature sur la perspective zéro-sum montre que le contexte influence principalement les croyances zéro-sum des membres de groupes de haut statut (Kuchynka et al., 2018; Wilkins et al., 2015). Les résultats de l'étude 1 pouvant suggérer l'acquisition par les filles d'un haut statut académique dans le contexte du lycée, une piste pertinente de recherche serait d'explorer cette hypothèse auprès d'un échantillon d'étudiant.e.s en examinant la réaction des filles et des garçons face à différents contextes universitaires. En conclusion, dans le cadre de la présente étude 2, nous formulons deux hypothèses alternatives. D'un côté, en accord avec les résultats de l'étude n°0, le contexte pourrait avoir un impact principalement sur les croyances zéro-sum et les buts de performances des garçons. D'un autre côté, dans la continuité des résultats de l'étude 1, comparativement aux garçons, les croyances zéro-sum et l'adoption des buts de performance des filles pourraient être plus fortement affectées par le contexte. Un tel profil de résultats irait dans le sens de l'hypothèse d'un statut académique supérieur des filles dans certains contextes. Quel que soit le groupe pour lequel le contexte aura l'impact le plus important, notre hypothèse est que les élèves de ce groupe adhéreront plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte menaçant de réussite de l'exogroupe par rapport à des contextes moins menaçants, ce qui les amènera ensuite à adhérer davantage aux buts de performance-approche et performance-évitement dans cette même condition.

III.1. Méthode

III.1.1. Participant.e.s

Avant de collecter les données de cette étude, nous avons réalisé des analyses de puissance a priori afin de déterminer quelle était la taille d'échantillon nécessaire pour répliquer les effets observés dans les études n° 0 et 1. Les résultats de ces analyses suggéraient que 186 participant.e.s

et 598 participant.e.s étaient nécessaires pour répliquer l'effet d'interaction obtenu dans les études n° 0 et 1 respectivement (voir *Annexe B*). Un échantillon de près de 600 étudiant.e.s étant difficile à atteindre, même dans le cadre d'une étude en ligne, nous avons essayé de rassembler le plus de participant.e.s possibles et avons mis fin à la récolte des données lorsque, qu'au bout de quelques jours, plus aucun.e nouveau.elle participant.e ne complétait le questionnaire.

Tous les étudiant.e.s inscrit.e.s en première année d'études supérieures (Licence ou Diplôme de Technicien Supérieur [DUT]) à l'Université Blaise Pascal⁵ à Clermont-Ferrand ont été contacté.e.s à l'aide des listes de diffusion de l'université afin de compléter un questionnaire en ligne. Les participant.e.s ont été recruté.e.s sur la base du volontariat. Il.elle.s avaient l'opportunité, s'il.elle.s le souhaitaient, de participer à un tirage au sort afin de gagner un chèque cadeau d'une valeur de 10 euros. Parmi l'ensemble des personnes ayant consulté le questionnaire, 417 étudiant.e.s l'ont complété dans sa totalité (voir *Annexe D*). Les participant.e.s n'ayant pas été attentif.ve.s à nos inductions expérimentales (n = 18) ont été exclu.e.s des analyses. L'échantillon obtenu était ainsi constitué de 399 participant.e.s parmi lesquelles 269 filles et 130 garçons (cf. Tableau 5). La moyenne d'âge était de 19.04 ans ($ET = 3.49$). Les participant.e.s constituant notre échantillon étaient réparti.e.s dans différentes filières d'études. En nous appuyant sur des documents du Ministère de l'Education et du Ministère de l'Enseignement Supérieur (DEPP, 2018a, 2018b; MESRI, 2018), nous avons distingué les filières d'études majoritairement féminines (plus de 55% de femmes, ce qui correspond à la moyenne de l'université française) et les filières majoritairement masculines⁶. En nous basant sur cette classification, 140 participant.e.s se trouvaient dans une filière d'études masculines (Sciences fondamentales, Ingénierie, Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, DUT) tandis que 259 participant.e.s appartenaient à une filière féminine (Arts, Langues, Lettres, Sciences Humaines et Sociales, Sciences de la Vie et de la Terre).

Tableau 5.

Répartition des participant.e.s dans les conditions expérimentales en fonction du genre (étude 2)

Condition	Genre		Total
	Garçons	Filles	
Contexte menaçant	45	88	133
Contrôle	48	89	137
Contexte peu menaçant	37	92	129
Total	130	269	399

⁵ Représente une partie de l'actuelle Université Clermont Auvergne.

⁶ Aucune des filières représentées dans notre échantillon ne présentait un pourcentage de femmes compris entre 50 et 55%.

III.1.2. Procédure

L'étude était présentée aux participant.e.s comme une enquête portant sur leurs impressions concernant l'université. Elle consistait en un questionnaire, créé à l'aide du logiciel Qualtrics, à compléter en ligne. Après avoir certifié être majeur.e.s et être en première année d'étude dans l'enseignement supérieur, les participant.e.s étaient invité.e.s à donner leur consentement afin de participer, s'il.elle.s le souhaitaient, à l'étude.

Manipulation du contexte universitaire. Les participant.e.s étaient alors réparti.e.s aléatoirement selon trois conditions : un contexte universitaire menaçant, un contexte universitaire peu menaçant et une condition de contrôle. La manipulation du contexte était similaire à celle utilisée dans les études n° 0 et 1. Selon la condition dans laquelle il.elle.s étaient aléatoirement placé.e.s, les participant.e.s lisaient un texte différent, présenté comme un article de presse. Dans les deux conditions expérimentales, le texte portait sur la réussite scolaire. Dans le contexte universitaire menaçant, la réussite scolaire et universitaire de l'exogroupe (par rapport à l'endogroupe) était mise en avant. Ainsi, dans cette condition, les garçons [filles] étaient confrontés à la meilleure réussite scolaire et universitaire des filles [garçons] par rapport aux garçons [filles]. Pour créer un contexte peu menaçant, la réussite de l'endogroupe (par rapport à l'exogroupe) était mise en avant. Cette fois, les garçons étaient exposés à la meilleure réussite des garçons par rapport aux filles et les filles étaient exposées à la meilleure réussite des filles par rapport aux garçons. Comme pour les études précédentes, le texte utilisé dans la condition de contrôle abordait le choix des langues vivantes à l'école.

Suite à cela, les participant.e.s répondaient à des questions de contrôle des inductions. Il.elle.s complétaient ensuite la mesure de croyances zéro-sum puis la mesure de buts d'accomplissement. Les participant.e.s étaient également invité.e.s à compléter une mesure de réussite scolaire perçue, constituant une deuxième mesure de contrôle des inductions. Pour terminer, il.elle.s renseignaient différentes informations sociodémographiques telles que leur âge, leur genre, leur filière d'étude, les notes obtenues au baccalauréat, le niveau d'études de leurs parents. Les participant.e.s complétaient également une mesure de statut social subjectif. A la fin de l'étude, les participant.e.s étaient remercié.e.s et débriefé.e.s. Il.elle.s étaient par ailleurs invité.e.s à contacter l'expérimentatrice pour tout problème ou question concernant cette étude.

III.1.3. Mesures

Contrôle des manipulations. Dans un premier temps, les participant.e.s répondaient à trois questions à choix multiple en lien avec les textes présentés (e.g. « *A l'université, les étudiants qui*

*obtiennent les meilleures notes sont ... »). Pour chaque question, quatre réponses étaient disponibles : « les filles », « les garçons », « les filles autant que les garçons » et « je ne sais pas ». L'objectif était de vérifier que les participant.e.s avaient bien été attentif.ve.s aux informations qui leur avaient été présentées. Dix-huit participant.e.s, n'ayant pas correctement répondu à au moins deux des trois questions, ont ainsi été exclu.e.s des analyses. Plus loin dans le questionnaire, les participant.e.s étaient également invité.e.s à exprimer dans quelle mesure ils pensaient que les filles et les garçons obtenaient les meilleures notes à l'université ainsi qu'au baccalauréat et au brevet. Les réponses étaient données à l'aide d'une échelle type Likert en 9 points allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 9 (*Totalement d'accord*).*

Croyances zéro-sum de genre. Sept items formaient une mesure d'adhésion aux croyances zéro-sum de genre concernant l'université ($\alpha = .76$). Cette échelle était similaire à celle utilisée lors des études précédentes et a simplement été appliquée au contexte universitaire plutôt que scolaire (e.g. « *A l'université, quand les filles ont de bonnes notes, les garçons ont de moins bonnes notes.* »). Comme dans l'étude 1, cette mesure était associée à deux items ayant pour objectif d'évaluer la perception d'une compétition intergenre à l'université sans dimension zéro-sum (e.g. « *A l'université, il existe une compétition entre les filles et les garçons.* ») ($\alpha = .91$). Les réponses étaient données sur une échelle type Likert en 9 points allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 9 (*Totalement d'accord*).

Buts d'accomplissement. Afin d'évaluer dans quelle mesure les participant.e.s adoptaient les différents buts d'accomplissement, nous avons utilisé l'échelle AGQ-R (Achievement Goal Questionnaire, revised) développée par Elliot et Murayama (2008) (voir Darnon & Butera, 2005 pour une traduction française). Nous avons ainsi mesuré l'adhésion aux buts de performance-approche (e.g., « *A l'université, mon but est de mieux réussir que les autres étudiants.* » ; $\alpha = .93$), performance-évitement (e.g., « *A l'université, mon objectif est d'éviter d'échouer par rapport aux autres étudiants.* » ; $\alpha = .91$), maîtrise-approche (e.g., « *A l'université, mon but est d'apprendre autant que possible en cours.* » ; $\alpha = .76$) et maîtrise-évitement (e.g., « *A l'université, je crains de ne pas comprendre entièrement le contenu du cours.* » ; $\alpha = .69$). Cette échelle était composée de trois items par but soit au total 12 items adaptés au contexte universitaire pour les besoins de l'étude.

III.2. Résultats

III.2.1. Analyses préliminaires

Analyses corrélationnelles. Les corrélations entre les différentes variables de l'étude ont été calculées (cf. Tableau 6). Il apparaît que les croyances zéro-sum sont positivement corrélées à

la perception de compétition intergenre, ainsi qu'à l'ensemble des buts d'accomplissement, à l'exception des buts de maîtrise-approche.

Tableau 6.

Corrélations entre les différentes variables de l'étude 2

Variabes	2	3	4	5	6
1. Croyances zéro-sum	.34**	.19**	.18**	.004	.17**
2. Compétition intergenre		.21**	.17**	.07	.18**
3. Performance-approche			.76**	.32**	.22**
4. Performance-évitement				.24**	.26**
5. Maîtrise-approche					.28**
6. Maîtrise-évitement					

Notes. N = 399.

** $p < .001$.

Contrôle des manipulations. Comme pour l'étude 1, nous avons tout d'abord analysé les réponses aux questions de contrôle à choix multiple. Les résultats ont montré que 18 participant.e.s ont donné des réponses incorrectes à au moins deux des trois questions. Ces dernier.e.s ont donc été écarté.e.s des analyses. Nous avons ensuite analysé les réponses à la deuxième mesure de contrôle des inductions. Les réponses aux items portant sur les garçons ont été soustraites des réponses aux items portant sur les filles afin de créer deux variables pour lesquelles plus les scores sont élevés, plus les participant.e.s pensent que les filles réussissent mieux que les garçons à l'université. Des analyses de variances (ANOVA) ont été réalisées pour chacune des variables avec un plan factoriel 2 (genre des participant.e.s : filles vs. garçons) x 3 (induction : réussite scolaire des filles vs. réussite scolaire des garçons vs. condition de contrôle) x 2 (type de filière : filières masculines vs. filières féminines). Nous avons choisi d'inclure le type de filière comme facteur dans cette analyse afin de nous assurer que l'efficacité de nos inductions ne se limite pas à une partie de notre échantillon. Nous avons tout d'abord analysé les réponses portant sur les notes. Les résultats mettent en évidence un effet principal de l'induction, $F(2,387) = 12.39$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .060$. Les comparaisons par paires, réalisées avec une correction de Bonferonni, montrent que les participant.e.s ont plus tendance à penser que les filles obtiennent de meilleures notes que les garçons à l'université dans la condition d'exposition à la réussite des filles ($M = 1.25$, $ES = 0.19$) par rapport à la condition d'exposition à la réussite des garçons ($M = 0.02$, $ES = 0.21$) ou à une condition de contrôle ($M = 0.10$, $ES = 0.18$), $p_s < .001$. Les différences entre ces deux dernières conditions ne

sont en revanche pas significatives, $p > .10$, *ns*. L'absence d'interaction significative entre l'induction et le type de filière suggère que l'efficacité de nos inductions expérimentales ne dépend pas du type de filière dans laquelle les participant.e.s étaient inscrit.e.s. Nous avons ensuite conduit des analyses similaires sur les opinions concernant les résultats du brevet et du baccalauréat. Les résultats des analyses mettent en évidence un effet principal de l'induction, $F(2,387) = 7.56$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .038$. Les participant.e.s ont plus tendance à penser que les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons au brevet des collèges et au baccalauréat dans la condition d'exposition à la réussite des filles ($M = 1.80$, $ES = 0.23$) par rapport à la condition d'exposition à la réussite des garçons ($M = 0.63$, $ES = 0.25$), $p = .002$, ou la une condition de contrôle ($M = 0.74$, $ES = 0.22$), $p = .003$. Les différences entre ces deux dernières conditions ne sont en revanche pas significatives, $p > .10$, *ns*. En conclusion, les inductions permettant de manipuler le contexte scolaire semblent avoir été efficaces, quelle que soit la filière d'études des participant.e.s.

III.2.2. Analyses principales

Nous avons ensuite réalisé des analyses de régression afin de tester plus spécifiquement nos hypothèses. Dans le but de rendre compte de l'effet des différents contextes, nous avons créé les mêmes variables de contraste (C1 et C2) que celles utilisées dans les études n° 0 et 1⁷. Notre modèle de régression comporte alors comme prédicteurs le genre (codé -0.5 pour les garçons, 0.5 pour les filles), les deux variables de contrastes (C1 et C2), et leurs interactions. Certaines recherches mettant en avant l'importance de ces facteurs, notamment pour les buts d'accomplissement (Jury, 2014; Sommet et al., 2015), il pourrait être pertinent de contrôler les effets du statut socio-économique des participant.e.s ainsi que du type de filière d'études. Afin de nous aider à déterminer quels prédicteurs inclure dans notre modèle, nous avons réalisé des analyses de régression hiérarchiques. Les résultats des analyses montrent que, pour l'ensemble des variables dépendantes, l'ajout des interactions entre les deux variables de contrôle et les autres prédicteurs du modèle ne permet pas d'améliorer significativement la part de variance expliquée par le modèle. De plus, aucune de ses interactions n'apparaît comme significative, ce qui implique que ces variables de contrôle ne constituent pas des modérateurs des effets du contexte et/ou du genre. Nous avons donc décidé de contrôler uniquement les effets principaux du SSE et du type de filière. Ainsi, le modèle final comporte sept prédicteurs : le type de filière (codé -0.5 pour les filières masculines, 0.5 pour les filières féminines), le SES des participant.e.s (codé -0.5 pour les bas SSE,

⁷ Pour rappel, le contraste C1 permet de comparer le contexte menaçant (codé 2) avec les deux autres contextes (codés -1) tandis que le contraste C2 compare le contexte peu menaçant (codé -1) à la condition de contrôle (codé 1).

0.5 pour les haut SSE), leur genre (codé -0.5 pour les garçons, 0.5 pour les filles), les deux variables de contrastes (C1 et C2), les interactions entre le genre et les variables de contraste. Ces analyses ont été réalisées en utilisant la technique du bootstrap, basée sur 5000 échantillons, afin de pallier d'éventuels problèmes de non normalité des résidus et/ou d'hétéroscédasticité.

Croyances zéro-sum. Les résultats mettent en évidence un effet principal du contraste C1, $B = 0.14$, $ES = 0.05$, BCa 95% IC [0.05, 0.23], $p = .003$ (cf. Figure 7). Ainsi, les participant.e.s, filles comme garçons, ont tendance à adhérer plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte menaçant ($M = 2.38$, $ET = 1.31$) pour leur groupe par rapport à un contexte peu menaçant ($M = 2.08$, $ET = 0.97$) ou à une condition de contrôle ($M = 1.87$, $ET = 1.07$). Contrairement à notre hypothèse, cet effet n'est pas qualifié par une interaction avec le genre des participant.e.s, $p > .10$, *ns*.

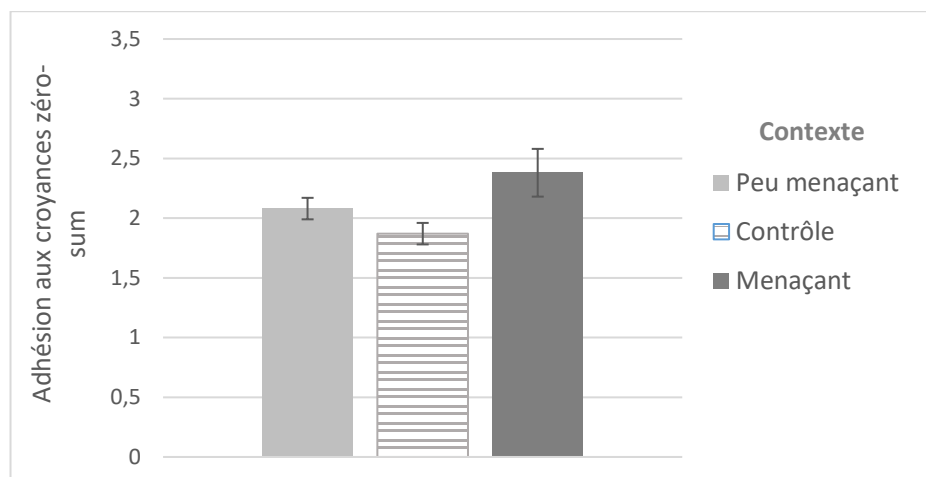


Figure 7. Adhésion aux croyances zéro-sum en fonction du contexte (étude 2). Les barres d'erreur représentent les erreurs standards.

Nous avons également analysé la perception de compétition intergenre des étudiant.e.s, sans perspective zéro-sum. Les analyses mettent en évidence deux effets principaux tendanciellement significatifs. Tout d'abord, les filles ($M = 2.86$, $ET = 2.27$) ont tendance à percevoir plus de compétition intergenre que les garçons ($M = 2.58$, $ET = 2.09$) à l'université, $B = 0.43$, $SE = 0.25$, BCa 95% IC [-0.08, 0.92], $p = .085$. Ensuite, les étudiant.e.s issus de filières d'études masculines ($M = 2.91$, $ET = 2.15$) ont tendance à rapporter plus de compétition intergenre à l'université que les étudiant.e.s issu.e.s de filières majoritairement féminines ($M = 2.69$, $ET = 2.25$), $B = -0.43$, $SE = 0.25$, BCa 95% IC [-0.89, 0.03], $p = .082$.

Buts d'accomplissement. Nous avons analysé l'adhésion des étudiant.e.s aux différents buts d'accomplissement, en commençant par les buts de performance, puis ensuite, à titre exploratoire, les buts de maîtrise.

Buts de performance-approche. Les résultats mettent en évidence un effet du statut socio-économique, $B = 0.60$, $SE = 0.25$, BCa 95% IC [0.09, 1.11], $p = .017$, dans le sens où les étudiant.e.s de haut SSE ($M = 5.16$, $ET = 2.59$) adoptent davantage de buts de performance-approche que les étudiant.e.s de bas SSE ($M = 4.50$, $ET = 2.42$). Les analyses montrent également un effet principal du type de filière, $B = -0.90$, $SE = 0.28$, BCa 95% IC [-1.47, -0.33], $p = .002$. Les étudiant.e.s issu.e.s de filières majoritairement masculines ($M = 5.48$, $ET = 2.52$) adoptent davantage de buts de performance-approche que les étudiant.e.s issu.e.s de filières majoritairement féminines ($M = 4.51$, $ET = 2.47$). Les résultats ne mettent cependant en évidence aucun effet significatif (principal ou d'interaction) du contexte, $p > .10$, *ns*.

Buts de performance-évitement. Seul l'effet du type de filière est significatif, $B = -0.88$, $SE = 0.28$, BCa 95% IC [-1.43, -0.34], $p = .002$, dans le sens où les étudiant.e.s issu.e.s de filières majoritairement masculines ($M = 5.91$, $ET = 2.46$) rapportent davantage de buts de performance-évitement que les étudiant.e.s issu.e.s de filières majoritairement féminines ($M = 5.11$, $ET = 2.50$).

Buts de maîtrise-approche. Les résultats des analyses mettent en évidence un effet significatif du contraste C2, $B = -0.20$, $SE = 0.10$, BCa 95% IC [-0.39, 0.00], $p = .046$. Les participant.e.s ont tendance à adhérer plus fortement aux buts de maîtrise-approche dans un contexte peu menaçant ($M = 7.21$, $ET = 1.39$) pour leur groupe par rapport à une condition de contrôle ($M = 6.79$, $ET = 1.49$). Le statut socio-économique a également un effet significatif, $B = 0.38$, $SE = 0.15$, BCa 95% IC [0.10, 0.67], $p = .012$, dans le sens où les étudiant.e.s de haut SSE ($M = 7.17$, $ET = 1.46$) rapportent davantage de buts de maîtrise-approche que les étudiant.e.s de bas SSE ($M = 6.81$, $ET = 1.53$).

Buts de maîtrise-évitement. Les analyses mettent en évidence un effet principal du contraste C1, $B = 0.13$, $SE = 0.07$, BCa 95% IC [-0.01, 0.26], $p = .048$, qualifié par une interaction avec le genre des participant.e.s, $B = -0.39$, $SE = 0.14$, BCa 95% CI [-0.65, -0.11], $p = .002$. L'analyse des effets simples du contexte auprès des garçons et des filles montrent que l'effet du contraste C1 n'est significatif qu'auprès des garçons, $B = 0.32$, $SE = 0.11$, BCa 95% IC [0.11, 0.53], $p = .002$ (cf. Figure 8). En effet, ces derniers rapportent davantage de buts de maîtrise-évitement dans un contexte menaçant pour leur groupe ($M = 6.15$, $ET = 1.68$) par rapport à un contexte peu menaçant ($M = 5.39$, $ET = 1.78$) ou à une condition de contrôle ($M = 5.03$, $ET = 1.93$). Le contexte ne semble

en revanche avoir aucun impact significatif sur l'adoption des buts de maîtrise-évitement par les filles, $p < .10$, *ns*.

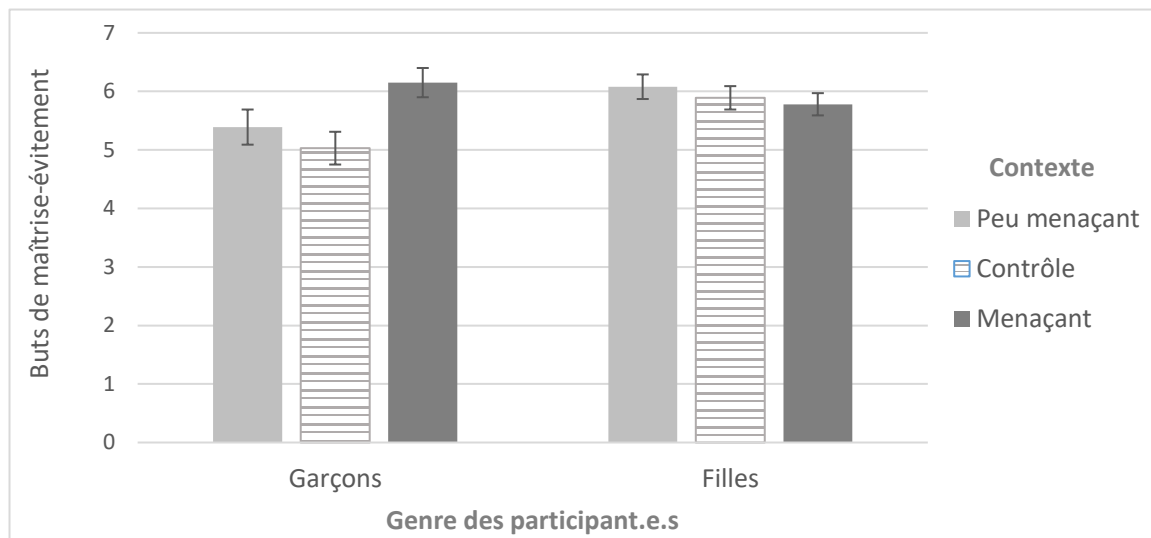


Figure 8. Adoption des buts de maîtrise-évitement selon le contexte et le genre des participant.e.s (étude 2). Les barres d'erreur représentent les erreurs standards.

Les analyses n'ayant pas permis de mettre en évidence un effet d'interaction entre le contexte et le genre sur l'adhésion aux croyances zéro-sum ainsi que sur l'adoption des buts de performance (approche et évitement), nous ne sommes pas en mesure de tester notre hypothèse de médiation de l'effet du contexte sur l'adoption des buts de performance des filles ou des garçons par leur adhésion aux croyances zéro-sum. En revanche, nous avons décidé, à titre exploratoire, de tester l'existence d'une médiation modérée de l'effet du contexte sur l'adoption de buts de maîtrise-évitement des garçons par leur adhésion aux croyances zéro-sum (cf. Figure 9).

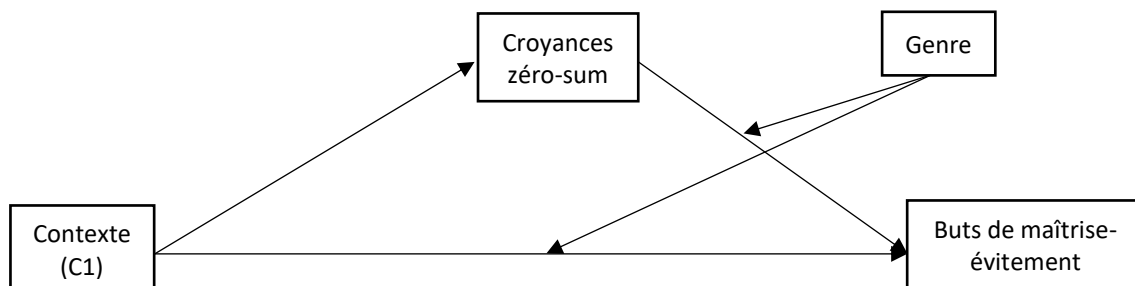


Figure 9. Modèle de médiation modérée (étude 2).

III.2.3. Analyses exploratoires

Nous avons donc réalisé des analyses exploratoires afin de déterminer si l'effet du contexte sur l'adoption des buts de maîtrise-évitement observée auprès des garçons de notre échantillon pourrait être expliquée par leur niveau d'adhésion aux croyances zéro-sum. Pour cela, nous avons suivi la procédure décrite par Muller, Judd et Yzerbyt (2005). Le contexte (C1) est le prédicteur, les buts de maîtrise-évitement représentent la variable dépendante tandis que le genre et les croyances zéro-sum sont respectivement modérateur et médiateur. Muller et al. (2005) suggèrent une procédure en trois étapes.

La première étape consiste à tester l'effet du prédicteur (ici le contexte, à travers C1 et C2) et du modérateur (le genre) sur la variable dépendante (les buts de maîtrise-évitement). Ce modèle a été testé dans le cadre de nos analyses principales. Les résultats ont mis en évidence un effet d'interaction entre le contraste C1 et le genre sur l'adoption des buts de maîtrise-évitement, $B = -0.39$, $SE = 0.14$, BCa 95% IC [-0.65, -0.11], $p = .002$. Le contexte ne semble avoir un impact significatif que sur les buts des garçons, dans le sens où ils rapportent davantage de buts de maîtrise-évitement dans un contexte menaçant par rapport à un contexte peu menaçant ou à une condition de contrôle, $B = 0.32$, $SE = 0.11$, BCa 95% IC [0.11, 0.53], $p = .002$ (cf. Figure 8).

La seconde étape a pour objectif de tester l'effet du prédicteur (C1) et du modérateur (le genre) sur le médiateur (les croyances zéro-sum). Il a également déjà été testé dans le cadre des analyses principales et les résultats ont montré un effet du contexte par le contraste C1, $B = 0.14$, $SE = 0.05$, BCa 95% IC [0.05, 0.23], $p = .003$. En effet, les participant.e.s adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte menaçant par rapport à un contexte peu menaçant ou à une condition de contrôle (cf. Figure 7).

La troisième étape consiste à tester la modulation des effets du prédicteur et du médiateur sur la variable dépendante. Pour mettre en évidence un effet de médiation modérée, les analyses doivent faire apparaître un effet d'interaction significatif entre le médiateur (les croyances zéro-sum) et le modérateur (le genre), éventuellement associé à une diminution de l'effet d'interaction entre le prédicteur (C1) et le modérateur (Muller et al., 2005). Si les croyances zéro-sum ont bien un effet significatif sur l'adoption des buts de maîtrise-évitement, $B = 0.28$, $SE = 0.09$, BCa 95% IC [0.10, 0.45], $p = .002$, les analyses ne montrent en revanche pas d'effet d'interaction significatif entre les croyances zéro-sum et le genre, $p > .10$, *ns*. Il ne semble donc pas y avoir d'effet de modulation médiatisé. Les analyses réalisées à l'aide de la macro PROCESS pour SPSS (modèle 15) amènent à une conclusion similaire.

III.3. Discussion de l'étude 2

Dans le cadre de l'étude 2, nous avons mis en place auprès d'un échantillon d'étudiant.e.s à l'université une procédure en partie similaire à celle des études n° 0 et 1 avec deux objectifs. Notre premier objectif était d'examiner l'effet du contexte sur l'adhésion des étudiant.e.s aux croyances zéro-sum afin de déterminer qui des filles ou des garçons seraient le plus influencé.e.s par la nature du contexte académique. Les résultats des études précédentes nous ont amenées à formuler deux hypothèses alternatives. La première hypothèse était que, conformément à l'argumentation théorique présentée dans le chapitre 2 et les résultats de l'étude n°0, les étudiants (par opposition aux étudiantes) auraient tendance à adhérer plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte menaçant de réussite académique des filles par rapport à un contexte peu menaçant de réussite des garçons ou à une condition de contrôle. Néanmoins, les résultats obtenus dans le cadre de l'étude 1 nous ont amenées à formuler une seconde hypothèse, postulant un effet simple du contexte auprès des étudiantes plutôt que des étudiants. Ainsi, les étudiantes auraient plus tendance à penser que les relations de genre dans le domaine académique fonctionnent comme un jeu zéro-sum dans un contexte menaçant mettant en avant la réussite académique des garçons par rapport aux deux autres contextes. Le contexte aurait alors moins d'impact sur les croyances des garçons. A travers ces hypothèses alternatives, cette étude avait donc également pour objectif d'explorer la possibilité d'une évolution du statut académique des filles entre le collège et le lycée. Les études sur les croyances zéro-sum mettant en évidence un effet du contexte uniquement sur les croyances des groupes de haut statut (e.g., Wilkins et al., 2015), la présence d'un effet du contexte académique auprès des filles permettrait d'appuyer l'hypothèse d'un statut académique supérieur des filles dans le contexte du lycée et de l'université. Enfin, le but de cette étude était de tester l'effet de la compétition intergenre et plus précisément des croyances zéro-sum sur l'adoption des buts de performance-approche et performance-évitement. En nous basant notamment sur le modèle des processus opposés de la compétition développé par Murayama et Elliot (2012), nous postulons que les croyances zéro-sum seraient liées à une adoption plus forte de ces deux types de buts. Nous faisons alors l'hypothèse d'un effet indirect du contexte sur l'adoption des buts de performance. Les croyances zéro-sum favorisant l'adoption des buts de performance (approche et évitement), les élèves – filles ou garçons – adhérant plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte de réussite de l'exogroupe par rapport aux autres conditions, devraient également adopter plus fortement les buts de performance dans cette condition.

Dans l'ensemble, les résultats obtenus ne vont pas dans le sens de nos hypothèses. Concernant l'effet du contexte sur l'adhésion aux croyances zéro-sum, aucune de nos hypothèses alternatives n'a pu être validée, dans la mesure où les analyses mettent en évidence un effet

principal du contexte sur l'adhésion aux croyances zéro-sum de l'ensemble des étudiant.e.s. En effet, les filles comme les garçons ont plus tendance à adopter une vision zéro-sum des relations de genre dans un contexte de réussite de l'exogroupe par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe ou à une condition de contrôle. Nous n'avions pas anticipé une telle possibilité. Ces résultats vont à l'encontre des effets observés dans la littérature sur la perspective zéro-sum des relations de genre, et plus généralement des relations intergroupes. En effet, les études montrent habituellement que les membres de groupes de haut statut, tels que les hommes, ont plus tendance à voir les relations intergroupes comme un jeu zéro-sum que les membres de groupes de bas statut (Bosson et al., 2012; Kehn & Ruthig, 2013; Norton & Sommers, 2011; Ruthig et al., 2017). Ils sont par ailleurs décrits comme plus sensibles au contexte intergroupe (Kuchynka et al., 2018; Wilkins et al., 2015). Il semble donc que, dans le contexte académique, les dynamiques intergroupes et plus particulièrement les relations de genre soient différentes de celles décrites à l'échelle de la société. Il est également possible que le statut des groupes n'ait pas le même impact lorsque les croyances zéro-sum se focalisent sur le domaine scolaire, plutôt que sur la société en général.

Bien que le contexte ait un impact sur les croyances zéro-sum de l'ensemble des étudiant.e.s et que ces croyances soient positivement corrélées à l'adoption des buts de performance, le contexte académique ne semble pas avoir d'effet indirect significatif sur les buts poursuivis par les élèves. Cette absence d'effet pourrait être liée à une différence dans les niveaux d'analyse (Doise, 1978) reflétés par les deux types de mesure. Notre hypothèse était basée sur le fait que les individus – filles ou garçons - percevant une compétition zéro-sum intergenre dans le domaine scolaire devraient être motivés à faire mieux (buts de performance-approche) ou à ne pas faire moins bien (buts de performance-évitement) que les membres de l'exogroupe. Néanmoins, si notre mesure de croyances zéro-sum traite bien des relations de genre, la mesure des buts de performance fait référence à une comparaison interindividuelle de la compétence, ne prenant pas en compte le genre d'autrui (Elliot & Murayama, 2008). Bien que les différents niveaux d'analyse puissent s'articuler, le décalage observé dans cette étude pourrait être problématique. Les participant.e.s ayant été amenés, par le biais du contexte induit, à se focaliser sur les relations de genre, la mise en place d'une réponse au niveau interindividuelle a pu être considérée comme peu pertinente. De la même manière, il est possible que les processus contraires mis en évidence dans le cadre d'une compétition interindividuelle (Murayama & Elliot, 2012) ne s'appliquent pas au niveau intergroupe. En dépit de ces limites conceptuelles, il apparaît que les garçons ont plus tendance à adopter des buts de maîtrise-évitement dans un contexte menaçant de réussite des filles par rapport à un contexte peu menaçant de réussite de leur groupe ou à une condition de contrôle. Les croyances zéro-sum s'avèrent également être un prédicteur de ce type de buts. Bien

que les buts de maîtrise-évitement soient moins étudiés que les trois autres buts d'accomplissement, ces résultats sont en accord avec les résultats d'une méta-analyse portant spécifiquement sur les buts de maîtrise-évitement, qui mettent en évidence le rôle prédictif de la compétitivité sur ce type de buts (Baranik, Stanley, Bynum, & Lance, 2010). Elliot et McGregor (2001) ont par ailleurs montré que la peur de l'échec, un des fondements de la compétition intergroupe perçue (Esses et al., 1998), se positionne comme un des prédictifs des buts de maîtrise-évitement. On peut ainsi imaginer qu'en réponse à un contexte d'infériorité de l'endogroupe, les étudiants cherchent à ne pas se montrer incompetents afin de ne pas nuire à la réputation de son groupe. Néanmoins, il est difficile d'expliquer pourquoi seuls les garçons sont affectés par la nature du contexte intergroupe dans leur adoption des buts de maîtrise-évitement. Les résultats des analyses de médiation modérée suggèrent que cela n'est pas lié à des différences de genre dans la réaction à une compétition zéro-sum intergenre. Une piste d'explication de cette réaction des garçons est liée à l'influence des stéréotypes de genre. En effet, la compétence est une caractéristique importante pour les garçons qui sont généralement décrits comme plus compétents que les filles (Cuddy, Fiske, & Glick, 2008). Dans le contexte scolaire, ils sont également perçus comme ayant une intelligence plus malléable et par conséquent leurs efforts sont associés à un potentiel de réussite plus important que les filles (Verniers & Martinot, 2015b). Cette réputation des garçons en matière de compétence pourrait les amener à être particulièrement motivés à ne pas montrer une image d'incompétence en réponse à un contexte mettant en avant la réussite des filles. En conclusion, bien que les résultats de l'étude 2 ne nous aient pas permis de valider nos différentes hypothèses, ils nous ont amenés à réfléchir sur différents aspects liés à la problématique de ce travail de thèse, ce qui a eu pour conséquence d'orienter la suite de ce travail.

IV. Bilan du chapitre 3

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons réalisé deux études ayant pour objectif d'examiner l'effet du contexte scolaire sur l'adhésion des élèves aux croyances zéro-sum. Nous nous sommes également appuyés sur les résultats d'une étude princeps, menée en Master Recherche (Sicard & Martinot, 2018), pour tester notre hypothèse selon laquelle les garçons adhèreraient plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte scolaire menaçant, mettant en avant la réussite des filles, par rapport à des contextes moins menaçants pour leur groupe. Autrement dit, les garçons, lorsqu'ils sont confrontés à la supériorité académique des filles, auraient plus tendance à croire que cette réussite se fait à leurs dépens. Cette hypothèse était basée sur les prédictions du Modèle Instrumental du Conflit Intergroupe (Esses et al., 1998) ainsi que sur les résultats d'études montrant que les membres de groupes de haut statut, en plus d'adhérer plus fortement aux

croyances zéro-sum que les membres de groupes de bas statut, sont plus sensibles à l'effet du contexte intergroupe (e.g., Wilkins et al., 2015). Si les résultats de l'étude n°0 étaient conformes avec notre hypothèse, les résultats des études 1 et 2 sont venus nuancer nos conclusions. Dans un premier temps, en accord avec notre hypothèse, nous avons montré que les (garçons) collégiens adhéraient plus fortement aux croyances zéro-sum de genre dans un contexte menaçant de réussite scolaire des filles par rapport à un contexte peu menaçant de réussite des garçons ou une condition de contrôle (étude princeps n°0). Ces effets n'étaient par ailleurs pas dus à la perception d'une compétition entre élèves au niveau interindividuel. Néanmoins, ces résultats ont été remis en cause par ceux de l'étude 1 montrant un effet significatif du contexte uniquement auprès des filles. Plus précisément, les lycéennes avaient plus tendance à considérer les relations de genre à l'école comme un jeu zéro-sum dans un contexte menaçant de réussite des garçons par rapport à des contextes moins menaçants pour leur groupe, tandis que le contexte ne semblait pas avoir d'impact sur les croyances des lycéens. Afin de mieux comprendre ces résultats divergents, nous avons interrogés, dans le cadre de l'étude 2, des étudiant.e.s. Nous avons alors obtenu des résultats encore différents de ceux des deux études précédentes puisqu'à l'université, l'ensemble des étudiant.e.s, filles et garçons, adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum de genre dans un contexte menaçant de réussite de l'exogroupe par rapport à un contexte peu menaçant de réussite de l'endogroupe ou à une condition de contrôle.

Pris dans leur ensemble, les résultats de ces trois études nous amènent à nous interroger sur les relations de genre dans le contexte scolaire. Pourquoi au collège seules les croyances zéro-sum des garçons sont-elles influencées par le contexte scolaire, alors qu'au lycée seules les croyances zéro-sum des filles le sont, et qu'enfin à l'université celles des étudiants et des étudiantes le sont ? En d'autres termes, quel(s) facteur(s) détermine(nt) qu'un groupe de genre va réagir ou non à la mise en avant d'un contexte de réussite de l'exogroupe ? Dans la littérature, quelques modérateurs de l'adhésion à une perspective zéro-sum des relations intergroupes ont été identifiés. Par exemple, l'âge et l'orientation politique influencent la perception des relations de genre dans le sens où les individus « âgés » (35 ans ou plus) ainsi que les conservateurs ont plus tendance à percevoir les relations de genre comme un jeu zéro-sum que, respectivement, les individus plus jeunes (moins de 35 ans) et les libéraux (Bosson et al., 2012; Kehn & Ruthig, 2013). Plusieurs études mettent également en évidence un effet du genre et l'appartenance ethnique. Ainsi, les hommes sont plus susceptibles d'adopter une vision zéro-sum des relations de genre que les femmes (Bosson et al., 2012; Kehn & Ruthig, 2013; Wilkins et al., 2015) tandis que les individus blancs ont plus tendance à percevoir les relations ethniques comme un jeu zéro-sum que les individus noirs (Norton & Sommers, 2011; Wilkins et al., 2015). Plus généralement, il semble donc

que les individus membres de groupes de haut statut adhèrent plus fortement à une vision zéro-sum des relations entre leur groupe et un exogroupe pertinent que les membres de groupes de bas statut. Ce constat est en accord avec les prédictions du Modèle Instrumental du Conflit Intergroupe (Esses et al., 1998) selon lequel l'orientation à la dominance sociale (ODS) est un facteur générant du stress lié aux ressources, un des prédicteurs de la perception de compétition intergroupe. Les individus membres de groupes de haut statut ont tendance à avoir des niveaux d'ODS plus élevés que les membres de groupes de bas statut (Pratto et al., 2006). Ils pourraient, de ce fait, être plus susceptibles de penser que certains groupes ont un accès limité aux ressources valorisées. Le statut, outre son influence directe sur la perspective zéro-sum, est également un modérateur de l'effet du contexte sur l'adhésion aux croyances zéro-sum des individus dans le sens où les groupes de haut statut, contrairement aux groupes de bas statut, adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte menaçant pour leur groupe par rapport à des contextes moins menaçants (Kuchynka et al., 2018; Wilkins et al., 2015). Du fait de leur position favorisée, les membres de groupes de haut statut ont effectivement plus à perdre que les membres de groupes de bas statut si des changements devaient se produire dans la société. Par ailleurs, même si les membres de groupes de bas statut se sentent généralement davantage menacés, les membres de groupe de haut statut réagiraient plus fortement à la menace (Stephan et al., 2016).

Le statut des groupes étant le seul médiateur de l'effet du contexte identifié dans la littérature, nous nous questionnons sur le rôle de ce facteur dans l'explication de nos résultats. En effet, les résultats obtenus dans les études n° 0, 1 et 2, bien qu'en apparence contradictoires, pourraient en réalité répondre à une logique : celle d'une instabilité du statut des filles et des garçons dans le contexte scolaire. Si, comme certaines études le laissent entendre, l'adhésion aux croyances zéro-sum des membres de groupes de haut statut est plus sensible que celle des membres de groupes de bas statut à l'influence d'un contexte menaçant pour leur groupe, alors nos résultats suggèrent notamment une inversion du statut des groupes de genre entre le collège et le lycée. Les garçons collégiens adhérant plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte scolaire menaçant pour leur groupe par rapport à des contextes moins menaçants, ils représenteraient un groupe de haut statut par rapport aux filles dans le contexte du collège. En revanche, les résultats de l'étude 1 montrant un effet similaire du contexte sur les croyances zéro-sum uniquement auprès des lycéennes, les filles se positionneraient comme un groupe de statut au lycée, à l'inverse de ce qui est observé au collège ainsi que dans la société en général. Enfin, l'effet du contexte menaçant sur les croyances zéro-sum de l'ensemble des étudiant.e.s obtenu dans l'étude 2 nous amène à penser que chaque groupe, filles comme garçons, se perçoit comme un groupe de haut statut à l'université. Dans ce cadre spécifique de l'université, cela pourrait

traduire du côté des filles une persistance de la croyance en un statut académique supérieur de leur groupe et, du côté des garçons, une anticipation des dynamiques de statut existant à l'échelle de la société. Il est également possible qu'à l'université, chaque groupe évalue son statut en se basant sur des indicateurs différents de la réussite dans la mesure où, si les filles obtiennent globalement de meilleurs résultats que les garçons à l'université, ces derniers sont majoritaires dans les filières d'études perçues comme les plus prestigieuses. Il y aurait ainsi une instabilité du statut des filles et des garçons au cours du cursus académique, supposant des dynamiques de genre différentes de celles existant généralement dans la société. Les filles, du fait de leur meilleure réussite scolaire que les garçons, pourraient avoir acquis un statut académique (ou scolaire) supérieur à celui des garçons au lycée. Le contexte scolaire actuel, marqué par la supériorité académique des filles, pourrait donc avoir modifié la perception que les élèves ont des relations de genre, non pas nécessairement en termes de perspective zéro-sum mais plutôt en ce qui concerne le statut attribué aux deux groupes. Nous avons décidé d'approfondir cette hypothèse dans le chapitre suivant à l'aide de deux études (études 3 et 4) explorant la perception que les élèves et les étudiant.e.s ont du statut académique des groupes de genre.

Chapitre 4 : Instabilité du statut des filles entre le contexte académique et le contexte professionnel

L'objectif de ce chapitre est de tester l'hypothèse selon laquelle il y aurait une certaine instabilité dans la perception du statut des filles et des garçons au cours du cursus académique. Les résultats des études précédentes suggèrent que les filles, dans la mesure où elles se comportent comme les membres d'un groupe de haut statut, pourraient être perçues comme un groupe de haut statut dans le contexte académique, et plus particulièrement au lycée. Selon Tajfel et Turner (1979), le statut d'un groupe est le résultat de la comparaison sociale, reflétant la position relative d'un groupe sur une dimension de comparaison évaluative. De la même manière, Sachdev et Bourhis (1987) définissent le statut comme « la position relative des groupes sur des dimensions de comparaison valorisées telles que la réussite scolaire ou la profession ». Sur la base de ces définitions, il est possible que la meilleure réussite scolaire des filles leur permette d'acquérir un statut académique (ou scolaire) plus élevé que celui des garçons. En effet, comme nous l'avons présenté en introduction de ce travail de thèse, les filles réussissent généralement mieux que les garçons à l'école. Bien que les différences varient selon le domaine et les indicateurs considérés, la majorité des comparaisons intergenres se font à l'avantage des filles. Elles obtiennent habituellement de meilleures notes que les garçons dans le domaine verbal mais aussi en mathématiques et en sciences (Kenney-Benson et al., 2006; OECD, 2015; Pomerantz et al., 2002; Voyer & Voyer, 2014). Les filles sont également moins susceptibles que les garçons de redoubler et d'être par conséquent en retard scolaire (DEPP, 2019; OECD, 2015). En France, les filles obtiennent de meilleurs taux de réussite et de mentions à l'ensemble des examens nationaux, quelles que soient les options (DEPP, 2016, 2017, 2018a, 2019). La situation est plus ambiguë dans l'enseignement supérieur. D'un côté, les filles et les garçons sont inégalement répartis dans les différentes filières : malgré de bons résultats scolaires dans l'enseignement secondaire, les filles sont sous-représentées dans les filières STIM, considérées comme les filières d'études parmi les plus prestigieuses de l'enseignement supérieur (DEPP, 2019; EURYDICE, 2010; Fiske, 2012). D'un autre côté, les filles sont plus nombreuses que les garçons à entrer à l'université et sont également plus nombreuses à y obtenir un diplôme (Buchmann & DiPrete, 2006; EURYDICE, 2010; MESRI, 2018). En France, la majorité des diplômés de Licence et de Master sont des femmes (DEPP, 2018a, 2019). Les filles pourraient ainsi, en raison de leur réussite scolaire, avoir acquis un statut plus élevé que les garçons dans l'enseignement secondaire et, dans une certaine mesure, dans l'enseignement

supérieur. La question est alors de savoir si les élèves perçoivent ces différences de réussite scolaire et attribuent effectivement un statut académique plus élevé aux filles qu'aux garçons.

Peu d'études se sont intéressées à la conscience que les élèves ont des différences globales de réussite scolaire entre filles et garçons, indépendamment des différentes disciplines (e.g., mathématiques ou français). Néanmoins, les études sur la féminisation de l'école et les stéréotypes de genre académique nous fournissent quelques informations concernant les croyances des élèves à ce sujet. Dès l'âge de 7-8 ans, les élèves, filles et garçons, interrogés par Hartley et Sutton (2013), adhèrent à un stéréotype de supériorité académique des filles et pensent que les adultes partagent ces croyances. Avant cet âge, seules les filles croient en la meilleure réussite de leur groupe. Les auteurs rapportent ensuite une adhésion de plus en plus forte à ce stéréotype en faveur des filles (Hartley & Sutton, 2013). De la même manière, Latsch et Hannover (2014) ont montré que, lorsqu'ils décrivent les deux groupes dans le contexte scolaire, les adolescent.e.s (*9th grade*, équivalent de la classe de troisième) décrivent généralement les garçons de façon plus négative que les filles. En utilisant une mesure d'association implicite, Heyder et Kessels (2013) ont mis en évidence que les élèves du même âge associent l'école à une dimension féminine plutôt que masculine. Ces résultats reposent cependant sur les associations rapportées par les filles, ce qui suggère que cette association implicite serait moins importante chez les garçons. Les croyances des élèves peuvent varier selon le domaine scolaire mais également selon l'âge de la cible. En effet, Martinot et al. (2012) ont montré que les élèves ont des conceptions différentes des compétences en mathématiques des enfants et des adultes. Plus précisément, alors qu'ils rapportent le stéréotype traditionnel selon lequel les hommes sont meilleurs que les femmes en mathématiques, lorsque la cible est un enfant, les élèves pensent que les filles réussissent aussi bien que les garçons dans ce domaine (Martinot et al., 2012). Dans le domaine verbal, en revanche, les femmes et les filles sont perçues comme réussissant mieux que les hommes et les garçons. Les résultats de ces différentes études suggèrent donc que les élèves pourraient être conscients d'une supériorité académique globale des filles, indépendamment des différents domaines scolaires. En accord avec les recherches montrant que les jeunes enfants sont soumis à un fort biais de favoritisme pro-endogroupe pour leur groupe de genre (Powlishta, 1995; Robnett & Susskind, 2010; Verkuyten & Thijs, 2001; Yee & Brown, 1994), les résultats obtenus par Hartley et Sutton (2013) suggèrent que cette conscience se développe avec l'âge. Par ailleurs, les résultats de nos études n° 0, 1 et 2 nous amènent à penser que les filles occupent un statut académique supérieur à celui des garçons au niveau du lycée mais pas nécessairement au collège. L'hypothèse principale de ce chapitre 4 est donc que les élèves, conscients que les filles réussissent mieux que les garçons dans l'enseignement secondaire, attribuent un statut académique plus élevé aux filles qu'aux garçons dans le contexte

du lycée. Cette hypothèse sera testée auprès de lycéen.ne.s dans le cadre de l'étude 3 puis auprès d'un échantillon plus diversifié dans l'étude 4.

I. Etude 3. Perception du statut académique des filles et des garçons par les lycéen.ne.s

Les résultats des études précédentes, et plus particulièrement ceux de l'étude 1, nous ont amenées à penser que les filles pourraient être perçues comme ayant un statut scolaire supérieur à celui des garçons au niveau du lycée. En accord avec les définitions du statut proposées par Tajfel et Turner (1979) ainsi que Sachdev et Bourhis (1987), ce statut serait basé sur une comparaison sociale favorable aux filles sur la dimension de réussite scolaire. Certaines études portant sur les stéréotypes de genre dans le domaine scolaire suggèrent également que les élèves pourraient avoir conscience d'une mauvaise réputation des garçons à l'école (Hartley & Sutton, 2013; Heyder & Kessels, 2013; Latsch & Hannover, 2014). L'étude 3 constitue un premier test de l'hypothèse selon laquelle les lycéen.ne.s seraient conscient.e.s des différences de genre en matière de réussite scolaire, et attribueraient par conséquent un statut scolaire plus élevé aux filles qu'aux garçons dans le cadre du lycée (hypothèse 1a). Comme expliqué précédemment, le contexte de l'enseignement supérieur est plus ambivalent que celui de l'enseignement secondaire. De manière générale, les filles sont plus nombreuses que les garçons à intégrer l'université et sont également plus susceptibles d'y obtenir un diplôme (e.g., EURYDICE, 2010). Elles sont néanmoins sous-représentées dans les filières d'études les plus prestigieuses, telles que les filières STIM (e.g., DEPP, 2019). Nous postulons donc que les élèves attribueront un statut académique plus élevé aux filles qu'aux garçons lorsqu'il est question de l'enseignement supérieur en général (hypothèse 1b) mais pourraient percevoir que les garçons ont un statut plus élevé que celui des filles dans les filières prestigieuses (hypothèse 1c). Le premier objectif de cette étude est de développer une mesure du statut académique des groupes de genre à différents niveaux afin de pouvoir tester ces hypothèses. Hartley et Sutton (2013) ont montré qu'en plus d'adhérer personnellement à un stéréotype de supériorité académique des filles, les élèves pensent que les gens en général y adhèrent également. Dans la continuité de leur étude, nous avons souhaité inclure une mesure d'un méta-stéréotype de supériorité académique des filles afin d'appuyer notre mesure du statut académique qui, elle, est basée sur les croyances personnelles des élèves concernant la réussite scolaire des filles et des garçons. Le but est de déterminer si, au-delà de leurs croyances personnelles, les lycéen.ne.s rapportent l'existence d'un stéréotype de supériorité académique des filles connu de tou.te.s. Autrement dit, si les élèves ont des croyances personnelles sur la supériorité du statut académique

des filles, ces croyances sont-elles associées à la connaissance d'un stéréotype de réussite scolaire favorable aux filles ?

Le second objectif de cette étude est d'explorer, dans un potentiel contexte de supériorité académique des filles, les antécédents et les conséquences des croyances zéro-sum de genre. Le statut du groupe constitue dans la littérature un des principaux prédicteurs des croyances zéro-sum. En effet, de nombreuses études montrent que les membres de groupes de haut statut ont plus tendance que les membres de groupes de bas statut à adhérer à une vision zéro-sum des relations intergroupes (Bosson et al., 2012; Kehn & Ruthig, 2013; Norton & Sommers, 2011; Ruthig et al., 2017; Wilkins et al., 2015). Ainsi, si les filles sont perçues comme ayant un statut académique supérieur à celui des garçons au lycée, alors elles devraient adhérer plus fortement que ces derniers aux croyances zéro-sum concernant les relations de genre à l'école (hypothèse 2). Étonnamment, l'adhésion aux croyances zéro-sum semble également liée à la perception de discrimination. Plusieurs études mettent en effet en évidence un lien entre perception de discrimination et adhésion aux croyances zéro-sum (Bosson et al., 2012; Kehn & Ruthig, 2013; Norton & Sommers, 2011; Wilkins et al., 2015). La perception de discrimination subie par l'endogroupe et l'exogroupe est généralement utilisée comme une mesure de la vision zéro-sum des relations intergroupes. Par exemple, percevoir une augmentation de la discrimination envers les hommes en lien avec la diminution de la discrimination envers les femmes est considéré dans la littérature comme un indicateur d'une vision zéro-sum des relations de genre (Bosson et al., 2012; Kehn & Ruthig, 2013; Norton & Sommers, 2011). Plus récemment, Ruthig et al. (2017) ont montré que les expériences personnelles de discrimination influencent l'adhésion des individus aux croyances zéro-sum de genre dans le sens où plus ils rapportent avoir été victimes de discrimination, plus les participants adhèrent aux croyances zéro-sum. Alors que plusieurs études montrent que les membres de groupes de haut statut adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum que les groupes de bas statut (e.g., Wilkins et al., 2015), il peut sembler paradoxal qu'avoir été victime de discrimination (expérience généralement plus fréquente chez les groupes de bas statut) renforce l'adhésion aux croyances zéro-sum. Cependant, même si les membres de groupes de bas statut sont plus susceptibles d'être victimes de discrimination, ils sont également plus susceptibles que les membres de groupes de haut statut de minimiser la discrimination dont ils sont victimes (e.g., Croizet & Martinot, 2003; Ruggiero & Taylor, 1997). Pour cela, nous avons décidé de tester également le rôle de la perception de discrimination dans le contexte scolaire sur l'adhésion aux croyances zéro-sum avec l'hypothèse que plus les élèves rapportent avoir fait l'expérience de discrimination en raison de leur genre, plus ils adhèrent aux croyances zéro-sum (hypothèse 3). Dans la mesure où les filles devraient occuper une position de haut statut dans le contexte

académique, elles devraient être moins susceptibles de minimiser la discrimination dont elles sont victimes par rapport à d'autres contextes (e.g., le monde professionnel). Dès lors, elles devraient adhérer davantage aux croyances zéro-sum que les garçons. Enfin, le MICI d'Esses et al. (1998) suggère que lorsque les individus perçoivent une situation comme un jeu à somme nulle, ils peuvent mettre en place différentes stratégies afin de réduire la compétition. Le stéréotype peut être un outil dans la mise en place de ses stratégies. En effet, l'expression d'attitudes négatives envers l'exogroupe peut être un moyen de réduire la compétition intergroupe (Esses et al., 2005, 1998). Dans le contexte qui nous intéresse, les filles et les garçons pourraient avoir une utilisation différente des stéréotypes de genre. Afin de diminuer la compétitivité des filles, tout en augmentant celle de leur groupe, les garçons pourraient faire appel aux stéréotypes de genre traditionnels, ceux-ci leur étant favorables. Verniers et al. (2016) ont par exemple montré que les filles qui réussissent à l'école sont perçues comme plus conformistes et moins affirmées que les garçons qui réussissent. Nous faisons donc l'hypothèse que plus les garçons adhèrent aux croyances zéro-sum de genre dans le contexte scolaire, plus ils adhèrent au stéréotype selon lequel les filles sont plus conformistes et moins affirmées que les garçons à l'école (hypothèse 4a). A l'inverse, les stéréotypes traditionnels nuisant à leur compétitivité, plus les filles adhèrent aux croyances zéro-sum de genre dans le contexte scolaire, moins elles devraient adhérer à ce stéréotype (hypothèse 4b).

I.1. Méthode

I.1.1 Participant.e.s

Cette étude est la première, à notre connaissance, à évaluer la perception que les élèves ont du statut académique des filles et des garçons. De ce fait, nous disposons dans la littérature de peu d'informations pertinentes nous permettant d'évaluer la taille d'effet attendue. Nous avons donc choisi pour cette étude de réaliser des analyses de sensibilité afin de déterminer si, étant donné la taille d'effet obtenu, nous disposons d'un échantillon suffisamment important pour détecter cet effet de façon fiable (Perugini, Gallucci, & Costantini, 2018). Ces analyses sont présentées dans la section *Résultats*.

Deux cent quatre-vingt-cinq élèves, tous scolarisé.e.s en classe de seconde dans un lycée de l'Académie de Clermont-Ferrand, ont participé à cette étude. Parmi l'ensemble des élèves interrogés, six ont été exclus de l'échantillon. Un des élèves a été écarté car une erreur a été commise lors de la distribution des questionnaires, ce garçon ayant reçu un questionnaire dont la formulation des items était destinée aux filles. Les cinq autres élèves ont été repérés par

l'expérimentatrice pour leur comportement perturbateur lors des passations. L'échantillon était donc finalement constitué de 279 élèves, dont 154 filles et 125 garçons dont l'âge moyen était de 15.56 ans ($ET = 0.67$). Quarante-vingt-dix-sept participant.e.s ont rapporté un bas statut socio-économique (aucun des parents n'a obtenu de diplôme dans l'enseignement supérieur) tandis que 172 participant.e.s possédaient un haut statut socio-économique (pour 10 participant.e.s cette information est manquante). La répartition des participant.e.s dans les différentes conditions est présentée dans le Tableau 7.

Tableau 7.

Répartition des participant.e.s dans les différentes conditions (étude 3)

Genre des participant.e.s	Groupe cible		Total
	Filles	Garçons	
Filles	78	76	154
Garçons	62	63	125
Total	140	139	279

1.1.2 Procédure

La procédure de cette étude a été soumise à l'accord de la cheffe d'établissement, de l'Inspection Académique et du Comité de Protection des Personnes. Les données de cette étude ont été collectées lors de passations collectives, dans les salles de classe habituelles des élèves, en présence d'une expérimentatrice. L'étude a été présentée aux participant.e.s comme portant sur leur ressenti concernant l'école, la réussite scolaire ainsi que sur leurs relations avec leurs camarades. Les participant.e.s avaient pour consigne de répondre le plus honnêtement possible à différentes questions concernant l'école. Les consignes étaient accompagnées d'exemples de questions-réponses afin que tous comprennent bien le fonctionnement des échelles de réponses. Les participant.e.s ont tout d'abord complété la mesure de statut perçu. La moitié des participant.e.s évaluaient le statut du groupe des filles à différents niveaux du système scolaire (lycée, enseignement supérieur et filières d'études prestigieuses) et l'autre moitié des participant.e.s évaluaient le statut du groupe des garçons. Suite à cela, les participant.e.s ont complété, dans cette ordre, les mesures de perception d'un méta-stéréotype de genre portant sur la réussite scolaire, de perception de discrimination de genre dans le contexte scolaire, de croyances zéro-sum puis d'adhésion au stéréotype de genre (affirmation et conformisme). Enfin, quelques informations sociodémographiques telles que le genre, le plus haut niveau de diplôme des parents et le statut social subjectif ont été demandées. A la fin de la passation,

l'expérimentatrice remerciait les élèves de leur participation et procédait à un rapide débriefing. Un compte rendu a été adressé à la cheffe d'établissement après l'analyse des données.

1.1.3 Mesures

Statut perçu dans le système éducatif. Le statut d'un groupe est défini par Tajfel et Turner (1979) comme la position relative du groupe sur une dimension de comparaison pertinente. Dans le contexte académique, la réussite scolaire apparaît comme une des dimensions de comparaison les plus pertinentes. Les élèves sont souvent sélectionnés sur la base des notes qu'ils obtiennent, les élèves ayant les meilleures notes étant plus libres de choisir les filières d'études vers lesquelles ils souhaitent se diriger. Ils peuvent ainsi accéder à des filières d'études plus prestigieuses et sont plus susceptibles d'obtenir des mentions ou des diplômes plus élevés que les élèves obtenant de moins bons résultats scolaires. Partant de ce constat, afin d'évaluer le statut perçu du groupe des filles et des garçons dans le système scolaire, nous avons adapté les échelles de Sweeting, West, Young et Kelly (2011), elles-mêmes basées sur l'échelle créée par Adler et al. (2000). Les échelles étaient décrites comme symbolisant la place des élèves dans le système scolaire, les élèves ayant les meilleures notes et mentions se situant en haut de l'échelle tandis que ceux ayant les moins bonnes notes et n'ayant pas de mention se situant en bas de l'échelle. Trois échelles étaient présentées aux participant.e.s, correspondant à différents niveaux du système scolaire (voir *Annexe E*). Pour la première échelle, les participant.e.s avaient pour consigne de positionner le groupe des filles ou celui des garçons dans le contexte du lycée. Les deux échelles suivantes portaient respectivement sur l'enseignement supérieur en général et les filières d'études prestigieuses. Afin de nous assurer que les participant.e.s étaient bien conscient.e.s de ce que sont les filières d'études prestigieuses, nous leur avons demandé de citer au moins deux exemples.

Méta-stéréotype de genre académique. Les participant.e.s devaient indiquer ce que, selon eux, les gens pensaient généralement de la réussite scolaire des filles et des garçons (e.g., « *Les gens, en général, pensent que ceux/celles qui ont les meilleures notes à l'école sont :* »). Les réponses se faisaient sur un continuum (symbolisé par un segment) dont les extrémités représentent respectivement les réponses « *Les filles plus que les garçons* » et « *Les garçons plus que les filles* ». Pour chaque participant.e, l'ordre de présentation de ces deux options sur le continuum était contrebalancé (voir *Annexe E*). Les participant.e.s répondaient en plaçant une croix sur le continuum. Les scores ont été obtenus en mesurant la distance entre l'extrémité du continuum symbolisant la réponse « *Les garçons plus que les filles* » et la réponse du sujet. Ainsi, plus le score était élevé plus les participant.e.s pensaient qu'il existait un stéréotype selon lequel les filles

réussissent mieux que les garçons à l'école⁸. Cette mesure comprenait deux sous-échelles, l'une portant sur la réussite scolaire dans l'enseignement primaire et secondaire ($\alpha = .83$) et l'autre portant sur l'enseignement supérieur ($\alpha = .77$). Contrairement à notre mesure de statut perçu, nous avons choisi de ne pas ajouter une troisième dimension correspondant à la réussite dans les filières prestigieuses en raison de la redondance avec les items traitant de l'enseignement supérieur en général. Ainsi, l'objectif de cette échelle était d'évaluer dans quelle mesure, au-delà de leurs opinions personnelles exprimées dans la mesure de statut, les participant.e.s avaient connaissance de l'existence d'un stéréotype favorisant les filles (ou les garçons) dans le contexte scolaire.

Perception de discrimination dans le domaine scolaire. Deux échelles de discrimination perçue ont été regroupées pour obtenir une mesure plus complète de la perception de discrimination à l'école ($\alpha = .73$). La première était une sous-échelle de la School Discrimination Scale (Wong, Eccles, & Sameroff, 2003) composée de quatre items permettant d'évaluer la perception de discrimination par les professeurs (e.g. « *Les professeurs vous donnent moins la parole.* »). La seconde échelle correspondait à une sous-échelle de discrimination dans le domaine éducatif (en quatre items) issue de l'Adolescent Discrimination Distress Index (Fisher, Wallace, & Fenton, 2000) (e.g. « *Vous avez reçu une note inférieure à la note que vous méritiez.* »). Les participant.e.s répondaient à l'aide d'une échelle en 5 points allant de 1 (*Jamais*) à 5 (*Très souvent*).

Croyances zéro-sum. L'échelle utilisée était similaire à celle présentée dans l'étude 2 ($\alpha = .72$). Elle permettait d'évaluer dans quelle mesure les participant.e.s pensaient que l'école fonctionnait comme un jeu zéro-sum (situation d'interdépendance négative) entre les filles et les garçons (e.g., « *En classe, prêter moins d'attention aux problèmes des filles pourrait améliorer la situation des garçons.* » ; « *A l'école, aider les garçons augmente les difficultés des filles.* »).

Le questionnaire contenait une seconde mesure des croyances zéro-sum. Inspirée des mesures de Norton et Sommers (2011) puis Kehn et Ruthig (2013), cette mesure consistait à demander aux participant.e.s de choisir, parmi cinq graphiques proposés, celui qui représentait le mieux l'évolution des notes des filles et des garçons à travers le temps. Deux des graphiques représentaient une vision zéro-sum de la réussite scolaire : il s'agissait des graphiques où l'augmentation des notes d'un des groupes (filles ou garçons) était associée à une diminution des notes de l'autre groupe (voir *Annexe E*). Notre objectif était de vérifier que l'adhésion aux croyances zéro-sum était bien liée à une vision particulière de la réussite scolaire des filles et des garçons dans laquelle la réussite d'un des groupes est perçue comme négativement corrélée à la réussite de

⁸ Suite à un problème dans l'impression des questionnaires, le continuum, dont la longueur avait été fixée à 7 cm, mesure en réalité 6.7cm.

l'autre groupe. Cela pourrait également nous permettre de développer une mesure complémentaire des croyances zéro-sum, peut-être moins sujette au biais de désirabilité sociale que l'échelle présentée précédemment.

Adhésion au stéréotype de genre. Pour mesurer l'adhésion des élèves au stéréotype de genre, nous avons utilisé les sous échelles correspondant au conformisme (e.g., « A l'école, qui s'applique dans son travail ? » ; $\alpha = .55$) et à l'affirmation (e.g., « A l'école, qui aime s'imposer ? » ; $\alpha = .61$) développées par Verniers et al. (2016). Les réponses étaient données sur un continuum similaire à celui utilisé pour la mesure de perception du stéréotype de genre. Plus le score était élevé, plus les participant.e.s adhéraient au stéréotype de genre selon lequel, à l'école, les filles se montrent plus conformistes et moins affirmées que les garçons.

1.2. Résultats

1.2.1 Analyses principales

Statut perçu. Afin d'examiner la perception du statut des filles et des garçons dans le contexte éducatif, nous avons réalisé une ANOVA mixte avec pour facteur intra-sujet le contexte de la cible (lycée, enseignement supérieur et filières d'études supérieures prestigieuses) et comme facteurs inter-sujets le genre des participant.e.s (fille vs. garçon) et le groupe cible (les filles vs. les garçons). Les participant.e.s n'ayant pas bien compris la notion de filières d'études prestigieuses dans l'enseignement supérieur ont été écarté.e.s de cette analyse. Nous avons ainsi écarté les participant.e.s ayant donné comme exemple des filières d'études de l'enseignement secondaire (e.g., S, ES, L, STMG), des niveaux de diplômes (e.g., DUT, doctorat) ou des filières d'études supérieures peu prestigieuses (e.g., psychologie, hôtellerie) ($n = 39$). Nous avons également exclu les participant.e.s n'ayant pas donné d'exemple de filières dans la mesure où rien ne nous assure de leur compréhension ($n = 69$)⁹. Le test de Mauchly indiquant une violation du postulat de sphéricité, $\chi^2(2) = 15.51, p < .001$, les statistiques employant la correction de Greenhouse–Geisser ($\epsilon = 0.92$) sont rapportées. Les résultats des analyses mettent en évidence un effet du contexte de la cible, $F(1.84, 316.56) = 17.61, p < .001, \eta_p^2 = .093$. Les comparaisons par paires, réalisées avec la correction de Bonferroni, montrent qu'indépendamment du groupe cible, les participant.e.s attribuent un statut moins élevé dans le contexte du lycée par rapport au contexte de l'enseignement supérieur ($p < .001$) et des filières d'études prestigieuses ($p < .001$). La différence entre ces deux derniers contextes n'est en revanche pas significative, $p > .10, ns$. Un effet du groupe

⁹ Les analyses incluant ses participant.e.s ont été réalisées et ont donné des résultats similaires à ceux présentés ici.

cible apparaît également, $F(1,172) = 7.64, p = .006, \eta_p^2 = .043$, dans le sens où les élèves attribuent de manière générale un statut académique plus élevé aux filles ($M = 6.81, ES = 0.11$) qu'aux garçons ($M = 6.35, ES = 0.12$). Ces effets principaux sont associés à une interaction entre les deux variables, $F(1.84, 316.56) = 16.94, p < .001, \eta_p^2 = .090$ (cf. Figure 10). Les participant.e.s attribuent un statut plus élevé aux filles qu'aux garçons dans le contexte du lycée, $F(1,172) = 45.89, p < .001, \eta_p^2 = .211$, et de l'enseignement supérieur, $F(1,172) = 4.48, p = .036, \eta_p^2 = .025$. En revanche, les différences de statut entre le groupe des filles et des garçons ne sont pas significatives dans le contexte des filières d'études supérieures prestigieuses, $F(1,172) = 1.96, p = .16, \eta_p^2 = .011, ns$. Les moyennes indiquent cependant que la perception de statut est inversée par rapport aux deux autres contextes (i.e., lycée et enseignement supérieur).

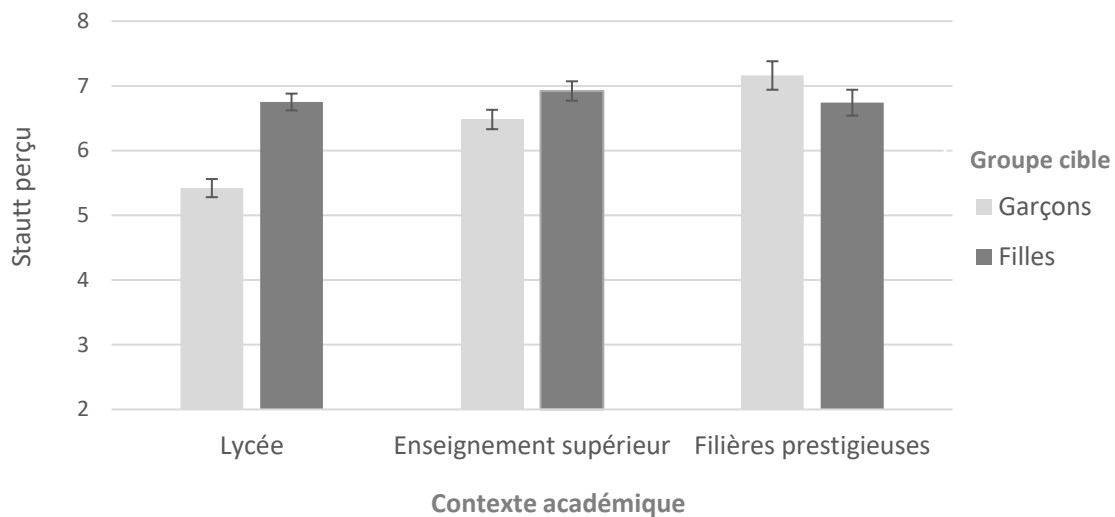


Figure 10. Perception du statut du groupe des filles et des garçons selon le contexte académique (étude 3). Les barres d'erreur représentent les erreurs standards.

Croyances zéro-sum. Afin de tester nos hypothèses concernant les prédicteurs des croyances zéro-sum, nous avons réalisé des analyses de régression avec pour prédicteurs le genre des participant.e.s (codé -0.5 pour les garçons, 0.5 pour les filles), la perception de discrimination (variable centrée) et l'interaction entre ces deux variables. Les résultats des analyses mettent tout d'abord en évidence un effet principal du genre, $B = 0.21, SE = 0.10, \text{BCa } 95\% \text{ IC } [0.01, 0.41], p = .039$. En accord avec l'hypothèse 2, les filles ($M = 2.20, ET = 0.96$) adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum que les garçons ($M = 2.07, ET = 0.89$). Les résultats montrent également un effet de la perception de discrimination, $B = 0.42, SE = 0.08, \text{BCa } 95\% \text{ IC } [0.25, 0.57], p < .001$.

Conformément à l'hypothèse 3, plus les élèves se perçoivent discriminés par rapport à leur genre dans le contexte scolaire, plus ils adhèrent aux croyances zéro-sum.

Adhésion au stéréotype de genre. Pour chacune des dimensions du stéréotype de genre, nous avons conduit des analyses de régression avec un modèle comprenant trois prédicteurs : le genre des participant.e.s, leur adhésion aux croyances zéro-sum et l'interaction entre ces deux variables. Nous avons tout d'abord analysé l'adhésion au stéréotype de genre sur la dimension d'affirmation. Les résultats mettent en évidence un effet des croyances zéro-sum, $B = 0.20$, $SE = 0.07$, BCa 95% CI [0.06, 0.34], $p = .007$. Plus les élèves adhèrent aux croyances zéro-sum, plus ils ont tendance à adhérer au stéréotype selon lequel les garçons sont plus affirmés que les filles. Contrairement à nos hypothèses (hypothèses 4a et 4b), les résultats ne montrent pas d'effet d'interaction significatif entre le genre des participant.e.s et l'adhésion aux croyances zéro-sum, $p > .10$, *ns*. Nous nous sommes ensuite intéressées à la dimension de conformisme. Les résultats mettent à nouveau en évidence un effet des croyances zéro-sum, $B = 0.20$, $SE = 0.06$, BCa 95% CI [0.08, 0.33], $p = .002$, dans le sens où plus les élèves adhèrent aux croyances zéro-sum, plus ils ont tendance à adhérer au stéréotype selon lequel les filles sont plus conformistes que les garçons. Les analyses montrent également un effet principal du genre, $B = 0.32$, $SE = 0.12$, BCa 95% CI [0.09, 0.53], $p = .009$. Les filles ($M = 4.96$, $ET = 0.97$) adhèrent plus fortement que les garçons ($M = 4.62$, $ET = 1.00$) à ce stéréotype. Tout comme pour la dimension d'affirmation, l'effet d'interaction entre ces deux variables n'est pas significatif, $p > .10$, *ns*.

1.2.2 Analyses exploratoires

Méta-stéréotype de genre académique. A l'aide de cette échelle, nous souhaitons déterminer dans quelle mesure, au-delà de leurs opinions personnelles exprimées dans la mesure de statut académique, les participant.e.s ont connaissance d'un stéréotype favorisant les filles (ou les garçons) dans le contexte scolaire. L'échelle est normalement composée de deux sous-échelles : une portant sur l'enseignement primaire et secondaire et l'autre concernant l'enseignement supérieur. Afin de nous assurer de la distinction de ces deux sous-échelles, nous avons dans un premier temps réalisé une analyse factorielle exploratoire avec rotation varimax (Field, 2013). Deux facteurs, présentant une valeur propre supérieure à un, ont émergé de l'analyse. Le premier facteur, expliquant 32% de la variance, correspond au méta-stéréotype concernant la réussite dans l'enseignement primaire et secondaire. Comme attendu, le second facteur (23% de variance) regroupe l'ensemble des items portant sur l'enseignement supérieur. Nous avons ensuite réalisé des t-tests pour échantillon unique afin de déterminer si, pour chacune des sous-échelles, les

réponses des participant.e.s diffèrent de la moyenne théorique de l'échelle (3.35) symbolisant la croyance selon laquelle les gens pensent la réussite scolaire des filles est équivalente à celle des garçons (et inversement). Les résultats mettent en évidence que les élèves croient en l'existence d'un stéréotype favorable aux filles dans l'enseignement primaire et secondaire, $M_{diff} = 1.22$, BCa 95% IC [1.07, 1.36], $t(278) = 16.13$, $p < .001$. Autrement dit, les élèves pensent que les gens en général croient que les filles réussissent mieux que les garçons à l'école ($M = 4.56$, $ES = 0.08$, BCa 95% IC [4.42, 4.71]). En revanche, les réponses des participant.e.s concernant l'enseignement supérieur ne sont pas significativement différentes de la moyenne théorique de l'échelle, $M_{diff} = 0.06$, 95% IC [-0.10, 0.23], $t(278) < 1$, $p > .10$, *ns*. En dépit de leurs croyances personnelle, les élèves semblent donc penser que les gens croient que les garçons réussissent aussi bien que les filles dans l'enseignement supérieur ($M = 3.41$, $ES = 0.08$, BCa 95% IC [3.25, 3.58]).

Discrimination perçue. Nous avons ensuite voulu examiner qui des filles ou des garçons se sent le plus discriminé.e.s à cause de son genre, dans le contexte scolaire. Pour cela, nous avons réalisé un test t pour échantillons indépendants afin de comparer les moyennes des deux groupes. Les résultats montrent que les garçons ($M = 2.17$, $ES = 0.07$) se sentent plus discriminés que les filles ($M = 1.96$, $ES = 0.05$) au lycée, $M_{diff} = 0.20$, 95% IC [0.04, 0.36], $t(277) = 2.53$, $p = .012$.

Mesure additionnelle de la perspective zéro-sum. Enfin, nous avons examiné les réponses des participants à la seconde mesure des croyances zéro-sum introduite dans cette étude. Pour rappel, la tâche des participant.e.s était de choisir, parmi cinq propositions, le graphique reflétant selon eux l'évolution des notes des filles et des garçons avec le temps. Sur les cinq graphiques proposés, deux reflétaient une vision zéro-sum des relations de genre à l'école (voir Annexe E). Dans un premier temps, nous avons examiné la proportion des participant.e.s ayant sélectionné un graphique reflétant une vision zéro-sum de l'école. Il apparaît que seuls 26 participant.e.s (11 garçons et 15 filles) sur les 279 que comptent notre échantillon (i.e., 9%) ont fait ce choix. Parmi les participant.e.s ayant sélectionné un graphique zéro-sum, 23 ont choisi le graphique montrant une augmentation des notes des filles en lien avec une diminution des notes des garçons. Nous avons ensuite examiné si le choix d'un graphique zéro-sum était relié à l'adhésion aux croyances zéro-sum mesurée grâce à notre première mesure (i.e., l'échelle d'adhésion aux croyances zéro-sum). Pour cela nous avons réalisé une analyse de régression logistique binaire avec pour prédicteur l'adhésion aux croyances zéro-sum et comme variable dépendante le choix du graphique (non zéro-sum vs. zéro-sum). Les résultats montrent les deux mesures sont bien liées dans le sens où une augmentation d'un point sur l'échelle d'adhésion aux croyances zéro-sum est associée à près de deux fois plus de chances de sélectionner un graphique zéro-sum, $b = 0.68$, $ES = .21$, $Wald(1) =$

10.32, $p = .001$, $\exp(B) = 1.964$. Néanmoins, du fait du faible nombre de participant.e.s ayant choisi un graphique illustrant une vision zéro-sum de l'école, cette nouvelle mesure ne semble pas pallier le biais de désirabilité sociale dont nous postulons qu'il influence les niveaux d'adhésion auto-rapportées à ces croyances.

1.2.3 Analyses de sensibilité

Comme indiqué précédemment, nous avons réalisé des analyses de sensibilité afin de déterminer si nous disposions d'un échantillon suffisamment important pour détecter un effet de la taille de celui mis en évidence dans cette étude. Le principal objectif de cette étude 3 portant sur la perception du statut académique des filles et des garçons, nous nous sommes focalisées sur cet effet. Notre hypothèse était que les élèves attribueraient un statut académique plus élevé aux filles qu'aux garçons dans les contextes du lycée et de l'enseignement supérieur mais évalueraient le statut des garçons comme supérieur à celui des filles dans les filières d'études prestigieuses. Nous nous sommes donc penchées sur la taille d'effet associée à l'interaction entre le groupe cible et le contexte de la cible. Les analyses ont mis en évidence un effet d'une taille moyenne ($\eta^2_p = .090$). Les résultats des analyses de sensibilité indiquent que le modèle testé auprès de notre échantillon pouvait détecter un effet d'une taille minimum égale à $f = .018$ soit $\eta^2_p = .031$. Il semble donc que nous disposions d'une puissance suffisante pour détecter de façon fiable cette interaction. Les détails de l'analyse sont présentés dans l'Annexe B.

1.3. Discussion

Le premier objectif de cette étude était d'examiner la perception que les lycéen.ne.s ont du statut académique des filles et des garçons à différents niveaux du cursus scolaire (lycée, enseignement supérieur et filières prestigieuses). Nous souhaitions ainsi réaliser un premier test de l'hypothèse du rôle du statut, proposée à la fin de chapitre 3, dans l'explication de l'inconsistance des résultats obtenus lors des études précédentes. De plus, sur la base des facteurs identifiés dans la littérature, nous souhaitions évaluer les prédicteurs et les conséquences potentiels des croyances zéro-sum dans le contexte scolaire. Nous nous sommes alors focalisées sur deux prédicteurs, le statut du groupe et la perception de discrimination, et avons examiné l'effet des croyances zéro-sum sur l'adhésion au stéréotype de genre. De manière générale, le but de l'étude 3 était donc d'appréhender les enjeux liés aux croyances zéro-sum dans le contexte scolaire afin de nous aider à mieux comprendre les résultats des études n° 0, 1 et 2.

En lien avec les résultats obtenus dans le chapitre 3, nous faisons l'hypothèse que les lycéen.ne.s attribueront un statut académique plus élevé aux filles qu'aux garçons au lycée (hypothèse 1a) ainsi que dans l'enseignement supérieur en général (hypothèse 1b). A l'inverse, nous postulons que les garçons auraient un statut académique plus élevé que les filles dans le contexte spécifique des filières d'études supérieures prestigieuses (hypothèse 1c). Conformément aux hypothèses 1a et 1b, les élèves attribuent un statut académique supérieur aux filles par rapport aux garçons dans les contextes du lycée et de l'enseignement supérieur. Ces résultats suggèrent donc que les élèves, ici des lycéen.ne.s, perçoivent la supériorité académique des filles non seulement dans l'enseignement secondaire, mais également dans l'enseignement supérieur. Ces perceptions sont en accord avec les écarts de réussite scolaire actuellement observés entre les filles et les garçons. En effet, plusieurs études mettent en évidence que les filles obtiennent généralement de meilleures notes que les garçons, en français comme dans les disciplines scientifiques (OECD, 2015; Pomerantz et al., 2002; Voyer & Voyer, 2014). Les femmes représentent par ailleurs la majorité des diplômés de l'enseignement supérieur (Buchmann & DiPrete, 2006; EURYDICE, 2010). Différentes études montrent également que les filles ont une culture de l'école plus centrée sur le travail scolaire et sont plus engagées que les garçons dans le domaine académique (e.g., Lam et al., 2012; Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren, & De Fraine, 2015; OECD, 2015; Van Houtte, 2004). En France, les filles obtiennent de meilleurs taux de réussite que les garçons pour l'ensemble des diplômes de l'enseignement secondaire puis, à l'université, décrochent également la majorité des diplômes de Licence et de Master (DEPP, 2016, 2017, 2018a, 2019). En revanche, bien que les tendances observées aillent dans le sens de l'hypothèse 1c, les différences de genre concernant le statut académique dans les filières prestigieuses ne sont pas significatives. Notre hypothèse d'un statut supérieur des garçons dans ce contexte était liée à la sous-représentation des femmes dans les filières STIM. Néanmoins, notre mesure, basée sur les définitions du statut proposées par Tajfel et Turner (1979) puis Sachdev et Bourhis (1987), ne traite pas de la connaissance de cette sous-représentation mais de la perception de réussite académique. Il est donc possible que les élèves, bien qu'éventuellement conscients de la sous-représentation des femmes dans les filières prestigieuses, ne perçoivent pas de différence de réussite entre la majorité masculine et la minorité féminine présente dans ces filières. Pour appuyer notre mesure du statut académique, nous avons également inclus une mesure de la perception d'un méta-stéréotype concernant la réussite académique. Au-delà de leurs croyances personnelles, les résultats montrent que les élèves croient en l'existence d'un stéréotype de genre favorable aux filles dans l'enseignement secondaire. Autrement dit, les lycéen.ne.s pensent que les gens croient en une supériorité académique des filles dans ce contexte. Ces résultats vont dans le sens d'autres

études suggérant l'existence d'un stéréotype académique général favorable aux filles, indépendamment des différences disciplines (Hartley & Sutton, 2013; Heyder & Kessels, 2013; Latsch & Hannover, 2014). Hartley et Sutton (2013) ont par exemple montré, qu'à partir de 7-8 ans, les élèves de primaire adhèrent à un stéréotype de supériorité académique des filles et pensent que les gens en général y adhèrent également. En revanche, les résultats de la présente étude mettent en évidence, qu'en dépit de leur évaluation personnelle du statut des filles et des garçons, les élèves ne perçoivent pas l'existence d'un stéréotype favorable à l'un des groupes de genre dans le contexte de l'enseignement supérieur. De manière générale, ces résultats représentent une première étape dans l'explication des résultats rapportés dans le chapitre 3. En effet, un statut académique supérieur des filles par rapport aux garçons dans le contexte du lycée permettrait d'expliquer l'effet du contexte menaçant observé auprès des lycéennes dans l'étude 1.

Dans le cadre de cette étude 3, nous avons également examiné le rôle prédictif du statut du groupe et de la perception de discrimination sur l'adhésion des élèves aux croyances zéro-sum. De nombreuses études mettent en évidence que les membres de groupes de haut statut ont plus tendance à adopter une perspective zéro-sum des relations intergroupes que les membres de groupes de bas statut (e.g., Kehn & Ruthig, 2013; Norton & Sommers, 2011; Wilkins et al., 2015). Par conséquent, nous faisons l'hypothèse que les filles, dans la mesure où elles auraient un statut académique supérieur à celui des garçons, adhèreraient plus fortement que ces derniers aux croyances zéro-sum (hypothèse 2). Les résultats de la présente étude viennent confirmer cette hypothèse. Les situations dans lesquelles les filles (femmes) ont un statut supérieur à celui des garçons (hommes) étant relativement rares, cette étude est la seule, à notre connaissance, à avoir mis en évidence un tel profil de résultats. Ces résultats appuient également l'idée selon laquelle le statut de l'endogroupe joue un rôle clé dans l'adhésion aux croyances zéro-sum et pourrait contribuer à expliquer les résultats, en apparence inconsistants, obtenus dans le chapitre 3. Par ailleurs, nous postulons que les expériences personnelles de discrimination vécues dans le contexte scolaire renforceraient l'adhésion des élèves aux croyances zéro-sum. Nous faisons ainsi l'hypothèse que plus les élèves se sentiraient victimes d'une discrimination basée sur le genre, plus ils adhèreraient aux croyances zéro-sum (hypothèse 3) avec l'idée que les filles, dans la mesure où elles représenteraient le groupe de plus haut statut dans le contexte scolaire, seraient moins susceptibles de minimiser la discrimination dont elles sont victimes par rapport à d'autres contextes (e.g., le monde professionnel). En accord avec notre hypothèse, nous observons un effet positif de la perception de discrimination sur l'adhésion aux croyances zéro-sum. Étonnamment, les analyses exploratoires menées sur la perception de discrimination montrent cependant qu'au lycée, les garçons se sentent plus discriminés que les filles à cause de leur genre. Cette perception accrue de

discrimination de la part des garçons pourrait être liée au contexte dans lequel la discrimination a été évaluée. En effet, O'Brien, Kinias, et Major (2008) ont montré que les individus étaient plus susceptibles d'attribuer une expérience négative à de la discrimination lorsque celle-ci a eu lieu dans un domaine où ils sont négativement stéréotypés. Ainsi, les hommes avaient plus tendance à percevoir de la discrimination dans un domaine féminin plutôt que masculin, alors que les auteurs observaient une tendance inverse auprès des femmes (O'Brien et al., 2008). Les élèves déclarant en amont l'existence d'un stéréotype favorable aux filles dans l'enseignement secondaire, cela pourrait expliquer pourquoi, dans le cadre de cette étude, les garçons rapportent plus de discrimination de genre que les filles. Néanmoins, les résultats obtenus dans cette étude pourraient également s'expliquer par le fait qu'il serait plus facile pour les garçons de dénoncer la discrimination dont ils seraient victimes dans le contexte scolaire parce qu'ils représenteraient le groupe dominant dans le contexte scolaire, et cela malgré la meilleure réussite scolaire des filles. Comme mentionné précédemment, plusieurs études montrent que les groupes stigmatisés ont tendance à minimiser la discrimination dont ils sont victimes (e.g., Ruggiero & Major, 1998; Ruggiero & Taylor, 1997). Les hommes sont par exemple plus susceptibles que les femmes d'attribuer une mauvaise performance à de la discrimination, quelles que soient les probabilités de l'existence d'une telle discrimination (Ruggiero & Major, 1998). Pour les groupes dominés, l'attribution d'un événement négatif à la discrimination représente une attribution à un facteur stable, ce qui peut avoir des conséquences négatives sur leur perception de contrôle et leur estime de soi (Branscombe, Schmitt, & Harvey, 1999; Ruggiero & Taylor, 1997). À l'inverse, parce qu'il s'agit pour les membres des groupes dominants d'une attribution à un facteur instable (en raison de la rareté de leurs expériences de discrimination), l'attribution à la discrimination leur permet de ne pas prendre en compte un feedback négatif sans subir de conséquences négatives pour l'estime de soi (Branscombe et al., 1999). Le fait que les garçons rapportent être plus discriminés que les filles à l'école pourrait donc suggérer qu'en dépit de l'attribution d'un statut académique supérieur aux filles, les garçons réagissent comme un groupe dominant dans le contexte académique.

Enfin, afin de mieux comprendre les conséquences des croyances zéro-sum de genre dans le contexte scolaire, nous avons également étudié leur impact sur l'adhésion des élèves aux stéréotypes de genre. Plus précisément, nous faisons l'hypothèse que, reflétant la mise en place d'une stratégie visant à diminuer la compétitivité des filles, plus les garçons adhèreraient aux croyances zéro-sum, plus ils adhèreraient également au stéréotype selon lequel les filles sont moins affirmées et plus conformistes que les garçons (hypothèse 4a). À l'inverse, plus les filles adhèreraient aux croyances zéro-sum, moins elles adhèreraient à ce stéréotype défavorable à leur groupe (hypothèse 4b). Les résultats n'ont pas permis de confirmer notre hypothèse. En effet, si les

croyances zéro-sum ont bien un impact sur l'adhésion des participant.e.s au stéréotype de genre, cet effet ne semble pas varier selon leur genre. Ainsi, plus les élèves, filles comme garçons, adhèrent aux croyances zéro-sum, plus il.elle.s adhèrent au stéréotype selon lequel les filles sont moins affirmées et plus conformistes que les garçons. Ces résultats pourraient être liés au fait que la réussite des filles et des garçons est parfois perçue comme reposant sur des qualités différentes. En effet, Verniers et al. (2016) mettent en évidence que les filles qui réussissent à l'école sont plutôt définies par leur conformisme tandis que les garçons qui réussissent sont plus perçus comme affirmés. Une possibilité est donc que les croyances zéro-sum amènent également les filles à adhérer plus fortement aux stéréotypes selon lequel elles sont moins affirmées mais plus conformistes que les garçons car cela leur permet de mettre en avant les qualités perçues comme responsables de leur réussite scolaire.

Les résultats de la présente étude suggèrent donc que les élèves sont globalement conscients de la meilleure réussite scolaire des filles qui caractérise le contexte scolaire actuel. Il semble donc que la supériorité académique globale des filles, mise en évidence dans différents rapports et études, ait entraîné une inversion dans la perception des statuts liés au genre dans le contexte académique. Les filles demeurant à ce jour les principales victimes du sexisme dans le contexte académique, il serait pertinent de déterminer quelles sont les implications pour la hiérarchie de genre de cette inversion dans la perception des statuts. Par ailleurs, ces résultats, bien qu'intéressants, pourraient toutefois ne pas refléter les croyances de l'ensemble des élèves. En effet, nous n'avons interrogé qu'une seule catégorie d'élèves, les lycéen.ne.s. Les conclusions du chapitre 3, soulignant l'importance de prendre en compte la population d'élèves étudiée, nous amènent à être prudent quant à la généralisation de nos résultats. Il nous paraît donc indispensable de lancer une investigation à plus grande échelle, regroupant aussi bien des collégien.ne.s que des lycéen.ne.s et des étudiant.e.s. De plus, nous n'avons pour le moment pas évalué la perception que les élèves ont du statut des filles et des garçons au collège. En résumé, l'étude 3 représentait une première étape dans la compréhension des relations de genre à l'école. Nous avons pu, entre autres choses, développer une mesure du statut académique, basée sur la perception de réussite scolaire. L'objectif de l'étude 4 sera de répondre aux différentes limites de l'étude 3 en examinant, auprès d'un échantillon plus diversifié, la perception que les élèves ont des dynamiques de genre dans le contexte académique.

II. Etude 4. Evaluation de la conscience d'une inversion des statuts des groupes de genre entre les contextes académique et professionnel.

L'étude 4 s'inscrit dans le prolongement de l'étude 3 et a pour objectif de mesurer la perception du statut académique des filles et des garçons du collège à l'université. De nombreuses études montrent que les filles réussissent mieux que les garçons à l'école (e.g., Voyer & Voyer, 2014) et les résultats de l'étude précédente suggèrent que cette supériorité académique a permis aux filles d'acquiescer un statut académique plus élevé que celui des garçons. Néanmoins, les inégalités de genre traditionnelles semblent persister à l'âge adulte, notamment dans le monde professionnel où les femmes sont par exemple toujours sous-représentées dans les postes à responsabilité (WEF, 2018). Partant de ce constat, nous souhaitons mettre en relation la perception que les élèves ont du statut académique des groupes de genre avec leur perception du statut des hommes et des femmes dans le monde professionnel. L'objectif est de déterminer si les élèves sont conscients de l'inversion du statut des groupes de genre qui semble avoir lieu entre les contextes académique et professionnel. Cette étude a également pour but d'évaluer les implications, pour la hiérarchie de genre, de la supériorité du statut des filles dans le contexte académique. Pour cela, nous évaluerons si les caractéristiques attribuées aux filles et aux garçons dans le contexte académique sont en accord avec la perception que les élèves ont de leur statut respectif.

L'éducation et le travail sont deux domaines importants de la vie d'un individu. Les enfants et adolescents passent la majorité de leur temps à l'école tandis que le travail occupe une grande partie du temps à l'âge adulte. De plus, la réussite dans ces domaines est fortement valorisée. En effet, la profession, les revenus associés et le niveau d'éducation sont les trois principaux indicateurs du statut social. La réussite scolaire est par ailleurs souvent décrite comme un gage de réussite future, particulièrement en ce qui concerne la réussite professionnelle. La majorité des élèves interrogés dans le cadre de l'enquête PISA pensent en effet que faire des efforts à l'école les aidera à avoir un bon emploi plus tard (95%) et que l'école leur a appris des choses pouvant leur être utiles pour un emploi (91%) (OECD, 2013). Le groupe qui réussit le mieux à l'école ne semble pourtant pas être celui qui réussit le mieux dans le domaine professionnel. Au contraire, les écarts de réussite en fonction du genre semblent aller dans des directions opposées. Ainsi, bien que les filles réussissent globalement mieux que les garçons à l'école, les hommes dominent toujours dans le domaine professionnel. En effet, même si des progrès ont été faits pour avancer vers l'égalité de genre, d'importantes inégalités subsistent dans le monde professionnel. A l'échelle mondiale, les femmes gagnent entre 70% et 90% du salaire des hommes (United Nations, 2015). Ces inégalités salariales se retrouvent dans presque tous les pays et apparaissent généralement dès le début de

la carrière professionnelle. En France, 30 mois après l'obtention de leur diplôme, les femmes gagnent, à niveau de diplôme équivalent, en moyenne 200 euros de moins que les hommes (DEPP, 2018a, 2019). Comme mentionné précédemment, les femmes sont également sous-représentées dans les postes à responsabilité. Elles ne représentent en effet qu'environ 5% des PDG (Président.e Directeur.rice Général.e) des plus grandes entreprises mondiales (WEF, 2017, 2018). Traditionnellement, les femmes ont plus tendance à se diriger vers des postes associés à de faibles statut et salaire, comme le travail social (European Institute for Gender Equality, 2017). Ainsi, d'un côté, le monde professionnel, à l'image de la société en général, est associé à une forte domination masculine (Bourdieu, 1998). D'un autre côté, comme nous l'avons démontré dans l'introduction de ce travail de thèse, les filles réussissent généralement mieux que les garçons à l'école. Elles sont moins souvent en retard scolaire et sont moins susceptibles d'abandonner leur scolarité (DEPP, 2019; EURYDICE, 2010; OECD, 2015). Les filles obtiennent par ailleurs des résultats scolaires supérieures ou équivalents à ceux des garçons en lecture et écriture mais aussi en mathématiques et en sciences (Kenney-Benson et al., 2006; Lindberg et al., 2010; OECD, 2015; Pomerantz et al., 2002; Scheiber et al., 2015; Voyer & Voyer, 2014). Il semble donc y avoir un renversement des inégalités de genre entre le domaine académique, où les filles réussissent globalement mieux que les garçons, et le domaine professionnel, dans lequel les hommes ont plus de succès que les femmes. Sur la base des définitions du statut proposées par Tajfel et Turner (1979) et Sachdev et Bourhis (1987), ces inégalités de réussite supposent que les filles auraient un statut académique supérieur à celui des garçons, tandis que les hommes jouiraient d'un statut professionnel plus élevé que celui des femmes. L'objectif de cette étude est donc de déterminer si les élèves sont conscients de cette inversion du statut de genre entre les contextes académique et professionnel.

Les études portant sur la conscience que les jeunes individus ont des inégalités de genre semblent s'être penchées soit sur le domaine professionnel, soit sur le domaine académique, ne comparant donc pas leurs perceptions des dynamiques de genre à travers ces deux domaines. Concernant le monde professionnel, les études suggèrent que les adolescent.e.s, et parfois même les enfants, sont conscients que les hommes ont tendance à occuper les positions les plus prestigieuses. Par exemple, la majorité des enfants interrogés par Bigler, Arthur, Hughes, et Patterson (2008) étaient conscients que leur pays (les Etats-Unis) n'avait eu que des hommes comme président. Cette conscience de la sous-représentation des femmes semblait augmenter avec l'âge, tout comme son attribution à la discrimination (Bigler et al., 2008). D'autres chercheur.e.s se sont directement intéressé.e.s au statut attribué aux professions stéréotypiquement féminines et masculines. Le statut est alors évalué en termes de difficulté, d'importance et de salaire associés à l'emploi. Il apparaît que les enfants attribuent un statut plus

élevé aux métiers stéréotypiquement masculins (e.g., soldat, ingénieur) qu'aux professions stéréotypiquement féminines (e.g., infirmière, nourrice), entraînant ainsi une sous-représentation des professions féminines parmi les professions de haut statut (Teig & Susskind, 2008). Ces différences de statut sont moins importantes chez les enfants (6-8 ans) que chez les adolescent.e.s (11-12 ans), suggérant une prise de conscience progressive des inégalités (Liben, Bigler, & Krogh, 2001). Les adolescent.e.s, contrairement aux enfants, ont également plus tendance à attribuer un statut supérieur à une profession avec laquelle il.elle.s sont peu familier.ère.s si celle-ci est illustrée par un homme plutôt que par une femme (Liben et al., 2001). Toujours en accord avec l'idée d'un développement progressif de la conscience des inégalités, Neff, Cooper, et Woodruff (2007) ont montré que si les enfants (de 7 à 12 ans) croient en une équivalence de statuts entre les hommes et les femmes, les adolescent.e.s et les jeunes adultes attribuent de plus hauts statuts aux hommes qu'aux femmes dans les domaines de la politique et des affaires. La littérature portant sur le domaine professionnel suggère donc que les adolescent.e.s sont conscient.e.s que les hommes ont un statut professionnel plus élevé que celui des femmes.

En ce qui concerne le domaine académique, quelques études se sont intéressées, à travers l'étude des stéréotypes de genre et de la féminisation de l'école, aux croyances des élèves concernant l'école et la réussite scolaire. Si ces études sont moins spécifiques que celles portant sur le domaine professionnel, elles nous fournissent néanmoins des informations indirectes sur la conscience que les élèves pourraient avoir des inégalités de réussite entre les filles et les garçons. Hartley et Sutton (2013) ont montré qu'à partir de 7-8 ans, les garçons comme les filles croient en la supériorité académique de ces dernières. Ces croyances semblent s'accroître avec l'âge, particulièrement pour les garçons. Les élèves sont par ailleurs convaincus que les gens partagent leurs croyances (Hartley & Sutton, 2013). De la même manière, lorsqu'ils doivent décrire les filles et les garçons dans le contexte scolaire, les élèves utilisent des termes plus négatifs pour décrire les garçons (Latsch & Hannover, 2014). Les résultats de notre étude 3 ont également mis en évidence que, sur la base de leur perception de la réussite des groupes, les lycéen.n.es attribuent un statut académique plus élevé aux filles qu'aux garçons dans les contextes du lycée et de l'enseignement supérieur. Si les adolescent.e.s semblent conscient.e.s de la meilleure réussite scolaire des filles, certaines études suggèrent, contrairement aux résultats de l'étude de Hartley et Sutton (2013), que cette conscience serait limitée chez les élèves plus jeunes. En accord avec les recherches mettant en avant chez les enfants un fort biais de favoritisme pour leur propre sexe (Powlishta, 1995; Robnett & Susskind, 2010; Susskind & Hodges, 2007; Verkuyten & Thijs, 2001; Yee & Brown, 1994), plusieurs études ont montré que les jeunes élèves, filles et garçons, essaient d'établir une distinction positive en faveur de leur groupe dans le domaine scolaire. Martinot et

Désert (2007) ont ainsi mis en évidence un biais de favoritisme pro-endogroupe dans l'évaluation que les élèves de CM1 ont de leurs capacités en mathématiques. En effet, les filles et les garçons perçoivent respectivement leur groupe comme le meilleur dans ce domaine (Martinot & Désert, 2007). De la même manière, d'autres études portant sur les stéréotypes de genre académique soulignent l'expression d'un favoritisme pro-endogroupe chez les enfants et pré-adolescent.e.s (Heyman & Legare, 2004; Nowicki & Lopata, 2015; Passolunghi et al., 2014). Une étude menée par Kurtz-Costes et al. (2014) montre que les élèves de primaire (CM1) ainsi que les jeunes collégiens (classe de sixième) expriment plus de favoritisme pro-endogroupe que les élèves plus âgés à propos de leurs compétences en mathématiques, en sciences et dans le domaine verbal. Ce favoritisme pro-endogroupe semble donc diminuer avec l'âge (Verkuyten & Thijs, 2001) facilitant sans doute la prise de conscience des inégalités de réussite scolaire en faveur des filles. Ainsi, les différentes études portant sur le domaine académique, et notamment notre étude 3, suggèrent qu'à partir de l'adolescence, les élèves sont généralement conscients des inégalités de réussite scolaire en faveur des filles. Les adolescent.e.s seraient donc conscient.e.s que, d'un côté, les filles réussissent mieux que les garçons à l'école mais que, d'un autre côté, les hommes ont un statut professionnel supérieur à celui des femmes. La conscience de ces inégalités semble se renforcer avec l'âge. Néanmoins, comme mentionné précédemment, aucune étude n'a à notre connaissance comparé les perceptions que les individus ont des dynamiques de statut dans les contextes académique et professionnel. La littérature actuelle ne nous permet pas de déterminer si, alors que la réussite scolaire est souvent décrite comme un prédicteur de la réussite professionnelle, les élèves sont conscients d'un renversement des statuts de genre entre ces deux domaines. Notre objectif est de répondre à cette question en évaluant la perception du statut des groupes dans ces deux domaines, au sein d'une même étude.

Le second objectif de cette étude 4 est d'examiner la perception que les élèves ont des caractéristiques des filles et des garçons dans le contexte académique, en lien avec les dynamiques de statut évoquée précédemment. Plus précisément, notre but est de déterminer si la perception des filles comme un groupe de haut statut académique les amène à être considérées comme ayant les caractéristiques d'un groupe dominant dans ce contexte. Bien que les filles puissent être perçues comme ayant un statut académique plus élevé que celui des garçons, elles sont confrontées, dans le contexte scolaire, à des problématiques associées aux groupes de bas statut (sexisme, harcèlement sexuel, ségrégation dans les cours de récréation...) (Leaper & Brown, 2014). Elles sont par exemple victimes d'un stéréotype négatif concernant leur intelligence, perçue comme moins malléable que celle des garçons et, de ce fait, associée à un moindre potentiel de réussite future (Verniers & Martinot, 2015b). Verniers et al. (2016) ont également montré les filles qui réussissent

à l'école sont décrites comme plus conformistes et moins affirmées que les garçons du même niveau, suggérant une vision traditionnelle et stéréotypée des relations de genre. De plus, les résultats de l'étude 3 suggèrent qu'à l'image des groupes stigmatisés dans la société (Ruggiero & Major, 1998; Ruggiero & Taylor, 1997), les filles ont tendance à minimiser la discrimination dont elles sont victimes dans le contexte scolaire. Il semble donc important, en plus d'évaluer le statut académique des groupes, de s'intéresser aux caractéristiques qui leur sont associées afin de déterminer quel groupe est perçu comme possédant les caractéristiques d'un groupe dominant dans le contexte scolaire.

Le modèle du contenu du stéréotype, développé par Fiske, Cuddy, Glick, et Xu (2002), postule que le statut perçu d'un groupe est lié à la compétence de ces membres. En accord avec ce postulat, les groupes de haut statut sont généralement décrits comme plus compétents que les groupes de bas statut (Cuddy et al., 2008). Ainsi, si elles ont acquis un statut académique supérieur à celui des garçons, les filles devraient être également décrites comme plus compétentes que les garçons dans le domaine scolaire. Dans la littérature, la compétence est habituellement associée à une seconde dimension, la chaleur. Elles représentent ensemble les deux dimensions universelles et fondamentales du jugement social, à partir desquelles la plupart des individus ou des groupes peuvent être décrits (Cuddy et al., 2008, 2009; Fiske et al., 2002). Plusieurs études ont montré que les gens ont souvent des croyances ambivalentes concernant les groupes sociaux et ont tendance à compenser leurs évaluations entre les groupes (Cuddy et al., 2008; Fiske et al., 2002; Kervyn, Yzerbyt, & Judd, 2010; Yzerbyt, Provost, & Corneille, 2005). Par conséquent, si un groupe est perçu comme plus compétent qu'un autre, il sera en revanche évalué comme moins chaleureux que l'autre groupe. Si les filles sont évaluées comme plus compétentes que les garçons dans le domaine académique, elles devraient dès lors être perçues comme moins chaleureuses. Dans la mesure où la majorité des études portant sur les croyances des élèves envers la compétence des filles et des garçons se focalisent sur leurs capacités dans différentes disciplines, nous savons peu de choses sur la perception de ces deux groupes en termes de compétence et de chaleur dans le contexte scolaire. La littérature ne nous permet donc pas de déterminer si des filles ou des garçons est perçu comme possédant les caractéristiques d'un groupe dominant. Pour cela, notre objectif est d'explorer l'image des élèves, filles et garçons, sur les dimensions de compétence et de chaleur.

La présente étude poursuit ainsi deux objectifs. Le premier est d'évaluer, dans la continuité de l'étude 3, la conscience que les élèves ont des inégalités de statut entre les filles et les garçons et leur inversion entre les contextes académique et professionnel. Afin d'examiner la validité de l'hypothèse explicative proposée pour rendre compte des résultats obtenus dans le chapitre 3, nous mesurons le statut académique à différents niveaux du cursus scolaire, à savoir au collège, au lycée

et à l'université¹⁰. En nous basant sur les études portant sur chacun de ces domaines, nous faisons l'hypothèse que les élèves seraient conscients d'un renversement des dynamiques de statut entre le contexte académique et le contexte professionnel. Plus précisément, les élèves devraient attribuer un statut plus élevé aux filles qu'aux garçons dans le contexte académique, puis ils devraient à l'inverse attribuer un statut professionnel supérieur aux hommes par rapport aux femmes. La conscience que les élèves ont du statut académique des groupes pourrait néanmoins dépendre de l'âge de ces derniers. En effet, les résultats de l'étude princeps n°0 suggèrent qu'au collège, les garçons, parce qu'ils adhèrent plus fortement aux croyances zéro-somme dans un contexte menaçant pour leur groupe, constitueraient le groupe de haut statut. Aucune autre recherche dans la littérature ne semble cependant soutenir cette hypothèse. Les études se focalisant sur la perception que les enfants et pré-adolescents ont des relations de genre mettent plutôt en évidence l'existence d'un fort biais de favoritisme pour leur propre sexe (Powlishta, 1995; Robnett & Susskind, 2010; Susskind & Hodges, 2007; Verkuyten & Thijs, 2001; Yee & Brown, 1994) y compris dans le domaine scolaire (Heyman & Legare, 2004; Kurtz-Costes et al., 2014; Martinot & Désert, 2007; Nowicki & Lopata, 2015; Passolunghi et al., 2014). Nous avons donc décidé de formuler deux hypothèses alternatives concernant la perception que pourraient avoir les collégiens du statut académique des groupes. D'un côté, conformément aux résultats de l'étude n°0, les collégiens pourraient percevoir les garçons comme ayant un statut académique supérieur à celui des filles. D'un autre côté, la littérature mettant en évidence un important biais de favoritisme pro-endogroupe, nous pouvons postuler que les élèves attribueront un statut académique supérieur à leur propre sexe. Les collégiennes percevraient ainsi les filles comme ayant un statut supérieur à celui des garçons tandis que les collégiens attribueraient un statut plus élevé aux garçons qu'aux filles. Le biais de favoritisme diminuant avec l'âge (Verkuyten & Thijs, 2001), nous faisons l'hypothèse, en accord avec les résultats de l'étude n°3, que les participants plus âgés (i.e., les lycéens et les étudiants) attribueront un statut académique supérieur aux filles par rapport aux garçons.

Le second objectif de la présente étude est d'examiner la perception que les élèves ont des caractéristiques des filles et des garçons dans le contexte académique afin de déterminer si l'accession à un statut académique supérieur donne aux filles les qualités d'un groupe dominant dans ce contexte. En effet, différents éléments, comme la plus grande perception de discrimination envers leur groupe de genre observée chez les garçons dans le cadre de l'étude 3, nous suggèrent

¹⁰ Cette étude impliquant des participants plus jeunes que ceux recrutés dans le cadre de l'étude 3, nous avons préféré nous focaliser sur l'université plutôt que sur l'enseignement supérieur, avec l'idée que ce terme leur serait plus familier.

qu'en dépit de leur supériorité académique, les filles pourraient ne pas être considérées comme un groupe dominant dans le domaine scolaire. Sur la base du modèle du contenu du stéréotype (Fiske et al., 2002), nous faisons l'hypothèse que les membres du groupe perçu comme dominant dans le domaine scolaire seront décrits comme plus compétents et, par compensation, moins chaleureux que les membres du groupe perçu comme dominé. Si les filles sont bien perçues comme le groupe à haut statut dans le domaine académique, et que ce statut leur confère une position de domination, elles devraient être donc perçues comme plus compétentes mais moins chaleureuses que les garçons.

II.1. Méthode

II.1.1 Participant.e.s

Des analyses de puissance a priori ont été réalisées à l'aide du logiciel G-Power sur la base des résultats obtenus lors de l'étude 3 concernant l'effet du contexte de la cible sur le statut des filles et des garçons. Les analyses, basées sur la taille d'effet de l'interaction entre le groupe cible et le contexte de la cible obtenue dans l'étude 3 ($\eta^2_p = .090$), recommandaient un échantillon de 68 participant.e.s par niveau pour reproduire les effets précédemment observés avec une puissance de 0.80 (voir *Annexe B* pour le détail des analyses de puissance).

Cette étude a ainsi été menée auprès 672 élèves, de la classe de sixième au niveau Master 1. Malheureusement, des difficultés dans le recrutement des étudiant.e.s de Master ($n = 34$) nous ont amenées à les écarter de l'étude. L'échantillon comprenait donc finalement de 638 élèves et étudiant.e.s, dont 347 filles et 290 garçons (un.e participant.e n'avait pas indiqué son genre), entre la classe de sixième et la deuxième année de Licence. La répartition des participant.e.s en fonction du niveau d'études et du genre est présentée dans le Tableau 8. Les participant.e.s, scolarisés dans l'Académie de Clermont-Ferrand, étaient âgé.e.s de 10 ans à 27 ans ($M = 15.98$; $ET = 3.44$). Tou.te.s ont volontairement pris part à cette étude et pour les participant.e.s mineur.e.s, l'autorisation écrite des parents a été obtenue. Nous avons également reçu l'autorisation de l'Inspection Académique, des chef.fe.s d'établissement de l'enseignement secondaire, des enseignant.e.s de l'enseignement supérieur ainsi qu'un avis favorable du Comité de Protection des Personnes (CPP) pour la conduite de cette étude.

Notre échantillon peut être divisé en trois sous échantillons : les collégien.ne.s ($n = 217$), les lycéen.ne.s ($n = 220$) et les étudiant.e.s ($n = 201$). L'ensemble des lycéen.ne.s interrogé.e.s étaient scolarisé.e.s dans un lycée d'enseignement général et technologique et les élèves de

terminale étaient inscrit.e.s dans la série scientifique du baccalauréat général. Selon le Ministère de l'Education Nationale, cette série est la plus équitable des séries du baccalauréat général en ce qui concerne la répartition des élèves puisqu'elle comporte 47% de filles, contre respectivement 60% et 79% pour les séries économique et littéraire (DEPP, 2017, 2018a). En ce qui concerne les étudiant.e.s, notre échantillon regroupait deux filières différentes : les STAPS (Sciences et Technique des Activités Physiques et Sportives, n = 112) et la Biologie (n =89). Les STAPS, avec en moyenne 71% d'hommes parmi ses étudiant.e.s, sont considérés comme une filière majoritairement masculine (MESRI, 2018). A l'inverse, avec 61% d'étudiantes, la Biologie représente une filière majoritairement féminine.

Tableau 8.

Informations concernant les caractéristiques de l'échantillon (étude 4)

		Age (moyen)	Genre des participant.e.s			Total
			Garçons	Filles	Manquant	
Collège	Sixième	10.99	50	50	0	100
	Quatrième	12.97	47	70	0	117
Lycée	Seconde	15.17	52	54	0	106
	Terminale	17.04	44	70	0	114
Université	Licence 2	20.04	97	103	1	201
Echantillon complet		15.98	290	347	1	638

II.1.2 Procédure

Le recueil de données s'est déroulé dans les salles de classe habituelles des participant.e.s, au sein des différents établissements scolaires ou universitaires participant à l'étude, en présence d'une expérimentatrice. L'étude était présentée comme portant sur le ressenti des élèves (ou étudiant.e.s) concernant l'école (ou l'université) et plus particulièrement sur la manière dont les élèves perçoivent leur environnement scolaire et la réussite scolaire. Les participant.e.s avaient pour consigne de répondre le plus honnêtement possible à un ensemble de questions. Des exemples de questions-réponses leur étaient présentés pour qu'ils se familiarisent avec le fonctionnement des échelles de réponses. Les participant.e.s complétaient ensuite le questionnaire en commençant par l'évaluation du statut. Ils étaient aléatoirement assignés à l'une des deux conditions, selon le groupe cible qu'ils devaient évaluer. La moitié des participant.e.s jugeait le groupe des filles et l'autre moitié évaluait le groupe des garçons. Chacun devait estimer le statut

du groupe cible (les filles ou les garçons) dans quatre contextes différents : le collège, le lycée, l'université et le monde professionnel. Le plan de l'expérience était donc un plan factoriel mixte 2 (genre des participant.e.s : fille vs. garçon) x 2 (groupe cible : groupe des filles vs. groupe des garçons, inter-sujets) x 4 (contexte de la cible : collège, lycée, université et monde professionnel, intra-sujet) x 5 (niveau d'études des participant.e.s : sixième vs. quatrième vs. seconde vs. terminale vs. Licence 2, inter-sujets). Suite à cela, les participant.e.s rapportaient leur perception de la compétence et de la chaleur du groupe des filles ou des garçons (selon leur groupe cible), à leur niveau d'études respectifs (collège, lycée ou université). Enfin, il était demandé aux participant.e.s de renseigner quelques informations sociodémographiques (e.g., leur genre). Suite à l'analyse des résultats, un compte rendu a été adressé à chaque chef.fe d'établissement de l'enseignement secondaire et enseignant.e de l'université ayant contribué à l'étude.

II.1.3 Mesures

Perception de statut. Selon Sachdev et Bourhis (1987), le statut d'un groupe correspond à la position relative de ce groupe sur une dimension de comparaison pertinente. Par conséquent, nous avons évalué les statuts académique et professionnel des filles et des garçons en examinant la position de ces groupes sur une dimension pertinente dans chacun de ces domaines. Pour le contexte académique, nous avons utilisé une mesure similaire à celle développée dans le cadre de l'étude 3, basée sur la perception de réussite scolaire. En ce qui concerne le contexte professionnel, nous nous sommes basées sur la dimension du salaire. S'agissant d'un concept tangible et facilement compréhensible chez les plus jeunes, cet indicateur a déjà été utilisé dans la littérature pour l'évaluation par les enfants et les adolescent.e.s du statut professionnel (Liben et al., 2001; Teig & Susskind, 2008). Pour opérationnaliser notre mesure du statut perçu, nous avons utilisé des échelles similaires à celles développées dans le cadre de l'étude 3. Nous avons simplement reformulé la mesure sous forme de question, comme proposé par Sweeting et al. (2011), pour la simplifier et ainsi favoriser la compréhension des jeunes participant.e.s (voir *Annexe F*). Trois échelles représentaient le groupe cible (les filles ou les garçons) au collège, au lycée et à l'université tandis qu'une quatrième échelle correspondait au monde professionnel. Le haut de l'échelle représentait toujours les personnes réussissant le mieux. Dans le contexte scolaire, les élèves réussissant le mieux étaient définis comme ceux obtenant les meilleures notes en classe et aux examens. Les participant.e.s avaient pour consigne d'indiquer dans quelle mesure il.elle.s pensaient que leur groupe cible (les filles ou les garçons) réussissait dans chacun des contextes scolaires présentés (collège, lycée, université). Il.elle.s devaient positionner le groupe cible sur le barreau de l'échelle correspondant à leur perception. Dans le contexte professionnel, le haut de l'échelle

représentait les personnes réussissant le mieux professionnellement, décrites comme les personnes ayant les salaires les plus élevés. A nouveau, les participant.e.s avaient pour consigner de positionner le groupe cible (les hommes ou les femmes) sur le barreau de l'échelle correspondant à leur perception de sa réussite.

Caractéristiques perçues dans le contexte académique. Les participant.e.s évaluaient dans quelle mesure il.elle.s pensaient que les filles ou les garçons étaient compétent.e.s et chaleureux.ses (Cuddy et al., 2008), mais ils.elles répondaient à cette mesure uniquement à leur niveau d'étude (i.e., au collège pour les collégien.ne.s, au lycée pour les lycéen.ne.s, à l'université pour les étudiant.e.s). Tout comme pour la perception du statut, la moitié des participant.e.s ont évalué les caractéristiques des filles tandis que l'autre moitié évaluait celles des garçons. Quatre items faisaient référence à la compétence (compétent.e, sûr.e de soi, doué.e et capable), parmi lesquels un item (sûr.e de soi), responsable d'une diminution importante de la fiabilité de l'échelle, a été exclu des analyses ($\alpha = .68$). Quatre autres items permettaient d'apprécier la chaleur (chaleureux.se, gentil.le, amical.e, sincère ; $\alpha = .82$). Les participant.e.s évaluaient les filles ou les garçons, à leur niveau d'études, sur chacun des traits mentionnés à l'aide d'une échelle de 1 (Pas du tout) à 7 (Tout à fait) présentée sous la forme d'un thermomètre.

II.2. Résultats

II.2.1 Analyses préliminaires

Les participant.e.s étant réparti.e.s dans différentes classes, nous avons réalisé des analyses préliminaires afin d'évaluer la nécessité de conduire des analyses multi-niveaux. Nous avons construit des modèles permettant de tester le poids des différences entre les classes sur chacun des modèles testés (unconditional mean models) et avons calculé le coefficient intra-classe (CIC) correspondant. De manière générale, les CIC se sont révélées être relativement faibles ($CIC_{\text{statut}} = 0.009$; $CIC_{\text{caractéristiques}} = 0.019$). De plus, aucun des coefficients de régression correspondant à l'effet aléatoire des classes n'atteint le seuil de significativité, $p > .10$, *ns*. Sur la base de ces informations, nous avons décidé de réaliser des analyses à un seul niveau. Pour information, les données de cette étude sont disponibles sur Open Science Framework à l'adresse suivante : <https://osf.io/cx2rh/>.

II.2.2 Analyses principales

Statut perçu. Afin d'examiner l'évolution du statut perçu du groupe des filles et des garçons, nous avons réalisé des analyses de variance (ANOVA) avec le contexte de la cible comme

facteur intra-sujet (collège, lycée, université et monde professionnel). Le groupe cible (groupe des filles vs. groupe des garçons), le genre des participant.e.s (filles vs. garçons) ainsi que leur niveau d'études (classe de sixième vs. cinquième vs. seconde vs. terminale vs. deuxième année de Licence) ont été ajoutés en tant que facteur inter-sujets. Le test de Mauchly indiquant une légère violation de la sphéricité, $\chi^2(5) = 140.63$, $p < .001$, les statistiques rapportées ci-dessous ont été soumises à la correction de Greenhouse-Geisser ($\epsilon = 0.88$). Par ailleurs, la correction de Bonferroni a été appliquée à l'ensemble des comparaisons par paires.

Les analyses mettent tout d'abord en évidence un effet du groupe cible dans le sens où les participant.e.s ont généralement tendance à attribuer un statut plus élevé au groupe des filles ($M = 7.62$, $ES = 0.06$) par rapport au groupe des garçons ($M = 7.19$, $ES = 0.06$), $F(1,607) = 27.01$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .043$. L'effet du contexte de la cible se révèle également significatif, $F(2.65,1611.07) = 8.15$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .013$. Les comparaisons par paires montrent que, indépendamment du groupe cible, les participant.e.s attribuent un statut moins élevé à la cible lorsque celle-ci est au lycée par rapport au collège ($p < .001$), à l'université ($p = .018$) et au monde professionnel ($p = .002$). Ces effets principaux sont qualifiés par une interaction significative entre les deux variables, $F(2.65,1611.07) = 72.85$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .107$. L'analyse des effets simples révèle que les participant.e.s attribuent un statut plus élevé au groupe des filles par rapport au groupe des garçons dans les contextes éducatifs, c'est-à-dire au collège ($F(1,607) = 60.73$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .091$), au lycée ($F(1,607) = 68.20$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .101$) et à l'université ($F(1,607) = 34.36$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .054$). En accord avec notre hypothèse de perception d'un renversement des statuts, le statut du groupe des hommes est en revanche perçu comme plus élevé que celui du groupe des femmes dans le contexte professionnel, $F(1,607) = 43.60$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .067$. Cette interaction est associée à une interaction de second ordre entre le groupe cible, le contexte de la cible et le genre des participant.e.s, $F(2.65, 1611.07) = 11.86$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .019$. Les évaluations du statut des groupes par les filles et les garçons suivent le pattern précédemment décrit. En effet, tou.te.s attribuent un statut académique plus élevé au groupe des filles qu'au groupe des garçons puis évaluent le statut professionnel du groupe des hommes comme étant supérieur à celui du groupe des femmes (cf. Figure 11). Cependant, les filles rapportent des différences de statut plus importantes que les garçons en ce qui concerne le collège ($F_{garçons}(1,607) = 6.60$, $p = .010$, $\eta_p^2 = .011$; $F_{filles}(1,607) = 77.76$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .114$), le lycée ($F_{garçons}(1,607) = 20.93$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .033$; $F_{filles}(1,607) = 52.89$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .080$) et le monde professionnel ($F_{garçons}(1,607) = 11.71$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .019$; $F_{filles}(1,607) = 36.96$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .057$). Dans le contexte universitaire, au contraire, les garçons rapportent des écarts de statut plus importants que les filles ($F_{garçons}(1,607) = 29.25$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .046$; $F_{filles}(1,607) = 7.54$, $p = .006$, $\eta_p^2 = .012$).

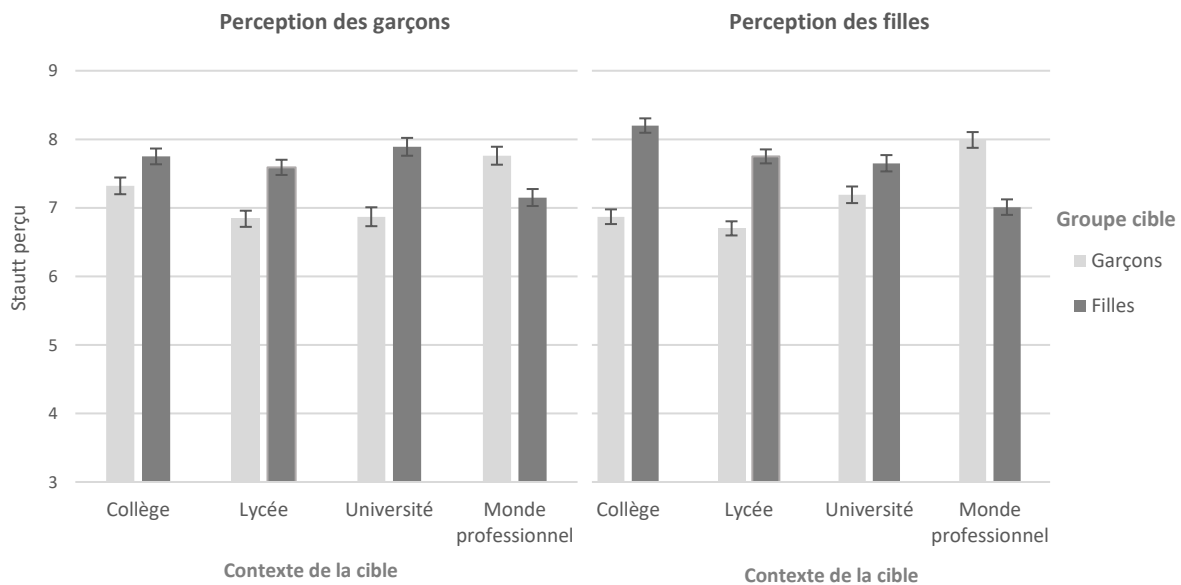


Figure 11. Perception du statut académique et professionnel du groupe des filles et des garçons (étude 4). Les barres d'erreur représentent les erreurs standards.

Les résultats mettent par ailleurs en évidence un effet du niveau d'études des participant.e.s, $F(4,607) = 3.67, p = .006, \eta_p^2 = .024$. Les comparaisons par paires montrent que, alors que les autres différences ne sont pas significatives ($p > .10, ns$), les étudiant.e.s de Licence ont tendance à attribuer des statuts moins élevés à la cible que les élèves de sixième ($p = .037$) et de seconde ($p = .063$). Cet effet est qualifié par une interaction avec le genre des participant.e.s, $F(4,607) = 2.82, p = .024, \eta_p^2 = .018$. Les analyses d'effets simples révèlent des différences significatives entre filles et garçons uniquement parmi les étudiant.e.s en Licence dans le sens où les étudiantes attribuent des statuts plus élevés à la cible que leur homologues masculins, $F(1,607) = 8.94, p = .003, \eta_p^2 = .015$. Les résultats mettent également en évidence une interaction significative entre le niveau d'études des participant.e.s et le contexte de la cible, $F(10.62, 1611.07) = 6.13, p < .001, \eta_p^2 = .039$, associée à une interaction de second ordre avec le groupe cible, $F(10.62, 1611.07) = 5.97, p < .001, \eta_p^2 = .038$. Les moyennes estimées et les statistiques de tests associées aux effets simples sont rapportées dans le Tableau 9. Les participant.e.s de la classe de sixième à la deuxième année de Licence attribuent un statut plus élevé au groupe des filles par rapport au groupe des garçons dans les contextes du collège, du lycée et de l'université (voir Tableau 9). Seuls les élèves de terminale ne rapportent pas de différence significative entre le statut du groupe des filles et celui des garçons à l'université, $p > .10, ns$. Concernant le contexte professionnel, l'ensemble des participant.e.s, à l'exception des élèves de sixième, perçoit le groupe des hommes comme ayant un statut supérieur à celui du groupe des femmes. A l'inverse des autres participant.e.s, les élèves de sixième attribuent un statut professionnel plus élevé au groupe des femmes par rapport au

groupe des hommes (cf. Tableau 9). Enfin, les analyses montrent un effet d'interaction de troisième ordre significatif, impliquant l'ensemble des prédicteurs, $F(10.62, 1611.07) = 1.95$, $p = .032$, $\eta_p^2 = .013$. Les effets simples sont présentés dans le Tableau 10. De manière générale, les réponses des participant.e.s suivent le pattern précédemment décrit. La principale différence est que, comparé aux filles, les garçons sont moins susceptibles de reconnaître la supériorité académique du groupe des filles, particulièrement dans le contexte du collège (voir *Annexe G* pour une représentation graphique).

Tableau 9.

Effets simples du groupe cible sur la perception de statut selon le contexte de la cible et le niveau d'études des participant.e.s (étude 4)

Niveau d'études	Contexte	Moyennes estimées du statut des filles	Moyennes estimées du statut des garçons	F	p	η_p^2
Sixième	Collège	7.91	7.21	6.75	.010	.011
	Lycée	7.47	6.78	6.95	.009	.011
	Université	8.08	7.44	4.40	.036	.007
	Monde professionnel	8.28	7.68	4.27	.039	.007
Quatrième	Collège	7.66	7.00	6.67	.010	.011
	Lycée	7.49	6.49	16.27	.000	.026
	Université	7.76	7.20	3.71	.055	.006
	Monde professionnel	7.29	7.95	5.70	.055	.006
Seconde	Collège	8.17	7.02	18.72	.000	.030
	Lycée	7.81	7.01	9.68	.002	.016
	Université	8.00	7.38	4.39	.037	.007
	Monde professionnel	6.94	8.31	23.09	.000	.037
Terminale	Collège	8.13	7.13	14.14	.000	.023
	Lycée	7.79	6.68	19.02	.000	.030
	Université	7.33	6.88	2.26	.133	.004
	Monde professionnel	6.29	7.73	25.73	.000	.041
Licence 2	Collège	7.98	7.11	20.83	.000	.036
	Lycée	7.78	6.89	22.91	.000	.036
	Université	7.68	6.23	44.70	.000	.069
	Monde professionnel	6.60	7.73	29.87	.000	.047

Tableau 10.

Effets simples du groupe cible sur la perception de statut selon le contexte de la cible, le niveau d'études des participant.e.s et leur genre (étude 4)

	Contexte	Participants (garçons)			Participant.es (filles)		
		F	p	η_p^2	F	p	η_p^2
Sixième	Collège	1.10	.296	.002	6.85	.009	.011
	Lycée	5.14	.024	.008	2.16	.143	.004
	Université	9.07	.003	.015	0.01	.978	.000
	Monde professionnel	1.65	.200	.003	2.68	.103	.004
Quatrième	Collège	1.49	.223	.002	6.71	.011	.011
	Lycée	6.55	.011	.011	10.52	.001	.017
	Université	3.16	.076	.005	0.76	.385	.001
	Monde professionnel	2.33	.127	.004	3.63	.057	.006
Seconde	Collège	3.16	.076	.005	19.54	.000	.031
	Lycée	3.40	.066	.006	6.68	.010	.011
	Université	3.30	.070	.005	1.27	.260	.002
	Monde professionnel	13.07	.000	.021	10.06	.002	.016
Terminale	Collège	1.29	.257	.002	21.83	.000	.035
	Lycée	6.98	.008	.011	13.77	.000	.022
	Université	2.58	.109	.004	0.15	.702	.000
	Monde professionnel	2.31	.129	.004	39.86	.000	.062
Licence 2	Collège	0.16	.693	.000	38.03	.000	.059
	Lycée	0.26	.614	.000	40.63	.000	.063
	Université	22.48	.000	.063	22.23	.000	.035
	Monde professionnel	6.81	.009	.011	26.71	.000	.042

En accord avec notre hypothèse concernant la conscience d'un renversement des inégalités de genre, les participant.e.s ont attribué un statut supérieur aux filles par rapport aux garçons dans les trois contextes académiques puis, à l'inverse, ont évalué le statut des hommes comme supérieur à celui des femmes dans le contexte professionnel. Les résultats suggèrent que ces perceptions peuvent varier selon le niveau d'études et le genre des élèves. Par exemple, les élèves en classe de sixième montrent une conscience limitée des inégalités de genre dans le monde professionnel. Cependant, dans les analyses précédentes, un facteur n'a pas pu être contrôlé : il s'agit de la filière d'études des participant.e.s en Licence 2. En effet, notre sous-échantillon d'étudiant.e.s regroupe

deux filières d'études différentes (biologie et STAPS). Nous avons donc réalisé des analyses complémentaires pour examiner l'impact de ce facteur sur la perception des inégalités.

Sous-échantillon d'étudiant.e.s en Licence 2. Nous avons conduit une analyse de variance (ANOVA) avec le contexte de la cible (collège, lycée, université et monde professionnel) comme facteur intra-sujet et comme facteurs inter-sujets le groupe cible (le groupe des filles vs. groupe des garçons), le genre des participant.e.s (filles vs. garçons), ainsi que leur filière d'études (Biologie vs. STAPS) sur l'ensemble des étudiant.e.s de Licence 2. Comme pour les analyses précédentes, le test de Mauchly indiquant une violation de la sphéricité, $\chi^2(5) = 80.90$, $p < .001$, les statistiques rapportées ci-dessous ont été soumises à la correction de Greenhouse-Geisser ($\epsilon = 0.80$).

Les analyses mettent en évidence un effet du groupe cible dans le sens où, de manière générale, le groupe des filles ($M = 7.58$, $ES = 0.09$) est perçu comme ayant un statut plus élevé que le groupe des garçons ($M = 6.96$, $ES = 0.09$), $F(1,190) = 23.91$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .112$. L'effet principal du genre des participant.e.s se révèle également être significatif, indiquant qu'indépendamment du groupe cible, les participantes attribuent des statuts plus élevés que les participants, $F(1,190) = 7.89$, $p = .006$, $\eta_p^2 = .040$. Ces effets sont associés à une interaction de second ordre entre le groupe cible, le genre des participant.e.s et leur filière d'études, $F(1,190) = 6.63$, $p = .011$, $\eta_p^2 = .034$. Contrairement aux autres étudiant.e.s, les hommes étudiants en STAPS ne perçoivent pas de différence générale de statut entre les deux groupes, $F < 1$, $p > .10$, *ns*. Les analyses révèlent également un effet principal du contexte de la cible, $F(2.41,458.35) = 8.67$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .044$. De manière générale plus la cible à juger est âgée (du collège au monde professionnel), plus les participant.e.s lui attribuent un bas statut. Cet effet est qualifié par une interaction avec le groupe cible, $F(2.41,458.35) = 41.85$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .180$. Les étudiant.e.s perçoivent le groupe des filles comme ayant un statut plus élevé que le groupe des garçons dans les trois contextes éducatifs, $F_{\text{collège}}(1,190) = 28.87$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .132$; $F_{\text{lycée}}(1,190) = 29.82$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .136$; $F_{\text{université}}(1,190) = 54.64$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .223$. Ils attribuent en revanche un statut plus élevé au groupe des hommes par rapport au groupe des femmes dans le monde professionnel, $F_{\text{professionnel}}(1,190) = 25.27$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .117$. Cet effet d'interaction est associé à deux interactions de second ordre. La première interaction concerne le groupe cible, le contexte de la cible et la filière d'études des participant.e.s, $F(2.41,458.35) = 4.40$, $p = .008$, $\eta_p^2 = .023$. Les analyses des effets simples révèlent que les étudiant.e.s en Biologie, tout comme les étudiant.e.s en STAPS, ont des perceptions du statut des deux groupes similaires aux tendances précédemment décrites. Cependant, les étudiant.e.s en Biologie rapportent des différences de statut plus importantes entre les deux groupes dans le contexte du collège ($F_{\text{biologie}}(1,190) = 26.44$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .122$; $F_{\text{STAPS}}(1,190) = 5.05$, $p = .026$, $\eta_p^2 = .026$), du lycée ($F_{\text{biologie}}(1,190) = 20.01$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .095$; $F_{\text{STAPS}}(1,190) = 10.05$, $p = .002$, $\eta_p^2 = .050$)

et du monde professionnel ($F_{biologie}(1,190) = 14.79, p < .001, \eta_p^2 = .072$; $F_{STAPS}(1,190) = 10.49, p = .001, \eta_p^2 = .052$). À l'inverse, dans le contexte universitaire, les étudiant.e.s en STAPS semblent percevoir des différences de statut plus importantes que les étudiant.e.s en Biologie ($F_{STAPS}(1,190) = 46.69, p < .001, \eta_p^2 = .204$; $F_{biologie}(1,190) = 14.197, p < .001, \eta_p^2 = .069$). Enfin, la seconde interaction est entre le groupe cible, le contexte de la cible et le genre des participant.e.s, $F(2.41,458.35) = 7.26, p < .001, \eta_p^2 = .037$. Bien que la perception qu'ont les étudiantes du statut des deux groupes dans les différents contextes suive le pattern décrit précédemment, les étudiants semblent avoir une vision légèrement différente des inégalités de genre. En effet, les étudiants (contrairement aux étudiantes) ne perçoivent pas de différence de statut significative entre les groupes des filles et des garçons dans les contextes du collège et du lycée, $p_s > .10, ns$. Cependant, ils attribuent un statut plus élevé au groupe des filles par rapport au groupe des garçons à l'université, $F_{université}(1,190) = 24.48, p < .001, \eta_p^2 = .114$, et à l'inverse ils perçoivent les hommes comme ayant un statut plus élevé que celui des femmes dans le monde professionnel, $F_{professionnel}(1,190) = 5.17, p = .024, \eta_p^2 = .026$.

Bien que l'ensemble des étudiant.e.s de Licence 2 soit conscient d'une inversion des statuts des groupes de genre entre le contexte universitaire et le contexte professionnel, les étudiants et les étudiantes rapportent des perceptions différentes du statut des groupes dans l'enseignement secondaire. En effet, contrairement aux étudiantes, les étudiants n'ont pas attribué un statut significativement supérieur au groupe des filles par rapport au groupe des garçons dans les contextes du collège et du lycée. En revanche, les étudiant.e.s en STAPS et en Biologie semblent, dans l'ensemble, avoir une vision similaire des dynamiques de genre.

Caractéristiques perçues dans le contexte académique. Afin de déterminer comment les participant.e.s perçoivent les élèves, filles et garçons, nous leur avons demandé d'évaluer à leur niveau scolaire (collège, lycée ou université) dans quelle mesure ils pensaient que les filles et les garçons étaient compétent.e.s et chaleureux.ses. Nous avons réalisé une analyse de variance (ANOVA) avec un plan 2 (caractéristique: compétence et chaleur, intra-sujet) x 2 (genre des participant.e.s: filles vs. garçons) x 2 (groupe cible: groupe des filles vs. groupe des garçons, inter-sujets) x 5 (niveau d'études des participant.e.s: sixième vs. cinquième vs. seconde vs. terminale vs. Licence 2, inter-sujets) sur l'ensemble de l'échantillon. Les analyses ont tout d'abord mis en évidence un effet principal de la caractéristique évaluée, les participant.e.s évaluant la cible comme plus compétente ($M = 5.56, ES = 0.03$) que chaleureuse ($M = 4.61, ES = 0.04$), $F(1,610) = 543.78, p < .001, \eta_p^2 = .471$. Cet effet principal est qualifié par trois interactions de second ordre. Il y a tout d'abord une interaction significative entre les caractéristiques et le genre des participant.e.s,

$F(1,610) = 6.49, p = .011, \eta_p^2 = .011$. Même si tou.te.s évaluent la cible comme plus compétente que chaleureuse, ces différences sont plus importantes dans les évaluations des participantes ($F(1,610) = 373.90, p < .001, \eta_p^2 = .380$) que dans celles des participants ($F(1,610) = 191.18, p < .001, \eta_p^2 = .242$). Ensuite, les résultats montrent une interaction entre les caractéristiques et le niveau d'études des participant.e.s, $F(4,610) = 6.13, p < .001, \eta_p^2 = .039$. A nouveau, les participant.e.s évaluent tou.te.s la cible comme plus compétente que chaleureuse. Néanmoins, contrairement à la compétence, la perception de chaleur évolue dans le sens où plus les participant.e.s sont âgés, plus ils évaluent la cible comme chaleureuse, $F(4,610) = 6.35, p < .001, \eta_p^2 = .040$. La troisième interaction implique la caractéristique évaluée et le groupe cible, $F(1,610) = 16.34, p < .001, \eta_p^2 = .026$. Les groupes des filles et des garçons sont tous deux perçus comme plus compétents ($M_{filles} = 5.87, ES = 0.05; M_{garçons} = 5.25, ES = 0.05$) que chaleureux ($M_{filles} = 4.76, ES = 0.06; M_{garçons} = 4.46, SS = 0.06$) mais les filles sont décrites comme plus compétentes et chaleureuses que les garçons, $F_{compétence}(1,610) = 87.23, p < .001, \eta_p^2 = .125; F_{chaleur}(1,610) = 11.16, p = .001, \eta_p^2 = .018$.

Les résultats mettent également en évidence une interaction de second ordre entre les caractéristiques, le groupe cible et le niveau d'études des participant.e.s, $F(4,610) = 6.63, p < .001, \eta_p^2 = .042$. Une analyse des effets simples révèlent que le groupe des filles est perçu comme plus compétent que le groupe des garçons au collège ($F_{6e}(1,610) = 10.19, p = .001, \eta_p^2 = .016; F_{4e}(1,610) = 8.48, p = .004, \eta_p^2 = .014$), au lycée ($F_{2nd}(1,610) = 10.49, p = .001, \eta_p^2 = .017; F_{terminale}(1,610) = 34.37, p < .001, \eta_p^2 = .053$), et à l'université ($F_{L2}(1,610) = 41.13, p < .001, \eta_p^2 = .063$). Les participant.e.s ont également évalué le groupe des filles comme plus chaleureux que celui des garçons au collège ($F_{6e}(1,610) = 7.64, p = .006, \eta_p^2 = .012; F_{4e}(1,610) = 10.50, p = .001, \eta_p^2 = .017$) mais les deux groupes sont perçus comme aussi chaleureux au lycée et à l'université ($F_{2nd} < 1, p > .10, ns; F_{terminale}(1,610) = 1.23, p = .267; F_{L2} < 1, p > .10, ns$). Cette interaction est qualifiée par une interaction de troisième ordre entre les caractéristiques, le groupe cible, le genre des participant.e.s et leur niveau d'études, $F(4,610) = 2.67, p = .031, \eta_p^2 = .017$. Les filles et les garçons semblent avoir des perceptions différentes des caractéristiques des groupes selon leur niveau d'études (cf. Figures 12 et 13). Les analyses d'effets simples ont montré que les participants (par opposition aux participantes) perçoivent les groupes des filles et des garçons comme aussi compétents l'un que l'autre au collège ($p_s > .10, ns$). Ils évaluent ensuite le groupe des filles comme plus compétent que celui des garçons au lycée ($F_{terminale}(1,610) = 29.21, p < .001, \eta_p^2 = .046$) et à l'université ($F_{L2}(1,610) = 9.95, p = .002, \eta_p^2 = .016$), même si les différences sont marginalement significatives en classe de seconde ($F_{2nde}(1,610) = 3.16, p = .076, \eta_p^2 = .005$). Les participants en classe de sixième et de terminale perçoivent également les filles comme plus chaleureuses que les garçons respectivement au collège ($F_{6e}(1,610) = 5.05, p = .025, \eta_p^2 = .008$) et au lycée ($F_{terminale}(1,610) = 3.89, p = .049, \eta_p^2 = .006$). En revanche, les

étudiants de Licence 2 évaluent les garçons comme plus chaleureux que les filles à l'université, $F(1,610) = 7.53, p = .006, \eta_p^2 = .012$ (cf. Figure 12). En ce qui concerne les évaluation des participantes, les analyses d'effets simples révèlent qu'elles perçoivent le groupe des filles comme plus compétent que le groupe des garçons au collège ($F_{6e}(1,610) = 13.48, p < .001, \eta_p^2 = .022$; $F_{4e}(1,610) = 10.47, p = .001, \eta_p^2 = .017$), au lycée ($F_{2nde}(1,610) = 8.19, p = .004, \eta_p^2 = .013$; $F_{terminale}(1,610) = 6.84, p = .009, \eta_p^2 = .011$), et à l'université ($F_{L2}(1,610) = 35.52, p < .001, \eta_p^2 = .055$). Les participantes évaluent par ailleurs les deux groupes comme aussi chaleureux au lycée, tandis que le groupe des filles est perçu comme le plus chaleureux au collège ($F_{4e}(1,610) = 11.99, p = .001, \eta_p^2 = .019$) et à l'université ($F_{L2}(1,610) = 5.32, p = .021, \eta_p^2 = .009$, cf. Figure 13).

Dans l'ensemble, les filles sont donc perçues comme plus compétentes que les garçons dans le contexte scolaire. Les perceptions concernant la chaleur des groupes semblent plus susceptibles de varier selon le genre et le niveau d'études des participant.e.s. A l'exception des étudiant.e.s de Licence 2, les participant.e.s évaluent les filles comme aussi chaleureuses ou plus chaleureuses que les garçons. Les filles étant évaluées comme plus compétentes que chaleureuses dans le contexte scolaire, la description des filles, en tant qu'élèves, ne correspond pas au stéréotype de genre traditionnel.

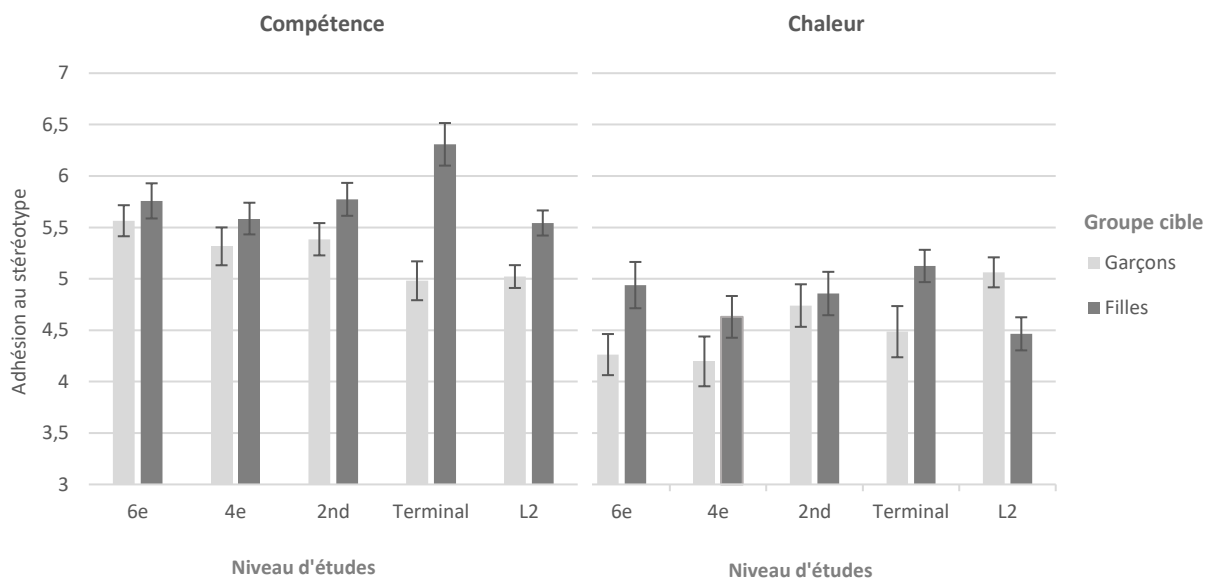


Figure 12. Evaluation des participants concernant la compétence et la chaleur des groupes (étude 4). Les barres d'erreur représentent les erreurs standards.

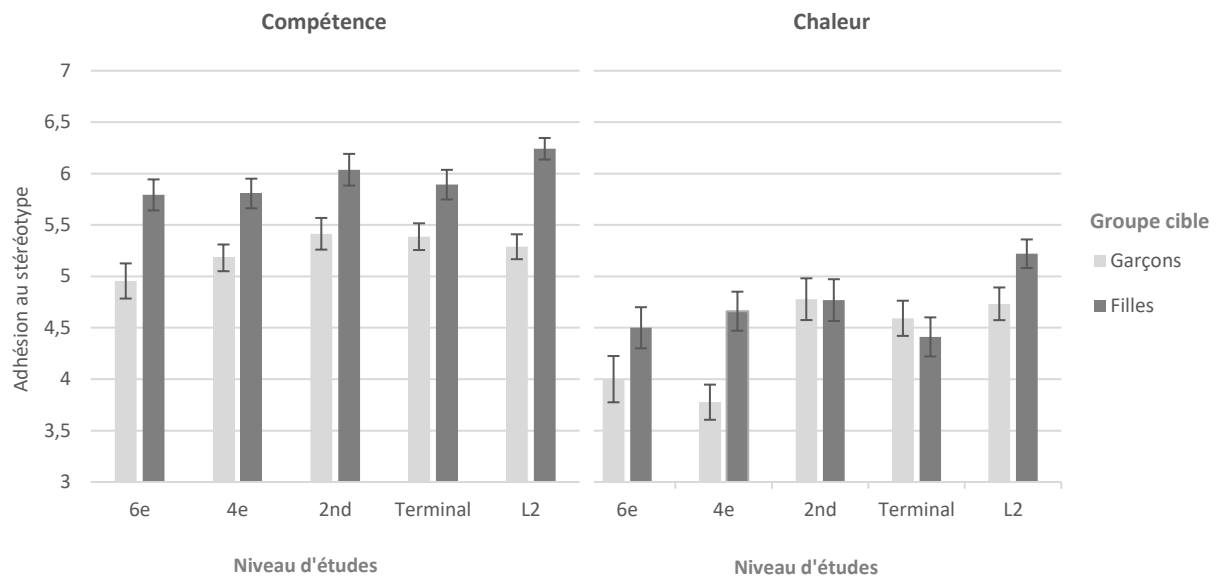


Figure 13. Evaluation des participantes concernant la compétence et la chaleur des groupes (étude 4). Les barres d'erreur représentent les erreurs standards.

II.2.3 Analyses exploratoires

Pour terminer, nous avons calculé les corrélations entre les différentes variables dépendantes de l'étude pour chacun des groupes cible. Notre objectif était ainsi d'examiner, d'un côté, les liens entre statuts académique et professionnel et, d'un autre côté, la relation entre statut académique et caractéristiques perçues. Les différentes corrélations sont rapportées dans le Tableau 11. Elles semblent très différentes selon le groupe cible considéré. Le statut perçu des garçons dans le contexte du collège est positivement corrélé à leur statut au lycée ($r = .40$), lui-même lié à leurs statuts universitaire ($r = .36$) et professionnel ($r = .24$). En ce qui concerne le groupe des filles, les statuts perçus dans les différents contextes sont tous corrélés les uns aux autres. Les corrélations observées sont par ailleurs plus importantes que celles rapportées pour le groupe des garçons, à l'exception de la corrélation entre les statuts universitaire et professionnel. Curieusement, contrairement à la notion d'ambivalence des croyances développée dans la littérature, les jugements de compétence et de chaleur sont positivement corrélés pour le groupe des garçons ($r = .42$) comme pour le groupe des filles ($r = .52$). Ces deux caractéristiques, bien que mesurées dans le contexte scolaire, ne sont pas significativement corrélées aux statuts académiques des garçons mais semblent (faiblement) reliées à leur statut professionnel (cf. Tableau 11). A l'inverse, les caractéristiques du groupe des filles apparaissent en premier lieu liées à leur statut académique plutôt que professionnel dans le sens où plus leur statut académique est élevé, plus elles sont perçues comme compétentes et chaleureuses.

Tableau 11.

Corrélations entre les différentes mesures de l'étude 4

Variabes	1	2	3	4	5	6
1. Statut au collège		.40**	.04	.08	.07	.05
2. Statut au lycée	.66**		.36**	.24**	.09	.07
3. Statut universitaire	.40**	.58**		.43**	.07	.10
4. Statut professionnel	.14**	.18**	.36**		.13*	.16**
5. Compétence	.24**	.18**	.11*	.17**		.42**
6. Chaleur	.33**	.34**	.16*	.09	.52**	

Notes. Les corrélations pour le groupe des garçons (N = 313) sont rapportées au-dessus de la diagonale tandis que les corrélations pour le groupe des filles (N = 320) se situent sous la diagonale.

* $p < .05$, ** $p < .01$.

II.3. Discussion

Le principal objectif de l'étude 4 était d'examiner, dans la continuité de l'étude précédente, la perception qu'ont les élèves du statut académique des filles et des garçons à différents niveaux du cursus scolaire. Nous souhaitons comparer leur perception du statut académique avec leur perception du statut professionnel des deux groupes afin de tester l'hypothèse selon laquelle les élèves seraient conscients d'un renversement des statuts associés aux groupes de genre entre le contexte académique et le contexte professionnel. Plus précisément, nous postulons que les élèves attribueraient un statut supérieur aux filles par rapport aux garçons dans les contextes académiques (collège, lycée, université) mais percevraient les hommes comme ayant un statut professionnel plus élevé que celui des femmes. Nous souhaitons également étudier les conséquences de la perception d'un haut statut académique des filles sur la perception de la hiérarchie de genre dans le contexte scolaire. Pour cela, nous avons examiné quelles étaient les caractéristiques associées aux filles et aux garçons, en tant qu'élèves, afin de déterminer qui des filles ou des garçons était perçu comme possédant les caractéristiques d'un groupe dominant dans le contexte académique.

De manière générale, en accord avec notre hypothèse de la conscience d'un renversement des statuts, les élèves ont évalué le statut académique des filles comme supérieur à celui des

garçons, mais ils ont attribué un statut professionnel plus élevé aux hommes qu'aux femmes. Ces perceptions du statut des groupes de genre sont en accord avec les différences de réussite observées dans ces deux domaines. En effet, dans le domaine scolaire, plusieurs études montrent que les filles ont généralement de meilleures notes que les garçons (OECD, 2015; Pomerantz et al., 2002; Voyer & Voyer, 2014). Elles sont également plus nombreuses à obtenir des diplômes universitaires (DEPP, 2019; EURYDICE, 2010; McFarland et al., 2018). À l'inverse, dans le domaine professionnel, les hommes ont des salaires plus élevés que les femmes et occupent majoritairement les postes à responsabilité (European Institute for Gender Equality, 2017; United Nations, 2015; WEF, 2018). Ces résultats vont également dans le sens de ceux obtenus dans le cadre de l'étude 3, dans laquelle les élèves attribuaient également un statut académique supérieur aux filles par rapport aux garçons dans les contextes du lycée et de l'enseignement supérieur. Ainsi, ils semblent que les adolescent.e.s soient dans l'ensemble conscient.e.s des inégalités de genre existant dans les domaines académique et professionnel. Cette prise de conscience s'avère néanmoins être progressive, dans la mesure où les plus jeunes participant.e.s ne partagent pas toujours la même vision des inégalités de genre que leurs aînés. En effet, contrairement aux autres élèves, les élèves en classe de sixième ont attribué un statut professionnel supérieur aux femmes par rapport aux hommes, dans la continuité de leur évaluation du statut académique des groupes. Dès la classe de quatrième, les élèves deviennent conscients de la dominance masculine dans le monde professionnel. Comme le soulignent plusieurs études portant sur la conscience des inégalités de genre dans la société, la compréhension des dynamiques de genre se développerait donc avec l'âge (Bigler et al., 2008; Liben et al., 2001; Neff et al., 2007). Les résultats de la présente étude suggèrent que les adolescent.e.s acquièrent tout d'abord une certaine compréhension des inégalités dans le domaine scolaire, avec lequel ils sont plus familiers, puis prennent conscience des inégalités entre les hommes et les femmes dans le domaine professionnel.

Bien que dans l'ensemble les participant.e.s rapportent une inversion des statuts des groupes de genre entre les contextes académique et professionnel, les résultats mettent en avant certaines différences entre les filles et les garçons dans la perception de ces statuts. Tout d'abord, les filles, et particulièrement les lycéennes, évaluent généralement les différences de statut dans le contexte universitaire comme moins importantes que les garçons. Elles ont en effet tendance à attribuer des statuts universitaires équivalents aux deux groupes, alors même qu'elles perçoivent le statut des filles comme supérieur à celui des garçons au collège et au lycée. Il semble donc que, comparativement aux garçons, les filles aient tendance à anticiper l'inversion des statuts. Ensuite, les résultats montrent que, contrairement aux étudiantes, les étudiants ne perçoivent pas de différence significative de statut entre les filles et les garçons dans l'enseignement secondaire

(collège et lycée). Ils attribuent cependant un statut supérieur au groupe des filles par rapport aux garçons dans le contexte universitaire. Plus généralement, les garçons, quel que soit leur niveau d'études, semblent avoir plus de mal à reconnaître la supériorité académique des filles dans l'enseignement secondaire, particulièrement en ce qui concerne le collège. Pour les étudiants, l'absence de reconnaissance de la supériorité académique des filles pourraient permettre de mieux justifier la domination masculine dans le monde professionnel en réduisant le paradoxe créé par l'inversion des inégalités de réussite. Par un processus nommé *injunctification*, les individus motivés à justifier le statu quo peuvent être tentés de modifier leurs perceptions des femmes de manière à ce qu'elles soient en accord avec le système social en place (Kay et al., 2009). Par exemple, des individus amenés à penser qu'il y avait relativement peu de femmes en politique percevaient ensuite les femmes comme des membres moins désirables et moins idéales du parlement par rapport à ceux conduits à penser que les femmes étaient actives en politique. Nous proposons donc qu'en grandissant, les garçons seraient de plus en plus tentés de justifier la domination masculine dans le monde professionnel, et plus généralement dans la société, ce qui les amènerait à voir les filles comme réussissant moins bien que ce qu'elles font réellement. Cette explication ne permet cependant pas d'expliquer pourquoi les étudiants continuent d'attribuer un statut universitaire supérieur aux filles. Le processus d'injunctification pourrait ne pas être assez important pour faire disparaître des écarts de réussite académique dont les étudiants sont presque quotidiennement témoins dans le cadre de leurs études. Par ailleurs, l'absence de reconnaissance par les étudiantes de leur supériorité académique dans le contexte universitaire pourrait directement aider ces jeunes hommes adultes à justifier le statu quo. Ils pourraient ainsi reconnaître la supériorité académique objective des femmes dans le contexte universitaire sans se sentir menacés par ces dernières dans la mesure où elles ne revendiquent pas cette supériorité, voire n'en sont pas conscientes. Si tel est le cas, la présente étude mettrait en évidence deux processus distincts, pour les filles et les garçons, de justification du système de genre. Bien évidemment, d'autres études seront nécessaires pour tester cette hypothèse.

Au-delà de l'évaluation des statuts académiques et professionnels des filles et des garçons, la présente étude avait pour but d'examiner les implications dans la perception de la hiérarchie de genre, de l'attribution d'un statut académique supérieur aux filles. La reconnaissance par les élèves de la meilleure réussite académique des filles par rapport aux garçons pourrait ne pas suffire à les considérer comme le groupe dominant dans ce contexte. En effet, plusieurs études mettent en évidence la persistance du sexisme, du harcèlement sexuel, de la ségrégation dans les cours de récréation, comportements dont les filles sont les principales victimes (Leaper & Brown, 2008, 2014, 2018; UNICEF, 2018). Pour cela, nous avons évalué les caractéristiques (compétence et

chaleur) attribuées aux élèves, filles et aux garçons, dans le contexte académique. Deux hypothèses alternatives pouvaient être proposées. La première hypothèse, basée sur le modèle du contenu du stéréotype (Fiske et al., 2002), postulait que si les filles étaient réellement considérées comme le groupe dominant, elles seraient perçues comme plus compétentes, et par compensation moins chaleureuses que les garçons dans le contexte scolaire. La seconde hypothèse correspondait au fait que les filles ne seraient pas considérées comme un vrai groupe dominant en dépit de leur réussite académique. Dès lors, à l'appui des études sur la persistance des stéréotypes traditionnels dans le domaine scolaire (Leaper & Brown, 2014; Verniers & Martinot, 2015b; Verniers et al., 2016), les filles seraient perçues comme moins compétentes mais plus chaleureuses que les garçons à l'école. Les résultats ont tout d'abord montré, en accord avec notre première hypothèse, que les élèves perçoivent les filles comme plus compétentes que les garçons. De tels résultats suggèrent que les filles seraient considérées comme possédant les caractéristiques d'un groupe dominant dans le contexte académique. Cependant, les participant.e.s évaluaient les filles non seulement comme plus compétentes, mais aussi comme plus chaleureuses que les garçons. Les filles se voient donc attribuer à la fois la compétence, qui est la caractéristique des groupes de haut statut, et la chaleur, traditionnellement allouée aux groupes de bas statut pour compenser leur manque relatif de compétence (Cambon & Yzerbyt, 2018). Cette absence de compensation intergroupe dans les évaluations des participant.e.s pourrait être liée à deux facteurs. Premièrement, les individus sont plus susceptibles de compenser entre les groupes lorsqu'ils ont la possibilité d'évaluer les deux groupes sur les deux dimensions (Kervyn et al., 2010). Bien qu'évaluant à la fois la chaleur et la compétence, les participant.e.s de la présente étude se focalisaient sur un seul des deux groupes de genre. Deuxièmement, les individus ont plus tendance à compenser lorsque les différences entre les groupes sont importantes et apparaissent comme stables et légitimes (Cambon, Yzerbyt, & Yakimova, 2015). Les participant.e.s percevant dans l'ensemble une inversion des statuts des groupes de genre entre les contextes académique et professionnel, les différences de genre peuvent paraître peu stables et relativement illégitimes, créant des conditions dans lesquels la compensation est moins probable. Ces facteurs sont donc à prendre en compte dans la mise en place de futures études.

Tout comme pour la perception du statut, les filles et les garçons semblent avoir une représentation différente des caractéristiques des groupes de genre dans le contexte scolaire. D'un côté, les filles évaluent toujours le groupe des filles plus compétent que celui des garçons, quel que soit leur niveau scolaire (collège, lycée, université). De l'autre côté, les garçons évaluent les deux groupes comme aussi compétents au collège puis ils perçoivent les filles comme plus compétentes que les garçons au lycée et à l'université. Ces évaluations sont globalement en accord avec leurs

perceptions respectives des inégalités de statut. Néanmoins, afin de mieux comprendre les processus sous-jacents, nous avons examiné les corrélations entre les différentes mesures. Le statut académique dans l'enseignement secondaire semblait plus fortement lié au statut professionnel pour le groupe des filles que pour celui des garçons. Ces résultats rejoignent les observations de l'enquête PISA montrant que les garçons sont plus susceptibles que les filles de penser que l'école ne fait rien pour les préparer à leur future vie d'adulte (OECD, 2015). Cependant, la corrélation entre le statut universitaire des garçons et leur statut professionnel était plus importante que celle mise en évidence pour le groupe des filles. De telles différences suggèrent que le succès professionnel des filles est sans doute perçu comme étant lié à d'autres facteurs que leur réussite universitaire (e.g., caractéristiques innées, désir d'enfants). Les relations entre réussite scolaire et professionnelle semblent donc beaucoup plus complexes que nous le théorisons et elles pourraient être différentes pour les filles et les garçons. Les analyses exploratoires révèlent également que, contrairement à ce qui a été obtenu pour le groupe des filles, la réussite académique du groupe des garçons ne semble pas reliée à leur compétence dans le domaine académique. Le fait que la (non) réussite des garçons ne soit pas perçue comme dépendante de leur compétence permet de comprendre pourquoi, alors qu'ils réussissent moins bien que les filles à l'école, les garçons sont quand même évalués comme plus compétents que chaleureux. De la même manière, Verniers et al. (2016) ont montré que la réussite scolaire était associée à des qualités différentes chez les filles et les garçons. En effet, la réussite des garçons est vue comme reposant plus sur leur agentivité tandis que la réussite des filles serait plus liée à leur conformisme. Ainsi, comme nous l'envisagions en hypothèse alternative, bien que le statut académique supérieur des filles soit reconnu, cela ne signifie pas que les filles sont considérées comme un groupe dominant à l'école. La reconnaissance de leur réussite semble se limiter à la réussite scolaire, réussite faiblement liée à un futur succès professionnel et pouvant faire l'objet d'attributions stéréotypées.

Par ailleurs, dans la présente étude, les filles et les garçons sont perçus comme plus compétents que chaleureux. Dans la littérature, les hommes sont généralement décrits comme plus compétents que chaleureux tandis que les femmes sont vues comme plus chaleureuses que compétentes. Cependant, cette image ne semble pas s'appliquer à l'ensemble des hommes et des femmes (Fiske et al., 2002). En effet, plusieurs études ont montré que la perception des caractéristiques des hommes et des femmes dépend du sous-groupe auquel il.elle.s appartiennent et plus précisément de la conformité de ces sous-groupes aux normes de genre (Cuddy et al., 2008; Fiske et al., 2002; Glick & Fiske, 2001). Ainsi, les femmes traditionnelles (e.g., les mères au foyer) sont associées à des croyances paternalistes, et sont décrites comme chaleureuses mais incompétentes tandis que les femmes non traditionnelles (e.g., businesswoman) sont perçues

comme compétentes mais pas nécessairement chaleureuses (Eckes, 2002). La description que les participant.e.s donnent des filles, en tant qu'élèves, semble plus proche de la description des sous-groupes féminins non traditionnels que des sous-groupes traditionnels. A l'inverse, la description des garçons comme un groupe compétent plutôt que chaleureux correspond à l'image d'un groupe masculin traditionnel. Les résultats de la présente étude suggèrent donc que, alors que les élèves garçons seraient perçus comme un groupe masculin traditionnel, les élèves filles constitueraient plutôt un groupe féminin non traditionnel. Considérer les élèves filles, dont la réussite scolaire est reconnue par l'ensemble des élèves, comme un sous-groupe non traditionnel pourrait aider à rationaliser le paradoxe créé par le renversement du statut des groupes de genre entre les contextes scolaire et professionnel. En effet, la compétence académique des filles permet d'expliquer leur réussite scolaire, mais en tant que sous-groupe non traditionnel, elles pourraient être considérées comme une des exceptions au stéréotype prescriptif qui définit ce que sont généralement les hommes comme plus compétents. A l'image des élèves filles et des étudiantes, percevoir les filles et femmes qui réussissent comme des sous-groupes féminins non traditionnels pourrait permettre au système de genre de conserver une image de cohérence en éliminant le paradoxe entre cette réussite et la position dominée du groupe des femmes dans la société en général.

Cette étude présente toutefois deux principales limites. La première limite est son design transversal. Nous avons mesuré la perception que différents groupes d'élèves, scolarisés à différents niveaux du cursus scolaire, ont du statut académique et professionnel des filles et des garçons. La mise en place d'une telle procédure nous a permis d'interroger en quelques mois des élèves du niveau sixième au niveau Licence 2, ce qui nous a donné l'opportunité de travailler avec un échantillon d'élèves plus représentatif que celui de l'étude 3. Bien que les résultats nous fournissent des informations intéressantes concernant le développement de la conscience des inégalités de genre chez les adolescent.e.s, nous avons conscience des limites de ce type de design. Dans la mesure où nous comparons différents échantillons d'élèves issus de différents niveaux, nous ne pouvons pas exclure la possibilité d'un effet de cohorte. La mise en place d'une étude longitudinale, examinant par exemple les changements entre la classe de sixième et la classe de quatrième, pourrait venir compléter les résultats de la présente étude en contrôlant les différences interindividuelles. La seconde limite de l'étude est liée à la généralisation de nos résultats. La présente étude a été réalisée exclusivement auprès d'élèves français. On peut néanmoins imaginer que les perceptions que les élèves ont des inégalités de genre dans les domaines académique et professionnel puissent varier selon l'ampleur réelle des inégalités constatées dans leur pays. De futures études pourraient ainsi répliquer cette étude dans des pays plus (e.g., Islande) ou moins

(e.g., Espagne) égalitaires que la France (WEF, 2018), ainsi que dans des pays où les différences de réussite scolaire sont plus (e.g., Finlande) ou moins (e.g., Les Pays Bas) importantes que celles rapportées en France (OECD, 2016).

Malgré ces limites, cette étude est, avec l'étude 3, une des rares études à s'intéresser à la perception que les adolescent.e.s ont des inégalités de genre. Elle est, à notre connaissance, la première étude à évaluer la conscience d'une inversion des statuts de genre entre le contexte académique et le contexte professionnel. La prise de conscience d'un tel phénomène pourrait avoir des conséquences importantes pour les adolescent.e.s et celles-ci pourraient être différentes pour les filles et les garçons. D'un côté, les filles semblent comprendre que, bien qu'elles réussissent généralement mieux que les garçons à l'école, elles auront toujours un statut inférieur à celui des hommes dans le monde professionnel. Elles pourraient alors considérer la réussite scolaire comme une étape nécessaire mais pas suffisante pour améliorer le statut de leur groupe à l'âge adulte. D'un autre côté, les garçons paraissent conscients que, bien qu'ils ne réussissent pas toujours aussi bien que les filles à l'école, ils auront ensuite un statut plus élevé que les femmes. Un tel constat pourrait amener les garçons à penser qu'ils n'ont pas besoin de réussir à l'école pour réussir plus tard dans la vie. En accord avec cette hypothèse, de nombreuses études montrent que les garçons sont moins engagés que les filles à l'école (e.g., Lam et al., 2012). De plus, une étude menée par King (2016) met en évidence que les garçons adhèrent moins fortement que les filles aux buts de statut social. Autrement dit, ils ont moins tendance à penser que réussir à l'école les aidera à atteindre plus tard un statut social supérieur. La perception d'une inversion des statuts liés au genre pouvant avoir de multiples répercussions, de futures études devraient s'intéresser à ces conséquences sur l'éducation et les expériences de vie des élèves. Il s'agit là de l'une des ouvertures potentielles de ce travail de recherche.

III. Bilan du chapitre 4

L'objectif de ce chapitre était d'examiner l'hypothèse d'une perception d'instabilité du statut des filles et des garçons dans le contexte scolaire, dans le but de mieux comprendre les résultats obtenus dans le cadre du chapitre 3. Nous avons ainsi réalisé deux études afin de mesurer la perception que les élèves avaient du statut académique des filles et des garçons, à différents niveaux du cursus scolaire. Avec l'étude 3, nous nous sommes tout d'abord focalisées sur la perception des lycéen.ne.s concernant le statut des filles et des garçons au lycée et dans l'enseignement supérieur. Sur la base des résultats obtenus dans le cadre de l'étude 1, nous faisons l'hypothèse que les filles auraient acquis, en raison de leur meilleure réussite scolaire, un statut

académique plus élevé que les garçons dans le contexte du lycée. Les résultats de l'étude 2 suggéraient ensuite qu'à l'université, les filles et les garçons considéraient chacun leur groupe comme le groupe de haut statut académique. L'étude des dynamiques de genre dans l'enseignement supérieur nous a amenées à distinguer la réussite dans l'enseignement supérieur en général de la réussite dans les filières d'études prestigieuses. Ainsi, nous postulons que les filles auraient un statut académique supérieur à celui des garçons dans l'enseignement supérieur en général tandis que les garçons auraient un statut plus élevé que les filles dans les filières prestigieuses. Dans l'ensemble, les résultats de l'étude 3 sont venus confirmer nos hypothèses. En effet, les lycéen.e.s attribuaient un statut supérieur aux filles par rapport aux garçons dans les contextes du lycée et de l'enseignement supérieur en général. Les élèves ne percevaient cependant pas de différence significative de statut entre les groupes dans les filières d'études prestigieuses. Concernant l'enseignement secondaire, les élèves semblaient également croire en l'existence d'un stéréotype de réussite scolaire favorable aux filles.

Sur la base de cette étude 3, nous avons réalisé une seconde étude (étude 4) afin d'examiner à plus grande échelle (du collège à l'université), la perception des élèves à propos du statut académique des filles et des garçons. Alors que les résultats de l'étude n°0 suggéraient que les garçons disposaient d'un statut académique supérieur aux filles dans le contexte du collège, la littérature évoquait plutôt l'existence d'un fort biais de favoritisme endogroupe chez les pré-adolescent.e.s. Plusieurs études laissaient penser que les élèves plus âgé.e.s (i.e., les lycéen.ne.s et les étudiant.e.s) étaient conscient.e.s, d'une part, de la supériorité académique des filles et, d'autre part, de la domination masculine dans le monde professionnel. Nous avons alors fait l'hypothèse qu'à partir du lycée, les élèves attribueraient un statut académique supérieur aux filles par rapport aux garçons mais qu'à l'inverse, ils percevraient le statut professionnel des hommes comme plus élevé que celui des femmes. L'objectif de l'étude 4 était également d'examiner, parmi les filles et les garçons, quel groupe était perçu comme ayant les caractéristiques d'un groupe dominant dans le contexte académique. Conformément à notre hypothèse, les résultats de l'étude 4 ont montré que les élèves étaient conscients d'une inversion des statuts de genre entre les contextes académique et professionnel. En effet, les adolescent.e.s attribuaient un statut supérieur aux filles dans les trois contextes académiques (collège, lycée, université), mais ils considéraient le statut professionnel des hommes comme supérieur à celui des femmes. Malgré l'attribution d'un statut académique supérieur aux filles, les résultats suggèrent qu'elles ne représentent pas réellement un groupe dominant dans le contexte académique mais seraient en revanche considérées comme un sous-groupe féminin non traditionnel.

Ce chapitre ouvre des perspectives intéressantes dans la compréhension des dynamiques de genre, notamment en ce qui concerne la justification du paradoxe créé par l'inversion des statuts des groupes de genre entre le domaine éducatif et le monde professionnel. La perception des filles, en tant qu'élèves et étudiantes, comme un sous-groupe féminin non traditionnel pourrait avoir des conséquences importantes sur le maintien de la hiérarchie de genre, en dépit de la réussite des filles dans le domaine scolaire. De plus, la perception d'un renversement des inégalités de genre en termes de réussite pourrait participer au maintien des différences de genre en matière d'engagement, de culture de l'école et, peut-être même indirectement aux écarts de réussite scolaire observés actuellement entre les filles et les garçons. Néanmoins, notre objectif est pour le moment de comprendre le rôle joué par le statut dans l'effet du contexte sur l'adhésion des élèves aux croyances zéro-sum. Les résultats des études 3 et 4 vont dans le sens de notre hypothèse selon laquelle la réaction des lycéennes face à un contexte menaçant envers leur groupe serait lié au fait qu'elles possèdent un haut statut dans le contexte du lycée. Cependant, contrairement à ce que suggéraient les résultats de l'étude n°0 où la réaction face à un contexte menaçant était similaire à celle mise en évidence auprès de groupes dominants dans la littérature (Wilkins et al., 2015), les collégiennes sont perçues comme ayant un statut académique supérieur ou équivalent à celui des collégiens. Les résultats de l'étude 4 montrent que si les garçons ont tendance à minimiser les différences de statut dans le contexte du collège, ils ne perçoivent jamais leur groupe comme le groupe de haut statut à ce niveau. Cela nous amène donc à nous questionner sur les résultats de cette première étude et ses implications. Le but du chapitre suivant sera donc de poursuivre nos efforts afin de comprendre comment le statut du groupe peut moduler la manière dont le contexte scolaire affecte les élèves. Après avoir mesuré la perception que les élèves ont du statut des filles et des garçons, la prochaine étape consiste à manipuler le statut académique des groupes pour en observer les effets.

Chapitre 5 : le statut académique comme modérateur de l'effet du contexte

L'objectif de ce chapitre est de tester le rôle modérateur du statut académique dans l'effet du contexte scolaire sur le comportement, les croyances et la performance des élèves. Suite aux résultats obtenus dans le cadre des études n° 0, 1 et 2, nous faisons l'hypothèse que le statut académique de l'endogroupe pourrait avoir une influence sur la manière dont les élèves réagissent à un contexte scolaire menaçant pour leur groupe. Plus précisément, les membres du groupe de haut statut académique auraient tendance à réagir plus fortement que les membres du groupe de bas statut. Dans le chapitre précédent, nous avons mesuré la perception que les élèves ont du statut académique des filles et des garçons, mettant en évidence l'attribution d'un statut supérieur aux filles par rapport aux garçons dans le contexte scolaire. Cette position supérieure des filles dans le contexte académique permettrait d'expliquer les effets observés dans l'étude 1 et, dans une certaine mesure, ceux mis en évidence dans l'étude 2. En effet, les résultats de l'étude 1 mettent en évidence qu'à l'image des groupes de haut statut, les filles adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte scolaire menaçant pour leur groupe par rapport à des contextes moins menaçants. Dans l'étude 2, le contexte semble avoir un effet similaire sur l'ensemble des étudiant.e.s suggérant que chacun pense son groupe comme le groupe de haut statut. Le statut académique supérieur des filles est donc en accord avec les résultats de l'étude 1 et pourrait permettre d'expliquer l'effet du contexte observé auprès des étudiantes (mais pas des étudiants) dans le cadre de l'étude 2. Néanmoins, le statut académique équivalent ou supérieur attribué aux filles dans le contexte du collège semble incompatible avec les résultats de l'étude 0, qui suggèrent une position supérieure des garçons au collège. Ainsi, afin d'examiner le rôle du statut du groupe, nous avons décidé de tester directement son effet modérateur.

En raison des systèmes hiérarchiques fortement ancrés dans nos sociétés, il est souvent difficile de différencier les effets du statut, du pouvoir ou du prestige des effets liés spécifiquement à l'appartenance à certaines catégories sociales comme le genre ou l'origine ethnique. De nombreux auteurs soulignent ainsi la forte association qui existe entre le statut et certaines appartenances groupales comme le genre (Fiske, Dupree, Nicolas, & Swencionis, 2016; Pratto & Walker, 2004; Ridgeway & Bourg, 2004; Ridgeway & Correll, 2004). Le genre est associé à un système d'inégalités de pouvoir et de statut basé sur la catégorisation des individus en fonction de leur sexe biologique, dans lequel les hommes occupent généralement une position dominante par rapport aux femmes (Pratto et al., 2006). Bien que ces inégalités puissent varier d'une société à une autre, il ne semble toutefois exister aucune société où les femmes dominent les hommes. Il est donc parfois difficile de dissocier les effets du statut des effets du genre. Dans le cadre de ce travail

de thèse, il est néanmoins important de différencier les effets liés à ces deux facteurs. Afin de nous assurer du rôle joué par le statut du groupe, nous tenterons dans un premier temps de manipuler le statut académique (étude 5). Nous testerons ensuite l'effet du contexte et le rôle modérateur du statut sur la performance des élèves à deux niveaux différents du cursus scolaire : le lycée (étude 6a) et le collège (étude 6b).

I. Etude 5. Impact de la manipulation du statut académique de l'endogroupe en fonction du contexte scolaire

Le but de cette étude est donc de manipuler le statut académique de l'endogroupe afin de comprendre les effets exclusivement liés à ce facteur, indépendamment du genre des participant.e.s. Plus précisément, nous souhaitons tester le rôle modérateur du statut dans l'effet du contexte sur les croyances et la performance des élèves. Sur la base des résultats obtenus dans la littérature sur la perspective zéro-sum, nous postulons que le contexte aura un impact plus important sur les croyances des individus de haut statut académique que sur celles des individus de bas statut (Kuchynka et al., 2018; Wilkins et al., 2015). Nous faisons donc l'hypothèse que les participant.e.s placé.e.s dans une situation de haut statut adhéreront plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte académique menaçant pour leur groupe (réussite de l'exogroupe) par rapport à des contextes moins menaçants (réussite de l'endogroupe et contexte neutre). De la même manière, le contexte pourrait avoir plus d'impact sur les performances des membres de groupes de haut statut académique. Notre hypothèse est que les participant.e.s de haut statut académique auront de moins bonnes performances dans un contexte académique menaçant pour leur groupe par rapport à des contextes moins menaçants. Conformément aux hypothèses proposées dans l'étude 1, nous faisons l'hypothèse que les croyances zéro-sum sont un médiateur de l'effet du contexte sur la performance des individus de haut statut académique. Nous postulons en effet que les croyances zéro-sum, de par la vision compétitive des relations intergroupes qu'elles impliquent, auraient un effet négatif sur la performance. En effet, la compétition zéro-sum semble avoir un effet délétère sur l'estime de soi (Johnson et al., 2014; Roseth et al., 2008), le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation des individus (Vallerand et al., 1986a, 1986b). Une étude menée par Adamska et al. (2015) montre par exemple que plus les participant.e.s adhèrent aux croyances zéro-sum, moins ils s'investissent dans leur travail. L'adhésion accrue aux croyances zéro-sum des individus de haut statut confrontés à un contexte académique menaçant pour leur groupe par rapport à des contextes moins menaçants, entraînerait donc une moins bonne performance dans cette même condition.

La théorie de la menace intergroupe (Stephan et al., 2009) suggère qu'un contexte académique dans lequel l'exogroupe réussit mieux que l'endogroupe peut représenter une menace réaliste ou symbolique pour l'individu. Les individus de bas statut seraient plus susceptibles de ressentir de la menace que les individus de haut statut qui, à l'inverse, auraient tendance à réagir plus fortement à cette menace (Stephan et al., 2016). Nos hypothèses, proposant un impact plus important du contexte menaçant sur les membres de groupes de haut statut, vont dans ce sens. Nous n'avons néanmoins jamais évalué directement la menace que représente la mise en place d'un contexte de supériorité académique de l'exogroupe. La littérature suggère qu'un même évènement aura des conséquences différentes selon qu'il est perçu comme une menace ou un défi pour l'individu, autrement dit selon l'évaluation cognitive primaire de la situation (Lazarus & Folkman, 1984). La perception de menace est définie comme l'anticipation des conséquences négatives de l'évènement tandis que la perception de défi se focalise sur les potentiels bénéfiques de la situation (Berjot, Girault-lidvan, & Battaglia, 2008; Lazarus & Folkman, 1984). La façon dont les étudiant.e.s appréhendent une situation d'examen comme une situation de menace ou de défi peut par exemple avoir un impact, direct ou indirect, sur leur performance (Skinner & Brewer, 2002). Si ces notions ont à l'origine étaient développées dans le cadre de l'étude des stratégies de coping en psychologie clinique et de la santé, elles ont depuis été adaptées aux concepts d'identités sociale et personnelle. Berjot et Gillet (2011) ont en effet développé un modèle traitant du stress et des stratégies de coping liés à la stigmatisation et aux menaces à l'identité. Ce modèle met en évidence les antécédents et les conséquences d'une situation mettant en jeu, non pas le bien être global de l'individu, mais la positivité de son identité sociale et/ou personnelle. L'évaluation d'une situation en tant que menace ou défi pour l'identité serait liée aux caractéristiques personnelles de l'individu (e.g., optimisme, motivation), aux caractéristiques du stigmaté (i.e., sa visibilité et sa contrôlabilité) mais également aux caractéristiques de la situation (e.g., soutien social, stabilité et légitimité de la position du groupe). Les conséquences de cette situation dépendent ensuite de l'évaluation qui en a été faite, les individus pouvant s'engager dans différents types de stratégies visant à protéger (menace) ou à améliorer (défi) leur identité. Généralement, la perception d'une situation stressante comme un défi plutôt que comme une menace facilite la performance (Berjot & Gillet, 2011). Notre objectif, en ajoutant dans cette étude une mesure de l'évaluation cognitive primaire de la situation, est de vérifier que le contexte académique que nous induisons représente bien une menace pour l'identité sociale des participant.e.s, menace à laquelle les participant.e.s de haut statut devraient réagir plus fortement. Certaines études soulignant l'importance de prendre en compte la perception de défi, négativement corrélée à la perception de menace, nous avons également inclus cette mesure (Berjot, Roland-Levy, & Girault-Lidvan, 2011; Skinner & Brewer,

2002). Nous faisons donc l’hypothèse que les participant.e.s percevront le contexte de supériorité de l’exogroupe comme représentant plus de menace et moins de défi pour leur identité sociale que le contexte de supériorité de l’endogroupe ou la condition de contrôle.

I.1. Méthode

I.1.1 Participant.e.s

Comme pour les études précédentes, nous nous sommes basées sur des analyses de puissance a priori pour déterminer notre taille d’échantillon. L’objectif de cette étude étant de mettre en évidence des effets similaires à ceux obtenus dans les études n° 0 et 1, nous nous sommes appuyées sur les analyses réalisées en amont de l’étude 2. Les résultats de ces analyses suggèrent que 186 participant.e.s et 598 participant.e.s sont nécessaires pour répliquer l’effet d’interaction obtenu respectivement dans l’étude 0 et 1 (*Annexe B*). Nous avons donc décidé de recruter le plus de participant.e.s possible avec pour objectif d’obtenir un échantillon d’au moins 186 participant.e.s, sachant qu’un échantillon de 600 participant.e.s serait impossible à atteindre. Le recrutement des participant.e.s a pris fin lorsque plus personne ne souhaitait prendre part à l’étude.

L’étude a ainsi été menée auprès de 180 étudiant.e.s (25 hommes, 155 femmes) en première année d’études en Psychologie à l’Université Clermont Auvergne. L’âge moyen des participant.e.s était de 18.6 ans ($ET = 1.28$). Pour les besoins de l’étude, les participant.e.s étaient des étudiant.e.s n’ayant jamais redoublé à l’université et n’ayant jamais intégré un double cursus. La participation à cette étude, basée sur le volontariat, a été rémunérée par la validation de crédits expérimentaux. Trois participant.e.s ayant déclaré avoir discuté du contenu de l’étude avec d’autres participant.e.s avant leur participation et un.e autre participant.e n’ayant pas communiqué cette information ont été exclus des analyses. L’échantillon final comprenait donc 176 étudiant.e.s dont 152 femmes et 24 hommes. La répartition des participant.e.s dans les différentes conditions est présentée dans le Tableau 12.

Tableau 12.

Répartition des participant.e.s dans les différentes conditions expérimentales (étude 5)

		Contexte			Total
		Peu menaçant	Contrôle	Menaçant	
Statut	Haut statut	29	26	26	81
	Bas statut	33	31	31	95
Total		62	57	57	176

1.1.2 Procédure

La procédure de cette étude a été soumise à l'avis du Comité de Protection des Personnes. Les données ont été récoltées lors de passations collectives, organisées dans une salle informatique de l'université pouvant accueillir jusqu'à 10 participant.e.s par session. L'étude se déroulait entièrement sur ordinateur, le lien permettant d'accéder au questionnaire (créé à l'aide du logiciel Qualtrics) était communiqué aux participant.e.s au début de l'expérience. Chaque participant.e se voyait attribuer aléatoirement un numéro de participant.e qu'il.elle devait renseigner au début du questionnaire. L'étude était décrite comme une recherche portant sur les causes des différences de réussite à l'université. La procédure est inspirée de l'étude de Redersdorff et Martinot (2009). Un extrait d'un classement de différents profils étudiants en fonction de leur réussite universitaire était présenté. Cet extrait, prétendument issu d'un rapport d'enquête du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche sur la réussite universitaire, portait sur trois profils étudiants : les étudiant.e.s en double cursus, les étudiant.e.s en cursus unique non redoublants et les étudiant.e.s redoublants. Selon ce classement, les étudiant.e.s en double cursus se trouvaient en première position suivis par les étudiant.e.s en cursus unique non redoublants en deuxième position. Enfin, les étudiant.e.s redoublants étaient placés en troisième (et dernière) position (voir *Annexe H*). Comme mentionné dans la section *Participant.e.s*, tous les participant.e.s appartenaient au groupe des étudiant.e.s en cursus unique, non redoublants. L'objectif affiché de l'étude était de déterminer si ces différences de réussite étaient liées à des différences de niveaux entre les étudiant.e.s ou à l'encadrement universitaire.

Manipulation expérimentale du statut académique de l'endogroupe. Le questionnaire se focalisait ensuite sur deux groupes du classement. Le choix de la cible de comparaison nous permettait de manipuler le statut de l'endogroupe. Dans la condition de haut statut, le questionnaire s'intéressait aux différences entre les étudiant.e.s non redoublant.e.s (en cursus unique) et les étudiant.e.s redoublant.e.s. Dans la condition de bas statut, il portait sur les différences entre les étudiant.e.s en double cursus et les étudiant.e.s en cursus unique (non redoublant.e.s). Les participant.e.s, tou.te.s étudiant.e.s en cursus unique et non redoublant.e.s, étaient ainsi amené.e.s à se comparer à un groupe inférieur (condition de haut statut) ou supérieur (condition de bas statut) à leur endogroupe dans le classement. Afin de vérifier qu'il.elle.s appartenaient bien tou.te.s au groupe des étudiant.e.s en cursus unique non redoublant.e.s et pour renforcer leur identification à cet endogroupe, les participant.e.s répondaient à quelques questions concernant leur profil. Il.elle.s devaient tout d'abord s'identifier à l'un des trois profils du classement puis devaient ensuite confirmer ne jamais avoir redoublé à l'université et n'avoir jamais

été inscrit.e.s dans un double cursus. A ce stade, les participant.e.s redoublant.e.s ou inscrit.e.s en double cursus éventuellement présents étaient écarté.e.s de l'étude.

Manipulation expérimentale du contexte. Un message expliquait ensuite aux participant.e.s qu'afin de déterminer la cause des différences de réussite entre les deux groupes, il.elle.s devaient répondre à un questionnaire concernant le fonctionnement de l'université puis compléter un test d'intelligence. De prétendus résultats provisoires de ce test étaient présentés aux participant.e.s afin de manipuler le contexte. Dans la condition de contexte menaçant, ces résultats montraient que l'exogroupe (étudiant.e.s en double cursus ou étudiant.e.s redoublant.e.s) réussissait mieux au test d'intelligence que l'endogroupe (étudiant.e.s en cursus unique non redoublant.e.s). A l'inverse, dans la condition de contexte peu menaçant, l'endogroupe réussissait mieux que l'exogroupe. Enfin, dans la condition de contrôle, aucun résultat provisoire n'était présenté.

Suite à cela, les participant.e.s étaient invités à exprimer leur ressenti concernant les informations qui venaient de leur être communiquées. Il s'agissait en réalité d'une mesure de l'évaluation cognitive primaire de la situation qui visait à déterminer dans quelle mesure les participant.e.s percevaient la situation comme une menace ou un défi pour leur identité sociale. Les participant.e.s complétaient ensuite la mesure de croyances zéro-sum, puis le test d'intelligence pour lequel ils disposaient de dix minutes. Une fois le test terminé, nous leur demandions de restituer le classement présenté au début de l'étude ainsi que les résultats provisoires au test d'intelligence, afin de vérifier qu'il.elle.s aient bien été attentif.ve.s aux différentes inductions. Pour terminer, les participant.e.s devaient renseigner quelques informations sociodémographiques telles que leur âge et leur genre. A la fin de l'étude, un débriefing mettant en évidence le caractère fictif des informations présentés et leur intérêt au regard des objectifs de l'étude était réalisé par les expérimentateur.rice.s. Avec l'accord des participant.e.s, les notes obtenues au baccalauréat étaient ensuite récupérées auprès du service de scolarité de l'université. Le numéro attribué à chaque participant.e au début de l'étude nous permettait de préserver leur anonymat.

1.1.3 Mesures

Questions de contrôle des manipulations. Afin de nous assurer que les participant.e.s avaient bien été attentif.ve.s aux inductions de statut et du contexte, plusieurs questions leur ont été posées. Une question concernait la manipulation du statut et deux autres questions portaient sur la manipulation du contexte. Tout d'abord, pour vérifier qu'il.elle.s avaient assimilé le statut assigné à leur groupe (celui des étudiant.e.s en cursus unique non redoublant.e.s), les

participant.e.s devaient rappeler le classement qui leur avait été présenté au début de l'étude. Ensuite, pour contrôler que les participant.e.s avaient bien été attentif.ve.s à la manipulation du contexte, nous leur demandions si les résultats provisoires montraient que l'endogroupe avait mieux réussi, aussi bien réussi ou moins bien réussi que l'exogroupe au test d'intelligence. Enfin, les participant.e.s devaient rappeler les scores obtenus par l'endogroupe et l'exogroupe au test d'intelligence selon les résultats provisoires qui leur avaient été présentés.

Evaluation cognitive primaire de la situation. Nous avons utilisé l'échelle d'évaluation cognitive primaire de l'identité, validée en langue française (Berjot & Girault-Lidvan, 2009). Dans le cadre de cette étude, nous avons inclus les sous-échelles de menace ($\alpha = .80$, « *J'ai l'impression que les étudiants en cursus unique (non redoublants) sont insultés.* ») et de défi pour l'identité sociale ($\alpha = .84$, « *J'ai l'impression que je dois réagir en tant qu'étudiant(e) en cursus unique, non redoublant(e).* »), que nous avons adapté aux groupes cibles de l'étude. Les participant.e.s indiquaient leur degré d'accord avec les différents items à l'aide d'une échelle en cinq points allant de 1 (*tout à fait en désaccord*) à 5 (*tout à fait d'accord*).

Croyances zéro-sum. Nous avons utilisé une échelle similaire à celle utilisée dans le cadre des études précédentes ($\alpha = .86$). Certains items ont néanmoins été retravaillés pour gagner en clarté et deux items ont été ajoutés avant d'aboutir à une échelle encore plus complète prenant en compte différents aspects du contexte académique (voir *Annexe H*). Les termes « filles » et « garçons » ont également été remplacés par les intitulés des groupes sur lesquels porte cette étude (« *Quand l'université s'intéresse à la réussite des étudiants en cursus unique, elle oublie les difficultés des étudiants en double cursus.* » ; « *Plus les étudiants redoublants ont de chances de réussir, moins les étudiants non redoublants ont de chances de réussir également.* »). Les réponses étaient données à l'aide d'une échelle en sept points allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 7 (*tout à fait d'accord*).

Performance au test d'intelligence. Le test était composé de deux épreuves issues de la WAIS-IV (Wechsler Adult Intelligence Scale, quatrième édition) (Wechsler, 2008). La première épreuve était le sous-test « Information » utilisé dans le calcul de l'indice de compréhension verbale. Il s'agit d'un test composé de 26 questions de culture générale. Nous avons sélectionné, lors d'un pré-test, 15 questions dont le niveau de difficulté était adapté aux étudiant.e.s en Licence et pour lesquels les réponses étaient courtes et la cotation simple et sans ambiguïté. Les participant.e.s disposaient de 5 minutes pour répondre à l'ensemble des quinze questions. La deuxième épreuve était issue du sous-test « Matrices » utilisé dans le calcul de l'indice de raisonnement perceptif. Les participant.e.s avaient pour objectif de comprendre la logique de

chaque série présentée afin de pouvoir les compléter avec l'image manquante. Suite au pré-test, nous avons également sélectionné 15 matrices dont le niveau de difficulté est intermédiaire. Les participant.e.s disposaient de cinq minutes pour compléter la totalité des matrices. Les épreuves du test ont été corrigées par trois juges indépendants, aveugles aux conditions expérimentales dans lesquelles se trouvaient les participant.e.s. Leurs corrections étaient basées sur les corrigés fournis dans le livret de la WAIS-IV. Un point est attribué pour chaque bonne réponse tandis qu'une mauvaise réponse correspond à zéro point. Chacune des épreuves était donc notée sur 15 points. Les corrections des différents juges étaient ensuite mises en commun et les éventuelles différences de notation étaient discutées¹¹.

I.2. Résultats

I.2.1 Analyses préliminaires

Corrélations. Nous avons dans un premier temps calculé les corrélations entre les différentes variables de l'étude selon le statut du groupe. Ces corrélations sont présentées dans le Tableau 13. Quel que soit le statut du groupe, les croyances zéro-sum sont positivement corrélées à la perception de menace mais également à la perception de défi pour l'identité sociale. Étonnement, la perception de menace envers l'endogroupe est positivement et fortement corrélée avec la perception de défi pour l'endogroupe. Pour les individus de haut statut, on observe une corrélation négative tendancielle entre la perception de défi et la performance verbale ($r = -.22, p = .052$) tandis que pour les individus de bas statut, la perception de menace est négativement reliée à la performance logique ($r = -.22, p = .029$).

Tableau 13.

Corrélations entre les différentes mesures de l'étude 5

Variables	1	2	3	4	5
1. Menace à l'identité sociale		.51**	.32**	.07	.15
2. Défi pour l'identité sociale	.70**		.31**	-.22 ^T	.08
3. Croyances zéro-sum	.21*	.40**		.11	.01
4. Performance verbale	.04	-.13	.003		.07
5. Performance logique	-.22*	-.13	.07	-.22*	

¹¹ La corrélation entre les notes attribuées par les différents juges est supérieure à .99.

Notes. Les corrélations pour les individus de haut statut (N = 81) sont rapportées au-dessus de la diagonale tandis que les corrélations pour individus de bas statut (N = 95) se situent sous la diagonale.

[†] $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$.

Contrôle des manipulations. Sur la base des différentes questions de contrôle des manipulations, nous avons créé deux variables de contrôle, une pour chaque facteur manipulé dans cette étude. La première variable de contrôle est liée à l'induction du statut. Les participant.e.s avaient pour tâche de restituer le classement des profils étudiants qui leur avait été présenté au début de l'étude. Nous avons alors catégorisé les participant.e.s selon leur capacité à restituer le statut relatif de leur endogroupe par rapport à l'exogroupe de comparaison. On observe alors que 42 participant.e.s sur les 176 que comptent notre échantillon (soit 24%) ne sont pas parvenu.e.s à restituer le statut relatif de leur groupe. La seconde variable de contrôle correspond à l'induction du contexte. Les participant.e.s devaient dans un premier temps indiquer si leur endogroupe avait mieux réussi, aussi bien réussi ou moins bien réussi que l'exogroupe au test contenu dans l'étude, sur la base des résultats provisoires précédemment présentées. Suite à cela, il.elle.s devaient rappeler les scores obtenus par chacun des deux groupes. Pour les deux questions, la réponse était considérée comme correcte si le sens des différences de performance entre les deux groupes était correctement rappelé. Nous avons créé la seconde variable de contrôle en fonction de la capacité des participant.e.s à restituer le contexte intergroupe sur la base de ces deux questions. Sur l'ensemble de notre échantillon, 134 participant.e.s (76% de l'échantillon) ont correctement rappelé le contexte de l'étude, sur au moins une des deux questions. Nous avons ensuite mis en commun les deux variables de contrôle. Comme le montre le Tableau 14, seuls 98 participant.e.s ont correctement restitué à la fois le statut de leur groupe et le contexte de l'étude. Au vu du nombre important de participant.e.s n'ayant pas répondu correctement aux questions de contrôle des manipulations, nous avons décidé de réaliser les analyses sur l'échantillon complet. En effet, l'exclusion de ces participant.e.s nous amènerait à analyser des données avec de 8 à 21 participant.e.s par condition, ce qui pourrait certainement poser d'importants problèmes de puissance statistique. Inclure l'ensemble des participant.e.s, dont les données suggèrent qu'ils n'ont pas été pleinement attentifs au contenu de l'étude, limite néanmoins nos conclusions.

Tableau 14.

Nombre de participant.e.s ayant correctement ou incorrectement répondu aux questions de contrôle des manipulations (étude 5)

Contrôle de l'induction du contexte	Contrôle de l'induction du statut		Total
	Réponse incorrecte	Réponse correcte	
Réponses incorrectes	5	27	32
« Je ne sais pas »	1	9	10
Réponse(s) correcte(s)	36	98	138
Total	42	134	176

1.2.2 Analyses principales

Nous avons réalisé, pour chaque variable, des analyses de régression avec pour prédicteurs le statut (codé -0.5 pour un bas statut, 0.5 pour un haut statut), le contexte, et l'interaction entre le statut et le contexte. Comme pour les études 0, 1 et 2, l'effet du contexte est représenté par deux variables de contraste, C1 et C2. La première variable de contraste, C1, permet de comparer la condition de contexte menaçant (codée 2) avec les deux autres conditions (codées -1) tandis que la deuxième variable, C2, compare la condition de contexte peu menaçant (codée -1) et la condition de contrôle (codée 1). Les études précédentes montrant que ces deux facteurs peuvent avoir un impact sur nos mesures, nous avons décidé de contrôler les effets du genre (codé -0.5 pour les hommes, 0.5 pour les femmes) et du statut socio-économique des participant.e.s (codé -0.5 pour les individus de bas SSE, 0.5 pour ceux de haut SSE). En raison de la faible proportion d'hommes dans notre échantillon (24 hommes pour 152 femmes), nous ne pouvons toutefois pas tester les interactions entre le genre et les autres prédicteurs. Pour ce qui est du statut socio-économique des participant.e.s, des analyses hiérarchiques ont révélé que l'ajout des interactions entre cette variable et les différents prédicteurs du modèle initial ne permettaient pas d'augmenter significativement la part de variance expliquée. Ces termes n'ont donc pas été inclus dans le modèle final qui comprend donc 7 prédicteurs : le genre des participant.e.s, leur statut socio-économique, le statut de l'endogroupe, les contrastes C1 et C2 ainsi que les interactions entre ces contrastes et le statut du groupe. Les analyses ont été réalisées en utilisant la technique du bootstrap sur la base de 5000 échantillons.

Perception de menace à l'identité sociale. Nous avons tout d'abord analysé la perception de menace pour l'identité sociale. Les résultats mettent en évidence un effet du statut dans le sens où les participant.e.s placé.e.s dans une position de bas statut ($M = 1.85$, $ET = 0.72$) se sentent plus

menacés que ceux.celles placé.e.s dans une position de haut statut ($M = 1.54$, $ET = 0.58$), $B = -0.32$, $ES = 0.10$, BCa 95% IC [-0.51, -0.13], $p = .002$. Il semble également y avoir un effet significatif du genre, les femmes ($M = 1.74$, $ET = 0.70$) ayant tendance à se sentir plus menacées que les hommes ($M = 1.48$, $ET = 0.47$), $B = 0.28$, $ES = 0.12$, BCa 95% IC [0.05, 0.50], $p = .017$. Les analyses ne mettent en revanche en évidence aucun effet du contexte, $p_s > .10$, *ns*.

Perception de défi pour l'identité sociale. Nous avons ensuite analysé la perception d'un défi pour l'identité sociale. Tout comme pour la perception de menace, les résultats montrent un effet du statut, $B = -0.32$, $ES = 0.13$, BCa 95% IC [-0.57, -0.07], $p = .015$. Il apparaît que les individus placés dans une position de bas statut ($M = 2.74$, $ET = 0.90$) perçoivent plus de défi pour leur identité sociale que les individus placés dans une position de haut statut ($M = 2.43$, $ET = 0.84$). Le genre a également un effet significatif sur la perception de défi dans le sens où les femmes ($M = 2.67$, $ET = 0.88$) ressentent plus de défi que les hommes ($M = 2.15$, $ET = 0.75$), $B = 0.55$, $ES = 0.17$, BCa 95% IC [0.23, 0.90], $p = .003$. Les analyses mettent également en évidence un effet marginal du contexte à travers le contraste C1, $B = 0.08$, $ES = 0.05$, BCa 95% IC [-0.01, 0.18], $p = .084$. Les participant.e.s ont plus tendance à percevoir la situation comme un défi pour leur identité sociale lorsqu'il.elle.s sont confronté.e.s dans un contexte menaçant pour leur groupe ($M = 2.76$, $ET = 0.94$) par rapport à un contexte peu menaçant ($M = 2.51$, $ET = 0.85$) ou à une condition de contrôle ($M = 2.52$, $ET = 0.84$).

Croyances zéro-sum. Les résultats des analyses mettent en évidence un effet du statut, $B = -0.38$, $ES = 0.15$, BCa 95% IC [-0.67, -0.09], $p = .013$. Les participant.e.s placé.e.s dans une position de bas statut ($M = 2.49$, $ET = 1.02$) adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum que ceux et celles placé.e.s dans une position de haut statut ($M = 2.09$, $ET = 0.91$). Le contexte ne semble en revanche n'avoir aucun effet significatif sur l'adhésion des participant.e.s aux croyances zéro sum, $p > .10$, *ns*.

Performance au test d'intelligence. Les participant.e.s ont complété un test d'intelligence composée de deux sous tests : un sous test verbal (« Information ») et un sous test de logique (« Matrice »). Afin de contrôler le niveau initial des participant.e.s, la moyenne obtenue au baccalauréat a été ajoutée au modèle¹². Nous avons tout d'abord analysé la performance des participant.e.s au test verbal. Étonnement, les analyses mettent en évidence un effet du genre dans le sens où les hommes ($M = 8.88$, $ET = 3.27$) ont de meilleures performances au sous test verbal que les femmes ($M = 6.42$, $ET = 2.42$), $B = -2.71$, $ES = 0.75$, BCa 95% IC [-4.12, -1.25], $p = .001$. Un effet significatif du niveau initial apparaît également dans le sens où plus les participant.e.s ont obtenu une moyenne élevée au baccalauréat, meilleure était leur performance verbale, $B = 0.37$,

¹² Les effets présentés ne sont pas modérés par le niveau initial des participant.e.s.

$ES = 0.11$, BCa 95% IC [0.16, 0.59], $p = .001$. A nouveau, les analyses ne montrent aucun effet significatif du contexte, $p > .10$, *ns*. Nous avons ensuite analysé les scores au sous test de logique. Les analyses ne mettent en évidence aucun effet significatif des différents prédicteurs, $p_s > .10$, *ns*.

1.2.3 Analyses exploratoires

Nous faisons l'hypothèse que les participant.e.s rapporteraient plus de menace et moins de défi pour leur identité sociale dans le contexte « menaçant » de réussite de l'exogroupe par rapport au contexte moins menaçant de réussite de l'endogroupe et la condition de contrôle. Nous postulons ensuite que les participant.e.s placé.e.s dans une position de haut statut réagiraient plus fortement à la menace que les participant.e.s de bas statut. Malheureusement, les participant.e.s se sont révélés peu attentifs à nos manipulations du contexte et du statut des groupes. Nous avons donc décidé, à titre exploratoire, d'analyser directement les effets de la menace et du défi sur les croyances ainsi que la performance. Pour cela, nous avons ajouté au modèle présenté dans les analyses principales la perception de menace ou de défi et ses interactions avec les autres prédicteurs, à savoir le statut du groupe et les variables de contraste C1 et C2.

Croyances zéro-sum. Nous avons tout d'abord analysé les effets de la perception de menace pour l'identité sociale. Les résultats des analyses mettent en évidence un effet de la menace dans le sens où plus les participant.e.s perçoivent que leur identité sociale est menacée, plus il.elle.s adhèrent aux croyances zéro-sum, $B = 0.52$, $ES = 0.13$, BCa 95% IC [0.27, 0.77], $p < .001$. Les analyses montrent également un effet du genre des participant.e.s, dans le sens où les hommes ($M = 2.66$, $ET = 1.04$) adhèrent plus fortement que les femmes ($M = 2.26$, $ET = 0.97$) aux croyances zéro-sum, $B = -0.51$, $ES = 0.25$, BCa 95% IC [-1.00, -0.04], $p = .034$. En revanche, l'effet du statut mis en évidence dans les analyses principales n'apparaît plus comme significatif, $p > .10$, *ns*. La diminution de l'effet du statut après introduction de la perception de menace dans le modèle suggère que la plus forte adhésion aux croyances zéro-sum des individus de bas statut par rapport aux individus de haut statut est en réalité liée au fait qu'il.elle.s perçoivent également plus de menace pour leur identité sociale.

Nous avons ensuite examiné les effets de la perception de défi. Les résultats des analyses mettent en évidence un effet du défi dans le sens où plus les participant.e.s perçoivent la situation comme un défi pour leur identité sociale, plus ils adhèrent aux croyances zéro-sum, $B = 0.49$, $ES = 0.08$, BCa 95% IC [0.32, 0.67], $p < .001$. Les analyses montrent encore un effet du genre des participant.e.s, $B = -0.63$, $ES = 0.23$, BCa 95% IC [-1.09, -0.15], $p = .006$, similaire à celui précédemment décrit. L'effet auparavant significatif du statut semble également disparaître

lorsque la perception de défi est contrôlée, laissant supposer que le défi constituerait (en plus de la perception de menace) un second médiateur de l'effet du statut sur l'adhésion aux croyances zéro-sum. Enfin, un effet tendanciel du contraste C1 apparaît, $B = -0.10$, $ES = 0.05$, BCa 95% IC [-0.21, 0.04], $p = .082$, qualifié par une interaction également tendancielle avec la perception de défi, $B = -0.10$, $ES = 0.06$, BCa 95% IC [-0.22, 0.04], $p = .086$. La décomposition de cette interaction montre que les individus ayant une forte perception de défi pour leur identité sociale ont tendance à moins adhérer aux croyances zéro-sum dans un contexte menaçant pour leur groupe par rapport à des contextes moins menaçants, $B = -0.19$, $ES = 0.08$, BCa 95% IC [-0.32, 0.00], $p = .020$. Le contexte ne semble en revanche avoir aucun impact significatif sur les individus percevant peu de défi, $p > .10$, *ns*.

Performance au test verbal. Nous avons tout d'abord analysé l'effet de la perception de menace. Comme pour le modèle précédent, les résultats des analyses mettent en évidence un effet du niveau initial des participant.e.s, $B = 0.34$, $ES = 0.12$, BCa 95% IC [0.12, 0.57], $p = .004$, ainsi qu'un effet du genre, $B = -2.45$, $ES = 0.72$, BCa 95% IC [-3.89, -1.06], $p = .001$. Les analyses montrent cette fois un effet d'interaction significatif entre le contraste C1 et le statut, $B = -0.55$, $ES = 0.29$, BCa 95% IC [-1.15, -0.04], $p = .05$, qualifié par une interaction de second ordre avec la perception de menace, $B = -1.08$, $ES = 0.48$, BCa 95% IC [-2.12, -0.23], $p = .018$. Ces effets sont également associés à une interaction entre le contraste C2, le statut et la perception de menace, $B = 2.02$, $ES = 0.82$, BCa 95% IC [0.32, 3.58], $p = .012$. Pour décomposer ces interactions, nous nous sommes tout d'abord intéressées aux performances des participant.e.s de haut et de bas statut. Il apparaît que le contexte et la perception de menace n'ont aucun effet significatif sur la performance des participant.e.s de bas statut, $p_s > .10$, *ns*. En revanche, auprès des participant.e.s de haut statut, les résultats mettent en évidence un effet principal du contraste C1, $B = -0.51$, $ES = 0.21$, BCa 95% IC [-0.96, -0.09], $p = .019$. En contrôlant pour la perception de menace à l'identité sociale, les participant.e.s de haut statut ont de moins bonnes performances au test verbal dans un contexte menaçant pour leur groupe par rapport à un contexte peu menaçant ou à une condition de contrôle. Cet effet est qualifié par une interaction avec la perception de menace, $B = -0.91$, $ES = 0.41$, BCa 95% IC [-1.81, -0.20], $p = .014$. Les résultats montrent également un effet d'interaction entre le contraste C2 et la perception de menace, $B = 1.24$, $ES = 0.64$, BCa 95% IC [0.19, 2.34], $p = .046$. Nous avons donc examiné la performance des individus de haut statut selon leur niveau de menace perçue. Il semble que le contexte (via les contrastes C1 ou C2) n'a pas d'impact significatif sur les participant.e.s de haut statut se sentant faiblement menacé.e.s. Pour les participant.e.s de haut statut fortement menacé.e.s, en revanche, les effets des contrastes C1 et C2 se révèlent respectivement significatif et tendanciel ($B_{C1} = -1.13$, $ES = 0.39$, BCa 95% IC [-2.01, -0.46], $p = .003$;

$B_{C2} = 1.01$, $ES = 0.63$, BCa 95% IC [-0.46, 1.99], $p = .084$). Les participant.e.s de haut statut se sentant fortement menacé.e.s ont de moins bonnes performances dans un contexte menaçant pour leur groupe par rapport à un contexte peu menaçant ou à une condition de contrôle. Ils ont également tendance à avoir de meilleures performances dans la condition de contrôle par rapport à la condition peu menaçante (cf. Figure 14).

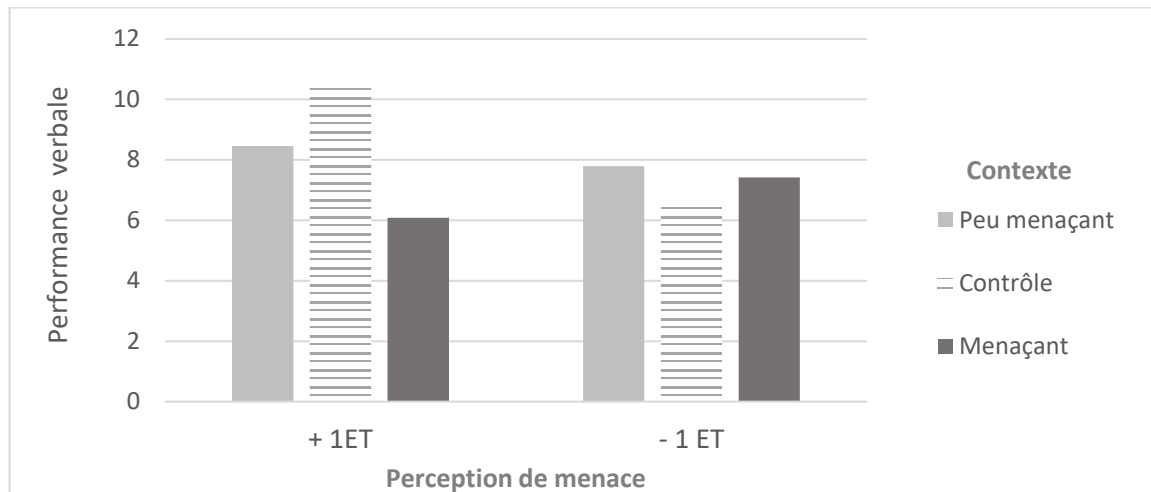


Figure 14. Performance moyenne estimée des participant.e.s de haut statut au test verbal selon leur niveau de menace perçue (étude 5).

Nous avons ensuite analysé l'effet de la perception de défi. Les résultats des analyses mettent en évidence un effet d'interaction tendanciel entre le contraste C1, le statut et la perception de défi, $B = -0.59$, $SE = 0.35$, BCa 95% CI [-1.25, -0.11], $p = .084$. La décomposition de cette interaction montre un effet du contexte uniquement auprès des participant.e.s de haut statut se sentant fortement défié.e.s, $B = -0.71$, $SE = 0.29$, BCa 95% CI [-1.26, -0.11], $p = .015$. Les participant.e.s rapportant une forte perception de défi pour leur identité sociale ont de moins bonnes performances au test verbal dans un contexte menaçant pour leur groupe par rapport à un contexte peu menaçant ou à une condition de contrôle (cf. Figure 15). On retrouve également les effets du niveau initial, $B = 0.34$, $SE = 0.11$, BCa 95% CI [0.14, 0.58], $p = .003$, et du genre des participant.e.s, $B = -2.59$, $SE = 0.74$, BCa 95% CI [-4.09, -1.17], $p = .001$, précédemment décrits.

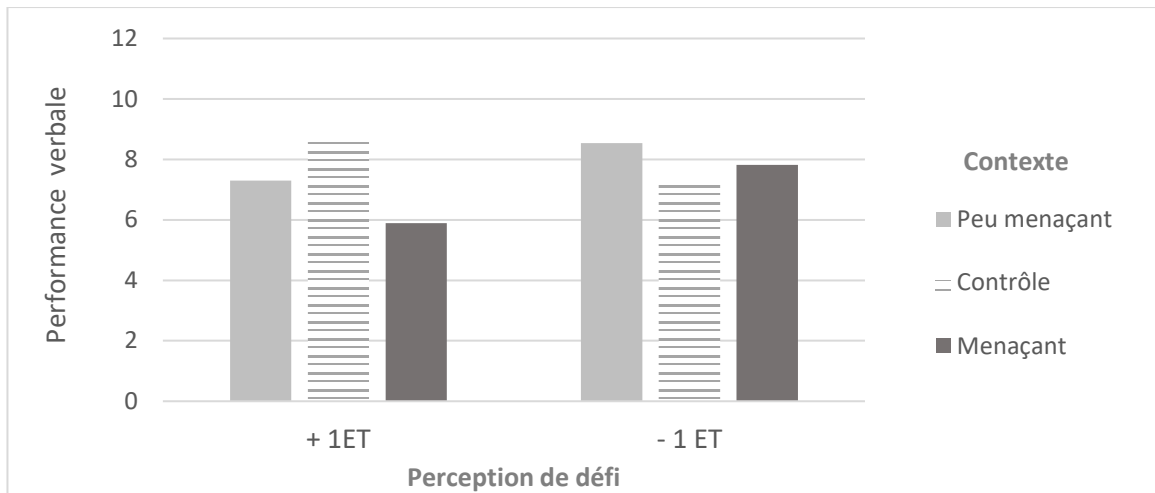


Figure 15. Performance moyenne estimée des participant.e.s de haut statut au test verbal selon leur niveau de défi perçu (étude 5).

Performance au test logique. Nous avons ensuite examiné l’effet de la perception de menace sur la performance logique. Les analyses mettent en évidence un effet d’interaction entre le contraste C2 et la perception de menace, $B = -0.61$, $ES = 0.26$, BCa 95% IC [-1.19, -0.14], $p = .017$ (cf. Figure 16). Il apparaît que les participant.e.s se sentant faiblement menacés ont de meilleures performances au test logique dans la condition de contrôle par rapport à un contexte peu menaçant, $B = 0.34$, $ES = 0.17$, BCa 95% IC [0.01, 0.70], $p = .056$. A l’inverse, les participant.e.s se sentant fortement menacés ont de moins bonnes performances au test logique dans la condition de contrôle par rapport à un contexte peu menaçant, $B = -0.49$, $ES = 0.27$, BCa 95% IC [-1.06, -0.01], $p = .066$. Enfin, les analyses réalisées avec la perception de défi ne montrent aucun effet significatif des différents prédicteurs sur la performance logique, $p > .10$, *ns*.

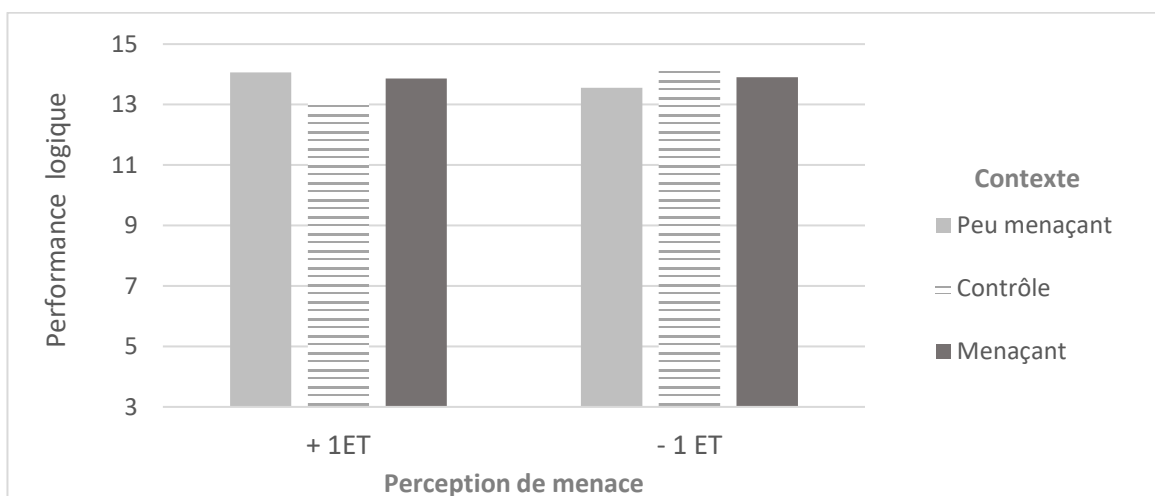


Figure 16. Performance moyenne estimée des participant.e.s au test logique selon le contexte et le niveau de menace perçu (étude 5).

I.3. Discussion

L'objectif de cette étude était de manipuler le statut du groupe afin de tester le rôle modérateur de cette variable dans l'effet du contexte sur les croyances ainsi que les performances des élèves. Une telle manipulation du statut devait nous permettre de tester notre hypothèse explicative des résultats obtenus dans le cadre de chapitre 1. Notre hypothèse était que le statut du groupe modérerait l'effet du contexte dans le sens où les individus de haut statut seraient plus affectés que les individus de bas statut par la mise en place d'un contexte menaçant pour leur groupe. Ainsi, dans le cadre de cette étude, nous postulions que les participant.e.s placé.e.s dans une position de haut statut adhèreraient plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte de réussite de l'exogroupe par rapport à des contextes moins menaçants (contexte de réussite de l'endogroupe et condition de contrôle) et auraient par conséquent de moins bonnes performances dans cette condition. Nous faisons néanmoins l'hypothèse que l'ensemble des participant.e.s percevraient le contexte de réussite de l'exogroupe comme plus menaçant (et moins défiant) qu'un contexte de réussite de l'endogroupe ou une condition de contrôle. Malheureusement, il semble que nos participant.e.s, des étudiant.e.s en première année de Psychologie, n'aient pas été attentif.ve.s à nos manipulations expérimentales. En effet, seul 55% de notre échantillon a répondu correctement aux mesures de contrôle des manipulations du statut et du contexte. Ce constat limite fortement les conclusions de notre étude.

Les résultats de la présente étude montrent que les individus placés dans une position de bas statut se sentent plus menacés mais également plus défiés que les individus placés dans une position de haut statut. Ces différences sont en accord avec l'idée selon laquelle, du fait de leur position dominée, les membres de groupe de bas statut peuvent se sentir plus menacés que les individus de haut statut par le statu quo (Scheepers & Ellemers, 2005; Stephan et al., 2016). Il est également possible que cette position de dominé amène à une perception plus importante de défi. En effet, la perception de défi correspond à l'anticipation des conséquences positives d'un évènement (Lazarus & Folkman, 1984). Les membres de groupes de bas statut, de par leur position dans la hiérarchie, ont des possibilités d'évolution positive plus importantes que les groupes de haut statut dont les perspectives consistent essentiellement à maintenir leur position dominante. Néanmoins, conformément à nos hypothèses, les résultats suggèrent que le contexte a plus d'impact sur les individus de haut statut par rapport aux individus de bas statut. En effet, il apparaît que, lorsqu'ils se sentent fortement menacés ou défiés, les individus placés dans une position de haut statut ont de moins bonnes performances au test verbal dans un contexte de réussite de l'exogroupe que dans un contexte de réussite de l'endogroupe ou dans une condition de contrôle. A l'inverse, le contexte ne semble avoir aucun effet sur les performances des participant.e.s

placé.e.s dans une position de bas statut, quelle que soit leur perception de la menace et du défi pour leur identité sociale. En accord avec ces résultats, certaines études montrent que si les individus de bas statut sont plus menacés que les individus de haut statut par le statu quo, les individus de haut statut se sentent plus fortement menacés par la possibilité d'un changement du statu quo (Ellemers & Bos, 1998; Scheepers & Ellemers, 2005; Scheepers et al., 2009; Wilkins et al., 2015). Contrairement à notre hypothèse et en accord avec les résultats de l'étude 1, les croyances zéro-sum ne semblent pas se positionner comme un médiateur de l'effet du contexte sur la performance.

Les résultats mettent cependant en évidence que les individus de bas statut adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum que les individus placés dans une position de haut statut. Dans la littérature, plusieurs études ont à l'inverse montré que les groupes de haut statut ont plus tendance à adopter une vision zéro-sum des relations intergroupes que les groupes de bas statut (Bosson et al., 2012; Kehn & Ruthig, 2013; Norton & Sommers, 2011; Wilkins et al., 2015). Ces résultats, bien qu'étonnants, sont à interpréter avec prudence dans la mesure où une partie de notre échantillon n'a pas été attentive à nos manipulations expérimentales. Ces différences en termes d'adhésion aux croyances semblent liées à des différences dans la perception de menace et de défi à l'identité sociale. Comme mentionné précédemment, les résultats montrent que les individus placés dans une position de bas statut rapportent plus de menace et de défi que les individus de haut statut. Or, il apparaît que plus les participant.e.s perçoivent de menace ou de défi pour leur identité sociale, plus ils adhèrent aux croyances zéro-sum. De plus, l'effet significatif du statut sur l'adhésion aux croyances zéro-sum disparaît lorsque la perception de menace ou de défi est contrôlée, ce qui suggère que l'évaluation cognitive primaire de la situation se positionnerait dans cette étude comme un médiateur de l'effet du statut sur l'adhésion aux croyances zéro-sum. Étonnamment, on observe donc un effet similaire de la perception de menace et de défi sur les croyances zéro-sum, mais également sur la performance verbale. Les individus se sentant fortement défiés montrent un profil de résultats similaires à ceux des participant.e.s fortement menacés, dans le sens où, contrairement au reste de l'échantillon, ils ont de moins bonnes performances dans un contexte de réussite de l'exogroupe par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe ou à une condition de contrôle. De plus, nous observons une corrélation positive entre la perception de menace et la perception de défi. La littérature suggère pourtant, quelle que soit la définition de ces notions, que les perceptions de menace et de défi sont négativement corrélés (Berjot & Girault-Lidvan, 2009; Berjot, Girault-Lidvan, & Gillet, 2012; Skinner & Brewer, 2002). D'un côté, le modèle biopsychosocial de la menace et du défi considère ces deux dimensions comme les pôles opposés d'un même continuum déterminé par le ratio entre la perception des

demandes de la situation et des ressources de l'individu (Blascovich, 2008). Lorsque l'individu perçoit que ses ressources sont équivalentes ou supérieures aux demandes de la situation, celle-ci serait appréhendée comme un défi. Dans le cas contraire, elle représente une menace. D'un autre côté, Lazarus et Folkman (1984) considèrent la menace et le défi comme deux construits distincts. Une situation peut être perçue soit comme une menace, soit comme un défi, soit à la fois comme une menace et un défi. Néanmoins, ces deux approches s'accordent à dire que la menace et le défi sont négativement reliées et auraient des conséquences différentes pour l'individu. Contrairement à la menace, le défi aurait un aspect adaptatif (Lazarus & Folkman, 1984). En effet, une évaluation de la situation comme un défi est associée à de meilleures perspectives de coping (Lazarus & Folkman, 1984; Skinner & Brewer, 2002), à une meilleure estime de soi (Berjot et al., 2012) et à des émotions positives (Skinner & Brewer, 2002). La perception de menace est à l'inverse liée à de moins bonnes perspectives de coping (Skinner & Brewer, 2002) et des affects négatifs (Mendes, Blascovich, Major, & Seery, 2001). Néanmoins, à la différence de ce qui est rapporté dans la littérature, nos résultats suggèrent que, tout comme la menace, la perception de défi aurait un effet négatif sur les croyances et la performance des participant.e.s. Les prochaines études devront donc se pencher sur les processus liés à l'évaluation primaire d'une situation stressante dans le domaine académique afin de mieux les comprendre.

La principale limite de la présente étude est l'échec de nos manipulations expérimentales du statut et du contexte. Si cet échec semble clairement lié au manque d'attention des participant.e.s face au contenu de l'étude, nous pouvons également nous questionner sur la pertinence des identités sociales mobilisées dans le cadre de cette étude. Le fait d'appartenir au groupe des étudiant.e.s en cursus unique non redoublant.e.s ne constitue sans doute pas une identité sociale aussi forte que l'identité de genre. Nous aurions pu, comme cela a été fait dans d'autres études, manipuler le statut de la filière d'études ou de l'université des participant.e.s en les amenant à se comparer à d'autres filières ou universités plus ou moins prestigieuses (Morrison et al., 2009; Ouwerkerk et al., 2000; Pettit & Lount, 2010; Redersdorff & Martinot, 2009). Bien que pouvant faire appel à une identité sociale plus forte, cette manipulation ne nous aurait pas permis de reproduire des relations intergroupes similaires à celles de relations de genre. En effet, à la différence des étudiant.e.s inscrit.e.s dans différentes filières d'études ou université, les filles et les garçons sont en interaction permanente dans le contexte académique. Ils suivent les mêmes cours, ont les mêmes enseignant.e.s, passent les mêmes examens et sont en concurrence directe en cas de sélection dans leur filière, ce qui suppose des dynamiques intergroupes très différentes de celles pouvant exister entre les étudiant.e.s de différentes filières ou universités. En conclusion, malgré ces limites, la présente étude montre des résultats encourageants soulignant la nécessité

de prendre en compte le ressenti des participant.e.s par rapport à la situation expérimentale. Les études 6a et 6b auront pour objectif de poursuivre le travail engagé dans l'étude 5 concernant la compréhension du rôle joué par le statut du groupe. La manipulation du statut académique s'avérant être compliquée, nous avons décidé d'adopter une approche différente en réalisant la même étude dans deux contextes où nous avons auparavant obtenu des résultats différents, à savoir le lycée (étude 6a) et le collège (étude 6b).

II. Etude 6a. Différences de réussite scolaire entre filles et garçons et menace de l'identité sociale des lycéen.ne.s.

Cette étude s'inscrit dans la continuité de l'étude précédente (étude 5) et a pour objectif de tester une nouvelle fois le rôle joué par le statut de l'endogroupe dans l'effet du contexte scolaire sur la performance des élèves. Pour cette étude, nous avons décidé de nous intéresser à nouveau à la population d'élèves qui nous a amenées à nous questionner sur le rôle du statut académique : les lycéen.ne.s (*voir étude 1*). Elle a été menée en parallèle de l'étude 6b, conduite auprès de collégien.ne.s, une population pour laquelle les résultats des études précédentes suggèrent des dynamiques de statut différentes du lycée. Afin de nous assurer, en l'absence de manipulation de cette variable, de l'identité du groupe de haut statut dans le contexte de l'expérience, nous avons mesuré, pour chaque participant.e, sa perception du statut académique de l'endogroupe et de l'exogroupe. Notre première hypothèse est donc, en accord avec les résultats des études 3 et 4, que les lycéen.ne.s attribuent un statut académique supérieur aux filles par rapport aux garçons.

L'objectif de la présente étude est de tester l'effet de contextes scolaires plus ou moins menaçants pour l'identité sociale (de genre) sur la performance des élèves selon le statut académique de l'endogroupe. Les études 1 et 5 suggérant que les croyances zéro-sum ne constituent pas un médiateur de l'effet du contexte sur la performance, nous avons choisi de nous focaliser sur les relations entre le contexte académique, son évaluation par les élèves et leur performance. Dans la littérature, de nombreuses études ont mis en évidence l'impact négatif d'un contexte menaçant pour l'identité sociale sur la performance des individus. Il apparaît ainsi que lorsque les individus sont placés dans un contexte où leur endogroupe souffre d'une mauvaise réputation, la menace liée au fait d'être traité différemment ou de confirmer la réputation du groupe entraîne une diminution des performances par rapport à un contexte dans lequel cette mauvaise réputation est absente ou peu saillante (Lewis & Sekaquaptewa, 2016; Nguyen & Ryan,

2008; Pennington, Heim, Levy, & Larkin, 2016; Schmader, Johns, & Forbes, 2008; Spencer, Logel, & Davies, 2016; Steele, Spencer, & Aronson, 2002; Walton & Spencer, 2009). Ce phénomène, nommé menace du stéréotype, a beaucoup été étudié dans le domaine académique, notamment en ce qui concerne l'influence des stéréotypes de genre. Ces études se sont généralement focalisées sur des domaines scolaires particuliers comme les mathématiques (Good, Aronson, & Harder, 2008; Huguet & Régner, 2007; Neuville & Croizet, 2007; Regner, Steele, Ambady, Thinus-Blanc, & Huguet, 2014; Spencer, Steele, & Quinn, 1999; Tomasetto, Alparone, & Cadinu, 2011) ou moins fréquemment la lecture (Pansu et al., 2016). Neuville et Croizet (2007) ont par exemple montré que les filles ont de moins bonnes performances en mathématiques quand leur identité de genre est activée par l'intermédiaire d'un simple coloriage par rapport à une condition où cette identité n'est pas activée. De la même manière, Pansu et al. (2016) ont mis en évidence un effet du contexte sur la performance en lecture des garçons fortement identifiés à ce domaine, ces derniers réussissant moins bien lorsque le test est présenté comme diagnostique de leurs compétences en lecture plutôt que comme un jeu. D'autres chercheurs se sont intéressés aux conséquences d'une mauvaise réputation des garçons à l'école, indépendamment des différentes disciplines. Il semble que la mise en évidence d'un portrait médiatique négatif des garçons dans le contexte scolaire entraîne une diminution de leur performance en lecture par rapport à une condition de contrôle (Latsch & Hannover, 2014). De plus, les garçons ont de moins bonnes performances lorsqu'un test (comprenant des mathématiques, de la lecture et de l'écriture) est présenté comme favorable aux filles par rapport à un contexte où aucune différence n'est mise en avant (Hartley & Sutton, 2013). Le contexte ne semble, en revanche, avoir aucun impact sur les croyances des filles, dans la mesure où elles ne souffriraient pas d'une mauvaise réputation dans le domaine scolaire (Hartley & Sutton, 2013; Latsch & Hannover, 2014). Comparativement au nombre de recherches portant sur la menace vécue par les groupes stigmatisés, peu d'études se sont focalisées sur la menace ressentie par les groupes de haut statut. En effet, même si de nombreuses études se sont intéressées à ce phénomène, la menace du stéréotype ne représente pourtant qu'une forme particulière de menace à l'identité sociale (Steele et al., 2002).

Plusieurs études ont ainsi montré que les groupes de haut statut peuvent également se retrouver confrontés à des situations de menace pour leur identité sociale (Autin, Branscombe, & Croizet, 2014; Dover, Major, & Kaiser, 2016; Ellemers & Bos, 1998; Scheepers & Ellemers, 2005; Scheepers et al., 2009). Comme mentionné précédemment, les individus de haut statut peuvent se sentir menacés par l'idée d'un changement dans le statu quo, un tel changement suggérant une remise en cause de la valeur de leur identité sociale. Utilisant le paradigme des groupes minimaux, Scheepers et Ellemers (2005) ont montré que les individus placés dans une position de bas statut

rapportent, au niveau physiologique, plus de menace que les individus de haut statut lorsque l'information concernant le statut de leur groupe (basée sur leur performance à un test) leur est communiquée. À l'inverse, lorsque la position de l'endogroupe est remise en question par la possibilité de repasser le test, les individus de haut statut rapportent plus de menace que les individus de bas statut (Scheepers & Ellemers, 2005). De la même manière, les individus de haut statut se sentent plus fortement menacés et rapportent plus d'émotions négatives lorsque le statu quo est instable plutôt que stable (Scheepers et al., 2009). Scheepers et al. (2009) ont également mis en évidence que les hommes rapportent plus de menace que les femmes lorsqu'ils sont amenés à aborder un sujet progressiste dans le cadre d'une discussion portant sur les relations de genre par rapport à un sujet conservateur ou neutre, tandis qu'une tendance inverse est observée auprès des femmes. D'autres chercheurs ont par ailleurs montré que les individus blancs peuvent se sentir menacés par la mise en place d'une politique de recrutement basée sur la diversité (Dover et al., 2016). La possibilité d'une perte de la position dominante semble donc être une situation particulièrement menaçante pour les membres de groupes de haut statut. Cette menace à l'identité sociale peut, tout comme la menace de stéréotype, avoir des conséquences sur la performance. En effet, Autin et al. (2014) sont parvenus à créer, supprimer et inverser les différences de genre sur la réussite à un test en manipulant le contexte de sélection, le rendant plus ou moins menaçant pour les hommes et les femmes. Les résultats montrent que lorsque les participant.e.s pensent être sélectionné.e.s sur la base du mérite (sélection menaçante pour les femmes), les hommes réussissent mieux que les femmes. En revanche, lorsque la sélection est basée sur la correction du traitement inégal des femmes (sélection menaçante pour les hommes), les femmes réussissent mieux que les hommes. Les différences de réussite disparaissent lorsque la sélection est présentée comme favorisant les femmes à partir d'un certain niveau de compétence (Autin et al., 2014). Cette étude montre que la menace de l'identité sociale peut avoir un effet délétère sur les performances, non seulement des membres de groupes de bas statut mais aussi des membres de groupes de haut statut. Elle est, à notre connaissance, l'une des seules études à évaluer l'effet sur la performance d'un contexte menaçant pour les groupes de haut statut. Malheureusement, les études portant sur le phénomène de menace du stéréotype n'incluent généralement pas de condition pouvant s'avérer menaçante pour les groupes non stigmatisés.

Selon la théorie de la menace intergroupe (Stephan et al., 2009), alors que les individus de bas statut peuvent se sentir plus menacés que les individus de haut statut par le statu quo, ces derniers réagiraient plus fortement à la menace. En effet, les groupes de haut statut, en raison de leur position privilégiée (pouvoir, statut, accès aux ressources...), ont plus à perdre en cas de changement dans le statu quo. Pour les membres de groupes de bas statut, un contexte menaçant

pour l'endogroupe ne constitue qu'un rappel de leur position de groupe dominé dans la hiérarchie intergroupe. Nous faisons donc l'hypothèse que, dans un premier temps, l'ensemble des participant.e.s (filles et garçons) percevra le contexte de réussite de l'exogroupe comme plus menaçant qu'un contexte de réussite de l'endogroupe. La menace aurait ensuite un effet plus important sur la performance des filles (sous réserve qu'elles représentent le groupe de haut statut dans le contexte académique) que sur celle des garçons, entraînant de moins bonnes performances dans le contexte le plus menaçant. Les filles devraient donc avoir de moins bonnes performances dans un contexte menaçant de réussite académique de l'exogroupe (les garçons) par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe (les filles). Le contexte aurait en revanche moins d'impact sur les performances des garçons. Cette hypothèse correspond à une hypothèse de médiation modérée dans laquelle le modérateur (le genre ou le statut du groupe) intervient dans l'effet du médiateur (la perception de menace) sur la performance (cf. Figure 17). Cependant, une hypothèse alternative pourrait être que les individus de haut statut (les filles) auront de moins bonnes performances dans un contexte de réussite de l'exogroupe par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe, non pas parce qu'ils réagissent plus fortement à la menace, mais parce qu'ils ressentent plus de menace pour leur identité sociale. En accord avec cette hypothèse, une étude menée par Vick, Seery, Blascovich et Weisbuch (2008) montre que les hommes réagissent plus fortement que les femmes, en termes de menace et de défi, face à une situation de comparaison intergenre dans un domaine stéréotypiquement masculin. L'effet du modérateur se situerait alors au niveau de l'effet du prédicteur (le contexte) sur le médiateur (la perception de menace, cf. Figure 18). Nous testerons donc ces deux modèles afin de mieux comprendre le processus par lequel le statut du groupe peut impacter la performance.

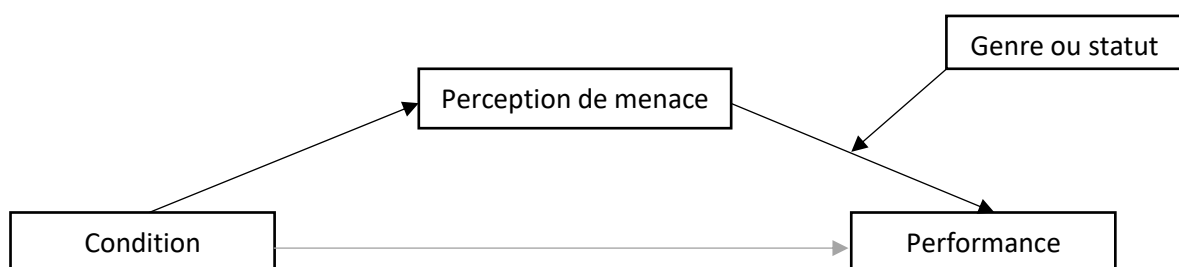


Figure 17. Modèle de médiation modérée (étude 6a)

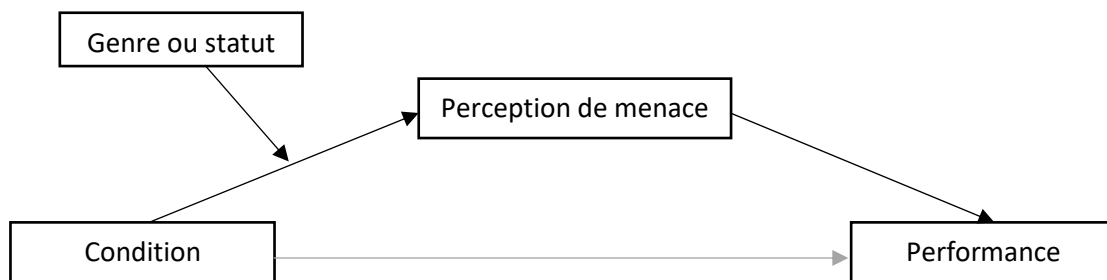


Figure 18. Modèle de médiation modérée pour l'hypothèse alternative (étude 6a).

II.1. Méthode

Cette étude a été préenregistrée sur le site Open Science Framework en octobre 2018 (<https://osf.io/3q4dn/>).

II.1.1 Participant.e.s

Une analyse de puissance a priori a été réalisée à l'aide du logiciel G Power. L'analyse de puissance que nous avons réalisée en vue du pré-enregistrement indiquait qu'un échantillon de 195 participant.e.s était nécessaire afin de répliquer l'effet d'interaction obtenu lors de l'étude 5 entre le contexte, le genre et la perception de menace dont la taille d'effet était égale à $f^2 = 0.032$ avec une puissance de 0.80. Un échantillon d'au minimum 270 participant.e.s nous aurait permis d'atteindre une puissance de 0.90, ce qui était dans un premier temps notre objectif. Nous espérions recruter au minimum 200 participant.e.s si le recrutement des établissements scolaires s'avérait compliqué, ce qui fut le cas en raison des manifestations lycéennes liées au mouvement des gilets jaunes qui ont marqué la fin de l'année 2018. Suite au pré-enregistrement, nous nous sommes cependant aperçues d'une erreur dans le calcul de la taille d'échantillon. Celle-ci a été calculé pour un test unilatéral et non bilatéral. Les nouvelles analyses indiquent qu'un échantillon de 248 participant.e.s aurait été nécessaire pour répliquer l'effet qui nous intéresse avec une puissance de 0.80 (voir Annexe B).

L'étude a finalement été menée auprès de 204 élèves en classe de seconde générale et technologique, scolarisés dans deux lycées différents de l'Académie de Clermont-Ferrand. Leur participation s'est effectuée sur la base du volontariat et pour chaque participant.e l'accord des parents ainsi que celui de la chef.fe d'établissement ont été obtenus. Ainsi, seul.e.s les élèves volontaires, ayant obtenu l'accord de leurs parents et étant scolarisé.e.s dans un lycée ayant accepté de nous accueillir ont participé à cette étude. Parmi l'ensemble des élèves interrogés, quatre ont été exclus de l'échantillon. Deux élèves ont reçu le mauvais questionnaire par rapport à leur genre, un élève

a déclaré un genre non binaire et un dernier élève a donné des réponses problématiques¹³. Notre échantillon final était donc constitué de 200 participant.e.s, dont 119 garçons et 81 filles. Le Tableau 15 présente la répartition des participant.e.s dans les différentes conditions expérimentales selon leur genre. L'âge moyen de notre échantillon était de 15.04 ans ($ET = 0.41$). Cent trente-six participant.e.s ont rapporté un haut statut socio-économique (SSE ; au moins un des parents a obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur) tandis que 64 participant.e.s ont déclaré un bas SSE (aucun des parents n'a obtenu de diplôme de l'enseignement supérieur).

Tableau 15.

Répartition des participant.e.s dans les différentes conditions expérimentales selon leur genre (étude 6a)

Genre des participant.e.s	Contexte		Total
	Supériorité de l'endogroupe	Supériorité de l'exogroupe	
Fille	41	40	81
Garçon	63	56	119
Total	104	96	200

II.1.2 Procédure

La procédure de cette étude a été validée par le comité d'éthique de l'Université Clermont-Auvergne. Le rectorat de l'Académie de Clermont-Ferrand a également donné son accord pour la conduite de l'étude dans les différents établissements scolaires de son académie. Suite à cela, la procédure de l'étude, tout comme les hypothèses et analyses statistiques associées, ont été préenregistrées sur le site Open Science Framework.

La collecte des données a eu lieu lors de passations collectives, en salle de classe ou d'études, au sein des établissements dans lesquels les participant.e.s étaient scolarisé.e.s. L'étude était présentée comme une étude portant sur les résultats du baccalauréat 2018. Après avoir rappelé aux participant.e.s l'anonymat de leurs réponses, l'expérimentateur.rice leur distribuait les livrets de passations et reprenait avec eux les exemples de questions et de réponses destinés à les familiariser avec les échelles de réponses. Dans un premier temps, les participant.e.s étaient

¹³ Ce participant a notamment entouré tous les barreaux des échelles constituant les mesures de statut, a répondu 0 (sur une échelle de 1 à 7) et a écrit « WTF » pour tous les items de perception de menace et défi à l'identité de genre.

invité.e.s à renseigner leur perception du statut académique des filles et des garçons dans le contexte du lycée.

Manipulation du contexte scolaire. Suite à cela, les participant.e.s étaient confronté.e.s à des informations concernant la réussite des filles et des garçons au baccalauréat 2018. Ces informations étaient données par l'intermédiaire de deux graphiques, l'un présentant le taux de réussite des filles et des garçons et l'autre le pourcentage de mention « bien » et « très bien » de chacun des groupes à l'examen. Les participant.e.s étaient aléatoirement réparti.e.s dans deux conditions expérimentales selon la nature du contexte scolaire induit : une condition de supériorité de l'exogroupe et une condition de supériorité de l'endogroupe. Dans la condition de supériorité de l'exogroupe, celui-ci était présenté comme ayant un meilleur taux de réussite au baccalauréat et un pourcentage de mentions supérieur à l'endogroupe. Dans cette condition, les filles étaient ainsi confrontées à des informations montrant la meilleure réussite des garçons par rapport aux filles au baccalauréat 2018. A l'inverse, les garçons étaient confrontés à la meilleure réussite des filles par rapport aux garçons à cet examen. Dans la condition de supériorité de l'endogroupe, les informations données aux participant.e.s illustraient un meilleur taux de réussite au baccalauréat et un pourcentage de mentions supérieur pour l'endogroupe par rapport à l'exogroupe. Les filles [garçons] étaient alors exposées à des informations mettant en avant la meilleure réussite des filles [garçons] par rapport aux garçons [filles]. Afin de nous assurer que les participant.e.s avaient bien lu et compris les graphiques qui leur avaient été présentés, il.elle.s devaient ensuite compléter un texte à trou à l'aide des informations fournies par les graphiques.

Les participant.e.s devaient par la suite compléter l'échelle d'évaluation cognitive primaire (perception de menace et de défi pour l'identité sociale) afin de déterminer leur ressenti concernant les informations dont il.elle.s venaient de prendre connaissance. Il.elle.s disposaient ensuite de cinq minutes pour réaliser un exercice de culture générale. Les participant.e.s avaient pour consigne de répondre au plus grand nombre de questions possibles. Enfin, ils devaient répondre à une série de questions concernant des variables sociodémographiques telles que leur âge, leur classe, le niveau de diplôme de leurs parents ou leur moyenne générale. Pour terminer, l'expérimentateur.rice réalisait un débriefing révélant la nature fictive des informations transmises par les graphiques. Suite aux analyses statistiques, un compte rendu de l'étude était envoyé à chaque chef.fe d'établissement.

II.1.3 Mesures

Statut académique perçu. Cette mesure est similaire à celle décrite dans l'étude 4. A l'aide de deux échelles, une pour les filles et une pour les garçons, les participant.e.s devaient évaluer le

statut académique de chacun des groupes dans le contexte du lycée. Tout comme pour l'étude 4, l'estimation du statut était basée sur leur perception de la réussite scolaire des filles et des garçons. Ainsi, les participant.e.s devaient indiquer dans quelle mesure il.elle.s pensaient que les filles et les garçons réussissaient au lycée en cochant l'un des barreaux de l'échelle correspondante. Le haut de l'échelle représentait les meilleures élèves c'est-à-dire les élèves ayant les meilleures notes en classe et aux examens (e.g., le baccalauréat).

Evaluation cognitive primaire. L'échelle d'évaluation cognitive primaire avait pour objectif de déterminer comment les participant.e.s appréhendaient les informations qui leur avaient été données concernant sur la réussite scolaire des filles et des garçons. Plus précisément, nous souhaitons examiner dans quelle mesure la situation était perçue comme une menace ou un défi pour leur identité de genre. Comme pour l'étude 5, nous nous sommes basées sur les sous-échelles de menace et de défi pour l'identité sociale issues de l'échelle d'évaluation cognitive de la menace à l'identité (Primary Appraisal of Identity Threat scale; Berjot et al., 2012).

Menace pour l'identité sociale. Les participant.e.s devaient indiquer dans quelle mesure les informations auxquelles il.elle.s avaient été confronté.e.s concernant le baccalauréat représentaient une menace pour leur identité (sociale) de fille ou de garçons (e.g., *En prenant connaissance de ces résultats, j'ai eu l'impression que les filles [garçons] étaient insulté.e.s.* »). Cette mesure comprend les cinq items initialement présents dans l'échelle de Berjot et al. (2012), adaptés au contexte de l'étude. Un des items (« *Ces résultats du baccalauréat me donnent l'impression que je suis jugé[e] comme un[e] garçon [filles] et non comme une personne unique* ») a été écarté des analyses en raison de sa faible corrélation avec les autres items et de sa faible saturation sur le facteur de menace à l'identité sociale ($\alpha = .83$).

Défi pour l'identité sociale. Les participant.e.s devaient indiquer dans quelle mesure les informations auxquelles il.elle.s avaient été confronté.e.s représentaient un défi pour leur identité (sociale) de fille ou de garçons (e.g., *Ces résultats du baccalauréat me donnent envie de me battre pour défendre mon identité de fille [garçons].* »). Cette mesure comprend trois items parmi les cinq items présents dans l'échelle de Berjot et al. (2012). Ces items ont été adaptés à la problématique de l'étude ($\alpha = .87$). Deux items de l'échelle originale n'ont pas été inclus dans notre mesure car ils se sont avérés peu compatibles avec le contexte de l'étude.

Les participant.e.s devaient donner leur degré d'accord avec chaque affirmation sur une échelle en 7 points allant de 1 (*Pas du tout d'accord*) à 7 (*Tout à fait d'accord*), symbolisée à l'aide d'un thermomètre.

Performance. Les participant.e.s devaient réaliser un exercice de culture générale. Il.elle.s disposaient de cinq minutes pour répondre au plus grand nombre de questions possibles. Cet exercice correspond au sous-test « Information » du test d'intelligence WAIS-IV (Wechsler Adult Intelligence Scale, 4th edition) destiné aux adultes à partir de 16 ans. Les participant.e.s de cette étude se situaient dans une tranche d'âge intermédiaire entre la version pour enfants (WISC-IV, de 6 à 16 ans) et la version pour adulte (à partir de 16 ans) du test d'intelligence. Pour ne pas risquer un effet plafond, nous avons choisi la version pour adulte. Le manuel de ce test propose 24 questions de difficulté croissante pour les individus de cette tranche d'âge (voir *Annexe I*). Ainsi, les participant.e.s avaient pour tâche de répondre, en cinq minutes, au plus de questions possibles parmi les 24 questions présentées. Il leur était conseillé de passer à la question suivante lorsqu'il.elle.s ne connaissaient pas la réponse à une question. L'exercice était ensuite corrigé par deux juges indépendants, aveugles aux conditions expérimentales et au genre du participant. Les correcteur.rice.s avaient pour consigne de se baser sur les corrections proposées par le manuel du test, qui leur étaient transmises. Les éventuelles différences de correction entre les juges étaient ensuite discutées¹⁴. Le score de performance correspondait au nombre de réponses correctes. En accord avec Steele et Aronson (1995), le nombre d'items tentés (que la réponse soit correcte ou non) était également rapporté comme un indice de l'effort fourni par les participants pour compléter l'exercice.

II.2. Résultats

II.2.1 Analyses préliminaires

Statut académique perçu. Nos différentes hypothèses sont basées sur le constat de l'étude 4 selon lequel les filles seraient perçues comme un groupe de haut statut par les lycéen.ne.s. Afin de vérifier que ce constat se retrouve bien dans l'étude 6a, nous avons réalisé une analyse de variance à mesures répétées¹⁵ avec pour facteur intra-sujet le groupe cible (les filles et les garçons) et pour facteurs inter-sujets le genre des participant.e.s (fille vs. garçons), leur statut socio-économique (SSE, haut SSE vs. bas SSE) et le type d'établissement (public vs. privé). Les résultats des analyses mettent tout d'abord en évidence un effet principal du groupe cible, $F(1,191) = 62.88$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .248$. Conformément à notre hypothèse, les participant.e.s attribuent un statut plus élevé au groupe des filles ($M = 8.11$, $ES = 0.12$) qu'au groupe des garçons ($M = 7.28$, $ES = 0.12$) dans

¹⁴ Le coefficient de corrélation inter-juges est égal à 0.98.

¹⁵ Dans le pré-enregistrement de cette étude, nous avons indiqué par erreur une analyse de régression. Une analyse de variance à mesures répétées est plus indiquée dans la mesure où l'un des prédicteurs est une variable intra-sujet.

le contexte du lycée. Cet effet est associé à une interaction entre le groupe cible et le SSE des participant.e.s, $F(1,191) = 4.68, p = .032, \eta_p^2 = .024$. Si l'ensemble des participant.e.s attribue un statut académique plus élevé aux filles qu'aux garçons, les participant.e.s de bas SSE ($F(1,191) = 62.25, p < .001, \eta_p^2 = .246$) rapportent des différences de statut plus importantes que les participant.e.s de haut SSE ($F(1,191) = 14.07, p < .001, \eta_p^2 = .069$). En accord avec notre hypothèse, que les filles soient perçues comme le groupe de haut statut académique au lycée.

Contrôle des manipulations. Comme expliqué précédemment, nous avons manipulé le contexte scolaire à l'aide d'informations concernant la réussite des filles et des garçons au baccalauréat, transmises sous forme de graphiques. Pour vérifier qu'ils avaient bien intégré ces informations, les participant.e.s devaient compléter un texte à trous reprenant les principales informations contenues dans les graphiques et leurs implications (voir *Annexe I*). Les participant.e.s étaient considéré.e.s comme ayant intégré les inductions expérimentales lorsque leur complétion du texte à trous allait dans le sens des informations qui leur étaient communiquées (meilleure réussite des filles vs. des garçons au baccalauréat). Sur les 200 participant.e.s constituant l'échantillon, quatre d'entre eux.elles¹⁶ n'ont pas correctement restitué les informations auxquelles ils ont été exposés. Ces participant.e.s sont donc exclu.e.s des analyses suivantes.

II.2.2 Analyses principales

Afin de tester nos différentes hypothèses, nous avons dans un premier temps régressé les différentes variables dépendantes sur un modèle comprenant le contexte (codé -0.5 pour réussite de l'endogroupe, 0.5 pour la réussite de l'exogroupe), le genre des participant.e.s (codé -0.5 pour les garçons, 0.5 pour les filles) et leur interaction. Comme indiqué dans le rapport de pré-enregistrement, nous avons également inclus dans le modèle deux variables pouvant avoir un impact sur nos mesures et notamment sur la performance, à savoir le statut socio-économique des participant.e.s (codé -0.5 pour les bas SSE, 0.5 pour les haut SSE) et le type d'établissement (codé -0.5 pour le lycée public, 0.5 pour le lycée privé) afin de contrôler leurs effets. Des analyses hiérarchiques ont mis en évidence que l'ajout des interactions entre ces deux variables et les prédicteurs (genre et condition) n'entraîne pas une augmentation significative de la part de variance expliquée par le modèle, ce qui appuie notre choix d'un modèle parcimonieux n'incluant pas ces termes d'interaction. Pour les variables de performance et du nombre d'items tentés, nous

¹⁶ Tous ces participants étaient des garçons, trois d'entre eux étaient confrontés à la meilleure réussite des garçons au baccalauréat tandis que le quatrième se trouvait dans la condition de réussite des filles.

avons également contrôlé l'effet du niveau initial des élèves, à travers leur moyenne générale. Ces analyses ont été réalisées avec la technique du bootstrap, basée sur 5000 échantillons.

Menace pour l'identité sociale. Les analyses mettent en évidence un effet principal du contexte, $B = 0.98$, $ES = 0.17$, BCa 95% IC [0.65, 1.31], $p < .001$. Les participant.e.s rapportent que leur identité de genre est plus fortement menacée dans un contexte de réussite de l'exogroupe ($M = 2.41$, $ET = 1.48$) que dans un contexte de réussite de l'endogroupe ($M = 1.48$, $ET = 0.72$). Bien que l'effet d'interaction entre le contexte et le genre ne soit pas significatif ($B = 0.69$, $ES = 0.34$, BCa 95% IC [-0.13, 1.31], $p = .10$), le contexte semble avoir un impact plus important sur la perception de menace des filles, $B = 1.26$, $ES = 0.26$, BCa 95% IC [0.76, 1.77], $p < .001$, que des garçons, $B = 0.70$, $ES = 0.22$, BCa 95% IC [0.29, 1.15], $p = .001$ (cf. Figure 19).

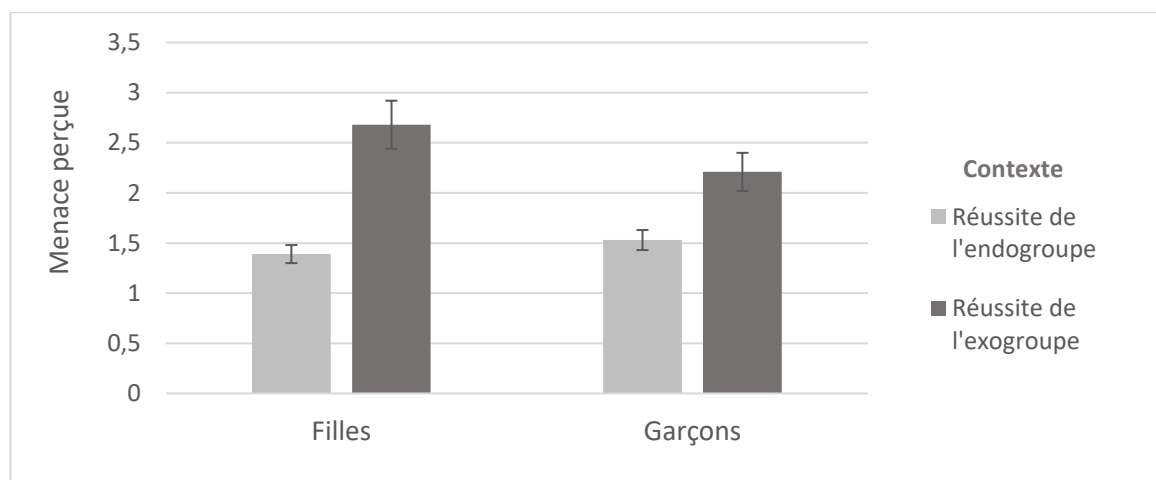


Figure 19. Perception de menace à l'identité sociale en fonction du contexte académique et du genre des participant.e.s (étude 6a).

Défi pour l'identité sociale. Les résultats des analyses montrent un effet principal du genre, $B = 0.66$, $ES = 0.29$, BCa 95% IC [0.09, 1.21], $p = .019$, dans le sens où les filles ($M = 4.28$, $ET = 1.91$) rapportent plus de défi pour leur identité de genre que les garçons ($M = 3.52$, $ET = 1.92$). Il y a également un effet principal significatif du contexte, $B = 0.91$, $ES = 0.27$, BCa 95% IC [0.40, 1.45], $p = .001$. Les participant.e.s rapportent plus de défi lorsqu'il.elle.s sont confronté.e.s à la réussite de l'exogroupe ($M = 4.36$, $ET = 1.84$) par rapport à celle de l'endogroupe ($M = 3.33$, $ET = 1.91$). Ces effets sont associés à une interaction significative entre les deux variables, $B = -1.30$, $ES = 0.54$, BCa 95% IC [-2.37, -0.28], $p = .020$. La décomposition de cette interaction montre que l'effet du contexte repose principalement sur les perceptions des garçons, $B = 1.56$, $ES = 0.32$, BCa 95% IC [0.93, 2.19], $p < .001$. En effet, le contexte ne semble pas avoir d'impact significatif sur la perception de défi des

filles, $p > .10$, *ns* (voir Figure 20). Ainsi, les garçons ressentent moins de défi lorsqu'ils sont exposés à la réussite de l'endogroupe qu'à la réussite de l'exogroupe tandis que les filles présentent des niveaux élevés de perception de défi, quel que soit le contexte.

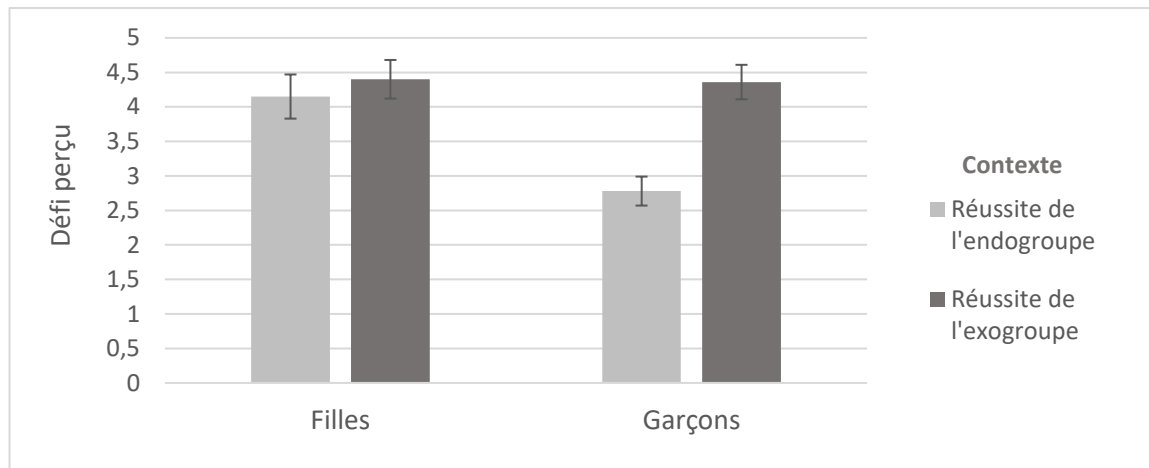


Figure 20. Perception de défi pour l'identité sociale en fonction du contexte académique et du genre des participant.e.s (étude 6a).

Performance. Les résultats des analyses montrent un effet principal du genre, $B = -1.76$, $ES = 0.37$, BCa 95% IC [-2.48, -1.05], $p < .001$, dans le sens où les garçons ($M = 11.18$, $ET = 3.04$) ont de meilleures performances que les filles ($M = 9.41$, $ET = 2.49$) au test de culture générale. Il y a également un effet du niveau initial des élèves, $B = 0.51$, $ES = 0.08$, BCa 95% IC [0.35, 0.65], $p < .001$. En effet, plus les élèves rapportent une moyenne générale élevée, meilleure est leur performance. Les analyses ne mettent en évidence aucun autre effet significatif ou tendanciel du contexte, $p > .10$, *ns*.

Les résultats des analyses ne mettant pas en évidence d'effet du contexte sur la performance, nous ne pouvons pas tester de modèle de modération médiatisée. Afin d'examiner l'effet de la perception de menace à l'identité sociale sur la performance, nous avons réalisé de nouvelles analyses de régression en ajoutant cette variable et ses interactions avec les différents prédicteurs dans le modèle. Les résultats obtenus sont similaires à ceux décrits précédemment ($B_{genre} = -1.85$, $ES = 0.45$, BCa 95% IC [-2.69, -0.94], $p < .001$; $B_{moyenne} = 0.50$, $ES = 0.08$, BCa 95% IC [0.35, 0.66], $p < .001$). Contrairement à nos hypothèses, la perception de menace ne semble pas avoir d'impact significatif sur la performance, $p > .10$, *ns*. A titre exploratoire, nous avons décidé de réaliser des analyses similaires afin de tester l'impact de la perception de défi pour l'identité sociale. Les résultats des analyses mettent à nouveau en évidence un effet du genre, $B = -1.87$, ES

= 0.40, BCa 95% IC [-2.66, -1.09], $p < .001$, et du niveau initial des élèves, $B = 0.51$, $ES = 0.08$, BCa 95% IC [0.35, 0.67], $p < .001$. Cette fois, les analyses montrent également un effet d'interaction entre le contexte et la perception de défi, $B = -0.40$, $ES = 0.18$, BCa 95% IC [-0.72, -0.01], $p = .045$. Il apparaît que la perception de défi n'a pas d'impact significatif sur la performance dans un contexte de réussite de l'endogroupe, $p > .10$, *ns*. En revanche, dans un contexte de réussite de l'exogroupe, plus les participant.e.s perçoivent la situation comme un défi pour leur identité de genre, moins il.elle.s ont de bonnes performances au test, $B = -0.33$, $ES = 0.13$, BCa 95% IC [-0.57, -0.08], $p = .009$.

Nombre d'items tentés. Nous avons également évalué le nombre d'items auxquels les participant.e.s ont tenté de répondre. Nous avons donc régressé le modèle précédemment décrit sur cette variable. Les résultats des analyses mettent en évidence un effet principal du genre, $B = -1.97$, $ES = 0.52$, BCa 95% IC [-3.00, -0.94], $p < .001$, dans le sens où les garçons ($M = 17.63$, $ET = 3.58$) essaient de répondre à plus de questions que les filles ($M = 15.31$, $ET = 3.41$). Le statut socio-économique semble par ailleurs avoir un effet significatif, $B = 1.70$, $ES = 0.56$, BCa 95% IC [0.61, 2.82], $p = .004$. Les élèves de haut SSE ($M = 17.38$, $ET = 3.55$) tentent de répondre à plus d'items que les participant.e.s de bas SSE ($M = 15.15$, $ET = 3.52$). Il y a également un effet du niveau initial des élèves, $B = 0.21$, $ES = 0.10$, BCa 95% IC [0.01, 0.40], $p = .038$. En effet, plus les élèves rapportent une moyenne générale élevée, plus il.elle.s tentent de répondre à un grand nombre d'items.

Nous avons ensuite examiné les effets de la perception de menace et de défi pour l'identité sociale sur le nombre d'items tentés. En commençant par le modèle portant sur la menace, les analyses mettent à nouveau en évidence des effets principaux du genre ($B_{\text{genre}} = -2.16$, $ES = 0.32$, BCa 95% IC [-3.33, -0.99], $p < .001$), du statut socio-économique ($B_{\text{SSE}} = 1.60$, $ES = 0.58$, BCa 95% IC [0.51, 2.77], $p = .006$) et du niveau initial ($B_{\text{moyenne}} = 0.23$, $ES = 0.10$, BCa 95% IC [0.03, 0.43], $p = .02$). La perception de menace semble également avoir un effet tendanciel, $B = 0.54$, $ES = 0.32$, BCa 95% IC [-0.05, 1.22], $p = .088$, dans le sens où plus les participant.e.s rapportent que leur identité de genre est menacée, plus il.elle.s tentent de répondre à un grand nombre d'items. Pour ce qui est du modèle traitant du défi, les analyses montrent, en plus des effets du genre ($B = -2.22$, $ES = 0.54$, BCa 95% IC [-3.22, -1.10], $p = .001$), de SSE ($B = 1.80$, $ES = 0.58$, BCa 95% IC [0.65, 2.96], $p = .003$) et du niveau initial ($B = 0.22$, $ES = 0.11$, BCa 95% IC [0.01, 0.42], $p = .03$) mis en évidence dans les modèles précédents, une interaction tendancielle entre le contexte et la perception de défi, $B = -0.49$, $ES = 0.28$, BCa 95% IC [-1.03, 0.06], $p = .07$. La décomposition de cette interaction met en évidence des tendances opposées non significatives. Dans le contexte de réussite de l'endogroupe, plus les participant.e.s perçoivent un défi pour leur identité de genre, plus il.elle.s répondent à un nombre important d'items ($B = 0.23$, $ES = 0.20$, BCa 95% IC [-0.17, 0.62], $p = .26$, *ns*) tandis qu'à

l'inverse, dans le contexte de réussite de l'exogroupe, plus les participant.e.s rapportent de défi pour leur identité de genre, moins il.elle.s font d'efforts ($B = -0.26$, $ES = 0.18$, BCa 95% IC [-0.63, 0.08], $p = .14$, *ns*).

II.3. Discussion de l'étude 6a

L'objectif de cette étude était de tester l'effet du contexte sur la perception de menace et la performance des lycéen.ne.s en fonction du statut académique de l'endogroupe. Notre première hypothèse était que les élèves attribueraient un statut académique supérieur aux filles par rapport aux garçons dans le contexte du lycée. Les résultats concernant la perception que les élèves ont des dynamiques de statut au lycée vont dans le sens de cette hypothèse. Nous postulions ensuite qu'en raison de leur position de haut statut, les filles auraient de moins bonnes performances dans un contexte de réussite académique de l'exogroupe par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe. Le contexte académique devait en revanche avoir moins d'impact sur la performance du groupe de bas statut, c'est à dire les garçons. Pour expliquer cet effet, nous faisons l'hypothèse que les filles seraient plus sensibles que les garçons à l'effet de la menace. Ainsi, alors que tous les participant.e.s percevraient plus de menace dans un contexte de réussite de l'exogroupe par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe, cette perception de menace aurait un impact plus important sur la performance des filles que sur celle des garçons. Une hypothèse alternative était que les filles auraient de moins bonnes performances dans le contexte de réussite de l'exogroupe, non pas car elles seraient plus sensibles à la menace, mais parce qu'elles percevraient plus de menace dans ce contexte par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe. Notre but était donc de tester un modèle de modération médiatisé dans lequel le médiateur pouvait intervenir soit dans l'effet du médiateur (la menace) sur la performance, soit dans l'effet du prédicteur (le contexte) sur le médiateur.

Les résultats mettent tout d'abord en évidence un effet du contexte sur la perception de menace des participant.e.s dans le sens où un contexte de réussite de l'exogroupe est perçu comme plus menaçant pour l'identité de genre qu'un contexte de réussite de l'endogroupe. Par conséquent, la réussite académique de l'exogroupe semble bien constituer une menace pour la valeur de l'identité de genre des élèves. Mettre en avant la réussite des filles est menaçant pour le groupe des garçons, alors qu'à l'inverse mettre en lumière la meilleure réussite des garçons est menaçant pour le groupe des filles. Les scores de perception de menace sont cependant relativement bas, suggérant l'induction d'une menace d'intensité modérée. Allant dans le sens de notre hypothèse alternative portant sur un effet du genre dans la perception de menace, la réussite

de l'exogroupe semble représenter une menace plus importante pour les filles que pour les garçons. À l'inverse, le contexte a un effet plus important sur la perception de défi des garçons. Plus précisément, les garçons perçoivent la réussite de l'exogroupe comme représentant un défi plus important pour leur identité de genre que la réussite de l'endogroupe. Quel que soit le contexte, les filles semblent en revanche avoir une perception de défi élevée. Ces résultats ne vont donc pas dans le sens de ceux observés dans le cadre de l'étude précédente dans laquelle les individus de bas statut rapportaient des niveaux de défi supérieurs à ceux des individus placés dans une position de haut statut.

Alors que le défi représente normalement une évaluation plus adaptative de la situation (Lazarus & Folkman, 1984) mettant en avant les potentiels bénéfiques pour l'identité sociale (Berjot & Gillet, 2011), les résultats de la présente étude mettent en évidence un effet négatif de la perception de défi dans le contexte de réussite de l'exogroupe. Ces résultats, bien qu'en accord avec les résultats de l'étude 5 mettant en évidence un effet délétère de la perception de défi similaire à celui de la menace, vont à l'inverse des effets rapportés dans la littérature. En effet, percevoir la situation comme un défi est généralement associé à un meilleur coping, des émotions plus positives et de meilleures performances (Berjot & Gillet, 2011; Blascovich, 2008; Lazarus & Folkman, 1984) que la perception de menace. Dans le cadre de la présente étude, plus les participant.e.s perçoivent la réussite de l'exogroupe comme un défi pour leur identité de genre, moins il.elle.s tentent de répondre à un grand nombre d'items et moins il.elle.s ont de bonnes performances au test. Ces effets pourraient être liés aux mesures utilisées dans cette étude. Nous avons reformulé les items proposés par Berjot et al. (2011) afin d'évaluer dans quelle mesure les participant.e.s percevaient le contexte scolaire induit comme une menace ou un défi pour leur identité de genre. Alors que le défi est défini comme l'anticipation de conséquences positives (Berjot & Gillet, 2011; Lazarus & Folkman, 1984), les items portant sur la perception de défi traduisent plutôt une motivation à défendre l'identité de genre (*voir Annexe I*). Ils ne permettent par ailleurs pas d'appréhender l'évaluation secondaire de la situation, c'est à dire l'estimation de la confiance que l'individu a en ses capacités à faire face à cette situation (Berjot & Gillet, 2011; Lazarus & Folkman, 1984). Selon le modèle biopsychosocial de la menace et du défi (Blascovich, 2008), si les participant.e.s, bien que motivés à défendre leur identité, perçoivent les demandes de la situation comme dépassant leurs ressources alors cette motivation peut engendrer de la menace. En effet, Blascovich (2008) définit la menace comme une situation où l'individu a le sentiment que les demandes de la tâche dépassent ces ressources. L'effet négatif de la perception de défi sur la performance pourrait donc s'expliquer par le fait que les participant.e.s, même s'il.elle.s se montrent motivé.e.s à défendre la valeur de leur identité sociale, perçoivent qu'il.elle.s ne

disposent pas des ressources nécessaires pour faire face à la meilleure réussite de l'exogroupe. Il semble donc important de prendre en compte l'évaluation que les individus font de leurs capacités à gérer la situation. La présente étude et ses résultats soulignent par ailleurs la nécessité de se pencher sur la définition de la menace et du défi pour l'identité afin de pouvoir mieux appréhender leurs antécédents mais aussi leurs conséquences sur les performances, notamment dans le contexte scolaire.

Contrairement à nos hypothèses, les résultats ne montrent aucun effet du contexte sur la performance. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus dans le cadre de l'étude 1. Cependant, les analyses mettent en évidence un effet du genre dans le sens où les garçons ont de meilleures performances que les filles. De telles différences avaient déjà été observées auprès des étudiant.e.s dans le cadre de l'étude précédente (étude 5). En raison de la répartition très inégale de notre échantillon au niveau du genre des participant.e.s, nous n'avions pas discuté cet effet. Sa réplication auprès de notre échantillon de lycéen.ne.s nous amène à nous questionner. Plusieurs études portant sur les différences de genre en terme d'intelligence ont également obtenu un effet similaire sur le sous-test de la Weschler Adult Intelligence Scale (WAIS) que nous avons utilisé (Colom, García, Juan-Espinosa, & Abad, 2002; Daseking, Petermann, & Waldmann, 2017; Irwing, 2012; van der Sluis et al., 2006). En effet, ces études mettent toutes en évidence une meilleure performance des hommes par rapport aux femmes sur le sous-test Information, participant au calcul de l'indice de compréhension verbale. Nous avons choisi de conserver ce test de la WAIS dans la présente étude car les questions semblaient mobiliser des compétences diverses, associées à différents domaines scolaires (sciences, histoire, géographie, littérature...). Cependant, une des explications possibles permettant de rendre compte de telles différences de performance entre les filles et les garçons est que le test et son contenu seraient perçus comme mobilisant des compétences stéréotypiquement masculines. Bien que la nature biaisée du test n'explique sans doute pas à elle seule l'absence d'effet du contexte sur la performance, nous avons tout de même souhaité examiner plus précisément la perception que les élèves avaient des compétences mobilisées par ce test. Nous avons pour cela réalisé un post-test.

II.4. Post-test

L'objectif de ce post-test est de déterminer si les questions du test de culture générale utilisées dans le cadre de l'étude 6a font appel à des compétences stéréotypées, c'est à dire perçues comme stéréotypiquement féminines ou masculines.

II.4.1 Méthode

Participant.e.s. Cinquante étudiant.e.s en deuxième et troisième année de Licence à l'Université Clermont Auvergne ont été interrogés dans le cadre d'un enseignement portant sur la construction de la masculinité et de la féminité. Cet enseignement était accessible à toutes les étudiant.e.s de l'université. L'échantillon comprenait cinq hommes et 44 femmes (un.e participant.e. n'avait pas indiqué son genre), inscrit.e.s dans différentes filières (cf. Tableau 16). La participation des étudiant.e.s s'est faite sur la base du volontariat. Une participante, étudiante en art, a été exclu des analyses car les commentaires laissés sur son questionnaire ont montré qu'elle n'avait pas compris les consignes.

Tableau 16.

Répartition des participant.e.s du post-test (étude 6a) dans les différentes filières d'études

Filières	Effectifs
Administration économique et sociale	11
Langues	11
Psychologie	10
Droit	4
Lettres	4
Sciences du langage	3
Economie	2
Art	1
Dentaire	1
Information et communication	1
Sciences humaines	1
Information manquante	1

Procédure et mesure. Au début d'une séance de cours, les étudiant.e.s étaient invité.e.s à compléter, s'il.elle.s le souhaitaient, un questionnaire visant à éclairer les résultats obtenus lors d'une précédente étude. Il.elle.s avaient pour consigne d'indiquer l'opinion des gens, en général, concernant le type de compétences mobilisées pour répondre aux questions composant le test de culture générale décrit dans le cadre de l'étude 6a. Chacune des 24 questions du sous-test « Information » de la WAIS, utilisées dans le cadre de l'étude 6a, étaient présentées. Pour chaque

question, les participant.e.s devaient compléter la phrase suivante : « *Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...* » à l'aide d'un continuum dont les extrémités représentaient respectivement « *Des compétences féminines* » et « *Des compétences masculines* » (voir *Annexe J*). Chaque continuum mesure 7.5 cm et la signification des extrémités étaient contrebalancées entre chaque question. Un score élevé sur cette mesure indique que, selon les participant.e.s, les gens pensent que cette question nécessite des compétences masculines plutôt que féminines. Suite à cela, les participant.e.s indiquaient leur genre et leur filière d'étude. Finalement, il.elle.s étaient remerciés pour leur participation et l'expérimentatrice répondait à leurs questions s'il.elle.s en avaient.

II.4.2 Résultats et discussion

Nous avons réalisé, pour chaque question, un test t pour échantillon unique afin de déterminer si les réponses des participant.e.s différaient de la moyenne théorique de l'échelle ($M = 3.75$). Les analyses mettent en évidence que, sur les 24 questions que comporte le test, 12 questions sont (ou ont tendance à être) perçues comme nécessitant des compétences plutôt masculines tandis que cinq questions sont vues comme mobilisant des compétences féminines (cf. *Tableau 17*). Pour les sept items restant, les réponses des participant.e.s ne diffèrent pas de la moyenne théorique de l'échelle, $p > .10$, *ns*, suggérant la présence d'items neutres. Ainsi, les résultats montrent que la moitié des questions du test est perçue comme mobilisant des compétences masculines plutôt que féminines, ce qui pourrait contribuer à expliquer pourquoi les garçons ont eu de meilleures performances que les filles à ce test dans les études 5 et 6a. Les résultats de ce post-test vont également dans le sens des études montrant des différences de performance en faveur des hommes sur le sous-test Information (Colom et al., 2002; Daseking et al., 2017; Irwing, 2012; van der Sluis et al., 2006). Il semble également important de souligner que les premières questions auxquelles les participant.e.s étaient confrontés sont perçues comme mobilisant des compétences plutôt masculines (ou neutres), la première question évaluée comme féminine étant la septième question du test. La disposition des items pourrait créer un effet d'amorçage, renforçant la perception que ce test mobilise majoritairement des compétences masculines.

Tableau 17.

Résultats des tests t pour échantillon unique réalisés pour chaque question (post-test étude 6a)

Question	Moyenne	t	ddl	p	Différence moyenne	Intervalle de confiance à 95%
1	3,827	0.365	48	.717	0.0765	[-0.345 ; 0.498]
2	4,296	3.697	48	.001	0.5459	[0.249 ; 0.843]
3	4,408	3.539	48	.001	0.6582	[0.284 ; 1.032]
4	3,933	0.848	47	.401	0.1833	[-0.252 ; 0.618]
5	3,625	-0.662	47	.511	-0.125	[-0.505 ; 0.255]
6	4,722	4.217	48	.000	0.9724	[0.509 ; 1.436]
7	3,410	-1.877	48	.067	-0.3398	[-0.704 ; 0.024]
8	3,737	-0.05	48	.961	-0.0133	[-0.55 ; 0.523]
9	4,684	4.726	48	.000	0.9337	[0.536 ; 1.331]
10	3,561	-0.767	48	.447	-0.1888	[-0.684 ; 0.306]
11	4,859	5.676	48	.000	1.1092	[0.716 ; 1.502]
12	2,443	-5.912	46	.000	-1.3074	[-1.753 ; -0.862]
13	3,143	-3.695	48	.001	-0.6071	[-0.938 ; -0.277]
14	5,394	8.236	48	.000	1.6439	[1.243 ; 2.045]
15	4,992	5.476	48	.000	1.2418	[0.786 ; 1.698]
16	2,898	-4.009	48	.000	-0.852	[-1.279 ; -0.425]
17	3,776	0.13	48	.897	0.0255	[-0.368 ; 0.419]
18	4,165	1.887	48	.065	0.4153	[-0.027 ; 0.858]
19	5,312	7.669	48	.000	1.5622	[1.153 ; 1.972]
20	3,884	0.775	48	.442	0.1337	[-0.213 ; 0.481]
21	2,629	-6.412	48	.000	-1.1214	[-1.473 ; -0.77]
22	5,529	9.336	47	.000	1.7792	[1.396 ; 2.163]
23	5,248	6.902	47	.000	1.4979	[1.061 ; 1.935]
24	4,087	1.845	46	.071	0.3372	[-0.031 ; 0.705]

Suite à l'étude 5, nous avons choisi de conserver cette épreuve comme mesure de la performance des élèves car, bien que s'inscrivant dans le calcul de l'indice de compréhension verbal, elle est décrite comme mobilisant des compétences générales basées sur le rappel d'éléments factuels enregistrés en mémoire à long terme (Daseking et al., 2017). De plus, la culture générale rassemble normalement un ensemble de connaissances correspondant à différents

domaines scolaires (français, histoire, géographie, physique, sciences de la vie et de la Terre...). Néanmoins, les résultats de ce post-test mettent en évidence la nature potentiellement biaisée de ce test, encourageant donc les chercheur.e.s à être prudents dans leur interprétation des différences de performance généralement observées entre les hommes et les femmes sur cette épreuve.

II.4.1 Analyses complémentaires des données de l'étude 6a

Sur la base des résultats obtenus lors de ce post-test, nous avons effectué de nouvelles analyses des données récoltées dans le cadre de l'étude 6a en séparant les scores obtenus aux items identifiés comme « masculins », « féminins » et neutres. Nous avons régressé le même modèle que celui présenté précédemment sur les différents sous-scores. Pour rappel, ce modèle inclut comme prédicteur le genre, le contexte et leur interaction ainsi que le SSE des participant.e.s, le type d'établissement et la moyenne générale auto-rapportée. Nous avons ensuite testé l'effet de la perception de menace et de défi.

Performance aux items masculins. Les résultats des analyses mettent en évidence un effet principal du genre, $B = -1.14$, $ES = 0.21$, BCa 95% IC [-1.55, -0.72], $p < .001$, dans le sens où les garçons ($M = 5.14$, $ET = 1.75$) ont de meilleures performances aux items masculins que les filles ($M = 3.99$, $ET = 1.54$). Plus les participant.e.s rapportent une moyenne générale élevée, plus ils ont une bonne performance sur ces items, $B = 0.30$, $ES = 0.05$, BCa 95% IC [0.20, 0.39], $p < .001$. Les modèles testant les effets de la perception de menace et de défi montrent des résultats similaires, ces deux facteurs ayant par ailleurs aucun impact significatif sur la performance aux items masculins.

Performance aux items neutres. Les résultats des analyses mettent en évidence un effet principal du genre, $B = -0.51$, $ES = 0.16$, BCa 95% IC [-0.82, -0.21], $p = .001$, dans le sens où les garçons ($M = 4.38$, $ET = 1.18$) ont de meilleures performances que les filles ($M = 3.84$, $ET = 0.98$) aux items neutres. Un effet principal de la condition apparaît également, $B = .30$, $ES = 0.15$, BCa 95% IC [-0.59, -0.02], $p = .039$. Les participant.e.s ont de meilleures performances aux items neutres dans un contexte de réussite de l'endogroupe ($M = 4.32$, $ET = 1.15$) par rapport à un contexte de réussite de l'exogroupe ($M = 3.99$, $ET = 1.10$). Comme pour les items masculins, les modèles testant les effets de la perception de menace et de défi montrent des résultats similaires.

Performance aux items féminins. Les résultats ont cette fois mis en évidence un effet d'interaction tendanciel entre le genre et le contexte, $B = 0.43$, $ES = 0.24$, BCa 95% IC [-0.05, 0.91], $p = .08$. Les garçons ont tendance à avoir de meilleures performances que les filles sur les items féminins, mais uniquement dans le contexte de réussite de l'endogroupe, $B = -0.32$, $ES = 0.17$, BCa

95% IC [-0.66, 0.01], $p = .06$. Les analyses d'effets simples ne permettent cependant pas de mettre en évidence un effet significatif du contexte auprès des filles ou des garçons, $p > .10$, *ns*. Deux tendances inverses apparaissent dans le sens où les filles ont tendance à avoir de meilleures performances dans le contexte de réussite de l'exogroupe tandis que les garçons ont tendance à être plus performants dans la condition de réussite de l'endogroupe. Il apparaît également que plus les participant.e.s rapportent une moyenne générale élevée, plus ils ont une bonne performance sur ces items, $B = 0.07$, $ES = 0.03$, BCa 95% IC [0.03, 0.12], $p = .005$.

Nous avons ensuite testé l'effet de la perception de menace sur les performances aux items féminins. L'effet d'interaction entre le genre et le contexte apparaît cette fois comme statistiquement significatif, $B = 0.57$, $ES = 0.28$, BCa 95% IC [0.01, 1.11], $p = .039$. Les analyses d'effets simples montrent que le contexte a un effet tendanciel sur les performances des garçons dans le sens où ils réussissent moins bien dans un contexte de réussite de l'exogroupe par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe, $B = -0.37$, $ES = 0.20$, BCa 95% IC [-0.75, 0.03], $p = .055$, alors que l'effet sur les performances des filles n'est pas significatif, $p > .10$, *ns*. Ainsi, les garçons ont de meilleures performances que les filles, uniquement dans la condition de réussite de l'endogroupe, $B = -0.35$, $ES = 0.15$, BCa 95% IC [-0.64, -0.04], $p = .025$ (cf. Figure 21).

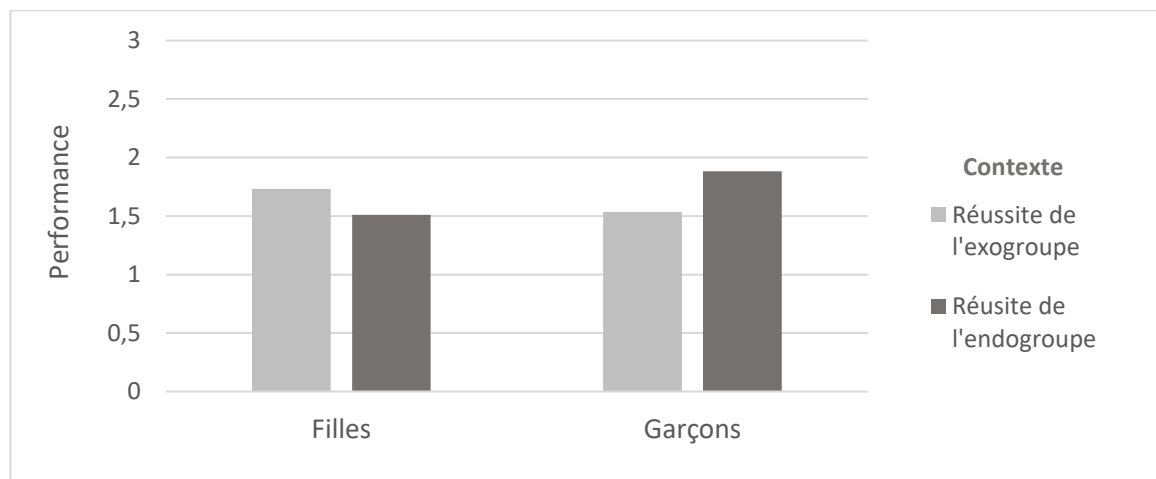


Figure 21. Moyennes estimées des performances aux items féminins en contrôlant pour la perception de menace (post-test étude 6a).

Enfin, nous avons examiné l'impact de la perception de défi sur la performance aux items féminins. Les résultats mettent en évidence un effet significatif de la perception de défi, $B = -0.07$, $ES = 0.03$, BCa 95% IC [-0.14, -0.01], $p = .029$, qualifié par une interaction avec la condition, $B = -0.17$, $ES = 0.07$, BCa 95% IC [-0.31, -0.04], $p = .013$. La perception de défi n'a d'impact sur la

performance que dans la condition de réussite de l'exogroupe, dans laquelle plus les participant.e.s perçoivent que leur identité de genre est défiée, moins ils ont de bonnes performances, $B = -0.16$, $ES = 0.05$, BCa 95% IC [-0.26, -0.06], $p = .001$. Les analyses mettent également en évidence un effet d'interaction entre le genre et le contexte, $B = 0.53$, $ES = 0.27$, BCa 95% IC [0.02, 1.07], $p = .048$. Contrairement au modèle précédent, le contexte n'a d'impact que sur les performances des filles dans le sens où elles ont de meilleures performances aux items féminins dans un contexte de réussite de l'exogroupe par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe, $B = 0.36$, $ES = 0.19$, BCa 95% IC [-0.02, 0.74], $p = .065$. A nouveau, les garçons ont tendance à avoir de meilleures performances que les filles seulement dans la condition de réussite de l'endogroupe, $B = -0.35$, $ES = 0.20$, BCa 95% IC [-0.74, 0.02], $p = .070$.

Bien que les résultats de ces nouvelles analyses soient difficiles à interpréter en raison de la forte probabilité que le test ait laissé l'impression aux participants qu'il évalue globalement des compétences masculines, ils apportent néanmoins des informations intéressantes. Ces résultats soulignent tout d'abord la nécessité de prendre en compte la nature stéréotypée des compétences mesurées par un test. En effet, nous n'avons pas obtenu les mêmes résultats selon que les items étaient perçus comme mobilisant des compétences masculines, féminines ou neutres. Ensuite, les résultats montrent à nouveau un effet délétère de la perception de défi sur la performance. Enfin, même s'il ne s'agit que d'observations tendancielle, le contexte semble avoir un effet différent sur les performances des filles et des garçons aux items féminins. Les garçons ont tendance à avoir de moins bonnes performances dans un contexte de réussite de l'exogroupe par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe, alors qu'une tendance inverse est observée auprès des filles. Ces effets se rapprochent des effets de menace et d'ascenseur du stéréotype (*stereotype lift*) observés dans la littérature (Schmader et al., 2008; Steele et al., 2002). L'étude 6b, qui constitue une réplique de l'étude 6a auprès d'un autre échantillon d'élèves, devrait nous éclairer sur les résultats obtenus dans la présente étude et nous permettre de dégager les processus généraux en lien avec les effets du statut, du contexte et de l'évaluation cognitive primaire sur la performance.

III. Etude 6b. Différences de réussite scolaire entre filles et garçons et menace de l'identité sociale des collégien.ne.s

Cette étude, complémentaire de l'étude 6a, a pour objectif d'examiner l'impact de différents contextes académiques sur la performance des élèves auprès d'une population différente de l'étude précédente. Plus précisément, la présente étude s'intéresse à un échantillon de collégien.ne.s, élèves auprès desquels nous avons pu, lors des études antérieures, mettre en

évidence des dynamiques de statut différentes de celles observées au lycée. Notre but était de comparer les résultats de cette étude à ceux de l'étude précédente (étude 6a) afin de tester si des dynamiques de statut différentes entraînent bien des résultats différents. Comme expliqué précédemment, les études 1, 3 et 4 offrent des résultats consistants allant dans le sens d'un statut académique supérieur des filles par rapport aux garçons dans le contexte du lycée. Les dynamiques de statut sont moins claires en ce qui concerne le collège. D'un côté, les résultats de l'étude n°0 suggèrent que les collégiens ont un statut supérieur à celui des collégiennes. En effet, tout comme les membres de groupe de haut statut dans la société, les collégiens adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte menaçant mettant en avant la réussite scolaire des filles par rapport à un contexte peu menaçant de réussite des garçons ou à une condition de contrôle. Le contexte scolaire ne semble en revanche avoir aucun impact significatif sur les croyances des filles. D'un autre côté, les résultats de l'étude 4 montre que les collégien.ne.s attribuent un statut académique supérieur ou équivalent aux filles par rapport aux garçons dans le contexte du collège. La supériorité académique des filles semble donc moins prononcée qu'au lycée, dans la mesure où elle repose principalement sur les perceptions des filles. Même si les garçons ne rapportent pas systématiquement des différences de statut significatives entre les filles et les garçons dans le contexte du collège, la tendance observée va néanmoins toujours dans le sens d'un statut académique supérieur des filles (voir *Annexe G*). Aucun des groupes d'élèves interrogés dans le cadre de l'étude 4 n'attribue un statut académique supérieur au groupe des garçons, ce qui va à l'encontre de l'explication proposée pour rendre compte des résultats de l'étude n°0. L'objectif de cette étude 6b est donc de mieux comprendre les dynamiques de statut entre les filles et les garçons dans le contexte du collège et leur impact dans l'effet du contexte sur la performance.

Notre hypothèse théorique est la même que celle proposée dans le cadre de l'étude précédente : la nature du contexte académique devrait avoir plus d'impact sur la performance des groupes de haut statut que sur celles des groupes de bas statut. Ainsi, les membres de groupes de haut statut devraient avoir de moins bonnes performances dans un contexte de réussite de l'exogroupe par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe. La problématique de cette étude est de déterminer quel est le groupe de haut statut dans le contexte du collège. Comme nous venons de l'expliquer, les études précédentes ont abouti à des résultats inconsistants à ce sujet. L'étude n°0 laisse penser que les garçons représentent le groupe de haut statut au collège tandis que l'étude 4 suggère que, si des différences de statut devaient exister, celles-ci se feraient à l'avantage des filles. Dans la littérature, peu d'études se sont intéressées à la question du statut académique des filles et des garçons. Une étude menée par Hartley et Sutton (2013) suggère que les élèves développent, dès l'école primaire, un stéréotype de supériorité académique des filles. De

la même manière, Lastch et Hannover (2013) ont montré que les adolescent.e.s de niveau équivalent à la classe de troisième donnent une évaluation plus négative des garçons que des filles dans le contexte scolaire. En revanche, bien que mettant en évidence un stéréotype implicite liant l'école à une dimension féminine, Heyder et Kessels (2013) constate que cette association est moins importante chez les garçons que chez les filles. Les résultats obtenus dans le cadre de l'étude 4 suggèrent que lorsque les élèves entrent au collège, leur conscience des inégalités de genre est encore en développement. Plusieurs études montrent par ailleurs que l'enfance et le début de l'adolescence sont des périodes marquées par un important biais de favoritisme envers son groupe de genre (Martin & Ruble, 2010; Robnett & Susskind, 2010; Verkuyten & Thijs, 2001; Yee & Brown, 1994). Un tel favoritisme pro-endogroupe pourrait entraver la prise de conscience des inégalités de genre, notamment dans le domaine scolaire. Plusieurs études portant sur les stéréotypes de genre académiques ont montré que les jeunes élèves expriment plus de favoritisme pro-endogroupe que leurs aîné.e.s (Heyman & Legare, 2004; Kurtz-Costes et al., 2014; Martinot & Désert, 2007; Nowicki & Lopata, 2015; Passolunghi et al., 2014). Par exemple, Kurtz-Costes et al. (2014) ont mis en évidence que les élèves en classe de CM1 et de sixième ont plus tendance que les élèves de quatrième à adhérer à des stéréotypes académiques favorables à leur groupe. Si cette forme de favoritisme pro-endogroupe semble diminuer avec l'âge (Verkuyten & Thijs, 2001), il est néanmoins difficile d'estimer l'âge auquel elle ne constitue plus un obstacle à la prise de conscience des dynamiques statutaires de genre. Des différences interindividuelles dans ce processus de développement pourraient en partie expliquer l'inconsistance des résultats présentés.

Nous faisons donc l'hypothèse que, dans l'ensemble, les jeunes collégien.ne.s sont influencés par un biais de favoritisme pro-endogroupe les amenant à percevoir leur groupe comme meilleur que l'exogroupe. Ainsi, au collège, les filles attribueraient un statut académique supérieur aux filles par rapport aux garçons tandis, qu'à l'inverse, les garçons évalueraient le statut académique des garçons comme supérieur à celui des filles. Dans la mesure où chacun percevrait son groupe comme le groupe de haut statut dans le contexte académique, cela nous amène à formuler, sur la base d'une même hypothèse théorique, une hypothèse opérationnelle différente de celle proposée dans l'étude 6a. Ainsi, les filles comme les garçons devraient avoir de moins bonnes performances dans un contexte de réussite de l'exogroupe par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe. Cet effet du contexte sur la performance s'expliquerait notamment par une perception accrue de menace (et une moindre perception de défi) lorsque les élèves sont confrontés à la réussite de l'exogroupe plutôt qu'à celle de l'endogroupe.

III.1. Méthode

III.1.1 Participant.e.s

L'étude a été menée auprès de 239 élèves en classe de cinquième, scolarisés dans trois établissements scolaires différents de l'Académie de Clermont-Ferrand. Sur l'ensemble des élèves ayant pris part à l'étude, deux ont été exclus de l'échantillon en raison d'une ambiguïté concernant le genre auquel il.elle.s s'identifiaient. L'échantillon final comprenait donc 237 participant.e.s, dont 137 filles et 100 garçons. Le Tableau 18 présente la répartition des participant.e.s dans les différentes conditions expérimentales selon leur genre. L'âge moyen de notre échantillon était de 12.10 ans ($ET = 0.47$). Concernant le statut socio-économique des participant.e.s, 142 élèves ont rapporté avoir un haut SSE (au moins un des parents disposaient d'un diplôme de l'enseignement supérieur), 68 élèves rapportaient un bas SSE tandis que 27 participant.e.s n'ont pas communiqué cette information. Tout comme pour l'étude 6a, les participant.e.s ont été contacté.e.s par l'intermédiaire de leurs établissements scolaires. Seul.e.s les élèves volontaires, ayant obtenu l'accord de leurs parents et étant scolarisé.e.s dans un collège ayant accepté de nous accueillir ont participé à cette étude.

Tableau 18.

Répartition des participant.e.s dans les différentes conditions expérimentales selon leur genre (étude 6b)

Genre des participant.e.s	Contexte		Total
	Supériorité de l'endogroupe	Supériorité de l'exogroupe	
Filles	69	68	137
Garçons	54	46	100
Total	123	114	237

III.1.2 Procédure

La procédure de cette étude est identique à celle de l'étude 6a. La principale différence est que cette étude a été présentée comme une étude sur les résultats au brevet des collèges, un examen plus proche que le baccalauréat pour les collégien.ne.s. Les participant.e.s étaient confronté.e.s à des informations mettant en avant la réussite des filles ou des garçons à cet examen. Suite à cela, il.elle.s devaient indiquer dans quelle mesure cette situation représentait une menace

ou un défi pour leur identité de genre. Les participant.e.s disposaient ensuite de cinq minutes pour compléter un test de culture général. Enfin, il.elle.s devaient indiquer quelques informations sociodémographiques telles que leur genre, le niveau d'études de leurs parents et leur évaluation subjective de leur statut social. Comme pour l'étude 6a, la procédure de cette étude a été validée par le comité d'éthique de l'Université Clermont-Auvergne et le rectorat de l'Académie de Clermont-Ferrand a donné son accord pour la conduite de l'étude. La procédure de l'étude, tout comme les hypothèses et analyses statistiques associées, ont également été préenregistrées sur le site Open Science Framework (<https://osf.io/2v786/>).

III.1.3 Mesures

Statut académique perçu. Nous avons utilisé une mesure similaire à celle présentée dans le cadre de l'étude 6a, appliquée au contexte du collège. Les participant.e.s devaient indiquer dans quelle mesure il.elle.s pensaient que les filles et les garçons réussissaient au collège en cochant l'un des barreaux de l'échelle correspondante. Le haut de l'échelle représentait les meilleures élèves c'est-à-dire les élèves ayant les meilleures notes en classe et aux examens (e.g., le brevet des collèges).

Evaluation cognitive primaire. Les mesures de menace ($\alpha = .84$) et de défi ($\alpha = .71$) pour l'identité sociale sont identiques à celle de l'étude 6a.

Performance. De la même manière que dans l'étude 6a, les participant.e.s devaient réaliser un exercice de culture générale. Il.elle.s disposaient de cinq minutes pour répondre au plus grand nombre de questions possibles. Cet exercice correspond au sous-test « Information » du test d'intelligence WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children, 4th edition) adapté aux enfants de 6 ans à 16 ans (voir *Annexe K*). Cette fois, la version pour enfants du test semble parfaitement adaptée à l'âge des participant.e.s. Pour les enfants de plus de 9 ans, le manuel de ce test propose 24 questions de difficulté croissante. La correction de l'exercice est réalisée par les mêmes juges indépendants et aveugles aux conditions expérimentales que dans l'étude 6a¹⁷. Le nombre d'items tentés a également été pris en compte comme un indice de l'effort.

Statut social. Comme pour l'étude 1, nous avons choisi d'inclure deux mesures du statut social : une mesure objective et une mesure subjective (Kraus & Stephens, 2012). Le plus haut diplôme obtenu par les parents constituait notre mesure objective. Un.e participant.e était considéré.e de haut statut social si au moins un de ses parents possédait un diplôme dans

¹⁷ Le coefficient de corrélation inter-juges est égal à 0.97.

l'enseignement supérieur. L'échelle développée par Adler et al. (2000) permet d'obtenir une mesure subjective du statut social. Les participant.e.s avaient pour consigne de placer leurs parents sur une échelle symbolisant notre société, composée de 10 barreaux. Le bas de l'échelle correspondait aux individus ayant les pires métiers, le moins d'argent et/ou ayant fait le moins d'études tandis que le haut de l'échelle regroupait les personnes ayant les meilleurs métiers, le plus d'argent et/ou ayant fait les plus hautes études. Les collégien.ne.s ayant souvent des difficultés à identifier avec exactitude le niveau d'études de leurs parents, nous avons ajouté la mesure de statut subjectif afin de disposer d'un second indicateur du statut social si, comme nous l'anticipons, le nombre de données manquantes concernant le statut objectif serait trop important.

III.2. Résultats

III.2.1 Analyses préliminaires

Statut académique perçu. Afin de tester notre hypothèse selon laquelle les filles et les garçons se perçoivent respectivement comme le groupe de haut statut au collège, nous avons réalisé une analyse de variance à mesures répétées avec pour facteur intra-sujet le groupe cible (les filles et les garçons) et pour facteurs inter-sujets le genre des participant.e.s (fille vs. garçons) et le type d'établissement (public vs. privé). Sur l'ensemble de l'échantillon, 27 participants n'ont pas été en mesure de nous indiquer le niveau de diplôme de leurs parents, information sur laquelle est basée notre mesure du statut socio-économique objectif. Pour limiter le nombre de données manquantes, nous avons choisi d'utiliser le statut social subjectif¹⁸ que nous avons introduit comme covariable. Les résultats des analyses mettent tout d'abord en évidence un effet principal du groupe cible, $F(1,225) = 16.33$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .068$. Il apparaît que les participant.e.s attribuent un statut académique plus élevé au groupe des filles ($M = 8.07$, $ES = 0.08$) qu'au groupe des garçons ($M = 6.85$, $ES = 0.10$) dans le contexte du collège. L'absence d'interaction significative entre le groupe cible et le genre des participants suggère que, contrairement notre hypothèse, les filles sont perçues par l'ensemble des élèves comme le groupe de haut statut au collège.

Contrôle des manipulations. Afin de vérifier l'efficacité de notre manipulation du contexte académique, les participant.e.s devaient compléter un texte à trous reprenant les principales informations contenues dans les graphiques qui leur étaient présentés. Les participant.e.s étaient considéré.e.s comme ayant intégré les inductions expérimentales lorsque leur complétion du texte à trous allait dans le sens des informations qui leur étaient communiquées (meilleure réussite des

¹⁸ Seuls quatre participants n'ont pas été en mesure de compléter leur statut subjectif. Nous nous sommes par ailleurs assurées que ces deux indicateurs étaient positivement corrélés.

filles vs. des garçons au brevet des collèges). Deux participant.e.s n'ont pas compris les informations qui leur ont été présentés tandis que quatre autres élèves n'ont pas complété la mesure de contrôle. Ces participant.e.s ont donc été écarté.e.s des analyses suivantes.

III.2.2 Analyses principales

Afin de tester nos différentes hypothèses, nous avons réalisé des analyses similaires à celles réalisées dans le cadre de l'étude 6a. Le statut socio-économique objectif a simplement été remplacé par le statut social subjectif.

Menace pour l'identité sociale. Les analyses mettent en évidence un effet principal du genre, $B = 0.47$, $ES = 0.20$, BCa 95% IC [0.08, 0.86], $p = .019$, dans le sens où les filles ($M = 3.18$, $ET = 1.58$) perçoivent leur identité de genre comme plus fortement menacée que les garçons ($M = 2.74$, $ET = 1.46$). Les résultats montrent également un effet principal du contexte, $B = 0.95$, $ES = 0.20$, BCa 95% IC [0.54, 1.34], $p < .001$. Les participant.e.s rapportent que leur identité de genre est plus fortement menacée dans un contexte de réussite de l'exogroupe ($M = 3.51$, $ET = 1.68$) que dans un contexte de réussite de l'endogroupe ($M = 2.51$, $ET = 1.23$; cf. Figure 22).

Défi pour l'identité sociale. Les résultats des analyses montrent uniquement un effet principal du contexte, $B = 0.47$, $ES = 0.23$, BCa 95% IC [0.01, 0.91], $p = .039$. Les participant.e.s rapportent plus de défi lorsqu'il.elle.s sont confronté.e.s à la réussite de l'exogroupe ($M = 5.00$, $ET = 1.64$) plutôt qu'à la réussite de l'endogroupe ($M = 4.52$, $ET = 1.59$; cf. Figure 22).

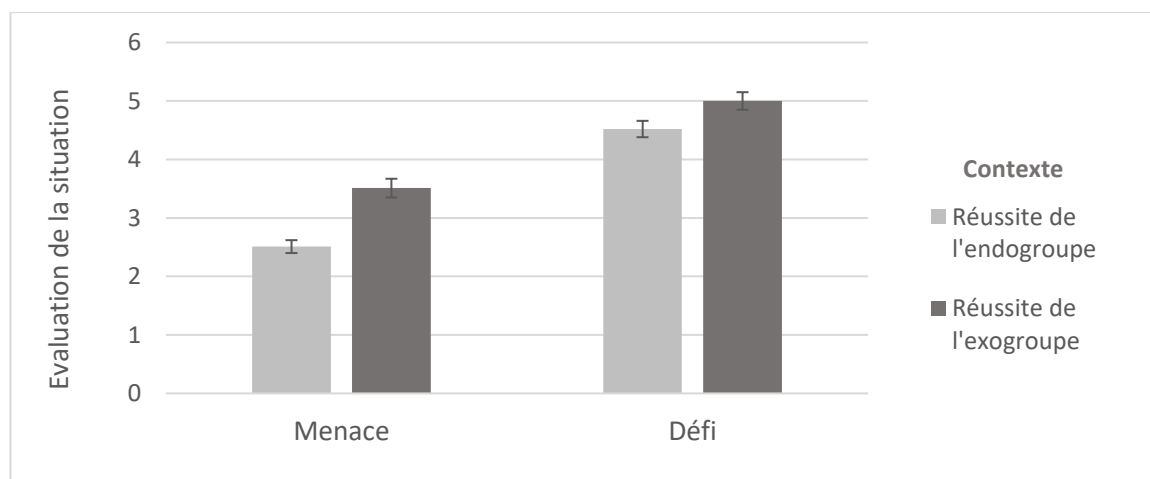


Figure 22. Perception de menace et de défi pour l'identité sociale en fonction du contexte académique et du genre des participant.e.s (étude 6b).

Performance. Les résultats des analyses montrent un effet du niveau initial des élèves, $B = 0.63$, $ES = 0.10$, BCa 95% IC [0.45, 0.83], $p < .001$, dans le sens où plus les élèves rapportent une moyenne générale élevée, meilleure est leur performance. Un effet principal du genre apparaît également, $B = -1.19$, $ES = 0.36$, BCa 95% IC [-1.90, -0.48], $p = .002$. Tout comme dans l'étude 6a, les garçons ($M = 11.88$, $ET = 2.96$) ont de meilleures performances que les filles ($M = 10.68$, $ET = 2.95$) au test de culture générale. Les résultats mettent également en évidence un effet du type d'établissement, $B = 1.70$, $ES = 0.39$, BCa 95% IC [0.93, 2.49], $p < .001$. Les élèves scolarisés dans un établissement privé ($M = 12.33$, $ET = 3.15$) ont de meilleures performances que les élèves scolarisés dans un établissement public ($M = 10.71$, $ET = 2.81$).

Comme nous l'avons fait dans l'étude 6a, nous avons ensuite réalisé de nouvelles analyses de régression en ajoutant la perception de menace et ses interactions avec les différents prédicteurs dans le modèle. Les résultats obtenus mettent en évidence des effets similaires à ceux précédemment décrits. Par ailleurs, la perception de menace ne semble pas avoir d'impact significatif sur la performance, $p > .10$, *ns*. Nous avons également testé l'impact de la perception de défi pour l'identité de genre. A nouveau, les résultats sont similaires à ceux obtenus précédemment. La perception de défi ne semble pas non plus avoir d'impact sur la performance des collégien.ne.s.

Nombre d'items tentés. Les résultats des analyses mettent en évidence un effet principal du genre, $B = -1.09$, $ES = 0.42$, BCa 95% IC [-1.93, -0.26], $p = .021$, dans le sens où les garçons ($M = 16.09$, $ET = 3.34$) essaient de répondre à plus de questions que les filles ($M = 14.85$, $ET = 3.39$). Le statut socio-économique subjectif semble par ailleurs avoir un effet significatif, $B = 0.45$, $ES = 0.13$, BCa 95% IC [0.21, 0.70], $p < .001$. Plus les élèves se perçoivent comme ayant un statut social élevé, plus ils tentent de répondre à un grand nombre d'items. Il y a également un effet du niveau initial des élèves, $B = 0.31$, $ES = 0.10$, BCa 95% IC [0.11, 0.52], $p = .002$. En effet, plus les élèves rapportent une moyenne générale élevée, plus ils essaient de répondre à un grand nombre de questions. Enfin, les analyses montrent un effet tendanciel du type d'établissement, suggérant que les élèves scolarisés dans un établissement privé ($M = 16.21$, $ET = 3.45$) répondent à plus de questions que les élèves scolarisés dans un établissement public ($M = 15.02$, $ET = 3.36$).

Nous avons ensuite examiné les effets de la perception de menace pour l'identité sociale. En plus des effets présentés ci-dessus, les analyses mettent en évidence un effet principal de la perception de menace, $B = 0.33$, $ES = 0.17$, BCa 95% IC [0.01, 0.68], $p = .055$, qualifié par une interaction avec le contexte, $B = -0.76$, $ES = 0.35$, BCa 95% IC [-1.47, -0.09], $p = .032$. Le contexte a un impact significatif uniquement auprès des individus rapportant une forte menace pour leur

identité de genre, $B = -1.78$, $ES = 0.83$, BCa 95% IC [-3.45, -0.25], $p = .030$. Les participant.e.s se sentant fortement menacé.e.s tentent de répondre à moins d'items lorsqu'il.elle.s sont placé.e.s dans un contexte de réussite de l'exogroupe par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe (cf. Figure 23). Les analyses portant sur l'impact de la perception de défi ne mettent en évidence aucun impact de cette variable sur le nombre d'items tentés, $p > .10$, *ns*. Les résultats obtenus sont par ailleurs similaires à ceux décrits lors du test du modèle de régression initial.

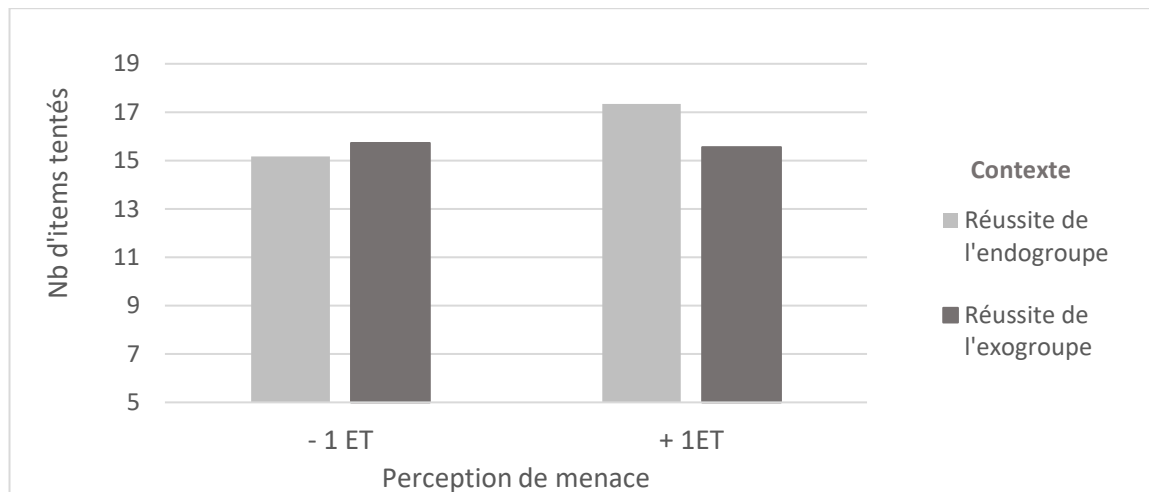


Figure 23. Moyennes estimées du nombre d'items tentés par les participant.e.s selon le contexte et leur niveau de menace perçu (étude 6b).

III.3. Discussion de l'étude 6b

L'objectif de cette étude était de tester l'impact du contexte sur la performance des élèves dans un environnement scolaire différent de l'étude 6a, pour lequel nous postulons que les filles et les garçons percevaient chacun leur endogroupe comme le groupe ayant le plus haut statut académique. Notre hypothèse était que les élèves auraient de moins bonnes performances dans un contexte de réussite de l'exogroupe que dans un contexte de réussite de l'endogroupe. Nous postulons que cet effet serait médiatisé par la perception de menace pour l'identité sociale. En effet, nous faisons l'hypothèse que les élèves percevraient le contexte de réussite de l'exogroupe comme plus menaçant (et moins défiant) que le contexte de réussite de l'endogroupe. Dans la mesure où la menace aurait un effet négatif sur la performance, cela entraînerait de moins bonnes performances dans la condition de réussite de l'exogroupe. Comme nous nous attendions à ce que les filles et les garçons se perçoivent respectivement comme le groupe de haut statut, leur perception et/ou leur réaction à un contexte potentiellement menaçant devaient être similaires.

Les résultats ont tout d'abord mis en évidence que, contrairement à notre hypothèse, l'ensemble des élèves attribuent un statut académique supérieur aux filles par rapport aux garçons dans le contexte du collège. Aucune différence n'apparaît entre les perceptions des collégiens et des collégiennes, suggérant qu'il.elle.s partagent la même vision des inégalités de statut à ce niveau du cursus académique. Ces résultats vont dans le sens de l'étude de Hartley et Sutton (2013) qui démontre que les élèves, dès l'école primaire, seraient conscients de la supériorité académique des filles. Un tel constat remet cependant en cause notre postulat selon lequel les résultats des études 0, 1 et 2 seraient liés à une évolution du statut des groupes de genre dans le contexte académique. En effet, les résultats de l'étude 0 suggèrent que les collégiens ont un comportement en accord avec ce qui est observé auprès des groupes de haut statut dans la littérature, alors que cette étude ainsi que les résultats de l'étude 4 montrent qu'ils sont en réalité considérés comme ayant un statut académique inférieur à celui des collégiennes.

Bien que les filles soient perçues comme le groupe de statut supérieur dans le contexte du collège, les résultats concernant la perception de menace vont dans le sens de nos hypothèses. En effet, l'ensemble des élèves, filles comme garçons, perçoivent un contexte de réussite de l'exogroupe comme plus menaçant qu'un contexte de réussite de l'endogroupe. Contrairement aux résultats de l'étude 6a, cet effet du contexte ne varie pas en fonction du genre des élèves. De la même manière, les filles et les garçons perçoivent tou.te.s le contexte de réussite de l'exogroupe comme un défi plus important pour leur identité sociale que le contexte de réussite de l'endogroupe. Les garçons, alors qu'ils se positionnent comme un groupe de plus bas statut que les filles à l'école, paraissent donc aussi sensibles que les filles à la mise en place d'un contexte pouvant remettre en cause la valeur de leur identité sociale. Pour une perception de statut similaire, les études 6a et 6b mettent donc en évidence des résultats différents auprès des collégien.ne.s et des lycéen.ne.s. Contrairement aux lycéens, les collégiens, même s'ils sont conscients de la position inférieure de leur groupe dans le contexte scolaire, continuent de le défendre face à un contexte de réussite de l'exogroupe. Nous n'avons cependant pas pu mettre en évidence d'effet du contexte sur la performance ou la quantité d'effort fournie par les élèves.

Cette absence d'effet du contexte sur la performance pourrait être liée, comme cela était le cas dans l'étude 6a, à la nature biaisée du test utilisé. En effet, même si la majorité des questions sont différentes de celles proposées dans la version adulte du test (WAIS), les résultats de la présente étude suggèrent que la version pour enfant du test présente le même biais en faveur des garçons. Les résultats ne mettent par ailleurs en évidence aucun effet de la menace ou du défi sur la performance. La perception de menace semble néanmoins avoir un impact sur les efforts des élèves pour compléter le test. En effet, les analyses montrent que les participant.e.s se sentant

fortement menacés tentent de répondre à plus de questions dans un contexte de réussite de l'endogroupe que dans un contexte de réussite de l'exogroupe. Le contexte n'ayant cependant aucun impact sur la performance, quel que soit le niveau de menace perçue, il semble que cette augmentation de l'effort ne se traduise pas par une meilleure performance dans le contexte de réussite de l'endogroupe. Les études 6a et 6b ayant été conçues comme des études complémentaires, nous allons maintenant nous intéresser plus précisément aux différences et aux similitudes entre les résultats de ces études à la lumière de nos hypothèses.

IV. Discussion générale des études 6a et 6b

Les études 6a et 6b sont des études similaires, menées simultanément auprès de populations d'élèves différentes afin de tester le rôle modérateur du statut académique dans l'effet du contexte sur la performance. Notre hypothèse était que les membres du groupe de haut statut académique auraient de moins bonnes performances dans un contexte de réussite de l'exogroupe par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe. Nous postulions que cet effet du contexte pouvait être lié à une réaction plus importante des individus de haut statut face à une menace pour leur identité sociale (Autin et al., 2013; Stephan et al., 2016) ou à une perception accrue de menace face à un contexte remettant en cause la valeur de leur identité sociale (par rapport aux individus de bas statut) (Vick et al., 2008). L'étude 5 ayant mis en lumière les difficultés associées à la manipulation du statut académique des groupes, nous avons décidé d'adopter une approche différente pour mettre en évidence l'effet du statut. Ainsi, pour faire varier le statut académique des groupes de genre, nous avons fait varier la population d'élèves auprès de laquelle notre hypothèse était testée en choisissant deux populations pour lesquelles les dynamiques de statut semblaient être différentes. Nous attendions donc, sur la base d'une même hypothèse théorique, des résultats différents selon les dynamiques de genre caractérisant la population d'élèves interrogée.

Nous avons donc conduit l'étude 6a auprès de lycéen.ne.s et l'étude 6b auprès de collégien.ne.s. Sur la base des résultats des études 3 et 4, nous faisons l'hypothèse que les lycéen.ne.s attribueraient un statut académique supérieur aux filles par rapport aux garçons. La conscience des dynamiques de genre semblait en revanche être encore en développement chez les jeunes collégien.ne.s. La littérature mettant en évidence l'existence chez les enfants et les jeunes adolescent.e.s d'un biais en faveur de leur genre (Martin & Ruble, 2010; Verkuyten & Thijs, 2001; Yee & Brown, 1994), nous faisons l'hypothèse que les filles et les garçons percevraient chacun leur groupe comme le groupe de haut statut académique. Dans les deux études, nous avons demandé

à chaque élève d'évaluer le statut des filles et des garçons à leur niveau du cursus scolaire (lycée ou collège) afin de nous assurer des dynamiques de statut. Les résultats de l'étude 6a sont venus confirmer notre hypothèse. Répliquant les résultats des études 3 et 4, les lycéen.ne.s ont attribué un statut académique plus élevé aux filles qu'aux garçons. Cependant, contrairement à ce que nous postulions, les collégien.ne.s ont perçu également les filles comme ayant un statut académique supérieur à celui des garçons (étude 6b). En accord avec l'étude de Hartley et Sutton (2013), les élèves semblent prendre conscience à un jeune âge des inégalités de réussite scolaire entre les filles et les garçons.

Cependant, malgré une perception similaire du statut académique des groupes de genre, les résultats des deux études mettent en évidence des différences concernant la réaction des lycéen.ne.s et des collégien.ne.s face à un contexte de réussite scolaire de l'exogroupe. Dans l'étude 6a, la réussite de l'exogroupe a un effet plus important sur la perception de menace des filles que sur celle des garçons. En effet, plus que leurs camarades masculins, les lycéennes perçoivent la réussite de l'exogroupe comme plus menaçante pour leur identité de genre que la réussite de l'endogroupe. Ce constat appuie notre hypothèse alternative d'une perception accrue de menace par les membres de groupe de haut statut en raison de la valeur positive de leur identité sociale (Vick et al., 2008). En revanche, le contexte a un impact plus important sur la perception de défi des garçons dans le sens où ils perçoivent la réussite de l'exogroupe comme représentant un défi plus important pour leur identité de genre que la réussite de l'endogroupe. Les filles rapportent quant à elle une perception élevée de défi, quel que soit le contexte. Comme mentionné précédemment, cet effet pourrait être lié à la formulation des items de perception de défi utilisés. Ces items traduisent une motivation à défendre l'endogroupe plutôt que l'anticipation des conséquences positives de la situation. Du fait de la position privilégiée de leur groupe (i.e., leur statut académique supérieur), les filles pourraient être motivées à défendre l'endogroupe quel que soit le contexte. L'endogroupe contribuant moins positivement à la valeur de leur identité sociale, la motivation des garçons pourrait varier en fonction du contexte, les amenant à défendre leur groupe principalement lorsque celui-ci est menacé. Cet effet devrait être particulièrement prononcé chez les garçons fortement identifiés à leur groupe (Tajfel & Turner, 1979). Le contexte semble donc avoir un impact différent sur les lycéen.ne.s selon le statut de leur groupe (étude 6a).

A l'inverse, les résultats de l'étude 6b montrent qu'au collège les filles et les garçons ont une réaction similaire face à un contexte de réussite de l'exogroupe. L'ensemble des collégien.ne.s rapportent plus de menace et de défi pour leur identité de genre dans un contexte de réussite de l'exogroupe par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe, ce qui semble correspondre à une motivation à favoriser l'endogroupe, comme observé souvent dans la littérature chez les jeunes

individus (e.g., Nowicki & Lopata, 2015; Verkuyten & Thijs, 2001; Yee & Brown, 1994). Bien que les collégien.ne.s et les lycéen.ne.s aient une perception similaire du statut des groupes de genre, leurs réactions sont donc différentes. Ce n'est qu'au lycée que, selon le statut de l'endogroupe, les filles et les garçons mettent en place des stratégies différentes face à la réussite de l'exogroupe. Pris dans leur ensemble, les résultats des études 6a et 6b appuient donc l'hypothèse d'un développement progressif de la compréhension des relations de genre. Les enfants prendraient dans un premier temps conscience des inégalités de genre, ici les inégalités de réussite scolaire, tout en conservant une certaine forme de favoritisme pro-endogroupe. Ils développeraient ensuite, sans doute pendant l'adolescence, des stratégies différentes de protection de leur identité sociale, selon le statut associé à l'endogroupe. Bien évidemment, la mise en place d'une étude longitudinale est nécessaire pour confirmer l'existence d'un tel processus développemental.

En accord avec l'hypothèse de la mise en place de stratégies différentes chez les lycéen.ne.s, les résultats du post-test de l'étude 6a montrent que le contexte scolaire n'a pas les mêmes conséquences sur la performance des filles et des garçons. Les filles ont de meilleures performances aux items stéréotypiquement féminins dans un contexte de réussite de l'exogroupe par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe. A l'inverse, la performance des garçons sur ces items féminins est meilleure dans un contexte de réussite de l'endogroupe par rapport à un contexte de réussite de l'exogroupe. Un tel profil de résultats rappelle les effets de menace et d'ascenseur du stéréotype (Steele et al., 2002). Nous n'avons cependant obtenu aucun effet du contexte sur la performance aux items masculins ou neutres.

Dans l'ensemble, les études 6a et 6b n'ont donc pas permis de mettre en évidence un effet clair du contexte académique sur la performance, quel que soit le statut académique de l'endogroupe. Ces difficultés sont sans doute liées au constat de la nature biaisée de la mesure de performance choisie. En effet, des écarts importants de performance sont apparus en faveur des garçons. Le post-test réalisé suite à l'étude 6a montre que la majorité des items sont perçus comme mobilisant des compétences masculines plutôt que féminines. Ces items « masculins » sont par ailleurs placés au début du test, pouvant créer un effet d'amorçage chez les participant.e.s. Bien que nous n'ayons pas mené un post-test similaire pour l'étude 6b, nous avons pu constater des disparités similaires dans les performances.

Les résultats de ces deux études suggèrent, en accord avec le postulat de Lazarus et Folkman (1984), qu'un contexte de réussite de l'exogroupe peut représenter à la fois une menace et un défi plus important pour l'identité de genre qu'un contexte de réussite de l'endogroupe. Ce constat est plus en accord avec une représentation de la menace et du défi comme deux dimensions

distinctes (Lazarus & Folkman, 1984) que comme les deux pôles opposés d'un même continuum (Blascovich, 2008). Toutefois, l'évaluation de la situation en termes de menace ou de défi ne semble pas avoir eu un impact important sur la performance des élèves. La perception de menace a néanmoins un impact sur la quantité d'efforts fournie par les participant.e.s. En effet, les études 6a et 6b mettent toutes les deux en évidence un effet positif de la menace sur le nombre d'items tentés. Plus les participant.e.s sentent que leur identité sociale est menacée, plus ils tentent de répondre à un grand nombre d'items. Ces résultats sont en accord avec l'idée que la menace peut parfois pousser les individus à faire plus d'efforts (Pettit & Lount, 2010), bien que dans le cadre de nos études cette augmentation de l'effort ne semble pas être associée à une augmentation de la performance.

En résumé, les résultats des études 6a et 6b montrent que, conformément à notre hypothèse, les collégien.ne.s et les lycéen.ne.s réagissent différemment face à un contexte de réussite de l'exogroupe. Alors qu'au collège, les réactions des élèves semblent marquer par motivation commune de défense de l'endogroupe, au lycée, les filles et les garçons mettent en place des stratégies différentes. Ces résultats ouvrent ainsi des perspectives de recherche centrées sur les processus développementaux en lien avec la compréhension et la gestion des relations intergroupes.

V. Bilan du chapitre 5

L'objectif de ce chapitre était de tester le rôle modérateur du statut dans l'effet du contexte sur les croyances et les performances des élèves. Pour cela, nous avons dans un premier temps tenté de manipuler le statut académique de l'endogroupe en nous éloignant du statut lié au genre. Malgré le manque d'attention de certains participant.e.s à nos manipulations expérimentales, les résultats de l'étude 5 mettent en évidence que les participant.e.s placé.e.s dans une position de haut statut se sentant fortement menacé.e.s ont de moins bonnes performances à un test verbal dans un contexte de réussite de l'exogroupe par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe. Le contexte ne semble en revanche avoir aucun impact significatif sur les participant.e.s de bas statut, quel que soit leur niveau de menace perçu. Les analyses montrent des effets similaires auprès des participant.e.s de haut statut se sentant fortement défié.e.s. Malgré ces résultats encourageants, l'étude 5 présentait certaines limites réduisant la portée de ses conclusions. Pour pallier ces limites, nous avons ensuite réalisé deux autres études permettant de tester l'effet du contexte sur la performance des élèves selon le statut académique de leur groupe de genre. Comme expliqué précédemment, ces études ont été menées auprès de deux échantillons d'élèves pour

lesquels la littérature ainsi que les résultats des études précédentes suggéraient des dynamiques de statut différentes entre les filles et les garçons. L'objectif était alors de comparer les deux études afin de nous assurer, qu'en accord avec notre hypothèse, des dynamiques de statut différentes donnaient lieu à des résultats différents. En raison de la nature biaisée du test de culture générale utilisée, les résultats des études 6a et 6b n'ont pas permis de répliquer les effets mis en évidence dans l'étude 5 concernant l'impact du statut et de la perception de menace sur la performance des élèves.

Nous avons initialement inclus les mesures de perception de menace et de défi dans l'étude 5 afin de nous assurer que nos inductions expérimentales, basées sur des comparaisons intergroupes, amenaient réellement à la mise en place d'un contexte académique plus ou moins menaçant. Les résultats des études 6a et 6b montrent qu'un contexte de réussite de l'exogroupe est bien perçu comme plus menaçant pour l'identité de genre qu'un contexte de réussite de l'endogroupe. Cependant, les résultats montrent la réussite de l'exogroupe est également perçue comme représentant un défi pour l'identité sociale. L'aspect adaptatif du défi (Lazarus & Folkman, 1984) pourrait entraîner des conséquences positives pour les élèves, contrebalançant les conséquences négatives de la menace. Les résultats des trois dernières études remettent néanmoins en question l'effet de ces deux processus d'évaluation cognitive primaire sur la performance scolaire. Nos résultats concernant les conséquences de la perception de menace et de défi pour l'identité de genre ne sont pas toujours en accord avec ce qui a été rapporté dans la littérature. Dans le cadre des trois études de ce chapitre (5, 6a et 6b), la perception de défi pour l'identité de genre, lorsqu'elle a un impact sur la performance des élèves, exerce une influence plutôt négative. De nombreuses études montrent pourtant qu'envisager un événement stressant comme un défi est généralement associé à des conséquences positives sur les perspectives de coping, les émotions, l'estime de soi ou encore la performance (Berjot et al., 2012; Blascovich, 2008; Lazarus & Folkman, 1984; Mendes et al., 2001; Skinner & Brewer, 2002). Cet effet négatif de la perception de défi pourrait être lié à la perception des ressources dont disposent l'individu pour faire face à cet événement, et plus généralement au contrôle perçu sur la situation. Autrement dit, l'évaluation secondaire de la situation pourrait jouer un rôle clé dans l'explication de nos résultats. Avoir le sentiment que la réussite académique de l'exogroupe représente un défi pour la valeur de son identité sociale peut avoir des conséquences négatives si l'individu perçoit qu'il ne dispose pas des ressources nécessaires pour faire face à ce défi. Le modèle biopsychosocial de la menace et du défi défini d'ailleurs la menace comme la perception que les demandes de la situation dépassent les ressources de l'individu (Blascovich, 2008). Les résultats des études 5, 6a et 6b soulignent donc la nécessité de prendre en compte la perception que les individus ont de leur capacité à faire face

à un évènement stressant, qu'il soit perçu comme une menace ou comme un défi. Plusieurs.e.s chercheur.e.s soulignent par ailleurs que les mesures auto-rapportées ne sont pas toujours adaptées quand il s'agit de mesurer le ressenti des individus face à une situation pouvant compromettre la valeur de leur identité (Blascovich, 2008; Mendes et al., 2001; Scheepers & Ellemers, 2005; Scheepers et al., 2009; Vick et al., 2008). Certain.e.s auteur.e.s ont alors tendance à privilégier les mesures physiologiques, qui sont cependant difficiles à mettre en place auprès d'échantillons d'élèves que nous interrogeons dans l'enceinte de leur établissement scolaire.

Pour conclure, si le statut académique de l'endogroupe se présentait comme un potentiel modérateur de l'effet du contexte sur les croyances zéro-sum, les résultats de l'étude 5 sont venus remettre en cause cette hypothèse et nous ont amenées à nous focaliser sur la performance des élèves. Pour cela, nous avons réalisé deux études identiques dans deux contextes scolaires différant par les dynamiques de statut qui leur étaient associées. Les résultats de ces études suggèrent que la réaction des élèves face à la mise en avant de la meilleure réussite de l'exogroupe dépend non seulement du statut de leur groupe mais également de leur âge. En effet, les études 6a et 6b ont montré que les collégien.ne.s et les lycéen.ne.s ne réagissent pas de la même manière. Tandis qu'au collège, filles et garçons semblent défendre leur groupe de façon équivalente, des différences apparaissent au lycée. Ces résultats suggèrent que les adolescent.e.s, après avoir pris conscience des inégalités de genre, vont acquérir avec l'âge des comportements différents selon le statut de leur groupe, se détachant ainsi de l'influence du biais de favoritisme pro-endogroupe. Cette hypothèse, qui ouvre des pistes de recherche intéressantes, pourrait être testée dans le cadre d'une étude longitudinale s'intéressant à la gestion des relations de genre dans l'enfance et l'adolescence.

Discussion générale et perspectives

I. Rappel des objectifs

En introduction de cette thèse, nous avons mis en avant les différences de réussite scolaire actuellement observées entre les filles et les garçons. Bien que ces différences puissent varier selon le domaine scolaire (e.g., mathématiques, français) ainsi que le type d'indicateurs (i.e., notes ou performances à un test) considérés, elles sont généralement en faveur des filles. Les garçons sont par exemple plus nombreux que les filles à être en retard scolaire ou à abandonner leur scolarité (EURYDICE, 2010; McFarland et al., 2018; OECD, 2015). Ces dernières obtiennent aussi de meilleures notes que les garçons au cours de l'enseignement secondaire, dans le domaine verbal (e.g., écriture, lecture) comme dans le domaine scientifique (e.g., mathématiques) (OECD, 2015; Pomerantz et al., 2002; Voyer & Voyer, 2014). Dans l'enseignement supérieur, bien qu'elles soient toujours sous-représentées dans les filières STIM, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à entrer à l'université et à y obtenir un diplôme (European Institute for Gender Equality, 2017; EURYDICE, 2010; Fiske, 2012; OECD, 2017). En France, pays dans lequel ce travail de thèse a été réalisé, les filles obtiennent de meilleurs taux de réussite et de mentions que les garçons à l'ensemble des examens nationaux de l'enseignement secondaire, quel que soit le type de diplôme (DEPP, 2016, 2017, 2018a, 2019). De plus, alors qu'elles représentent déjà 55% des étudiant.e.s dans l'enseignement supérieur, les femmes obtiennent près de 60% des diplômes de Licence et de Master (DEPP, 2019). Constatant les difficultés des garçons à l'école, les chercheur.e.s et professionnel.le.s de l'éducation se sont, à partir des années 1990, intéressé.e.s aux causes de ces difficultés (Vantieghem et al., 2014; Weaver-Hightower, 2003). Nous avons ainsi réalisé dans le premier chapitre de cette thèse une revue de la littérature concernant les principales explications évoquées pour rendre compte des différences de genre en matière de réussite scolaire. La perception d'une féminisation de l'école, dans le sens où les comportements et caractéristiques valorisés dans le contexte scolaire seraient majoritairement des éléments stéréotypiquement féminins, associée au développement par les garçons d'une culture de l'école moins centrée sur le travail scolaire que celle des filles, pourraient en partie expliquer les écarts de réussite scolaire en faveur de ces dernières. Nous avons alors pu constater que si de nombreuses études se sont penchées sur les causes de ces différences de réussite, peu de recherches portent sur les conséquences pour les élèves de la meilleure réussite scolaire des filles, notamment sur leur perception des relations entre les filles et les garçons à l'école. Nous avons alors développé l'idée d'un système d'influences réciproques entre attitudes envers l'école et réussite scolaire dans le sens où, alors que les attitudes des élèves semblent influencer leur réussite scolaire et

participeraient ainsi à l'explication des différences de genre en matière de réussite scolaire (Kessels et al., 2014; Vantieghem et al., 2014), ces écarts de réussite entre les filles et garçons pourraient à leur tour avoir un impact sur les attitudes des élèves envers l'école.

L'objectif général de ce travail de thèse était donc d'examiner les conséquences du contexte scolaire actuel, marqué par une supériorité académique des filles, sur la façon dont les élèves perçoivent les relations intergenres et réussissent à l'école. Nous nous sommes plus précisément intéressées au développement d'une vision zéro-sum des relations de genre dans le contexte scolaire, c'est à dire à la perception que la réussite des filles se ferait aux dépens des garçons et inversement. Dans la littérature sur la perspective zéro-sum, plusieurs études ont montré que les membres de groupes de haut statut (i.e., les hommes et les individus blancs) ont plus tendance que les membres de groupe de bas statut à adopter une vision zéro-sum des relations intergroupes (Bosson et al., 2012; Kehn & Ruthig, 2013; Norton & Sommers, 2011; Ruthig et al., 2017). De plus, la nature du contexte intergroupe semblait avoir plus d'impact sur les croyances des groupes de haut statut dans le sens où, contrairement aux groupes de bas statut, les membres de groupes de haut statut adhéraient plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte menaçant pour leur groupe par rapport à des contextes moins menaçants (Kuchynka et al., 2018; Wilkins et al., 2015). Nous avons pu montrer, dans le cadre du chapitre 2, que la perspective zéro-sum pouvait s'appliquer au domaine scolaire et aux ressources associées. Les étudiant.e.s ont par exemple spontanément tendance à penser que la distribution des notes suit un schéma zéro-sum dans lequel les bonnes notes constituent une ressource limitée (Meegan, 2010). Par ailleurs, l'application du Modèle Instrumental du Conflit Intergroupe (MICI) à la problématique des relations de genre dans le contexte scolaire suggérait que l'école réunissait les conditions propices à la perception, par les garçons, d'une compétition zéro-sum intergenre (Esses et al., 1998). Sur la base de ces différents éléments, nous faisons donc l'hypothèse que les garçons auraient plus tendance à adopter une vision zéro-sum des relations de genre à l'école dans un contexte scolaire menaçant pour leur groupe (mettant en avant la réussite scolaire des filles) par rapport à des contextes moins menaçants (mise en avant de la réussite de leur groupe ou condition de contrôle). Postulant un effet négatif de la compétition intergroupe sur la performance, nous faisons également l'hypothèse d'un mécanisme de maintien des écarts de réussite scolaire entre filles et garçons basé sur la perception d'une compétition zéro-sum intergenre. En résumé, notre hypothèse était que la meilleure réussite des filles caractérisant le contexte scolaire actuel renforcerait l'adhésion des garçons aux croyances zéro-sum (par rapport à des contextes ne mettant pas en avant cette réussite), ce qui pourrait ensuite nuire à leurs performances scolaires, participant ainsi au maintien des écarts de réussite en faveur des filles.

II. Une vision zéro-sum des relations de genre à l'école

II.1. L'influence du contexte scolaire et rôle du statut académique

Le chapitre 3 présentait trois études destinées à tester nos hypothèses. L'étude n°0, une étude princeps menée en Master 2 Recherche, a dans un premier temps permis de confirmer notre hypothèse concernant l'effet du contexte sur l'adhésion des élèves aux croyances zéro-sum. En effet, les résultats ont montré que les garçons adhéraient plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte scolaire menaçant, mettant en avant la réussite des filles, par rapport à un contexte peu menaçant de réussite des garçons ou à une condition de contrôle (Sicard & Martinot, 2018). Le contexte semblait en revanche n'avoir aucun d'impact significatif sur les croyances des filles. Cette étude, menée auprès de collégien.ne.s, était à notre connaissance la première étude à évaluer dans quelle mesure les élèves adoptent une vision zéro-sum des relations de genre dans le contexte scolaire. Notre objectif était ensuite de répliquer cet effet auprès d'un échantillon de lycéen.ne.s (étude 1), puis d'étudiant.e.s (étude 2) tout en examinant l'hypothèse d'un mécanisme de maintien des écarts de réussite par la perception d'une compétition zéro-sum entre les filles et les garçons. Les résultats de ces deux études ne nous ont cependant pas permis de répliquer l'effet obtenu dans l'étude princeps n°0. Au lycée, le contexte a eu un effet significatif uniquement sur les croyances des filles, tandis qu'à l'université, l'ensemble des étudiant.e.s (filles et garçons) adhérait plus fortement aux croyances zéro-sum de genre dans un contexte menaçant pour leur groupe par rapport à des contextes moins menaçants.

Pour expliquer l'apparente inconsistance de ces résultats, la littérature ne proposait qu'un seul modérateur de l'effet du contexte sur l'adhésion aux croyances zéro-sum : le statut du groupe. Dès lors, nos résultats pouvaient s'expliquer par une instabilité du statut académique des groupes de genre au cours du cursus. Nous avons donc exploré cette hypothèse en évaluant, à travers deux études (études 3 et 4), la perception que les élèves avaient du statut académique des filles et des garçons à différents niveaux du cursus scolaire. La littérature mettant en évidence un effet du contexte auprès des membres de groupes de haut statut uniquement (Kuchynka et al., 2018; Wilkins et al., 2015), les résultats des études 0 et 1 nous ont amenées à faire l'hypothèse d'un renversement des inégalités de statut entre le collège, où les garçons auraient un statut académique supérieur à celui des filles, et le lycée, contexte dans lequel les filles semblaient bénéficier d'un statut académique plus élevé que celui des garçons. Concernant l'université, les résultats de l'étude 2 nous ont amenées à penser que les filles et les garçons percevaient chacun leur endogroupe comme le groupe de haut statut. Ce favoritisme pro-endogroupe pourrait être lié au recours à différents indicateurs de réussite dans l'enseignement supérieur. D'un côté, les filles

représentent la majorité des étudiant.e.s et des diplômés, mais d'un autre côté, elles sont sous-représentées dans les filières d'études les plus prestigieuses (EURYDICE, 2010). Ainsi, nous faisons l'hypothèse que les filles auraient un statut académique supérieur à celui des garçons dans l'enseignement supérieur en général, les garçons ayant cependant un statut plus élevé que les filles dans les filières d'études prestigieuses (e.g., les filières STIM). Dans l'ensemble, les résultats obtenus dans les études 3 et 4 ont mis en évidence des dynamiques de statut plus simples que celles dont nous faisons l'hypothèse. En effet, il est apparu que les élèves attribuent un statut académique supérieur aux filles par rapport aux garçons au collège, au lycée et à l'université. Ces observations ont ensuite été répliquées dans le cadre de deux autres études menées respectivement au collège (étude 6b) et au lycée (6a). De tels résultats ne permettent pas d'expliquer l'inconsistance des effets du contexte sur l'adhésion aux croyances zéro-sum observés entre les études n°0, 1 et 2. Bien que l'ampleur des différences de statut puisse varier selon le niveau et/ou le genre des élèves, les garçons ne se perçoivent et ne sont perçus à aucun moment comme le groupe de haut statut académique. Pour compléter le test de notre hypothèse, nous avons aussi manipulé le statut académique pour en observer les effets sur les croyances zéro-sum et la performance des élèves en fonction du contexte intergroupe (étude 5). Si le statut du groupe semblait effectivement jouer un rôle modérateur dans l'effet du contexte sur la performance, les résultats n'ont pas permis de mettre en évidence un tel profil de résultats en ce qui concerne l'adhésion aux croyances zéro-sum. Ainsi, les résultats des différentes études suggèrent que, contrairement à notre hypothèse, le statut académique de l'endogroupe ne se positionne pas comme un modérateur de l'effet du contexte scolaire sur l'adhésion aux croyances zéro-sum de genre.

Le statut du groupe étant à ce jour le seul modérateur de l'effet du contexte mis en évidence dans la littérature sur la perspective zéro-sum, les résultats obtenus dans le cadre de ce travail de thèse nous ont amenés à réfléchir au rôle potentiel d'autres facteurs dans l'explication de nos résultats. Nos difficultés à reproduire les processus mis en évidence dans la littérature pourraient être liées à des différences concernant le contexte d'analyse des relations de genre. En effet, à la différence de la littérature sur la perspective zéro-sum, nos recherches portent non pas sur les inégalités entre les groupes dans la société mais dans le domaine spécifique de l'éducation. Il est ainsi probable que le statut académique ne joue pas le même rôle que le statut général du groupe dans la société, celui-ci étant souvent lié à des dynamiques de pouvoir ou de prestige. Prendre en compte une vision plus globale des inégalités de genre pourrait peut-être nous aider à mieux comprendre nos résultats. Les résultats de l'étude 4, mettant en évidence la prise de conscience par les élèves d'un renversement des statuts des groupes de genre entre les contextes

académique et professionnel, permettent de nous questionner sur le rôle de la stabilité (perçue) du système de genre. Selon le Modèle Instrumental Unifié du Conflit Intergroupe (Esses et al., 2008), l'instabilité du système et la possibilité de changement du statu quo sont des facteurs situationnels pouvant renforcer l'adhésion des individus aux croyances zéro-sum. De plus, plusieurs études mettent en évidence un lien entre l'adhésion aux croyances zéro-sum et les idéologies servant à légitimer ou justifier les hiérarchies de statut (Esses et al., 2005; Ruthig et al., 2017; Wellman et al., 2015; Wilkins et al., 2015). Plus précisément, ces études montrent que plus les individus adhèrent à des idéologies légitimant le système, plus ils adhèrent aux croyances zéro-sum. Dans le cadre de l'étude 3, nous avons également pu mettre en évidence que l'adhésion aux croyances zéro-sum est liée à l'adhésion des élèves, filles et garçons, aux stéréotypes de genre complémentaires. Les croyances zéro-sum pourraient ainsi constituer une nouvelle idéologie de justification du système, or ces idéologies sont sensibles à la stabilité du système (e.g., Jost & Hunyady, 2005). La littérature montre que les menaces remettant en cause la stabilité du système augmentent l'adhésion aux idéologies de légitimation du système hiérarchique (Jost & Hunyady, 2005). Cependant, la perception de stabilité du système, si elle est associée au sentiment qu'il est impossible d'échapper au système, peut également augmenter la motivation à le justifier (Bonnot & Krauth-Gruber, 2016; Kay & Friesen, 2011; Laurin, Gaucher, & Kay, 2013). La réaction des individus face à la (in)stabilité du système pourrait en réalité dépendre du statut du groupe. En effet, l'étude de Scheepers et Ellemers (2005) montre que la perception d'un changement du statu quo est particulièrement menaçante pour le groupe de haut statut, alors que l'affirmation du statu quo menace principalement les membres de groupes de bas statut.

Dans le cadre de ce travail de thèse, les croyances des élèves concernant la stabilité du système pourraient interagir avec la nature du contexte scolaire induit. Plus précisément, le contexte scolaire renforcerait l'adhésion des élèves aux croyances zéro-sum lorsqu'il appuie leur perception d'une stabilité ou d'une instabilité d'un système menaçant pour l'endogroupe. Notre hypothèse serait qu'un contexte scolaire appuyant l'instabilité du système pourrait renforcer l'adhésion aux croyances zéro-sum des individus de haut statut ayant conscience de cette instabilité, alors qu'un contexte renforçant la stabilité du système pourrait renforcer l'adhésion aux croyances zéro-sum des individus de bas statut conscients de cette stabilité. Les résultats de l'étude 4 peuvent indirectement nous informer sur la perception que les élèves ont de la stabilité du système de genre. Les jeunes collégien.ne.s (en classe de sixième) semblent par exemple ne pas avoir conscience de l'inversion des statuts entre les contextes académique et professionnel dans la mesure où ils attribuent systématiquement un statut (académique et professionnel) supérieur aux filles et aux femmes. Ils percevraient donc le système de genre comme plutôt stable et défavorable

à l'endogroupe. En accord avec l'hypothèse proposée ci-dessus, au collège, un contexte appuyant la stabilité d'un système de genre où les filles sont le groupe de haut statut devrait renforcer l'adhésion aux croyances zéro-sum des élèves de bas statut (i.e., les garçons) par ailleurs conscients de cette stabilité. C'est en effet ce que nous avons observé dans l'étude princeps n°0 dans laquelle les garçons collégiens adhéraient plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte de supériorité académique des filles par rapport à un contexte de réussite des garçons ou à une condition de contrôle.

Au lycée, les filles, qui se perçoivent et sont perçues comme le groupe de haut statut, ont conscience d'une inversion des statuts entre le contexte académique et le contexte professionnel (voir étude 4). Notre hypothèse d'une interaction entre perception de stabilité et contexte propose que le groupe de haut statut (i.e., les filles), conscients de l'instabilité du système, devrait réagir à un contexte rendant saillante cette instabilité menaçante pour leur groupe. En accord avec cette hypothèse, les résultats de l'étude 1 montrent que les lycéennes adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte menaçant de supériorité académique des garçons par rapport à un contexte moins menaçant de réussite de leur groupe ou à une condition de contrôle. Néanmoins, cette hypothèse ne permet pas d'expliquer les effets obtenus auprès des étudiant.e.s dans le cadre de l'étude 2. En effet, bien que les dynamiques de statut ainsi que la perception d'instabilité du système soient similaires à ce qui a été observé dans le cadre du lycée, les résultats concernant l'effet du contexte sur l'adhésion aux croyances zéro-sum sont différents. En effet, à l'université, l'ensemble des étudiant.e.s, filles comme garçons, adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte menaçant de réussite de l'exogroupe par rapport à des contextes moins menaçants. Cette hypothèse est une proposition d'explication alternative de nos résultats qui reste pour le moment exploratoire dans la mesure où nous n'avons pas de mesure directe de la stabilité perçue du système de genre. En l'absence d'une telle mesure, notre raisonnement reste spéculatif. Une hypothèse alternative concernant la vision que les élèves de sixième ont du système de genre est d'ailleurs parfaitement envisageable. Leur perception des dynamiques de statut, bien que ne comportant pas d'inversion des inégalités, pourrait en fait refléter une instabilité du système de genre dans la mesure où les inégalités sont en contradiction avec le système traditionnel. De futures études pourraient donc inclure cette variable afin de tester son rôle dans l'explication de nos résultats.

Afin de mieux comprendre les résultats obtenus concernant l'effet du contexte sur l'adhésion des élèves aux croyances zéro-sum, il serait également important de répliquer ces résultats. Cette démarche de réplication avait été amorcée avec l'étude 1, dont un des objectifs était de répliquer auprès d'un échantillon de lycéen.ne.s les résultats de l'étude princeps obtenus

chez des collégien.ne.s. Le fait que nous ayons, contrairement à nos hypothèses de départ, obtenu des résultats différents en fonction du niveau d'études des participants appuie la nécessité de répliquer ces résultats afin de nous assurer de leur fiabilité. Ces nouvelles études pourraient inclure une mesure de la stabilité perçue du système de genre, nous permettant de tester l'hypothèse présentée ci-dessus.

Indépendamment des résultats obtenus dans le cadre de ce travail de thèse, il serait également intéressant de valider une échelle de croyances zéro-sum en langue française. Nous pourrions tenter de valider à la fois une sous-échelle spécifique au contexte scolaire, basée sur les mesures développées au cours de cette thèse, et une échelle plus générale à l'image de celle utilisée par Wilkins et al. (2015). Cette validation pourrait être menée auprès de différents échantillons de participant.e.s de la préadolescence à l'âge adulte, ce qui pourrait également nous permettre de vérifier la compréhension qu'ont les plus jeunes (i.e., collégien.ne.s) de cette notion de compétition zéro-sum intergroupe. Il serait également envisageable d'intégrer dans les échelles de croyances zéro-sum utilisées auprès d'adultes des items faisant référence à l'éducation (Ruthig et al., 2017).

II.2. La compétition zéro-sum comme un mécanisme de maintien du système de genre à l'école

Au-delà de l'effet du contexte sur l'adhésion des élèves aux croyances zéro-sum, nous faisons l'hypothèse que les croyances zéro-sum pourraient jouer un rôle dans le maintien des écarts de réussite scolaire actuels en faveur des filles. Plus précisément, notre hypothèse était que le renforcement de l'adhésion des garçons aux croyances zéro-sum dans un contexte menaçant pour leur groupe, mettant en avant la réussite scolaire des filles, aurait ensuite un impact négatif sur leur performance dans ce contexte par rapport à des contextes moins menaçants. Un tel processus pourrait amener les garçons à avoir de moins bonnes performances lorsque la réussite scolaire des filles est mise en avant, renforçant ainsi les différences de réussite scolaire en faveur des filles. Cette hypothèse était basée sur l'idée que les croyances zéro-sum, et plus largement la compétition intergroupe dont elles sont le reflet, pourraient avoir un effet néfaste sur la performance. La littérature concernant le lien entre compétition intergroupe et performance, que nous avons passée en revue dans le chapitre 2, met en évidence des résultats inconsistants. Certaines études montrent un effet positif de la compétition intergroupe (Baer et al., 2010; Bornstein & Erev, 1994; Butler & Kedar, 1990; Okebukola, 1986; Tauer & Harackiewicz, 2004), alors que d'autres tendent à nuancer les conditions dans lesquels cet effet positif peut apparaître (Baer et al., 2014; Brown & Abrams, 1986; Ouwerkerk et al., 2000; Pettit & Lount, 2010) ou soulignent les

aspects négatifs de la compétition (Adamska et al., 2015; Johnson & Johnson, 2005; Vallerand et al., 1986b, 1986a; Wittchen et al., 2013). Plusieurs éléments nous ont néanmoins amenés à formuler l'hypothèse d'un effet négatif de la compétition intergroupe sur la performance scolaire. Premièrement, il semble que la compétition intergroupe ait un effet particulièrement négatif sur le bien être des individus (Wittchen et al., 2013; Wong et al., 2003). Selon le Modèle Instrumental du Conflit Intergroupe (Esses et al., 1998), la perception de compétition intergroupe est associée à l'anxiété et à la peur, deux éléments identifiés dans la littérature comme ayant un effet négatif sur la performance (e.g., Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003). Deuxièmement, la compétition zéro-sum pourrait entraîner une diminution du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation des individus (Vallerand et al., 1986b, 1986a). Une étude menée par Adamska et al. (2015) montre par exemple que plus les participant.e.s adhèrent aux croyances zéro-sum, moins il.elle.s s'investissent dans leur travail. Enfin, il semble que la compétition entre les filles et les garçons dans le contexte scolaire ne remplisse pas les conditions nécessaires pour l'apparition d'un effet positif de la compétition sur la performance (Baer et al., 2010; Brown & Abrams, 1986; Ouwerkerk et al., 2000; Tauer & Harackiewicz, 2004). Une étude menée par Baer et al. (2010) met par exemple en évidence le rôle central de la coopération intragroupe qui se positionne comme un médiateur de l'effet positif de la compétition sur la performance. L'effet positif de la compétition intergroupe s'expliquerait principalement par les bénéfices de la coopération intragroupe. Cependant, dans le contexte qui nous intéresse, à savoir celui d'une compétition intergroupe dans le contexte scolaire, les opportunités de coopération intragroupe sont peu fréquentes car les élèves travaillent le plus souvent seuls et que leurs performances (e.g., notes, examens) sont presque toujours individuelles. Ces différents éléments nous ont donc amenés à formuler l'hypothèse d'un effet négatif de la compétition intergroupe sur la performance avec l'idée que ce facteur pourrait jouer un rôle dans le maintien des écarts de réussite scolaire actuels.

Suite aux résultats de l'étude princeps n°0 mettant en évidence que les garçons adhèrent plus fortement aux croyances zéro-sum dans un contexte scolaire menaçant pour leur groupe par rapport à des contextes moins menaçants, nous avons décidé de réaliser l'étude 1 afin de tester notre hypothèse d'un mécanisme de maintien des inégalités de réussite scolaire. L'objectif de cette étude 1 était d'examiner l'effet indirect du contexte sur les performances des élèves à travers différents médiateurs liés à la compétition intergroupe, à savoir le sentiment d'efficacité personnelle, les croyances zéro-sum, l'anxiété liée au test et la peur de l'échec. Les résultats de cette étude 1 n'ont pas permis de mettre en évidence un effet du contexte sur les performances des élèves ainsi que sur l'ensemble des médiateurs potentiels, à l'exception des croyances zéro-sum. Nous avons ensuite conduit l'étude n°2 afin de tester si l'absence d'effet du contexte sur la

performance des élèves pouvait s'expliquer par l'action de processus contraires en lien avec l'adoption des buts de performance-approche et performance-évitement. L'absence d'effet du contexte sur l'adoption des buts de performance (approche et évitement) ne nous a pas permis de valider cette hypothèse explicative. Nous avons donc testé à nouveau notre hypothèse dans le cadre de l'étude 5 dans laquelle nous avons manipulé le statut académique de l'endogroupe. Les résultats montrent alors que les individus de haut statut se sentant fortement menacés ont de moins bonnes performances dans un contexte menaçant de réussite de l'exogroupe par rapport à un contexte de réussite de l'endogroupe ou à une condition de contrôle. Cependant, l'adhésion des participant.e.s aux croyances zéro-sum ne permet pas d'expliquer cet effet dans la mesure où le contexte n'a aucun impact sur ces croyances. Pris dans leur ensemble, les résultats des différentes études semblent donc invalider notre hypothèse d'un mécanisme de maintien des écarts de réussite scolaire en faveur des filles par les croyances zéro-sum.

L'invalidation de notre hypothèse d'un mécanisme de maintien des différences de genre en termes de réussite scolaire par les croyances zéro-sum pourrait être liée à la nature particulière de ces croyances. En effet, cette hypothèse était basée sur le postulat que les croyances zéro-sum, et plus généralement la compétition intergroupe, auraient un effet négatif sur la performance. Pour cela, nous nous sommes appuyées sur la littérature concernant le lien entre compétition (intergroupe) et performance. Alors que ces études traitent de la mise en place concrète d'une compétition intergroupe, nous nous sommes intéressées dans le cadre de ce travail de thèse à la *perception* d'une compétition intergroupe. Il est donc possible que la perception subjective d'une rivalité entre les groupes ait un impact différent sur les performances par rapport à une situation où une compétition intergroupe est objectivement mise en place. Par ailleurs, bien que les croyances zéro-sum représentent dans le MICI le fondement cognitif de la compétition intergroupe, les résultats des études 1 et 2 suggèrent que ces deux concepts ne sont pas totalement équivalents. En effet, alors que le contexte a un impact sur les croyances zéro-sum des élèves, il ne semble pas influencer leur perception d'une compétition intergenre lorsque les items ne font pas référence à une interdépendance négative entre les groupes. Si les participants ne perçoivent pas les croyances zéro-sum comme une mesure de la compétition intergroupe, alors de futures études pourraient examiner comment les individus interprètent l'interdépendance négative entre les groupes. Il est possible que la perspective zéro-sum soit perçue comme reflétant une vision conflictuelle des relations intergroupes. Si tel est le cas, les recherches portant sur la compétition intergroupe pourraient ne pas s'appliquer systématiquement à la compréhension des processus liées à la perspective zéro-sum.

Plus généralement, nos difficultés à mettre en évidence un effet du contexte sur la performance pourraient être liées à l'influence d'un facteur clé dans l'étude des relations intergroupes, l'identification au groupe. La théorie de l'identité sociale ainsi que la théorie de l'auto-catégorisation (Turner, Hogg, Oakes, D, & Wetherell, 1987) proposent que l'appartenance à différents groupes constitue une partie du concept de soi de l'individu. L'identification au groupe fait référence à l'importance qu'une personne accorde à un groupe d'appartenance dans sa définition de soi. La théorie de l'identité sociale (Tajfel & Turner, 1979) postule que seuls les individus ayant connaissance de leur appartenance à un groupe et y étant subjectivement identifiés (i.e., considérer que la valeur du groupe est importante dans la définition de soi) vont chercher à mettre en place une comparaison sociale favorable à l'endogroupe. De la même manière, selon la théorie de l'auto-catégorisation (Turner et al., 1987), la manière dont l'individu va se définir influence son comportement. Plus précisément, la catégorisation d'un individu comme membre d'un groupe va donner lieu à des comportements et des processus de groupe, alors que la catégorisation en tant qu'un individu produit des comportements et processus individuels. A partir d'un certain niveau d'identification au groupe les individus peuvent agir comme des membres de ce groupe (et non comme des individus uniques), les individus fortement identifiés à leur groupe étant plus susceptibles de mettre en place des stratégies visant à protéger, maintenir ou améliorer la valeur associée à leur groupe plutôt que des stratégies individuelles (Ellemers & Haslam, 2011). En accord avec cette idée, plusieurs études mettent en évidence l'importance de l'identification au groupe dans la réaction des individus face à un contexte menaçant pour leur groupe. Une étude menée par Scheepers et Ellemers (2005) montrent par exemple que seuls les individus fortement identifiés à leur groupe réagissent face à un contexte défavorable à l'endogroupe. Plus précisément, les individus de bas statut fortement identifiés à leur groupe se sentent particulièrement menacés par l'affirmation du statu quo, alors que les individus de haut statut fortement identifiés rapportent plus de menace face à un possible changement du statu quo. Les auteurs ne retrouvent pas ce profil de résultats auprès des individus faiblement identifiés à leur groupe (Scheepers & Ellemers, 2005). De la même manière, Morrison et al. (2009) montrent qu'indépendamment du statut de l'endogroupe, les individus fortement identifiés à leur groupe réagissent plus fortement à une menace envers leur groupe que les individus faiblement identifiés. Les individus de haut statut fortement identifiés réagissent en exprimant des niveaux d'orientation à la dominance sociale plus élevés en condition de menace (par rapport à une condition peu menaçante), alors que les individus de bas statut fortement identifiés à leur groupe adhèrent moins fortement à l'orientation à la dominance sociale. Bien que la réaction des groupes de haut et de bas statut soit différente, c'est auprès des membres fortement identifiés à chacun des groupes que

la menace envers l'endogroupe a le plus d'impact (Morrison et al., 2009; Scheepers & Ellemers, 2005). L'identification à l'endogroupe est par ailleurs considérée comme un modérateur potentiel de l'effet de menace du stéréotype (Steele et al., 2002). Les recherches montrent que les femmes fortement identifiées à leur groupe sont plus susceptibles de souffrir de la saillance d'un stéréotype négatif envers leur groupe (Kaiser & Hagiwara, 2011; Kiefer & Sekaquaptewa, 2007; Rydell, McConnell, & Beilock, 2009; Schmader, 2002; Wout, Danso, Jackson, & Spencer, 2008). Kaiser et Hagiwara (2011) mettent ainsi en évidence que seules les femmes fortement identifiées au groupe des femmes ont de moins bonnes capacités en mémoire de travail dans une condition de menace du stéréotype, où elles sont exposées à des phrases sexistes, par rapport à une condition de contrôle (phrases neutres).

De manière générale, l'identité sociale et la valeur associée à l'endogroupe joue donc un rôle plus central dans le concept de soi des individus fortement identifiés à leur groupe par rapport à ceux faiblement identifiés. Une menace pouvant remettre en cause la valeur du groupe d'appartenance pourrait ainsi avoir des conséquences plus importantes chez ces personnes, pour qui le concept de soi est fortement lié au groupe. Nous pourrions donc faire l'hypothèse que les membres de groupes de haut statut (filles ou garçons) fortement identifiés à leur groupe seraient particulièrement sensibles à la menace dans la mesure où leur identité de genre occupe une place importante dans leur définition de soi. En suivant un raisonnement similaire, nous pouvons également postuler que l'identification influence l'adhésion des élèves aux croyances zéro-sum. Sur la base des résultats de l'étude de Scheepers et Ellemers (2005), les membres de groupes de haut statut fortement identifiés à leur groupe pourraient se sentir plus fortement menacés par la possibilité d'une comparaison sociale en leur défaveur, traduisant un probable changement du statu quo. Une réponse à cette menace pourrait être de s'engager dans une compétition intergroupe afin de restaurer ou protéger la supériorité de l'endogroupe. Cette idée est en accord avec la théorie de l'identité sociale qui postule que les individus sont susceptibles de mettre en place une compétition sociale en réponse à une comparaison défavorable à l'endogroupe s'ils restent fortement identifiés au groupe et sont toujours perçues par le groupe « dominant » comme un groupe de comparaison pertinent (Tajfel & Turner, 2004). Il semble donc que nous ayons tout intérêt à prendre en compte de l'identification au groupe lors de prochaines études visant à tester l'impact du contexte sur les performances, mais également les croyances des élèves.

III. Hiérarchie de genre et inégalités de réussite

Les résultats des études portant sur l'effet du contexte scolaire nous ont amenées à examiner la question du statut académique perçu des filles et des garçons. Bien que le statut ne semble pas représenter, comme nous en faisons l'hypothèse, un modérateur de l'effet du contexte sur les croyances et la performance des élèves, cet axe de recherche a néanmoins donné lieu à des résultats intéressants.

III.1. Supériorité du statut académique des filles et renversement des inégalités de réussite

Dans les chapitres 4 et 5, nous nous sommes principalement intéressées à la perception que les élèves ont du statut académique des filles et des garçons. Les résultats des études n°0, 1 et 2 nous ont conduits à faire l'hypothèse d'une instabilité du statut académique perçu. En effet, comme expliqué précédemment, les résultats de ces trois études suggéraient qu'alors que les garçons représentaient le groupe de haut statut au collège, les filles seraient perçues comme le groupe de haut statut dans le contexte du lycée. Concernant le contexte universitaire, les filles et les garçons semblaient se considérer respectivement comme le groupe de haut statut. Cet effet pouvait être lié à l'utilisation de différents indicateurs de la réussite universitaire dans la mesure où d'un côté les filles sont plus nombreuses à entrer à l'université et à y obtenir un diplôme mais, d'un autre côté, elles sont sous-représentées dans les filières d'études supérieures les plus prestigieuses (e.g., EURYDICE, 2010).

Nous avons d'abord mené une première étude auprès de lycéen.ne.s (cf. étude 3) avec l'hypothèse que les élèves attribueraient un statut académique plus élevé aux filles par rapport aux garçons dans le contexte du lycée et de l'enseignement supérieur en général mais évalueraient le statut académique des garçons comme supérieur à celui des filles dans le contexte des filières d'études supérieures prestigieuses. Conformément à nos hypothèses, les lycéen.ne.s ont attribué un statut académique supérieur aux filles par rapport aux garçons dans le contexte du lycée et pensaient également que les gens en général partageaient leurs croyances personnelles en une supériorité académique des filles. Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, les élèves ont également perçu le statut académique des filles comme plus élevé que celui des garçons, alors que les résultats montrent une tendance inverse (non significative) pour les filières d'études prestigieuses. Nous avons ensuite réalisé une seconde étude (l'étude 4) afin de répliquer ses résultats auprès d'un échantillon plus diversifié d'élèves, en ajoutant également une mesure du statut académique dans le contexte du collège. Nous avons donc interrogé des élèves de la classe de sixième au niveau Licence 2 concernant leur perception du statut académique des filles et des

garçons dans les contextes du collège, du lycée et de l'université mais également du statut professionnel des hommes et des femmes.

Alors que la réussite académique est souvent décrite aux élèves comme un précurseur de la réussite professionnelle, le groupe qui réussit le mieux à l'école n'est pas forcément celui qui réussira le mieux professionnellement. De nombreuses études montrent effectivement que les filles réussissent généralement mieux que les garçons à l'école (e.g., DEPP, 2019; OECD, 2015; Voyer & Voyer, 2014), alors que les recherches dans le domaine professionnel mettent en évidence la meilleure réussite des hommes (European Institute for Gender Equality, 2017; United Nations, 2015; WEF, 2018). Nous faisons donc l'hypothèse que les élèves seraient globalement conscients d'un renversement des inégalités de réussite, et de ce fait des dynamiques de statut, entre les contextes académique et professionnel. Plus précisément, en accord avec les résultats de l'étude 3, notre hypothèse était que les élèves attribueraient un statut académique plus élevé aux filles qu'aux garçons dans le contexte du collège, du lycée et de l'université mais attribueraient un statut professionnel supérieur aux hommes par rapport aux femmes. Les études portant sur les enfants et les préadolescent.e.s suggérant cependant que ces dernier.ère.s sont influencé.e.s par un fort biais de favoritisme pour leur groupe de genre (Kurtz-Costes et al., 2014; Nowicki & Lopata, 2015; Powlishta, 1995; Yee & Brown, 1994), nous postulons une conscience limitée des inégalités chez les collégien.ne.s. Les résultats ont mis en évidence qu'à partir de la classe de quatrième, les participant.e.s perçoivent un renversement des inégalités de statut entre les contextes académique et professionnel. En accord avec nos hypothèses, il.elle.s attribuent dans l'ensemble un statut académique supérieur aux filles par rapport aux garçons dans le contexte du collège, lycée et à l'université mais perçoivent le statut professionnel des hommes comme plus élevé que celui des femmes. Les élèves de sixième montrent un profil de résultats différent dans la mesure ils ne perçoivent pas de renversement et attribuent un statut académique et professionnel supérieur aux filles (femmes) par rapport aux garçons (hommes). L'attribution d'un statut académique supérieur aux filles dans le contexte du collège et du lycée a ensuite été répliqué dans le cadre des études 6a et 6b.

L'absence de renversement des dynamiques de statut auprès des jeunes collégien.ne.s, bien que n'allant pas directement dans le sens de notre hypothèse d'un fort biais de favoritisme pro endogroupe, est en accord avec l'idée que la conscience des inégalités de genre se développe avec l'âge. Les élèves semblent tout d'abord prendre conscience des dynamiques de statut dans le contexte académique, qui leur est plus familier, avant de comprendre les processus en jeu dans le monde professionnel. De plus, si les jeunes individus « apprennent » l'existence et le sens des inégalités de genre, ils pourraient dans un premier temps ne pas comprendre les implications de

ces différences pour le système de genre. Liben, Bigler et Krogh (2001) ont par exemple montré que les enfants attribuent un statut supérieur aux professions stéréotypiquement masculines (e.g., ingénieur) qu'aux professions stéréotypiquement féminines (e.g., infirmière), suggérant une certaine connaissance des inégalités de genre. Cependant, contrairement aux adolescent.e.s, il.elle.s n'attribuent pas un statut supérieur à une profession « nouvelle » (i.e., avec lesquelles ils sont peu familiers), si celle-ci est incarnée par un homme plutôt que par une femme. Cela suggère qu'au-delà de leurs connaissances des inégalités de genre, les enfants ne parviennent pas à appliquer les normes du système de genre à une situation nouvelle. De la même manière, les résultats de l'étude 6b montrent que, même s'ils attribuent un statut académique supérieur aux filles, la perception de menace et de défi des collégien.ne.s en réponse à un contexte de réussite académique des filles reflète davantage un processus de favoritisme pro-endogroupe. Ce processus n'apparaît pas dans les résultats de l'étude 6a, conduite auprès de lycéen.ne.s. Il pourrait donc y avoir un développement avec l'âge de la compréhension des dynamiques de statut liées au genre. Comme proposé ci-dessus, une première étape de ce développement serait celle de la prise de conscience des inégalités, une seconde étape impliquerait ensuite la compréhension plus globale du système de genre. La conduite d'une (ou plusieurs) étude(s) longitudinale(s) se focalisant sur les enfants et les pré-adolescent.e.s est toutefois nécessaire pour valider cette hypothèse.

La prise de conscience d'un renversement des inégalités entre le contexte académique et le contexte professionnel pourrait avoir des conséquences sur la manière dont les élèves appréhendent leur scolarité. Ces conséquences pourraient être différentes pour les filles et les garçons dans la mesure où cette inversion n'a pas les mêmes implications pour les deux groupes. Cette question sera le sujet d'un des deux axes de recherche future développés plus tard dans ce chapitre.

III.2. Un groupe dominé au statut supérieur : le paradoxe de la position des filles à l'école

Suite à l'étude n°3 mettant en évidence l'attribution d'un statut académique supérieur aux filles, nous nous sommes demandé si ce statut supérieur était associé à une position dominante pour le groupe des filles dans le contexte académique. Les résultats de cette étude 3 suggèrent que les filles, malgré leur statut académique supérieur, adoptent une stratégie de minimisation de la discrimination caractéristique des groupes stigmatisés. En effet, les lycéens interrogés dans le cadre de cette étude rapportent plus d'expériences de discrimination liée à leur genre que les lycéennes. Cela est d'autant plus étonnant qu'en dépit de leur meilleure réussite scolaire, les filles semblent

encore aujourd'hui être les principales victimes de la discrimination de genre dans le contexte scolaire (Leaper & Brown, 2008, 2014, 2018). Plus généralement, certaines études suggèrent la persistance d'une vision traditionnelle des relations de genre à l'école (e.g., Verniers et al., 2016). Nous avons donc évalué au sein de l'étude 4 la perception du statut académique des filles et des garçons ainsi que les caractéristiques associées à chacun des groupes dans le contexte académique. Sur la base du modèle du contenu du stéréotype (Fiske et al., 2002), nous avons fait l'hypothèse que les filles, si elles représentent le groupe dominant dans le contexte scolaire, seraient perçues comme plus compétentes, et par compensation moins chaleureuses (e.g., Cambon et al., 2015; Yzerbyt et al., 2005), que les garçons dans ce contexte.

Les résultats de l'étude n°4 montrent qu'en accord avec leur statut académique supérieur, les filles sont généralement perçues comme plus compétentes que les garçons. Cependant, elles sont également perçues comme plus chaleureuses que les garçons. Les filles sont ainsi perçues comme ayant à la fois les qualités d'un groupe dominant, à savoir la compétence, et les qualités généralement attribuées au groupe dominé pour compenser leur manque relatif de compétence (e.g., la chaleur) (Cambon & Yzerbyt, 2018). Il semble donc que malgré leur statut académique supérieur à celui des garçons, les filles ne soient pas réellement perçues comme un groupe dominant dans le contexte académique. Le fait de ne pas attribuer complètement les caractéristiques d'un groupe dominant aux filles dans le contexte académique pourrait être lié au fait que leur statut supérieur est restreint au domaine très spécifique de l'éducation et est en contradiction avec le statut dominé occupé dans la société par le groupe des femmes en général. Si le statut est défini par Tajfel et Turner (1979) et Sachdev et Bourhis (1987) comme la position relative d'un groupe sur une dimension de comparaison valorisée, le statut est aussi associé à un niveau plus général au respect, à la reconnaissance, à l'importance et au prestige (Fiske, 2010). Les résultats des différentes études mesurant le statut supérieur académique des filles suggèrent que ce statut est reconnu par les élèves. Cependant, plusieurs études montrent que les filles sont aussi victimes de discrimination dans le contexte scolaire (Leaper & Brown, 2014). La majorité des adolescentes rapportent avoir déjà fait au moins une fois l'expérience de remarques désobligeantes concernant leurs capacités dans certaines disciplines (e.g., mathématiques, sciences et sport) et/ou d'harcèlement sexuel (Leaper & Brown, 2008). Un tel constat semble en apparence peu compatible avec les notions de respect, de prestige et d'importance. Néanmoins, la recherche sur le sexisme montre que les individus ont souvent des attitudes ambivalentes envers les femmes (Glick & Fiske, 2001). Des attitudes hostiles envers les femmes coexistent avec des attitudes en apparence positives mettant en avant certaines qualités spécifiques des femmes (e.g., leur pureté) ainsi que la complémentarité des deux groupes (Glick et al., 2000). Il serait alors pertinent d'examiner dans

quelle mesure la réussite scolaire des filles est associée à du respect, du prestige et octroie au groupe des filles une grande importance. De futures études pourraient également s'intéresser à la perception du pouvoir associée aux filles dans le contexte scolaire. Bien que les notions de statut et de pouvoir soient souvent liées, le pouvoir est défini comme le contrôle de certaines ressources valorisées (Fiske, 2010). D'un côté, la réussite scolaire des filles pourrait les amener à être perçues comme ayant une certaine forme de contrôle sur ces ressources, particulièrement dans un contexte de notation relative. Dans ce cas, si les filles réussissent mieux que les garçons, alors elles réduisent les chances de ces derniers d'accéder aux meilleures notes. D'un autre côté, ce ne sont pas les élèves, mais les enseignant.e.s qui contrôlent la distribution des notes. Une question pourrait donc être de savoir si la réussite scolaire des filles leur permet également d'accéder à une certaine forme de pouvoir dans le contexte académique. Si tel était le cas, cela pourrait être particulièrement problématique pour les garçons dans la mesure où, à l'inverse des filles, ils semblent valoriser le pouvoir au-delà du statut (Hays, 2013).

Les participant.e.s de l'étude 4 perçoivent par ailleurs les filles comme plus compétentes que chaleureuses, une image similaire à celles des sous-groupes féminins non traditionnels comme les businesswomen (Eckes, 2002; Fiske et al., 2002). En effet, les femmes appartenant à des sous-groupes non traditionnels sont décrites comme compétentes mais pas nécessairement chaleureuses (Cuddy et al., 2008; Eckes, 2002). Comme expliqué précédemment, percevoir les élèves filles, qui réussissent mieux que les garçons, comme un sous-groupe non traditionnel peut aider à légitimer le paradoxe d'une inversion des inégalités de réussite en permettant au système de conserver une certaine cohérence. Si les élèves filles représentent une exception à ce que sont généralement les femmes, alors leur réussite n'est pas nécessairement en conflit avec la position défavorable du groupe général des femmes dans le monde professionnel, ou plus largement dans la société. De plus, les résultats de l'étude 4 suggèrent que la compétence des filles et des garçons repose sur des bases différentes. Plus précisément, la compétence des filles est fortement corrélée à leur statut académique (i.e., leur réussite scolaire), alors que la compétence des garçons est principalement liée à leur statut professionnel. D'un côté, en accord avec l'hypothèse de féminisation de l'école, les filles seraient donc perçues comme compétentes car elles possèderaient les qualités attendues dans le contexte scolaire comme l'autodiscipline (Duckworth & Seligman, 2006; Spinath et al., 2014) ou les valeurs de dépassement de soi (Aelenei et al., 2016). D'un autre côté, la compétence des garçons viendrait du fait qu'ils ont toutes les qualités nécessaires à la réussite dans le monde professionnel (e.g., l'agentivité, l'ambition) (Rudman & Phelan, 2008). Il paraît également pertinent de déterminer si les adultes sont eux aussi conscients de ce renversement des statuts des filles et des garçons. Le processus d'injunctification, par lequel les

individus sont motivés à modifier leur perception des choses afin qu'elles soient en accord avec le statu quo (Kay et al., 2009), pourrait les amener à minimiser la meilleure réussite scolaire des filles. La réussite académique des filles serait alors perçue comme moins importante que ce qu'elle est réellement dans le but de légitimer la hiérarchie de genre. Les résultats de l'étude 4 suggèrent que ce processus est déjà susceptible d'influencer la perception que les étudiants ont de la réussite des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire. En effet, contrairement aux élèves plus jeunes, les étudiants (par opposition aux étudiantes) ne perçoivent pas de différence entre le statut académique des filles et celui des garçons.

IV. Perspectives de recherches

Si ce travail de recherche contribue à la compréhension des conséquences pour les élèves des écarts de réussite scolaire actuellement observés entre les filles et les garçons, il pose également de nouvelles questions ouvrant sur des perspectives de recherche futures. Ces perspectives sont structurées autour de deux axes. Un premier axe découle directement des résultats de l'étude n°4 et a pour objectif de comprendre les conséquences de l'anticipation d'un renversement du statut des filles et des garçons tandis que le second axe porte sur le maintien du système de genre actuel face à la réussite scolaire des filles.

IV.1. Axe 1 : les conséquences de l'anticipation d'une inversion des statuts

Dans le cadre de ce travail de thèse, nous avons pu mettre en évidence qu'à partir de la classe de quatrième, les élèves sont conscients d'un renversement des statuts des filles et des garçons entre le contexte académique et le contexte professionnel (voir étude 4). Ils rapportent que les filles réussissent mieux que les garçons à l'école mais perçoivent que les femmes réussissent moins bien que les hommes dans le monde professionnel. Un tel schéma pourrait avoir des conséquences différentes pour les filles et les garçons. Pour les filles, cette inversion ne se fait pas en leur faveur. Elles anticipent que bien qu'elles réussissent généralement mieux que les garçons dans le contexte académique, elles occuperont une position inférieure à celle des hommes dans le monde professionnel. Un tel constat pourrait amener les filles à considérer la réussite scolaire comme nécessaire mais pas suffisante pour garantir un statut satisfaisant pour elle-même ou leur groupe dans la société. Pour les garçons, les choses sont différentes. Ils sont conscients qu'alors qu'ils réussissent moins bien que les filles à l'école, ils réussiront mieux que les femmes dans le monde professionnel. Le renversement des statuts se fait cette fois à leur avantage, ce qui pourrait amener les garçons à considérer la réussite scolaire comme peu utile pour leur réussite future. En accord avec cette hypothèse, certaines études portant sur les buts sociaux dans le contexte

académique montrent que les garçons adhèrent moins fortement que les filles aux buts de statut social (King, 2016; King, McInerney, & Watkins, 2012). En d'autres termes, ils ont moins tendance à penser que réussir à l'école les aidera à atteindre plus tard un statut social supérieur. Les résultats de l'enquête PISA mettent également en évidence que les garçons ont plus tendance à penser que l'école est une perte de temps et qu'elle ne les prépare que peu à leur future vie d'adulte (OECD, 2015). Il existe dans la littérature un autre concept, proche de celui des buts de statut social. Il s'agit de la valeur d'utilité issue du « *Expectancy-Value Model of Achievement Choice* » développé par Eccles et al. (1983). D'après ce modèle, les choix académiques des élèves sont influencés par deux facteurs, la valeur subjective de la tâche et les attentes de réussite (Wigfield & Eccles, 2000). Plusieurs dimensions déterminent la valeur globale de la tâche : sa valeur d'accomplissement (*attainment value*), sa valeur intrinsèque (*interest or intrinsic value*), sa valeur d'utilité (*utility value*) et les coûts perçus de la tâche (Eccles, 2005). La valeur d'utilité correspond à la perception qu'a l'individu de l'utilité de la tâche dans ses projets d'avenir (Eccles, 2005; Wigfield & Eccles, 2000). Aucune étude ne s'est à notre connaissance intéressée à la valeur subjective de l'école en général, les chercheurs se focalisant sur des domaines particuliers comme la lecture ou les mathématiques. Ces études montrent cependant que la valeur subjective que les élèves accordent aux différentes disciplines a tendance à diminuer au cours de la scolarité et cette diminution semble plus marquée chez les garçons que chez les filles (Archambault, Eccles, & Vida, 2010; Chouinard & Roy, 2008; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Watt, 2004). Cette diminution accrue de la valeur subjective que les garçons associent aux différents domaines scolaires pourrait être liée à leur prise de conscience du renversement des statuts des groupes de genre amenant les garçons à percevoir la réussite scolaire comme contribuant de moins en moins fortement à leur projet d'avenir. Nous pourrions donc dans un premier temps tester l'hypothèse selon laquelle la prise de conscience d'un renversement des inégalités de statuts entre les filles et les garçons est associée chez les garçons à une diminution de la perception d'utilité de l'école pour la vie future. Pour cela, il est possible de comparer le niveau d'utilité perçue de l'école chez les élèves conscients de ce renversement avec ceux n'en ayant pas conscience, comme cela semble être le cas chez les enfants ou pré-adolescent.e.s. Nous pourrions également manipuler la saillance de ce renversement en mettant en avant le paradoxe de la réussite scolaire des filles par rapport à leur position dans le monde professionnel. Nous disposerions pour ces études d'au moins deux indicateurs de la perception d'utilité : l'adhésion aux buts de statut social et la valeur d'utilité associée à l'éducation.

Parce qu'elle diminuerait la perception d'utilité de l'éducation, la conscience d'un renversement des statuts liés aux groupes de genre pourrait nuire à l'engagement des garçons dans leur scolarité. En accord avec cette hypothèse, les buts de statut social semblent être l'un des

prédicteurs de l'engagement des élèves dans le contexte scolaire (King et al., 2012). En effet, King (2016) met en évidence une corrélation entre ces deux variables dans le sens où plus les élèves adhèrent aux buts de statut social, plus ils rapportent être engagés à l'école. Concernant la valeur d'utilité, l'« *Expectancy-Value Model of Achievement Choice* » postule que la valeur subjective que les élèves accordent à une tâche influence leur choix. Ce choix peut-être celui de s'engager ou de faire des efforts à l'école (Wigfield & Eccles, 2000). Une étude longitudinale menée par Wang et Eccles (2013) montre que la valeur subjective de l'apprentissage est un des prédicteurs de l'engagement émotionnel, cognitif et comportemental des élèves. De la même manière, d'autres études ont établi un lien entre la valeur subjective et l'intention de poursuivre son éducation (Chow & Salmela-Aro, 2011), la persistance et les efforts à une tâche de mathématiques (Shechter, Durik, Miyamoto, & Harackiewicz, 2011), ainsi que les notes et l'intérêt pour la psychologie (Hulleman, Godes, Hendricks, & Harackiewicz, 2010). Il serait donc pertinent de tester dans un second temps l'effet indirect de la conscience d'un renversement des statuts sur l'engagement des garçons par la perception de l'utilité de l'éducation pour leur vie future.

L'anticipation d'un renforcement des statuts des groupes de genre pourrait également avoir un impact sur l'engagement des élèves à travers la connexion perçue entre le soi présent et le soi futur. Selon la théorie de la motivation identitaire, parmi l'ensemble des identités sociales et personnelles qu'une personne peut posséder, seules celles activées dans l'esprit de l'individu et perçues comme pertinentes dans une situation donnée peuvent influencer le comportement (Oyserman, 2015). Ainsi, le soi futur d'une personne n'influencera son comportement présent que si celui-ci est activé et perçu comme pertinent dans le contexte actuel. La pertinence du soi futur et son effet sur le comportement dépendent notamment de sa connexion perçue avec le soi présent (Oyserman & James, 2011). Nurra et Oyserman (2018) ont ainsi montré que les élèves amenés à percevoir leur soi futur comme connecté à leur soi présent ont de meilleures performances à un test mais également de meilleures notes que les élèves pour lesquels cette connexion n'a pas été mise en avant. Les auteurs montrent cependant que la connexion entre le soi présent et futur n'a un impact positif dans le contexte scolaire que si l'éducation est perçue comme un chemin pour atteindre leur futur soi adulte. En effet, les élèves dont le soi futur est dépendant de l'éducation ont tendance à plus s'investir dans leurs devoirs, faire plus d'efforts et ont de meilleures notes que les élèves dont le soi futur n'est pas lié à l'éducation (Destin & Oyserman, 2010). Dans une série d'études, Landau, Oyserman, Keefer et Smith (2014) mettent également en avant l'effet bénéfique de la connexion perçue entre le soi présent et le soi futur sur les intentions des individus. Quel que soit le domaine, plus les individus perçoivent une connexion entre le soi présent et le soi futur, plus ils sont prêts à consacrer du temps à ce domaine. En accord avec les résultats de Nurra et Oyserman

(2018), percevoir le présent comme un chemin menant vers le soi futur renforce la connexion entre les identités présente et future. Notre hypothèse est que le renversement des inégalités de statuts de genre amènerait les garçons à penser que l'école est relativement peu utile pour leur réussite professionnelle, alors que les filles percevraient toujours un lien entre réussite scolaire et professionnelle. Les femmes sont perçues comme ayant moins les qualités nécessaires pour réussir dans les positions à responsabilité que les hommes (Heilman, 2012; Rudman & Phelan, 2008). En effet, elles sont décrites comme manquant des qualités agentiques perçues comme nécessaires dans le monde professionnel, alors qu'elles possèderaient les qualités communales utiles dans les professions moins prestigieuses (e.g., dans le domaine social ou de l'éducation). Pour cela, les filles seraient plus susceptibles que les garçons de croire que l'éducation est le seul chemin possible leur permettant d'accéder à certaines positions dans le monde professionnel, et plus généralement dans la société. En accord avec cette hypothèse, les filles sont moins susceptibles que les garçons de penser que l'école est une perte de temps et qu'elle ne les prépare que peu à leur future vie d'adulte (OECD, 2015). Cette vision de l'éducation pourrait également être renforcée par les campagnes mettant l'accent sur l'émancipation de la femme par l'éducation, à l'image du discours du prix Nobel de la paix 2014 Malala Yousafzai, qui protégerait ainsi chez les filles le sentiment d'utilité de l'école et la connexion entre les soi présent et futur. Pour les garçons, la perception d'inutilité de l'école pourrait se traduire par une déconnexion entre leur soi présent (i.e., leur identité d'élève) et leur soi futur (i.e., leur identité d'adulte). Une telle déconnexion aurait un effet négatif sur l'engagement des garçons à l'école. Ils seraient peu disposés à s'investir dans leur scolarité dans la mesure où ces comportements ne paraissent pas pertinents pour l'atteinte de leur soi futur. Une nouvelle piste de recherche consisterait alors à tester l'impact de la saillance d'un renversement du statut des filles et des garçons sur la connexion entre les soi présent et futur et ses conséquences sur l'engagement des élèves à l'école. Si rendre saillant un renversement des statuts de genre entraîne bien une déconnexion entre le soi présent et le soi futur mais uniquement chez les garçons, une intervention consistant à les amener à percevoir l'éducation comme un chemin vers leur soi futur pourrait s'avérer bénéfique (Landau et al., 2014). Cet axe de recherche paraît d'autant plus pertinent que les différences de genre en termes d'engagement expliquent en partie les écarts de réussite scolaires actuellement observés (Lam et al., 2012; Van Houtte, 2004a). Améliorer l'engagement des garçons à l'école pourrait peut-être permettre de réduire ces écarts.

IV.2. Axe 2 : Réussite scolaire des filles et maintien du système de genre

Dans le cadre de ce travail de thèse, nous avons montré que les élèves sont dans l'ensemble conscients de la meilleure réussite scolaire des filles par rapport aux garçons. Les lycéens semblent

même penser que les gens en général croient en une supériorité académique des filles dans l'enseignement secondaire. Toutefois, nous n'avons pour le moment aucune information sur la perception qu'ont réellement les adultes de la réussite scolaire des filles et des garçons. Cette question nous paraît d'autant plus importante que la conscience de la meilleure réussite scolaire pourrait avoir des conséquences sur les attitudes et les comportements des individus envers l'égalité de genre. Alors que la réussite scolaire des filles peut être perçue par les garçons comme une menace de leur position dans le contexte scolaire, elle peut être considérée par les hommes comme une menace plus globale de leur position dominante dans la société. La perception d'une telle menace pourrait renforcer l'idée que les hommes et les femmes sont des concurrents pour l'obtention de différentes ressources valorisées (e.g., pouvoir, ressources économiques). En accord avec les études menées par Wilkins et al. (2015) et Kuchynka et al. (2018), nous pouvons donc faire l'hypothèse que la saillance de la meilleure réussite scolaire des filles pourrait renforcer l'adhésion des hommes (adultes) aux croyances zéro-sum. Ils percevraient ainsi la réussite scolaire des filles comme se faisant à leurs dépens. Cette vision zéro-sum des relations de genre pourrait ensuite avoir des conséquences sur les avancées vers l'égalité de genre. En effet, plusieurs études ont montré que les croyances zéro-sum sont négativement reliées au soutien aux actions en faveur des minorités (Kuchynka et al., 2018; Wellman et al., 2015; Wilkins et al., 2015). Kuchynka et al. (2018) ont par exemple montré que l'adhésion aux croyances zéro-sum, renforcée par la mise en avant d'un contexte menaçant pour le groupe des hommes, est associée à une diminution du soutien aux normes d'inclusion dans le monde du travail. De la même manière, une étude de Radke, Hornsey, et Barlow (2018) a mis en évidence que percevoir les actions féministes comme se faisant au détriment des hommes est associé à la mise en place d'action de protection, visant à protéger les femmes de la violence des hommes plutôt qu'à changer le statu quo. Par conséquent, la conscience de la meilleure réussite scolaire des filles, parce qu'elle augmenterait leur adhésion aux croyances zéro-sum, pourrait indirectement diminuer le soutien des hommes aux politiques en faveur de l'égalité de genre.

Si la meilleure réussite scolaire des filles menace la domination masculine, elle pourrait plus globalement être perçue comme une menace envers le système de genre. Les recherches sur la justification du système montrent que les individus sont d'autant plus motivés à justifier le système lorsque celui-ci est menacé (Jost, Banaji, & Nosek, 2004; Jost, Pietrzak, Liviatan, Mandisodza, & Napier, 2007; Jost & Hunyady, 2005; Wakslak, Jost, & Bauer, 2011). Une menace envers le système amène par exemple les individus à le trouver plus juste et légitime (Wakslak et al., 2011) et diminue la volonté de protester contre le système (Jost et al., 2012), ce qui pourrait ensuite nuire au changement social.

Cependant, la meilleure réussite scolaire des filles ne remettant pas en cause la dominance des hommes dans d'autres domaines comme la politique ou le travail, il est également possible qu'elle ne soit pas perçue comme une réelle menace pour le système. Si elle n'est pas perçue comme une menace pour le système, la meilleure réussite scolaire des filles pourrait amener les individus à penser que, dans la mesure où les filles parviennent à atteindre des niveaux de réussite équivalents ou supérieurs à ceux des garçons, les actions favorisant l'égalité de genre ne sont plus nécessaires. Cette hypothèse est notamment basée sur les études montrant les conséquences négatives de la représentation des minorités en politique. Une étude menée par Kaiser, Drury, Spalding, Cheryan et O'Brien (2009) a par exemple montré que l'élection de Barack Obama à la présidence des Etats-Unis a entraîné chez les étudiants américains une minimisation de la quantité d'efforts perçus comme nécessaire pour atteindre l'égalité « raciale » ainsi qu'une diminution de leur soutien aux politiques de lutte contre les inégalités. De la même manière, la simple présence d'une femme candidate renforce l'idée que le système est juste et légitime (Brown & Diekman, 2013). En effet, la présence d'une femme candidate apparaît comme une preuve que le système permet à chaque personne de réussir. Plusieurs éléments nous amènent donc à penser que la réussite scolaire des filles, qu'elle soit perçue ou non comme une menace, pourrait ne pas être associée à un changement social mais pourrait au contraire augmenter la motivation des individus à légitimer le système traditionnel. Différents mécanismes pouvant être mis en place, de futures études examinant chacun de ces processus permettraient de comprendre comment le système de genre actuel est maintenu malgré la réussite croissante des filles et des femmes dans certains domaines.

V. Conclusion

L'objectif de ce travail de thèse était d'explorer les conséquences du contexte scolaire actuel, marqué par la meilleure réussite scolaire des filles, sur la manière dont les élèves perçoivent les relations intergenres et réussissent à l'école. Nous avons ainsi pu mettre en évidence, dans certaines circonstances, l'émergence chez les élèves d'une vision zéro-sum des relations de genre où la réussite des filles est perçue comme se faisant aux dépens des garçons et vice-versa. L'inconsistance de certains résultats avec la littérature nous a ensuite amenées à nous intéresser à la question du statut des filles et garçons dans le contexte académique. En accord avec certaines études montrant l'existence d'un stéréotype scolaire général favorable aux filles (Hartley & Sutton, 2013; Heyder & Kessels, 2013; Latsch & Hannover, 2014), nous avons pu montrer que les filles possèdent aujourd'hui un statut académique supérieur à celui des garçons. La réplique de cet

effet à travers différentes études et différents contextes académiques, du début du collège à l'université, atteste de sa robustesse. A l'aide d'une étude menée à grande échelle entre la classe de sixième et le niveau Licence 2, nous avons également pu mettre en évidence que la prise de conscience des inégalités de genre amène les adolescent.e.s à percevoir un renversement du statut des filles et des garçons entre les contextes académique et professionnel. Illustrant le paradoxe du système de genre, les adolescent.e.s attribuent un statut académique plus élevé aux filles qu'aux garçons mais perçoivent le statut professionnel des hommes comme supérieur à celui des femmes.

Ce travail de recherche constitue donc une contribution originale à la littérature sur les relations de genre en apportant de nouvelles connaissances sur les dynamiques de statut liant les groupes de genre. Il ouvre également de nombreuses pistes de réflexion et de recherches futures. A travers les sept études réalisées dans le cadre de cette thèse, nous avons pu souligner la complexité des relations de genre, qui se manifeste notamment par des difficultés à faire correspondre la place des femmes et des hommes dans la société et la place des filles et des garçons dans le contexte éducatif. Cette complexité est liée à la nature même des relations entre les hommes et les femmes et l'ambivalence qui les caractérise. Le présent travail de recherche ouvre de ce fait de nombreuses pistes de recherche. Le premier axe de recherche envisagé se concentre sur le domaine de l'éducation et le rôle des processus sociaux liés au genre, et particulièrement à l'anticipation d'un renversement des statuts, dans la compréhension des causes des difficultés des garçons à l'école. Nous proposons que le manque d'engagement des garçons dans le contexte scolaire mis en évidence dans de nombreuses études (e.g., OECD, 2015) pourrait être en partie expliqué par une perception d'inutilité de l'école pour la réussite future et/ou une déconnexion entre le soi présent des garçons et leur soi futur. Chercher dans les dynamiques de relations intergenres l'une des causes du moindre engagement des garçons à l'école —facteur identifié comme l'une des causes de leur moins bonne réussite scolaire (e.g., Lam et al., 2012)— est une piste novatrice. Elle est également susceptible d'alimenter le second axe de recherche qui a pour objectif de nous éclairer un peu plus sur les différents processus permettant de maintenir le système de genre traditionnel malgré la meilleure réussite des filles dans le domaine académique. Bien que les relations de genre aient fait l'objet d'un très grand nombre d'études dans la littérature en psychologie sociale, le présent travail de recherche suggère que de nombreux mécanismes restent encore à explorer.

Références bibliographiques

- Adamska, K., Jurek, P., & Rózycka-Tran, J. (2015). The Mediational Role of Relational Psychological Contract in Belief in a Zero-Sum Game and Work Input Attitude Dependency. *Polish Psychological Bulletin, 46*(4), 579–586. <https://doi.org/10.1515/ppb-2015-0064>
- Adler, N. E., Epel, E. S., Castellazzo, G., & Ickovics, J. R. (2000). Relationship of subjective and objective social status with psychological and physiological functioning: Preliminary data in healthy white women. *Health Psychology, 19*(6), 586–592. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.19.6.586>
- Aelenei, C. (2015). *Inégalités de genre dans le système éducatif : une hypothèse de décalage culturel sur deux dimensions, la désirabilité sociale et l'utilité sociale*. Université Clermont Auvergne.
- Aelenei, C., Darnon, C., & Martinot, D. (2016). Boys, girls and the school cultural environment: Teachers' judgment and students' values. *The Journal of Social Psychology, 157*(5), 556–570. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/00224545.2016.1243514>
- Andersen, S., Ertac, S., Gneezy, U., List, J. A., & Maximiano, S. (2013). Gender, competitiveness, and socialization at a young age : evidence from matrilineal and a patriarchal society. *The Review of Economics and Statistics, 95*(4), 1438–1443.
- Archambault, I., Eccles, J. S., & Vida, M. N. (2010). Ability Self-Concepts and Subjective Value in Literacy: Joint Trajectories From Grades 1 Through 12. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 804–816. <https://doi.org/10.1037/a0021075>
- Autin, F., Branscombe, N. R., & Croizet, J.-C. (2013). Creating, Closing, and Reversing the Gender Gap in Test Performance: How Selection Policies Trigger Social Identity Threat or Safety Among Women and Men. *Psychology of Women Quarterly, 38*(3), 327–339. <https://doi.org/10.1177/0361684313510485>
- Baer, M., Leenders, R. T. A. J., Oldham, G. R., Vadera, K., Baer, M., & Oldham, G. R. (2010). Win or Lose the Battle for Creativity : the Power and Perils of Intergroup Competition. *Academy of Management Journal, 53*(4), 827–845.
- Baer, M., Vadera, A. K., Leenders, R. T. A. J., & Oldham, G. R. (2014). Intergroup Competition as a Double-Edged Sword: How Sex Composition Regulates the Effects of Competition on Group Creativity. *Organization Science, 25*(3), 892–908. <https://doi.org/10.1287/orsc.2013.0878>
- Baranik, L. E., Stanley, L. J., Bynum, B. H., & Lance, C. E. (2010). Examining the Construct Validity of Mastery-Avoidance Achievement Goals: A Meta-Analysis. *Human Performance, 23*(3), 265–282. <https://doi.org/10.1080/08959285.2010.488463>
- Bartels, J. M., & Magun-Jackson, S. (2009). Approach-avoidance motivation and metacognitive self-regulation: The role of need for achievement and fear of failure. *Learning and Individual Differences, 19*(4), 459–463. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.03.008>
- Berjot, S., & Gillet, N. (2011). Stress and coping with discrimination and stigmatization. *Frontiers in Psychology, 2*, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00033>
- Berjot, S., & Girault-Lidvan, N. (2009). Validation d'une version française de l'échelle d'évaluation cognitive primaire de Brewer et Skinner. *Canadian Journal of Behavioural Science, 41*(4), 252–259. <https://doi.org/10.1037/a0014842>
- Berjot, S., Girault-lidvan, N., & Battaglia, N. (2008). Stress et faire-face à la stigmatisation et à la discrimination: vers un modèle du faire-face aux menaces de l'identité. In *Stress et faire-face aux menaces de l'identité et du soi* (pp. 235–276).

- Berjot, S., Girault-Lidvan, N., & Gillet, N. (2012). Appraising Stigmatization and Discrimination: Construction and Validation of a Questionnaire Assessing Threat and Challenge Appraisals to Personal and Social Identity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, *12*(3), 191–216. <https://doi.org/10.1080/15283488.2012.691254>
- Berjot, S., Roland-Levy, C., & Girault-Lidvan, N. (2011). Cognitive appraisals of stereotype threat'. *Psychological Reports*, *108*(2), 585–598. <https://doi.org/10.2466/04.07.21>
- Berlin, N., & Dargnies, M. P. (2016). Gender differences in reactions to feedback and willingness to compete. *Journal of Economic Behavior and Organization*, *130*, 320–336. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2016.08.002>
- Bigler, R. S., Arthur, A. E., Hughes, J. M., & Patterson, M. M. (2008). The politics of race and gender: Children's perceptions of discrimination and the U.S. presidency. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, *8*(1), 83–112. <https://doi.org/10.1111/j.1530-2415.2008.00161.x>
- Bipp, T., & van Dam, K. (2014). Extending hierarchical achievement motivation models: The role of motivational needs for achievement goals and academic performance. *Personality and Individual Differences*, *64*, 157–162. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.039>
- Blascovich, J. (2008). Challenge and Threat. In A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of Approach and Avoidance Motivation* (pp. 431–445). New York: Psychology Press.
- Bonnot, V., & Krauth-Gruber, S. (2016). System-justifying Behaviors: When Feeling Dependent on a System Triggers Gender Stereotype-consistent Academic Performance. *European Journal of Social Psychology*, *46*(6), 776–782. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2201>
- Bornstein, G., & Erev, I. (1994). The Enhancing Effect of Intergroup Competition on Group Performance. *The International Journal of Conflict Management*, *5*(3), 271–283.
- Bosson, J. K., Vandello, J. A., Michniewicz, K. S., & Lenes, J. G. (2012). American men's and women's beliefs about gender discrimination: for men, it's not quite a zero-sum game. *Masculinities and Social Change*, *1*(3), 210–239. <https://doi.org/10.4471/MCS.2012.14>
- Bourdieu, P. (1998). *La Domination Masculine* (Le Seuil). Paris.
- Branscombe, N. R., Schmitt, M. T., & Harvey, R. D. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(1), 135–149. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.1.135>
- Brown, E. R., & Diekmann, A. B. (2013). Differential effects of female and male candidates on system justification : Can cracks in the glass ceiling foster complacency ? *European Journal of Social Psychology*, *30*(6), 299–306.
- Brown, R., & Abrams, D. (1986). The effect of intergroup similarity and goal interdependence on intergroup attitudes and task performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, *22*, 78–92.
- Buchmann, C., & DiPrete, T. A. (2006). The Growing Female Advantage in College Completion : The Role of Family Background and Academic Achievement. *American Sociological Review*, *71*(4), 515–541. <https://doi.org/10.1177/000312240607100401>
- Buchmann, C., DiPrete, T. a., & McDaniel, A. (2008). Gender Inequalities in Education. *Annual Review of Sociology*, *34*(1), 319–337. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134719>
- Burleigh, T. J. (2016). "Your gain is my loss": An examination of zero-sum thinking with love in multi-partner romantic relationships and with grades in the university classroom. University of

Guelph. Retrieved from <http://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/handle/10214/10034>

- Burleigh, T. J., & Meegan, D. V. (2013). Keeping Up with the Joneses Affects Perceptions of Distributive Justice. *Social Justice Research, 26*(2), 120–131. <https://doi.org/10.1007/s11211-013-0181-3>
- Buser, T., Niederle, M., & Oosterbeek, H. (2012). Gender, competitiveness, and career choices. *Quarterly Journal of Economics, 129*(3), 1409–1447. <https://doi.org/10.1093/qje/qju009>
- Butler, R., & Kedar, A. (1990). Effects of intergroup competition and school philosophy on student perceptions, group processes, and performance. *Contemporary Educational Psychology, 15*(4), 301–318. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(90\)90027-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(90)90027-X)
- Cambon, L., & Yzerbyt, V. Y. (2018). Two routes toward compensation: An investigation into the mechanisms of compensation for high- and low-status groups. *Journal of Experimental Social Psychology, 77*, 24–35. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.04.002>
- Cambon, L., Yzerbyt, V., & Yakimova, S. (2015). Compensation in intergroup relations: An investigation of its structural and strategic foundations. *British Journal of Social Psychology, 54*(1), 140–158. <https://doi.org/10.1111/bjso.12067>
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 78–96. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002004>
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal-orientation and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools, 40*(4), 417–427. <https://doi.org/10.1002/pits.10092>
- Carli, L. L., Alawa, L., Lee, Y. A., Zhao, B., & Kim, E. (2016). Stereotypes About Gender and Science: Women ≠ Scientists. *Psychology of Women Quarterly, 40*(2), 244–260. <https://doi.org/10.1177/0361684315622645>
- Carrington, B., Tymms, P., & Merrell, C. (2008). Role models, school improvement and the “gender gap” - Do men bring out the best in boys and women the best in girls? *British Educational Research Journal, 34*(3), 315–327. <https://doi.org/10.1080/01411920701532202>
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27*(2), 270–295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Catalyst. (2019). Women CEOs of the S&P 500. Retrieved from <https://www.catalyst.org/research/women-ceos-of-the-sp-500/>
- Chabanon, L., & Steinmetz, C. (2018). Écarts de performances des élèves selon le sexe. Que nous apprennent les évaluations de la DEPP? *Education & Formations, 96*, 39–57.
- Chan, J. C. Y., & Lam, S. (2008). Effects of competition on students' self-efficacy in vicarious learning. *The British Journal of Educational Psychology, 78*, 95–108. <https://doi.org/10.1348/000709907X185509>
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 268–274.
- Chazal, S., & Guimond, S. (2003). La théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire et de rôles sociaux des filles et des garçons. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*,

32(4), 595–616. <https://doi.org/10.4000/osp.2988>

- Chouinard, R., & Roy, N. (2008). Changes in high-school students' competence beliefs, utility value and achievement goals in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 31–50. <https://doi.org/10.1348/000709907X197993>
- Chow, A., & Salmela-Aro, K. (2011). Task-values across subject domains: A gender comparison using a person-centered approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 202–209. <https://doi.org/10.1177/0165025411398184>
- Colom, R., García, L. F., Juan-Espinosa, M., & Abad, F. J. (2002). Sex Differences in General Intelligence: Evidence from the WAIS-III. *The Spanish Journal of Psychology*, 5(1), 29–35.
- Croizet, J. C., & Martinot, D. (2003). Stigmatisation et estime de soi. In J.-C. Croizet & J. P. Leyens (Eds.), *Mauvaise réputation : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale* (pp. 25–59). Paris: Armand Colin.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., & Glick, P. (2008). Warmth and Competence as Universal Dimensions of Social Perception: The Stereotype Content Model and the BIAS Map. *Advances in Experimental Social Psychology*, 40, 61–149. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(07\)00002-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(07)00002-0)
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., Kwan, V. S. Y., Glick, P., Demoulin, S., Leyens, J. P., ... Ziegler, R. (2009). Stereotype content model across cultures: Towards universal similarities and some differences. *British Journal of Social Psychology*, 48(1), 1–33. <https://doi.org/10.1348/014466608X314935>
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A. G. (2011). Math–gender stereotypes in elementary school children. *Child Development*, 82(3), 766–779. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x>
- 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. <https://doi.org/10.3406/psy.2005.3821>
- Darnon, C., Butera, F., Mugny, G., Quiamzade, A., & Hulleman, C. S. (2009). “Too complex for me!” Why do performance-approach and performance-avoidance goals predict exam performance? *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 423–434. <https://doi.org/10.1007/BF03178759>
- Darnon, C., Dompnier, B., & Poortvliet, P. (2012). Achievement Goals in Educational Contexts: A Social Psychology Perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(10), 760–771. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00457.x>
- Daseking, M., Petermann, F., & Waldmann, H. C. (2017). Sex differences in cognitive abilities: Analyses for the German WAIS-IV. *Personality and Individual Differences*, 114, 145–150. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.003>
- Datta Gupta, N., Poulsen, A., & Villeval, M. C. (2013). Gender matching and competitiveness: Experimental evidence. *Economic Inquiry*, 51(1), 816–835. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2011.00378.x>
- De Castella, K., Byrne, D., & Covington, M. (2013). Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 861–880. <https://doi.org/doi:10.1037/a0032464>
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement.

- Intelligence*, 35(1), 13–21. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001>
- del Río, M. F., & Strasser, K. (2013). Preschool Children's Beliefs about Gender Differences in Academic Skills. *Sex Roles*, 68, 231–238. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0195-6>
- DEPP. (2016). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*. Retrieved from http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/40/1/FetG_2016_542401.pdf
- DEPP. (2017). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*. Retrieved from http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/23/5/depp-filles-et-garcons-2017_727235.pdf
- DEPP. (2018a). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*. <https://doi.org/10.3917/empa.053.0033>
- DEPP. (2018b). *Repères et Références Statistiques 2018*.
- DEPP. (2019). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*. <https://doi.org/10.3917/empa.053.0033>
- Derakshan, N., & Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance: New developments from attentional control theory. *European Psychologist*, 14(2), 168–176. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.2.168>
- Destin, M., & Oyserman, D. (2010). Incentivizing education: Seeing schoolwork as an investment, not a chore. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(5), 846–849. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.04.004>
- Diener, M. L., & Lucas, R. (2004). Adults Desires for Childrens Emotions across 48 Countries: Associations with Individual and National Characteristics. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(5), 525–547. <https://doi.org/10.1177/0022022104268387>
- Dinger, F. C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Steinmayr, R. (2013). Antecedents and consequences of students' achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 28, 90–101. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.005>
- Doise, W. (1978). Images, représentations, idéologies et expérimentation psychosociologique. *Social Science Information*, 17(1), 41–69. <https://doi.org/10.1177/053901847801700103>
- Dompnier, B., Pansu, P., & Bressoux, P. (2006). An integrative model of scholastic judgments: Pupils' characteristics, class context, halo effect and internal attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 119–133. <https://doi.org/10.1007/BF03173572>
- Dover, T. L., Major, B., & Kaiser, C. R. (2016). Members of high-status groups are threatened by pro-diversity organizational messages. *Journal of Experimental Social Psychology*, 62, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.10.006>
- Dreber, A., von Essen, E., & Ranehill, E. (2014). Gender and competition in adolescence: Task matters. *Experimental Economics*, 17(1), 154–172. <https://doi.org/10.1007/s10683-013-9361-0>
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309–323. <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198–

208. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198>

- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press.
- Eckes, T. (2002). Paternalistic and Envious Gender Stereotypes: Testing Predictions From the Stereotype Content Model. *Sex Roles, 47*(3/4). Retrieved from <https://link-springer-com.login.ezproxy.library.ualberta.ca/content/pdf/10.1023%2FA%3A1021020920715.pdf>
- Ellemers, N., & Bos, A. E. R. (1998). Social identity, relative deprivation, and coping with the threat of position loss: A field study among native shopkeepers in Amsterdam. *Journal of Applied Social Psychology, 28*(21), 1987–2006. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01357.x>
- Ellemers, N., & Haslam, S. A. (2011). Social Identity Theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories in Social Psychology* (Vol. 2, pp. 379–398). Sage publications.
- Elliot, A. J., Aldhobaiban, N., Kobeisy, A., Murayama, K., Gocłowska, M. A., Lichtenfeld, S., & Khayat, A. (2016). Linking social interdependence preferences to achievement goal adoption. *Learning and Individual Differences, 50*, 291–295. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.020>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. a. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501–519. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Esses, V. M., Dovidio, J. F., Danso, H. A., Jackson, L. M., & Semanya, A. (2005). Historical and Modern Perspective on Group Competition. In C. S. Crandall & M. Schaller (Eds.), *Social Psychology of Prejudice: Historical and Contemporary Issues*. (pp. 97–116). Lewinian Press.
- Esses, V. M., Dovidio, J. F., Jackson, L. M., & Armstrong, T. L. (2001). The Immigration Dilemma: The Role of Perceived Group Competition, Ethnic Prejudice, and National Identity. *Journal of Social Issues, 57*(3), 389–412. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00220>
- Esses, V. M., Jackson, L. M., & Armstrong, T. L. (1998). Intergroup Competition and Attitudes Toward Immigrants and Immigration: An Instrumental Model of Group Conflict. *Journal of Social Issues, 54*(4), 699–724. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1998.tb01244.x>
- Esses, V. M., Jackson, L. M., Dovidio, J. F., & Hodson, G. (2008). Instrumental Relations Among Groups: Group Competition, Conflict, and Prejudice. *On the Nature of Prejudice, 225–243*. <https://doi.org/10.1002/9780470773963.ch14>
- European Institute for Gender Equality. (2017). *Gender Equality Index 2017: Methodological Report*. <https://doi.org/10.2839/9948>
- EURYDICE. (2010). *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Bruxelles. <https://doi.org/10.2797/36004>
- Eysenck, M. W., & Derakshan, N. (2011). New perspectives in attentional control theory. *Personality and Individual Differences, 50*(7), 955–960. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.019>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2016). Family and School Context in School Engagement. *European Journal of Education and Psychology, 9*, 47–55.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. (M. Carmichael, Ed.) (4th ed.). Sage

publications.

- Fischer, F., Schult, J., & Hell, B. (2013). Sex differences in secondary school success: Why female students perform better. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 529–543. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0127-4>
- Fisher, C. B., Wallace, S. a., & Fenton, R. E. (2000). Discrimination distress during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(6), 679–695. <https://doi.org/10.1023/A:1026455906512>
- Fiske, E. B. (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. UNESCO. Paris, France. <https://doi.org/10.15220/978-92-3-104232-4-en>
- Fiske, S. (2010). Interpersonal Stratification: Power Status and Subordination. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 941–982). John Wiley & Sons.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 878–902. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>
- Fiske, S. T., Dupree, C. H., Nicolas, G., & Swencionis, J. K. (2016). Status, power, and intergroup relations: The personal is the societal. *Current Opinion in Psychology, 11*, 44–48. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.05.012>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Garner, R. (2012). Female teachers accused of giving boys lower marks. *The Independent*. Retrieved from <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/female-teachers-accused-of-giving-boys-lower-marks-6943937.html>
- Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist, 56*(2), 109–118. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.2.109>
- Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J. L., Abrams, D., Masser, B., ... López, W. L. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(5), 763–775. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.763>
- Gneezy, U., Niederle, M., & Rustichini, A. (2003). Performance in competitive Environments: Gender differences. *Quarterly Journal of Economics, 118*(3), 1049–1074.
- Gneezy, U., & Rustichini, A. (2004). Gender and Competition at a Young Age. *The American Economic Review, 94*(2), 377–381.
- Good, C., Aronson, J., & Harder, J. A. (2008). Problems in the pipeline: Stereotype threat and women's achievement in high-level math courses. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(1), 17–28. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.10.004>
- Graham, S. (1991). A Review of Attribution Theory in Achievement Contexts, *3*(1), 5–39.
- Green, E. G. T. (2006). Successful or friendly? Inferring achievement and relational competence from individualist and collectivist attitudes. *Swiss Journal of Psychology, 65*(1), 25–36. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.65.1.25>

- Hall, J. A., & Brody, L. R. (2008). Gender and emotion in context. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman-Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 395–424). New York: Guilford Press. <https://doi.org/10.2307/2076468>
- Hannon, B., & McNaughton-Cassill, M. (2011). SAT Performance: Understanding the Contributions of Cognitive/Learning and Social/Personality Factors. *Applied Cognitive Psychology, 25*(4), 528–534. <https://doi.org/10.1016/j.pestbp.2011.02.012>.Investigations
- Hartley, B. L., & Sutton, R. M. (2013). A stereotype threat account of boys' academic underachievement. *Child Development, 84*(5), 1716–1733. <https://doi.org/10.1111/cdev.12079>
- Hays, N. A. (2013). Fear and loving in social hierarchy: Sex differences in preferences for power versus status. *Journal of Experimental Social Psychology, 49*(6), 1130–1136. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2013.08.007>
- Heilman, M. E. (2012). Gender stereotypes and workplace bias. *Research in Organizational Behavior, 32*, 113–135. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2012.11.003>
- Heyder, A., & Kessels, U. (2013). Is School Feminine? Implicit Gender Stereotyping of School as a Predictor of Academic Achievement. *Sex Roles, 69*(11–12), 605–617. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0309-9>
- Heyder, A., & Kessels, U. (2016). Boys Don't Work? On the Psychological Benefits of Showing Low Effort in High School. *Sex Roles, 1*–14. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0683-1>
- Heyman, G. D., & Legare, C. H. (2004). Children's Beliefs About Gender Differences in the Academic and Social Domains. *Sex Roles, 50*(3/4), 227–239. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000015554.12336.30>
- Hibbard, D. R., & Buhrmester, D. (2010). Competitiveness, Gender, and Adjustment Among Adolescents. *Sex Roles, 63*(5), 412–424. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9809-z>
- Huguet, P., & Régner, I. (2007). Stereotype Threat Among Schoolgirls in Quasi-Ordinary Classroom Circumstances. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 545–560. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.545>
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing Interest and Performance With a Utility Value Intervention. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 880–895. <https://doi.org/10.1037/a0019506>
- Hyde, J. S., Lindberg, S. M., Linn, M. C., Ellis, A. B., & Williams, C. C. (2008). Gender similarities characterize math performance. *Science, 321*, 494–495.
- Irwing, P. (2012). Sex differences in g: An analysis of the US standardization sample of the WAIS-III. *Personality and Individual Differences, 53*(2), 126–131. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.05.001>
- Ito, T. A., & Urland, G. R. (2003). Race and Gender on the Brain: Electrocortical Measures of Attention to the Race and Gender of Multiply Categorizable Individuals. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(4), 616–626. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.616>
- Jackson, C. (2003). Motives for 'laddishness' at school: Fear of failure and fear of the 'feminine.' *British Educational Research Journal, 29*(4), 583–598. <https://doi.org/10.1080/0141192032000099388>
- Jackson, C., & Dempster, S. (2009). "I sat back on my computer . . . with a bottle of whisky next to me": constructing "cool" masculinity through "effortless" achievement in secondary and

higher education. *Journal of Gender Studies*, 18(4), 341–356. <https://doi.org/10.1080/09589230903260019>

- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509–527. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421>
- Joannin, D., & Mennesson, C. (2014). Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités. *Cahiers Du Genre*, 56(1), 161. <https://doi.org/10.3917/cdge.056.0161>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN, US: Interaction Book Compagny.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New Developments in Social Interdependence Theory. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 131(4), 285–358.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.1037/pspa0000044>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Roseth, C., & Shin, T. S. (2014). The relationship between motivation and achievement in interdependent situations. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(9), 622–633. <https://doi.org/10.1111/jasp.12280>
- Jones, S., & Myhill, D. (2004). 'Troublesome boys' and 'compliant girls': gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 547–561. <https://doi.org/10.1080/0142569042000252044>
- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The Role of Stereotyping in System-justification and the Production of False Consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1–27.
- Jost, J. T., 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2004.00402.x>
- Jost, J. T., Chaikalis-Petritsis, V., Abrams, D., Sidanius, J., van der Toorn, J., & Bratt, C. (2012). Why men (and women) do and don't rebel: effects of system justification on willingness to protest. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 38(2), 197–208. <https://doi.org/10.1177/0146167211422544>
- Jost, J. T., & Hunyady, O. (2005). Antecedents and Consequences of System-Justifying Ideologies. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 114–118.
- Jost, J. T., & Kay, A. C. (2005). Exposure to benevolent sexism and complementary gender stereotypes: consequences for specific and diffuse forms of system justification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 498–509. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.3.498>
- Jost, J. T., Pietrzak, J., Liviatan, I., Mandisodza, A., & Napier, J. L. (2007). System Justification as Conscious and Noconscious Goal Pursuit. In J. Shah & W. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science* (pp. 591–605). New York : Guilford Press.
- Jury, M. (2014). *Antécédents des buts d'accomplissement : le rôle du statut social, de la compétence et du contexte de sélection*. Université Blaise Pascal.
- Kaiser, C. R., Drury, B. J., Spalding, K. E., Cheryan, S., & O'Brien, L. T. (2009). The ironic consequences of Obama's election: Decreased support for social justice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(3), 556–559. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.01.006>

- Kaiser, C. R., & Hagiwara, N. (2011). Gender identification moderates social identity threat effects on working memory. *Psychology of Women Quarterly*, 35(2), 243–251. <https://doi.org/10.1177/0361684310384102>
- Kay, A. C., & Friesen, J. (2011). On Social Stability and Social Change: Understanding When System Justification Does and Does Not Occur. *Current Directions in Psychological Science*, 20(6), 360–364. <https://doi.org/10.1177/0963721411422059>
- Kay, A. C., Gaucher, D., Peach, J. M., Laurin, K., Friesen, J., Zanna, M. P., & Spencer, S. J. (2009). Inequality, discrimination, and the power of the status quo: Direct evidence for a motivation to see the way things are as the way they should be. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(3), 421–434. <https://doi.org/10.1037/a0015997>
- Kay, A. C., Jost, J. T., Mandisodza, A., Sherman, S. J., Petrocelli, J. V., & Johnson, A. L. (2007). Panglossian ideology in the service of system justification: How complementary stereotypes help us to rationalize inequality. *Advances in Experimental Social Psychology*, 39, 305–358.
- Kehn, A., & Ruthig, J. C. (2013). Perceptions of Gender Discrimination across Six Decades: The Moderating Roles of Gender and Age. *Sex Roles*, 69(5–6), 289–296. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0303-2>
- Kenney-Benson, G. A., Pomerantz, E. M., Ryan, A. M., & Patrick, H. (2006). Sex differences in math performance: The role of children’s approach to schoolwork. *Developmental Psychology*, 42(1), 11–26. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.11>
- Kervyn, N., Yzerbyt, V., & Judd, C. M. (2010). Compensation between warmth and competence: Antecedents and consequences of a negative relation between the two fundamental dimensions of social perception. *European Review of Social Psychology*, 21(1), 155–187. <https://doi.org/10.1080/13546805.2010.517997>
- Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M., & Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students’ gender identity. *Educational Research*, 56(2), 220–229. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898916>
- Kessels, U., & Steinmayr, R. (2013). Macho-man in school: Toward the role of gender role self-concepts and help seeking in school performance. *Learning and Individual Differences*, 23(1), 234–240. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.013>
- Kiefer, A. K., & Sekaquaptewa, D. (2007). Gender Implicit Stereotypes , and Math-Related Identification , Outcomes Study of Female College Students. *Association for Psychological Science*, 18(1), 13–18.
- King, E. B., Knight, J. L., & Hebl, M. R. (2010). The Influence of Economic Conditions on Aspects of Stigmatization. *Journal of Social Issues*, 66(3), 446–460. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2010.01655.x>
- King, R. B. (2016). Gender differences in motivation, engagement and achievement are related to students’ perceptions of peer—but not of parent or teacher—attitudes toward school. *Learning and Individual Differences*, 52, 60–71. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.006>
- King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2012). Studying for the sake of others: The role of social goals on academic engagement. *Educational Psychology*, 32(6), 749–776. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.730479>
- Kingdon, D., Serbin, L. A., & Stack, D. M. (2017). Understanding the gender gap in school performance among low-income children. *International Journal of Behavioral Development*, 41(2), 265–274. <https://doi.org/10.1177/0165025416631836>

- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00453.x>
- Krosch, A. R., & Amodio, D. M. (2014). Economic scarcity alters the perception of race. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(25), 9079–9084. <https://doi.org/10.1073/pnas.1404448111>
- Kuchynka, S. L., Bosson, J. K., Vandello, J. A., & Puryear, C. (2018). Zero-Sum Thinking and the Masculinity Contest: Perceived Intergroup Competition and Workplace Gender Bias. *Journal of Social Issues*, 74(3), 529–550. <https://doi.org/10.1111/josi.12281>
- Kurtz-Costes, B., Copping, K. E., Rowley, S. J., & Kinlaw, C. R. (2014). Gender and Age Differences in Awareness and Endorsement of Gender Stereotypes about Academic Abilities. *European Journal of Psychology of Education*, 29(4), 603–618. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0216-7>
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., ... Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50(1), 77–94. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.004>
- Lam, S., Yim, P., Law, J. S. F., & Cheung, R. W. Y. (2004). The effects of competition on achievement motivation in Chinese classrooms. *The British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 281–296. <https://doi.org/10.1348/000709904773839888>
- Landau, M. J., Oyserman, D., Keefer, L. A., & Smith, G. C. (2014). The college journey and academic engagement: How metaphor use enhances identity-based motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(5), 679–698. <https://doi.org/10.1037/a0036414>
- Lane, K. A., Goh, J. X., & Driver-Linn, E. (2012). Implicit Science Stereotypes Mediate the Relationship between Gender and Academic Participation. *Sex Roles*, 66(3–4), 220–234. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0036-z>
- Latsch, M., & Hannover, B. (2014). Smart girls, dumb boys!?: How the discourse on “Failing Boys” Impacts Performances and Motivational Goal Orientation in German School Students. *Social Psychology*, 45(2), 112–126. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000167>
- Laurin, K., Gaucher, D., & Kay, A. C. (2013). Stability and the justification of social inequality. *European Journal of Social Psychology*, 43, 246–254.
- Laurin, K., Kay, A. C., & Shepherd, S. (2011). Self-Stereotyping as a Route to System Justification. *Social Cognition*, 29(3), 360–375. <https://doi.org/10.1521/soco.2011.29.3.360>
- Law, W., Elliot, A. J., & Murayama, K. (2012). Perceived competence moderates the relation between performance-approach and performance-avoidance goals. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 806–819. <https://doi.org/10.1037/a0027179>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Leeper, C., & Brown, C. S. (2008). Perceived experiences with sexism among adolescent girls. *Child Development*, 79(3), 685–704. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01151.x>
- Leeper, C., & Brown, C. S. (2014). Sexism in Schools. In L. S. Liben & R. S. Bigler (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior. The role of gender in educational contexts and outcomes* (1st ed., Vol. 47, pp. 189–223). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.04.001>

- Leaper, C., & Brown, C. S. (2018). Sexism in Childhood and Adolescence: Recent Trends and Advances in Research. *Child Development Perspectives*, 12(1), 10–15. <https://doi.org/10.1111/cdep.12247>
- Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463–485. <https://doi.org/10.1177/0003122412440802>
- Lewis, N. A., & Sekaquaptewa, D. (2016). Beyond test performance: A broader view of stereotype threat. *Current Opinion in Psychology*, 11, 40–43. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2016.05.002>
- Liben, L. S., Bigler, R. S., & Krogh, H. R. (2001). Pink and Blue Collar Jobs: Children's Judgments of Job Status and Job Aspirations in Relation to Sex of Worker. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79(4), 346–363. <https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2611>
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K., & De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 498–518. <https://doi.org/10.1111/bjep.12095>
- Lindberg, S. M., Hyde, J. S., Petersen, J. L., & Linn, M. C. (2010). New trends in gender and mathematics performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(6), 1123–1135. <https://doi.org/10.1037/a0021276>
- Maccoby, E. E. (1987). Gender segregation in childhood. *Advances in Child Development and Behavior*, 20. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(08\)60404-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)60404-8)
- Marrs, H. (2015). Conformity to Masculine Norms and Academic Engagement in College Men. *Psychology of Men and Masculinity*, 17(2), 197–205. <https://doi.org/10.1037/men0000015>
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59–77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2005). Motivating boys and motivating girls: does teacher gender really make a difference? *Australian Journal of Education*, 49(3), 320–334.
- Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2010). Patterns of Gender Development. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 353–381. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511>
- Martinot, D., Bagès, C., & Désert, M. (2012). French Children's Awareness of Gender Stereotypes About Mathematics and Reading: When Girls Improve Their Reputation in Math. *Sex Roles*, 66(3–4), 210–219. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0032-3>
- Martinot, D., & Désert, M. (2007). Awareness of a gender stereotype, personal beliefs and self-perceptions regarding math ability: When boys do not surpass girls. *Social Psychology of Education*, 10(4), 455–471. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9028-9>
- McFarland, J., Cui, J., & Stark, P. (2018). *Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: 2014*. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018117.pdf>
- Meegan, D. V. (2010). Zero-sum bias: Perceived competition despite unlimited resources. *Frontiers in Psychology*, 1, 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00191>
- Mendes, W. B., Blascovich, J., Major, B., & Seery, M. D. (2001). Challenge and threat responses during downward and upward social comparisons. *European Journal of Social Psychology*, 31, 477–497.

- MESRI. (2018). *Vers l'Égalité Femmes -Hommes ? Chiffres clés*. Retrieved from <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid127382/esri-chiffres-cles-de-l-egalite-femmes-hommes.html>
- Meyer, M., Cimpian, A., & Leslie, S.-J. (2015). Women are underrepresented in fields where success is believed to require brilliance. *Frontiers in Psychology, 6*, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00235>
- Michou, A., Mouratidis, A., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2013). Personal and contextual antecedents of achievement goals: Their direct and indirect relations to students' learning strategies. *Learning and Individual Differences, 23*(1), 187–194. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.005>
- Miller, D. I., Eagly, A. H., & Linn, M. C. (2015). Women's Representation in Science Predicts National Gender-Science Stereotypes : Evidence From 66 Nations. *Journal of Educational Psychology, 107*(3). <https://doi.org/10.1037/edu0000005>
- Morrison, K. R., Fast, N. J., & Ybarra, O. (2009). Group status, perceptions of threat, and support for social inequality. *Journal of Experimental Social Psychology, 45*(1), 204–210. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.09.004>
- Muller, D., Judd, C. M., & Yzerbyt, V. Y. (2005). When moderation is mediated and mediation is moderated. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*(6), 852–863. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.6.852>
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relations of Self Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: a Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*(1), 30–38.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2012). The competition-performance relation: a meta-analytic review and test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological Bulletin, 138*(6), 1035–1070. <https://doi.org/10.1037/a0028324>
- Neff, K. D., Cooper, C. E., & Woodruff, A. L. (2007). Children's and adolescents' developing perceptions of gender inequality. *Social Development, 16*(4), 682–699. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00411.x>
- Neugebauer, M., Helbig, M., & Landmann, A. (2011). Unmasking the myth of the same-sex teacher advantage. *European Sociological Review, 27*(5), 669–689. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq038>
- Neuville, E., & Croizet, J. C. (2007). Can salience of gender identity impair math performance among 7-8 years old girls? The moderating role of task difficulty. *European Journal of Psychology of Education, 22*(3), 307–316. <https://doi.org/10.1007/BF03173428>
- Nguyen, H. H. D., & Ryan, A. M. (2008). Does Stereotype Threat Affect Test Performance of Minorities and Women? A Meta-Analysis of Experimental Evidence. *Journal of Applied Psychology, 93*(6), 1314–1334. <https://doi.org/10.1037/a0012702>
- Niederle, M., & Vesterlund, L. (2007). Do Women Shy Away From Competition? Do Men Compete Too Much? *The Quarterly Journal of Economics, 122*(3), 1067–1101. <https://doi.org/10.1162/qjec.122.3.1067>
- Norton, M. I., & Sommers, S. R. (2011). Whites See Racism as a Zero-Sum Game That They Are Now Losing. *Perspectives on Psychological Science, 6*(3), 215–218. <https://doi.org/10.1177/1745691611406922>
- Nosek, B. a, Smyth, F. L., Sriram, N., Lindner, N. M., Devos, T., Ayala, A., ... Greenwald, A. G. (2009).

- National differences in gender-science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(26), 10593–10597. <https://doi.org/10.1073/pnas.0809921106>
- Nowicki, E. A., & Lopata, J. (2015). Children’s implicit and explicit gender stereotypes about mathematics and reading ability. *Social Psychology of Education*, 20(2), 329–345. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9313-y>
- Nurra, C., & Oyserman, D. (2018). From future self to current action: An identity-based motivation perspective. *Self and Identity*, 17(3), 343–364. <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1375003>
- O’Brien, L. T., Kinias, Z., & Major, B. (2008). How status and stereotypes impact attributions to discrimination: The stereotype-asymmetry hypothesis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(2), 405–412. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.12.003>
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III)*. <https://doi.org/10.1787/9789264201170-en>
- OECD. (2015). *The ABC of Gender Equality in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Okebukola, P. A. (1986). Impact of Extended Cooperative and Competitive Relationships on the Performance of Students in Science. *Human Relations*, 7, 673–682.
- Orr, A. J. (2011). Gendered Capital: Childhood Socialization and the “Boy Crisis” in Education. *Sex Roles*, 65(3), 271–284. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0016-3>
- Ouwerkerk, J. W., de Gilder, D., & de Vries, N. K. (2000). When the going gets tough, the tough get going: Social identification and individual effort in intergroup competition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(12), 1550–1559. <https://doi.org/10.1177/01461672002612009>
- Oyserman, D. (2015). Identity-based motivation. In R. Scott & S. Kosslyn (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral science: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource* (pp. 1–11). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118900772>
- Oyserman, D., & James, L. (2011). Possible identities. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 117–145). N: Springer.
- Pansu, P., Dompnier, B., & Bressoux, P. (2004). L’explication quotidienne des comportements scolaires : Attributions de réussite et d’échec. In *Le défi éducatif: des situations pour réussir* (pp. 277–302). Paris : Armand Colin.
- Pansu, P., Régner, I., Max, S., Colé, P., Nezelek, J. B., & Huguet, P. (2016). A burden for the boys: Evidence of stereotype threat in boys’ reading performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 65, 26–30. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.02.008>
- Passolunghi, M. C., Rueda Ferreira, T. I., & Tomasetto, C. (2014). Math–gender stereotypes and math-related beliefs in childhood and early adolescence. *Learning and Individual Differences*, 34, 70–76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.005>
- Pennington, C. R., Heim, D., Levy, A. R., & Larkin, D. T. (2016). Twenty years of stereotype threat

- research: A review of psychological mediators. *PLoS ONE*, *11*(1), 1–25. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0146487>
- Perugini, M., Gallucci, M., & Costantini, G. (2018). A Practical Primer To Power Analysis for Simple Experimental Designs. *International Review of Social Psychology*, *31*(1), 1–23. <https://doi.org/10.5334/irsp.181>
- Pettit, N. C., & Lount, R. B. (2010). Looking down and ramping up: The impact of status differences on effort in intergroup contexts. *Journal of Experimental Social Psychology*, *46*(1), 9–20. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.08.008>
- Piotrowski, J., Różycka-Tran, J., Baran, T., & Żemojtel-Piotrowska, M. (2019). Zero-sum thinking as mediator of the relationship of national attitudes with (un)willingness to host refugees in own country. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12538>
- Plant, E. A., Hyde, J. S., Keltner, D., & Devine, P. G. (2000). The Gender Stereotyping of Emotions. *Psychology of Women Quarterly*, *24*(1), 81–92. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2000.tb01024.x>
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., & Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 396–404. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.396>
- Poorthuis, A. M. G., Juvonen, J., Thomaes, S., Denissen, J. J. a, De, B. O., Aken, M. a G. Van, & Thomaes, S. (2015). Do Grades Shape Students ' School Engagement ? The Psychological Consequences of Report Card Grades at the Beginning of Secondary School. *Journal of Educational Psychology*, *107*(3), 842–854.
- Powlisha, K. K. (1995). Gender bias in children's perceptions of personality traits. *Sex Roles*, *32*(1–2), 17–28. <https://doi.org/10.1007/BF01544755>
- Pratto, F., Sidanius, J., & Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology*, *17*(1), 271–320. <https://doi.org/10.1080/10463280601055772>
- Pratto, F., & Walker, A. (2004). The Bases of Gendered Power. In A. H. Eagly, A. E. Beall, & S. R. J. (Eds.), *The Psychology of Gender* (pp. 242–268). New York: The Guilford Press.
- Prentice, D. a, & Carranza, E. (2002). What Women and Men Should Be, Shouldn't Be, Are Allowed to Be, and Don't Have to Be: The Contents of Prescriptive Gender Stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, *26*(4), 269–281. <https://doi.org/10.1111/1471-6402.t01-1-00066>
- Quinn, P. C., Yahr, J., Kuhn, A., Slater, A. M., & Pascalis, O. (2002). Representation of the gender of human faces by infants: A preference for female. *Perception*, *31*(9), 1109–1121. <https://doi.org/10.1068/p3331>
- Radke, H. R. M., Hornsey, M. J., & Barlow, F. K. (2018). Changing Versus Protecting the Status Quo: Why Men and Women Engage in Different Types of Action on Behalf of Women. *Sex Roles*, *79*(9–10), 505–518. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0884-2>
- Redersdorff, S., & Martinot, D. (2009). Being outperformed in an intergroup context: the relationship between group status and self-protective strategies. *The British Journal of Social Psychology*, *48*, 275–294. <https://doi.org/10.1348/014466608X334771>
- Regner, I., Steele, J. R., Ambady, N., Thinus-Blanc, C., & Huguet, P. (2014). *Our future scientists: A review of stereotype threat in girls from early elementary school to middle school*. *REVUE INTERNATIONALE DE PSYCHOLOGIE SOCIALE-INTERNATIONAL REVIEW OF SOCIAL*

- Reyna, C. (2000). Lazy, Dumb, or Industrious : When Stereotypes Convey Attribution Information in the Classroom. *Educational Psychology Review*, *12*(1), 85–111.
- Ridgeway, C. L., & Bourg, C. (2004). Gender as Status. An Expectation States Theory Approach. In A. H. Eagly, A. E. Beall, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Psychology of Gender* (pp. 217–241). New York: The Guilford Press.
- Ridgeway, C. L., & Correll, S. J. (2004). Unpacking the gender system a theoretical perspective on gender beliefs and social relations. *Gender and Society*, *18*(4), 510–531. <https://doi.org/10.1177/0891243204265269>
- Robnett, R. D., & Susskind, J. E. (2010). Who Cares About Being Gentle? The Impact of Social Identity and the Gender of One's Friends on Children's Display of Same-Gender Favoritism. *Sex Roles*, *63*(11), 820–832. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9843-x>
- Rogers, A. A., Updegraff, K. A., Santos, C. E., & Martin, C. L. (2017). Masculinity and School Adjustment in Middle School. *Psychology of Men & Masculinity*, *18*(1), 50–61.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, *134*(2), 223–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Rozycka-Tran, J., Boski, P., & Wojciszke, B. (2015). Belief in a Zero-Sum Game as a Social Axiom: A 37-Nation Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *46*(4), 525–548. <https://doi.org/10.1177/0022022115572226>
- Rudman, L. A., & Glick, P. (2008). *Psychology of Gender: How Power and Intimacy Shape Gender Relations*. (S. T. Fiske, Ed.). New York: The Guilford Press.
- Rudman, L. A., & Phelan, J. E. (2008). Backlash effects for disconfirming gender stereotypes in organizations. *Research in Organizational Behavior*, *28*, 61–79. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2008.04.003>
- Ruggiero, K. M., & Major, B. (1998). Group Status and Attribution to Discrimination: Are Low or High-Status Group Members More Likely to Blame Their Failure on Discrimination. *Personality & Social Psychology Bulletin*, *24*(8), 821–837.
- Ruggiero, K. M., & Taylor, D. M. (1997). Why Minority Group Members Perceive or Do Not Perceive the Discrimination That Confronts Them: The Role of Self-Esteem and Perceived Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(2), 373–389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.2.373>
- Ruthig, J. C., Kehn, A., Gamblin, B. W., Vanderzanden, K., & Jones, K. (2017). When Women's Gains Equal Men's Losses: Predicting a Zero-Sum Perspective of Gender Status. *Sex Roles*, *72*(1–2), 17–26. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0651-9>
- Rydell, R. J., McConnell, A. R., & Beilock, S. L. (2009). Multiple Social Identities and Stereotype Threat: Imbalance, Accessibility, and Working Memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *96*(5), 949–966. <https://doi.org/10.1037/a0014846>
- Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1987). Status differentials and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, *17*(3), 277–293. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420170304>
- Scheepers, D., & Ellemers, N. (2005). When the pressure is up: The assessment of social identity threat in low and high status groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, *41*(2), 192–

200. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.06.002>

- Scheepers, D., Ellemers, N., & Sintemaartensdijk, N. (2009). Suffering from the possibility of status loss: physiological responses to social identity threat in high status groups. *European Journal of Social Psychology, 39*, 1075–1092. <https://doi.org/10.1002/ejsp>
- Scheiber, C., Reynolds, M. R., Hajovsky, D. B., & Kaufman, A. S. (2015). Gender differences in achievement in a large, nationally representative sample of children and adolescents. *Psychology in the Schools, 52*(4), 335–348. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Schmader, T. (2002). Gender identification moderates stereotype threat effects on women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*(2), 194–201. <https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1500>
- Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An Integrated Process Model of Stereotype Threat Effects on Performance. *Psychological Review, 115*(2), 336–356. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.115.2.336>
- Schwartz, S. H., & Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*(6), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.6.1010>
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research, 4*(1), 27–41. <https://doi.org/10.1080/08917779108248762>
- Shechter, O. G., Durik, A. M., Miyamoto, Y., & Harackiewicz, J. M. (2011). The role of utility value in achievement behavior: The importance of culture. *Personality and Social Psychology Bulletin, 37*(3), 303–317. <https://doi.org/10.1177/0146167210396380>
- Sicard, A., & Martinot, D. (2018). School as a Zero-Sum Game between Boys and Girls : Gender Differences in Perceptions. *International Review of Social Psychology, 31*(1), 1–5. <https://doi.org/https://doi.org/10.5334/irsp.158>
- Sidanius, J., Pratto, F., & Bobo, L. (1994). Social dominance orientation and the political psychology of gender: A case of invariance? *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(6), 998–1011. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.998>
- Skelton, C. (2012). Men teachers and the “feminised” primary school: A review of the literature. *Educational Review, 64*(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.616634>
- Skinner, N., & Brewer, N. (2002). The dynamics of threat and challenge appraisals prior to stressful achievement events. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(3), 678–692. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.3.678>
- Smith, N. (2018). Cannes 2018: Salma Hayek calls on male stars to take pay cuts. Retrieved from <https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-44102441>
- Smithson, M., & Shou, Y. (2016). Asymmetries in responses to attitude statements: The example of “zero-sum” beliefs. *Frontiers in Psychology, 7*, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00984>
- Sokal, L., Katz, H., Chaszewski, L., & Wojcik, C. (2007). Good-bye, Mr. Chips: Male Teacher Shortages and Boys' Reading Achievement. *Sex Roles, 56*(9–10), 651–659. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9206-4>
- Sommet, N., Quiamzade, A., Jury, M., & Mugny, G. (2015). The student-institution fit at university: Interactive effects of academic competition and social class on achievement goals. *Frontiers in Psychology, 6*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00769>

- Spencer, S. J., Logel, C., & Davies, P. G. (2016). Stereotype threat. *Annual Review of Psychology*, *67*, 415–437. <https://doi.org/10.4324/9780203361993>
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype Threat and Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, *35*, 4–28.
- Spinath, B., Eckert, C., & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, *56*(2), 230–243. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898917>
- Stangor, C., Lynch, L., Duan, C., & Glass, B. (1992). Categorization of Individuals on the Basis of Multiple Social Features. *Journal of Personality and Social Psychology*, *62*(2), 207–218. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.2.207>
- Steele, C. M., & Aronson. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Attitudes and Social Cognition*, *69*(5), 797–811.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in Experimental Social Psychology*, *34*, 379–440. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(02\)80009-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(02)80009-0)
- Steinmayr, R., & Kessels, U. (2017). Good at school=successful on the job? Explaining gender differences in scholastic and vocational success. *Personality and Individual Differences*, *105*, 107–115. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.032>
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex Differences in School Achievement: What are the roles of Personality and Achievement Motivation? *European Journal of Personality*, *22*, 185–209. <https://doi.org/10.1002/per.676>
- Stephan, W. G., Ybarra, O., & Morrison, K. R. (2009). Intergroup Threat Theory. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (pp. 43–60). Psychological Press.
- Stephan, W. G., Ybarra, O., & Rios, K. (2016). Intergroup Threat Theory. In Todd D. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination, Second Edition* (pp. 255–278). Psychology Press. <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0162>
- Stoet, G., & Geary, D. C. (2015). Sex differences in academic achievement are not related to political, economic, or social equality. *Intelligence*, *48*, 137–151. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.11.006>
- Susskind, J. E., & Hodges, C. (2007). Decoupling children's gender-based in-group positivity from out-group negativity. *Sex Roles*, *56*(11–12), 707–716. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9235-z>
- Sweeting, H., West, P., Young, R., & Kelly, S. (2011). Dimensions of adolescent subjective social status within the school community: Description and correlates. *Journal of Adolescence*, *34*(3), 493–504. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.06.001>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 56–65). Monterey, CA: Brooks-Cole. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(05\)37005-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(05)37005-5)
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In J. T. Jost & J. Sidanius (Eds.), *Political psychology: Key readings* (pp. 276–293). New York: NY: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203505984-16>
- Tauer, J. M., & Harackiewicz, J. M. (2004). The effects of cooperation and competition on intrinsic motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *86*(6), 849–861.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.6.849>

- Teig, S., & Susskind, J. E. (2008). Truck driver or nurse? the impact of gender roles and occupational status on children's occupational preferences. *Sex Roles, 58*(11–12), 848–863. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9410-x>
- Theunissen, M. J., De Man, I., Verdonk, P., Bosma, H., & Feron, F. (2015). Are Barbie and Ken too cool for school? A case-control study on the relation between gender and dropout. *European Journal of Public Health, 25*(1), 57–62. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cku097>
- Tomasetto, C., Alparone, F. R., & Cadinu, M. (2011). Girls' Math Performance Under Stereotype Threat: The Moderating Role of Mothers' Gender Stereotypes. *Developmental Psychology, 47*(4), 943–949. <https://doi.org/10.1037/a0024047>
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., D, R. S., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the Social Group, a Self-Categorization Theory*. (J. C. Turner, Ed.). London: Basil Blackwell.
- UNICEF. (2018). *Quel genre de vie ? Filles et garçons : inégalités , harcèlements, relations*. Retrieved from [https://unicef.hosting.augure.com/Augure_UNICEF/r/ContenuEnLigne/Download?id=59478C91-58C2-47CB-A08D-580C6A359206&filename=UNICEF France Consultation nationale 2018 Synthèse Reco.pdf](https://unicef.hosting.augure.com/Augure_UNICEF/r/ContenuEnLigne/Download?id=59478C91-58C2-47CB-A08D-580C6A359206&filename=UNICEF%20France%20Consultation%20nationale%202018%20Synth%C3%A8se%20Reco.pdf)
- United Nations. (2015). *World's Women 2015: Trends and Statistics*. Retrieved from <https://unstats.un.org/unsd/gender/aboutWW2015.html>
- Urdan, T. (2004). Predictors of Academic Self-Handicapping and Achievement: Examining Achievement Goals, Classroom Goal Structures, and Culture. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 251–264. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.251>
- Vallerand, R. ., Gauvin, L. ., & Halliwell, W. . (1986a). Effect of zero sum competition on children's intrinsic motivation and perceived competence. *The Journal of Social Psychology, 126*(4), 465–472.
- Vallerand, R. ., Gauvin, L. ., & Halliwell, W. . (1986b). Negative effects of competition on children's intrinsic motivation. *The Journal of Social Psychology, 126*(5), 649–657.
- Van De Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2006). The gender gap in language achievement: The role of school-related attitudes of class groups. *Sex Roles, 55*(5–6), 397–408. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9092-1>
- van der Sluis, S., Posthuma, D., Dolan, C. V., de Geus, E. J. C., Colom, R., & Boomsma, D. I. (2006). Sex differences on the Dutch WAIS-III. *Intelligence, 34*(3), 273–289. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.08.002>
- van Hek, M., Kraaykamp, G., & Pelzer, B. (2017). Do schools affect girls' and boys' reading performance differently? A multilevel study on the gendered effects of school resources and school practices. *School Effectiveness and School Improvement, 1*–21. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1382540>
- Van Houtte, M. (2004a). Gender context of the school and study culture, or how the presence of girls affects the achievement of boys. *Educational Studies, 30*(4), 409–423. <https://doi.org/10.1080/0305569042000310336>
- Van Houtte, M. (2004b). Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies, 30*(2), 159–173. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159804>

- Vandello, J. A., Bosson, J. K., Cohen, D., Burnaford, R. M., & Weaver, J. R. (2008). Precarious manhood. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*(6), 1325–1339. <https://doi.org/10.1037/a0012453>
- Vantieghem, W., & Van Houtte, M. (2015). Are Girls more Resilient to Gender-Conformity Pressure? The Association Between Gender-Conformity Pressure and Academic Self-Efficacy. *Sex Roles, 73*(1–2), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0509-6>
- Vantieghem, W., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2014). Why “Gender” disappeared from the gender gap: (re-)introducing gender identity theory to educational gender gap research. *Social Psychology of Education, 17*(3), 357–381. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9248-8>
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2001). Ethnic and Gender Bias among Dutch and Turkish Children in Late Childhood: The Role of Social Context. *Infant and Child Development, 10*(4), 203–217. <https://doi.org/10.1002/icd.279>
- Verniers, C., & Martinot, D. (2015a). Characteristics expected in fields of higher education and gender stereotypical traits related to academic success: a mirror effect. *Social Psychology of Education, 18*(4), 719–733. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9312-z>
- Verniers, C., & Martinot, D. (2015b). Perception of students’ intelligence malleability and potential for future success: Unfavourable beliefs towards girls. *British Journal of Educational Psychology, 85*(3), 289–299. <https://doi.org/10.1111/bjep.12073>
- Verniers, C., Martinot, D., & Dompnier, B. (2016). The feminization of school hypothesis called into question among junior and high school students. *British Journal of Educational Psychology, 86*(3), 369–381. <https://doi.org/10.1111/bjep.12111>
- Vick, S. B., Seery, M. D., Blascovich, J., & Weisbuch, M. (2008). The effect of gender stereotype activation on challenge and threat motivational states. *Journal of Experimental Social Psychology, 44*(3), 624–630. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2007.02.007>
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Psychological Bulletin Gender Differences in Scholastic Achievement: A Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1174 – 1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Wach, F. S., Spengler, M., Gottschling, J., & Spinath, F. M. (2015). Sex differences in secondary school achievement - The contribution of self-perceived abilities and fear of failure. *Learning and Instruction, 36*, 104–112. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.01.005>
- Wakslak, C. J., Jost, J. T., & Bauer, P. (2011). Spreading Rationalization: Increased Support for Large-Scale and Small-Scale Social Systems Following System Threat. *Social Cognition, 29*(3), 288–302. <https://doi.org/10.1521/soco.2011.29.3.288>
- Walton, G. M., & Spencer, S. J. (2009). Latent Ability: Grades and Test Scores Systematically Underestimate the Intellectual Ability of Negatively Stereotyped Students. *Psychological Science, 20*(9), 1132–1139. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02417.x>
- Wang, M. Te, & Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development, 83*(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wang, M. Te, & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>

- Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000). Student Attitudes, Image and the Gender Gap. *British Educational Research Journal*, 26(3), 393–407. <https://doi.org/10.1080/01411920050030914>
- Watt, H. M. G. (2004). Development of Adolescents' Self-Perceptions, Values, and Task Perceptions According to Gender and Domain in 7th-through 11th-Grade Australian Students. *Child Development*, 75(5), 1556–1574.
- Weaver-Hightower, M. (2003). The “Boy Turn” in Research on Gender and Education. *Review of Educational Research*, 73(4), 471–498. <https://doi.org/10.3102/00346543073004471>
- WEF. (2017). *The Global Gender Gap Report 2017*. World Economic Forum. Retrieved from <https://www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2017>
- WEF. (2018). *The Global Gender Gap Report 2018*. World Economic Forum (Vol. 25). <https://doi.org/10.1177/0192513X04267098>
- Wellman, J. D., Liu, X., & Wilkins, C. L. (2015). Priming status-legitimizing beliefs: Examining the impact on perceived anti-White bias, zero-sum beliefs, and support for Affirmative Action among White people. *British Journal of Social Psychology*, 55, 426–437. <https://doi.org/10.1111/bjso.12133>
- Wieland, A., & Sarin, R. (2012). Domain specificity of sex differences in competition. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 83(1), 151–157. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2011.06.019>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wilkins, C. L., Wellman, J. D., Babbitt, L. G., Toosi, N. R., & Schad, K. D. (2015). You can win but I can't lose: Bias against high-status groups increases their zero-sum beliefs about discrimination. *Journal of Experimental Social Psychology*, 57, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.10.008>
- Wittchen, M., Krimmel, A., Kohler, M., & Hertel, G. (2013). The two sides of competition: Competition-induced effort and affect during intergroup versus interindividual competition. *British Journal of Psychology*, 104(3), 320–338. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2012.02123.x>
- Wong, C. A., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2003). The Influence of Ethnic Discrimination and Ethnic Identification on African American adolescents' School and Socioemotional Adjustment. *Journal of Personality*, 71(6).
- Wong, J. Y., Klann, E. M., Bijelić, N., Aguayo, F., Bijeli, N., Culturasalud, F., & Santiago, C. (2017). The Link Between Men's Zero-Sum Gender Beliefs and Mental Health: Findings From Chile and Croatia The Link Between Men's Zero-Sum Gender Beliefs and Mental Health: Findings From Chile and Croatia. *Psychology of Men & Masculinity*. <https://doi.org/10.1037/men0000035>
- Wout, D., Danso, H., Jackson, J., & Spencer, S. (2008). The many faces of stereotype threat: Group- and self-threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(3), 792–799. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2007.07.005>
- Yee, M., & Brown, R. (1994). The development of gender differentiation in young children. *British Journal of Social Psychology*, 33(2), 183–196. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1994.tb01017.x>

- Yzerbyt, V., Provost, V., & Corneille, O. (2005). Not competent but warm... Really? Compensatory stereotypes in the French-speaking world. *Group Processes and Intergroup Relations*, 8(3), 291–308. <https://doi.org/10.1177/1368430205053944>
- Zarate, M. A., & Smith, E. R. (1990). Person Categorization and Stereotyping. *Social Cognition*, 8(2), 161–185. <https://doi.org/10.1521/soco.1990.8.2.161>
- Zeidner, M. (2007). Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings. Emotion in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 165–184). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Annexes

Annexe A. Mesure du sentiment d'efficacité personnelle et de la performance en mathématiques et en français (étude 1, p66)

Mesure du sentiment d'efficacité personnelle

Lisez attentivement les différentes affirmations. Indiquez dans quelle mesure chaque affirmation est vraie pour vous en entourant le chiffre correspondant.

En mathématiques :

- A1. Je suis capable de résoudre des équations du premier degré.
- A2. Je suis capable de trouver le plus grand diviseur commun (PGCD) de deux nombres.
- A3. Je sais calculer mentalement différentes opérations (addition, soustraction, division et multiplication).
- A4. Je suis capable de tracer l'image A' d'un point A par une fonction f donnée.
- A5. Je sais convertir des unités de mesure (mètre, kilogramme...)
- A6. Je sais réussir des opérations complexes en utilisant les identités remarquables.
- A7. Je peux calculer la mesure d'un angle dans une figure géométrique.
- A8. Je suis capable de résoudre des exercices de géométrie à l'aide des différents théorèmes (ex : théorème de Thalès, de Pythagore, etc.).

En français :

- A9. Je suis capable de comprendre ce que l'on me demande en français.
- A10. Je suis capable de faire des exercices de rédaction.
- A11. Je sais écrire une phrase à la voix passive à partir d'une phrase à la voix active.
- A12. Je suis capable de faire des exercices de grammaire.
- A13. Je sais conjuguer un verbe au passé simple.
- A14. Je sais reconnaître la valeur des différents temps (imparfait, présent, etc.).
- A15. Dans un texte, je sais reconnaître les indices de l'énonciation.
- A16. Dans un texte, je sais reconnaître les figures de style.

Pas du tout vrai

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

 Tout à fait vrai

Mesure de la performance

Vous allez maintenant commencer le test. Il s'agit de 10 questions à choix multiple : 5 questions de mathématiques et 5 questions de français. Pour chaque question, il ne peut y avoir qu'une seule bonne réponse. Chaque bonne réponse vaut 2 point tandis qu'une mauvaise réponse enlève 1 point. L'objectif de ce test est d'évaluer votre niveau personnel en mathématiques et en français.

Q1. Soit f la fonction définie par : $f(x) = -4x$. Quelle est l'image de -12?

- 48
- 48
- 16
- 3

Q2. Soit ABCD un rectangle. Sachant que $AB = 4\text{cm}$, $BC = 3\text{cm}$ et $AC = 5\text{cm}$. Quelle est l'aire du triangle rectangle ABC ?

- 12 cm^2
- 20 cm^2
- 15 cm^2
- 6 cm^2



Q3. $\sqrt{4} \times \sqrt{6} =$

- $\sqrt{10}$
- $4\sqrt{6}$
- $2\sqrt{6}$
- $\sqrt{46}$

Q4. Si $x \geq 5$ alors quelle inégalité est exacte ?

- $x + 10 \leq 9$
- $x + 4 \leq 16$
- $x - 4 \leq 9$
- $x + 4 \geq 9$

Q5 Parmi les propositions suivantes, quelle fraction est irréductible ?

- $\frac{6}{3}$
- $\frac{12}{6}$
- $\frac{3}{322}$
- $\frac{248}{2}$

Q6. Quelle figure de style est-utilisée dans la phrase : « Les yeux sont la fenêtre de l'âme. » ?

- Comparaison
- Métaphore
- Hyperbole
- Allégorie

Q7. Dans la phrase « Je lui ai dit que j'aimais danser », quelle est la nature du COD du verbe *dire* ?

- Un pronom
- Une proposition
- Un nom ou groupe nominal
- Un verbe à l'infinitif

Q8. Quel type de proposition subordonnée est contenu dans la phrase suivante : « Dès que le professeur entre, les élèves se mettent debout. »

- Proposition subordonnée circonstancielle de lieu
- Proposition subordonnée circonstancielle de conséquence
- Proposition subordonnée circonstancielle de temps
- Proposition subordonnée circonstancielle de but

Q9. Complétez la phrase suivante : « Il est inutile de chercher les bonbons, je les ai tous »

- mangé
- manger
- mangés
- mangée

Q10. En poésie, un alexandrin est un vers composé de :

- 8 syllabes
- 10 syllabes
- 12 syllabes
- 14 syllabes

Annexe B. Analyses de puissance.

Analyses de puissance à priori permettant de déterminer la taille d'échantillon nécessaire pour reproduire, dans le cadre de l'étude 1, l'effet d'interaction entre le contexte (C1) et le genre observé dans l'étude 0.

Type of power analysis	A priori
Test family	t tests
Statistical test	Linear multiple regression : Fixed model, single regression coefficient
Input parameters	
Tail(s)	Two
Effect size	0.043 ¹
Error probability (α)	0.05
Power ($1 - \beta$)	0.80
Number of predictors	12
Results	
Critical t	1.98
Sample size (N)	186

¹ Taille d'effet f^2 calculée à partir l'êta carré partiel de l'effet d'interaction entre le contraste C1 et le genre obtenu dans l'étude 0 ($\eta^2_p = .041$).

Analyses de puissance à priori permettant de déterminer la taille d'échantillon nécessaire pour reproduire, dans l'étude 2, l'effet d'interaction entre le contexte (C1) et le genre observé dans l'étude 1.

Type of power analysis	A priori
Test family	t tests
Statistical test	Linear multiple regression : Fixed model, single regression coefficient
Input parameters	
Tail(s)	Two
Effect size	0.013 ¹
Error probability (α)	0.05
Power ($1 - \beta$)	0.80
Number of predictors	12
Results	
Critical t	1.96
Sample size (N)	598

¹ Taille d'effet f^2 calculée à partir l'êta carré partiel de l'effet d'interaction entre le contraste C1 et le genre obtenu dans l'étude 1 ($\eta^2_p = .013$).

Analyses de sensibilité permettant de déterminer la taille d'effet minimum pouvant être détectée de manière fiable dans l'étude 3 en fonction des caractéristiques du modèle.

Type of power analysis	Sensitivity
Test family	F tests
Statistical test	ANOVA : Repeated measures, within-between interaction
Input parameters	
Error probability (α)	0.05
Power ($1 - \beta$)	0.80
Total sample size	176 ¹
Number of groups	4
Number of measurements	3
Correlations among measures	0.24 ²
Non sphericity correction (ϵ)	0.50
Results	
Critical F	2.66
Effect size f	0.18 ³

¹ Cette taille d'échantillon prend en compte l'exclusion des participants n'ayant pas bien compris la notion de filières d'études prestigieuses.

² Il s'agit d'une moyenne des corrélations observées entre les mesures.

³ $\eta^2 = f^2 / (1 + f^2) = 0.18^2 / (1 + 0.18^2) = 0.031$.

Analyses de puissance à priori permettant de déterminer la taille d'échantillon nécessaire pour reproduire, dans l'étude 4, l'effet d'interaction entre le groupe cible et le contexte de la cible observé dans l'étude 3.

Type of power analysis	A priori
Test family	F tests
Statistical test	ANOVA : Repeated measures, within-between interaction
Input parameters	
Effect size	0.31 ¹
Error probability (α)	0.05
Power ($1 - \beta$)	0.80
Number of groups	4 ²
Number of measurements	4
Correlations among measures	0.24
Non sphericity correction (ϵ)	0.34

Results	
Critical F	2.73
Sample size (N)	68

¹ Taille d'effet f^2 calculée à partir l'êta carré partiel de l'effet d'interaction entre le groupe cible et le contenu de la cible obtenu dans l'étude 3 ($\eta^2_p = .090$).

² Le nombre de groupe est de 2 (genre des participant.e.s : filles vs. garçons) x 2 (groupe cible : filles vs. garçons). Nous n'avons pas inclus le niveau d'études car l'objectif de cette analyse est de calculer le nombre de participant.e.s nécessaire par niveau d'études pour répliquer les effets de l'étude 3.

Analyses de puissance à priori permettant de déterminer la taille d'échantillon nécessaire pour reproduire, dans les études 6a et 6b, un effet de la taille de l'interaction entre le contexte (C1), le genre et la perception de menace observé dans l'étude 5.

Type of power analysis	A priori	
Test family	t tests	
Statistical test	Linear multiple regression : Fixed model, single regression coefficient	
Input parameters		
Tail(s)	One	Two
Effect size	0.032 ¹	0.032 ¹
Error probability (α)	0.05	0.05
Power ($1 - \beta$)	0.80	0.80
Number of predictors	10	10
Résultats		
Critical t	1.65	1.97
Sample size (N)	195	248

¹ Taille d'effet f^2 calculée à partir l'êta carré partiel de l'effet d'interaction entre le contraste C1, le genre et la perception de menace obtenu dans l'étude 5 ($\eta^2_p = .031$).

Annexe C. Mesure des croyances zéro-sum de genre dans le contexte scolaire (étude 1, p70).

Lisez attentivement les différentes affirmations. Vous devez dire à quel point vous êtes d'accord (ou pas d'accord) avec chacune de ces affirmations. Pour cela, vous devez entourer le chiffre qui correspond à ce que vous pensez personnellement.

- I1. A l'école, aider les garçons augmente les difficultés des filles.
- I2. Quand les filles ont de bonnes notes, les garçons ont de moins bonnes notes.
- I3. Quand les garçons font partie des meilleurs élèves de la classe, ils prennent la place des filles.
- I4. La réussite scolaire des filles se fait toujours aux dépens de la réussite des garçons.
- I5. En classe, prêter moins d'attention aux problèmes des filles pourrait améliorer la situation des garçons.
- I6. Plus les garçons sont nombreux à vouloir faire des métiers importants (e.g. mathématicien, physicien, médecin), moins il y a de place pour les filles.
- I7. Quand l'école fait des efforts pour diminuer les problèmes des filles, les garçons ont plus de problèmes.

Pas du tout d'accord	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Totalement d'accord
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------------

Annexe D. Informations concernant le tri des participant.e.s ayant accédé au questionnaire de l'étude 2 (p 83).

782 personnes ont accédé au questionnaire (ont cliqué sur le lien). Parmi ces 782 personnes se trouvaient :

- 112 individus mineurs (13 données manquantes).
- 24 étudiant.e.s inscrits à autre niveau que la 1^e année d'études supérieures (2 données manquantes).
- 5 individus n'ayant pas consenti à participer à l'étude (23 données manquantes, les individus se sont arrêtés avant l'étape du consentement).
- 154 personnes n'ayant pas complété le questionnaire jusqu'à la fin.

Cela laisse ainsi $782 - (112 + 3 + 24 + 2 + 5 + 23 + 154) = 417$ **participant.e.s** majeurs, inscrits en 1^e année d'études dans l'enseignement supérieur, ayant consenti à participer à l'étude et ayant complété le questionnaire jusqu'à la fin.

Annexe E. Mesures utilisées dans le cadre de l'étude 3 (p104).

Mesure du statut académique

Considérez cette échelle comme représentant la place des élèves dans le système scolaire de la 6^e à la terminale. En haut de l'échelle se trouvent les élèves qui ont les meilleures notes en contrôle ainsi qu'aux différents examens (exemple : CAP, BEP, brevet) et ceux qui ont les meilleures mentions (exemple : Très bien). En bas de l'échelle se trouvent les élèves qui ont les moins bonnes notes en contrôle ainsi qu'aux différents examens et ceux qui n'ont pas de mention. Vous devez mettre une croix (X) sur le barreau de l'échelle qui représente, selon vous, **la position des garçons à leur entrée au lycée.**

Haut de l'échelle



Bas de l'échelle

Considérez cette échelle comme représentant la place des étudiants dans l'enseignement supérieur (après le baccalauréat). En haut de l'échelle se trouvent les étudiants qui ont les meilleures notes à leurs différents examens et ceux qui ont les meilleures mentions. En bas de l'échelle se trouvent les étudiants qui ont les moins bonnes notes à leurs différents examens et ceux qui n'ont pas de mention. Vous devez mettre une croix (X) sur le barreau de l'échelle qui représente, selon vous, **la position des garçons dans l'enseignement supérieur en général (à gauche) et dans les filières d'études sélectives et prestigieuses (à droite).**

Enseignement supérieur

Haut de l'échelle



Bas de l'échelle

Filières sélectives et prestigieuses

Haut de l'échelle



Bas de l'échelle

Donnez au moins deux exemples de filières prestigieuses :

Mesure du méta-stéréotype de réussite scolaire

Lisez attentivement chacune des questions et répondez sincèrement en fonction de ce que, selon vous, les gens pensent. Pour chaque question, vous devez placer une barre, représentant ce que les gens pensent généralement, sur le segment symbolisant l'étendue des réponses possibles.

Attention: les extrémités des segments peuvent varier d'une question à l'autre, restez attentif.

11. Les gens, en général, pensent que ceux/celles qui réussissent le mieux à l'école sont :

Les filles plus que _____ Les garçons plus
les garçons que les filles

12. Les gens, en général, pensent que ceux/celles qui ont les meilleures notes à l'école sont :

Les garçons plus _____ Les filles plus que
que les filles les garçons

13. Les gens, en général, pensent que ceux/celles qui obtiennent les meilleures moyennes générales sont :

Les filles plus que _____ Les garçons plus
les garçons que les filles

14. Les gens, en général, pensent que ceux/celles qui obtiennent les meilleures mentions aux examens (exemple : brevet, baccalauréat...) sont :

Les garçons plus _____ Les filles plus que
que les filles les garçons

15. Les gens, en général, pensent que ceux/celles qui accèderont aux filières d'études les plus sélectives et prestigieuses sont :

Les filles plus que _____ Les garçons plus
les garçons que les filles

16. Les gens, en général, pensent que ceux/celles qui réussiront le mieux dans les études supérieures sont :

Les garçons plus _____ Les filles plus que
que les filles les garçons

17. Les gens, en général, pensent que ceux/celles qui obtiendront les meilleurs diplômes sont :

Les filles plus que _____ Les garçons plus
les garçons que les filles

Mesure de la discrimination perçue

Nous nous intéressons à toutes les fois où, dans le contexte scolaire, vous avez été injustement traité(e), simplement **parce que vous êtes un garçon [une fille]**. Pour chaque affirmation, indiquez, en entourant le chiffre correspondant, dans quelle mesure vous avez été confronté(e) à ces différentes situations.

Parce que vous êtes un garçon [une fille]:

	1 Jamais	2 Rarement	3 Parfois	4 Souvent	5 Très souvent
Vous avez été injustement puni(e) ou envoyé(e) en heures de retenue.	1	2	3	4	5
Les professeurs vous pensent moins intelligent(e) que vous ne l'êtes réellement.	1	2	3	4	5
Les professeurs vous notent plus sévèrement que les filles (garçons).	1	2	3	4	5
Vous avez été découragé(e) de rejoindre une classe ou un groupe dont le niveau était plus élevé.	1	2	3	4	5
Vous êtes plus souvent puni(e) par vos professeurs.	1	2	3	4	5
Les gens attendent plus de vous qu'ils n'en attendent des filles (garçons) de votre âge.	1	2	3	4	5
Vous avez reçu une note inférieure à la note que vous méritiez.	1	2	3	4	5
Les professeurs vous donnent moins la parole.	1	2	3	4	5

Mesure des croyances zéro-sum de genre

Echelle de croyances zéro-sum

Lisez attentivement les différentes affirmations. Vous devez dire à quel point vous êtes d'accord (ou pas d'accord) avec chacune de ces affirmations. Pour cela, vous devez entourer le chiffre qui correspond à **ce que vous pensez personnellement**.

Z1. A l'école, aider les garçons augmente les difficultés des filles.

Z2. Quand les filles ont de bonnes notes, les garçons ont de moins bonnes notes.

Z3. Quand les garçons font partie des meilleurs élèves de la classe, ils prennent la place des filles.

Z4. La réussite scolaire des filles se fait toujours aux dépens de la réussite des garçons

Z5. En classe, prêter moins d'attention aux problèmes des filles pourrait améliorer la situation des garçons.

Z6. Plus les garçons sont nombreux à vouloir faire des métiers importants (e.g. mathématicien, physicien, médecin), moins il y a de place pour les filles.

Z7. Quand l'école fait des efforts pour diminuer les problèmes des filles, les garçons ont plus de problèmes.

Pas du tout
d'accord

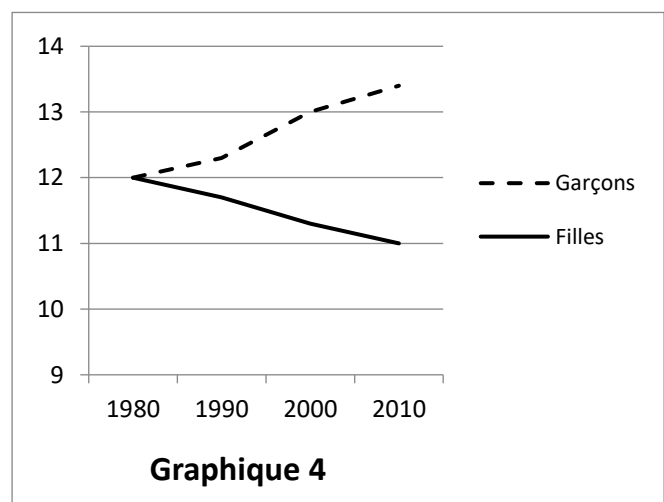
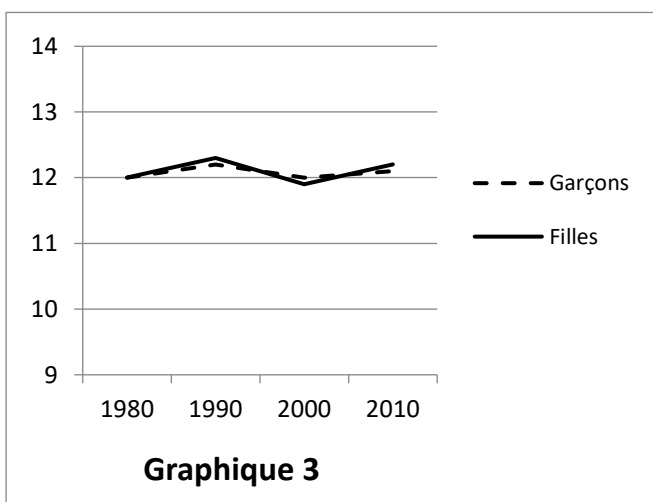
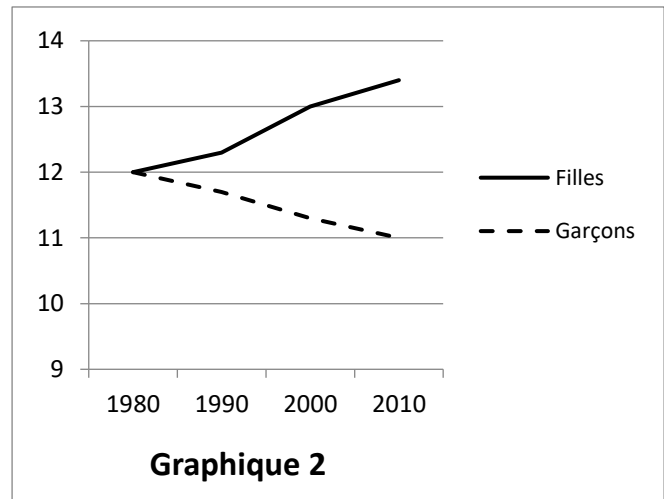
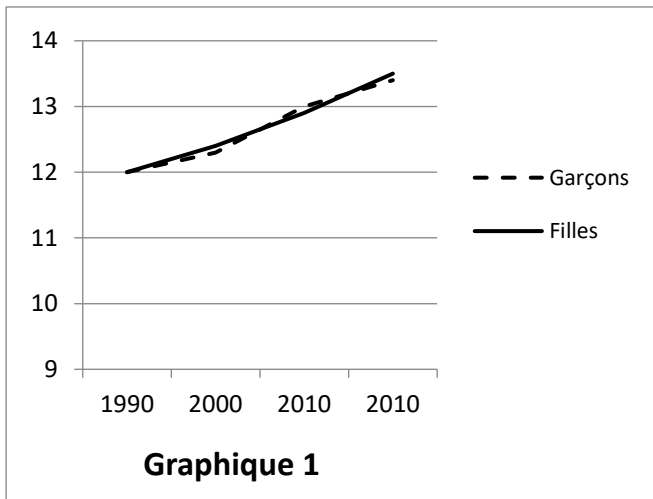
1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

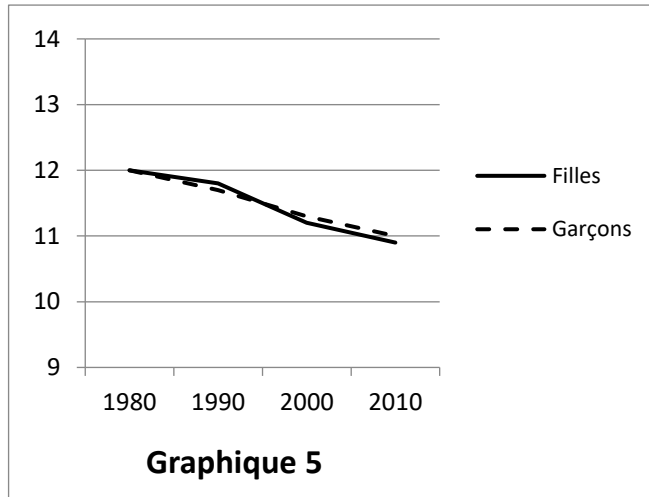
Tout à fait
d'accord

Nouvelle mesure de la perspective zéro-sum

Les graphiques ci-dessous représentent les moyennes générales (sur 20) obtenus par les élèves de seconde à travers différentes périodes. Selon vous, quel graphique illustre le mieux l'évolution dans le temps des notes obtenus par les élèves ? Cocher la case correspondante.

- Graphique 1 Graphique 2 Graphique 3 Graphique 4 Graphique 5





Mesure du stéréotype de genre

Lisez attentivement chacune des questions et répondez sincèrement en fonction de ce vous pensez. Pour chaque question, vous devez placer une barre, représentant ce que vous pensez personnellement, sur le segment symbolisant l'étendue des réponses possibles.

Attention: les extrémités des segments peuvent varier d'une question à l'autre, restez attentif.

A1. A l'école, qui s'applique dans son travail ?

Les filles plus que les garçons _____ Les garçons plus que les filles

A2. A l'école, qui aime diriger ?

Les garçons plus que les filles _____ Les filles plus que les garçons

A3. A l'école, qui aime s'imposer ?

Les filles plus que les garçons _____ Les garçons plus que les filles

A4. A l'école, qui est leader ?

Les garçons plus que les filles _____ Les filles plus que les garçons

A5. A l'école, qui aime le travail soigné ?

Les filles plus _____
que les garçons

Les garçons plus
que les filles

A6. A l'école, qui est poli(e) ?

Les garçons plus _____
que les filles

Les filles plus
que les garçons

Annexe F. Mesure du statut académique et professionnel (étude 4, p119).

Imaginez que les échelles ci-dessous représentent les élèves à différents niveaux d'études. Pour chacune des échelles, vous devez mettre une croix sur le barreau qui représente le mieux, selon vous, la réussite scolaire des filles.

Haut de l'échelle = les élèves qui réussissent le mieux c'est-à-dire les élèves qui ont les meilleures notes en classe et aux examens (ex: brevet, baccalauréat)

Au collège
A quel point les filles réussissent-elles en général ?



Au lycée
A quel point les filles réussissent-elles en général ?



A l'université
A quel point les filles réussissent-elles en général ?



Cette échelle représente la société.

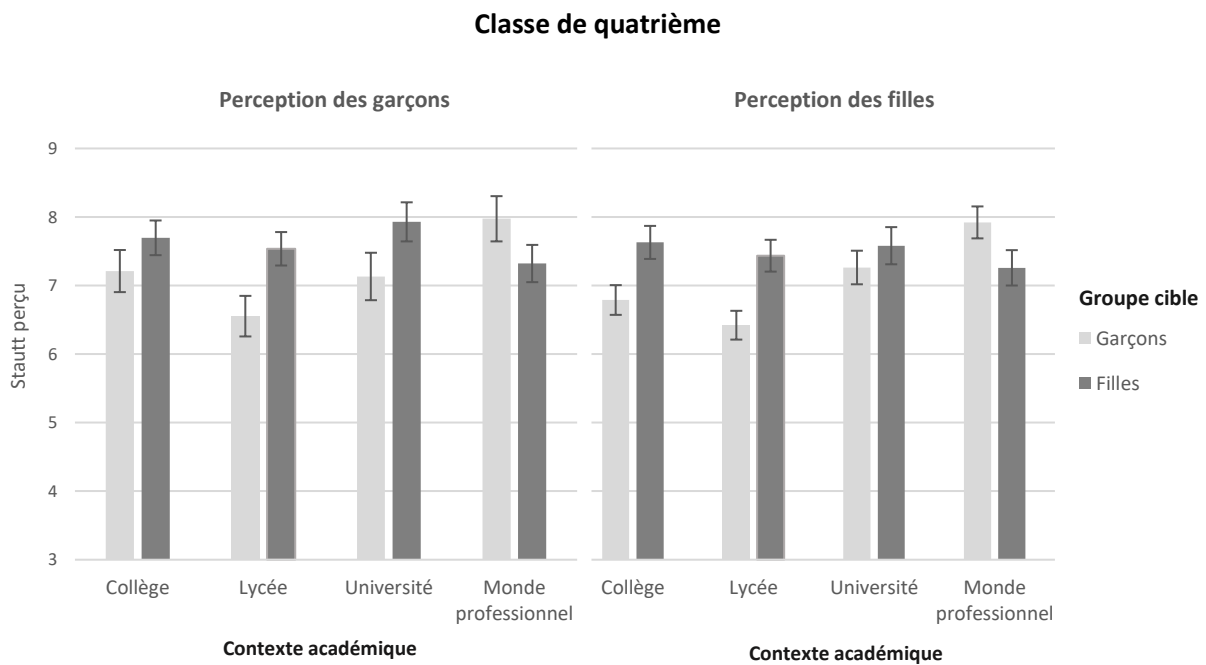
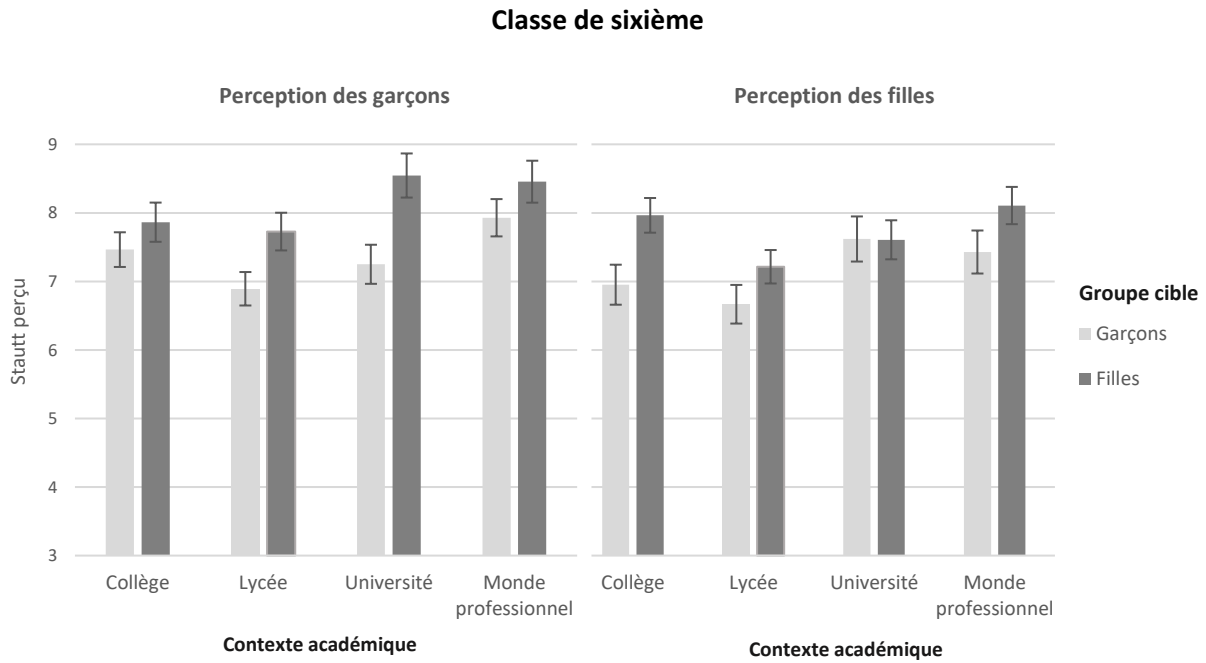
Haut de l'échelle = les personnes qui réussissent le mieux c'est-à-dire les personnes qui ont les salaires les plus élevés

Dans la vie
A quel point les femmes réussissent-elles en général ?

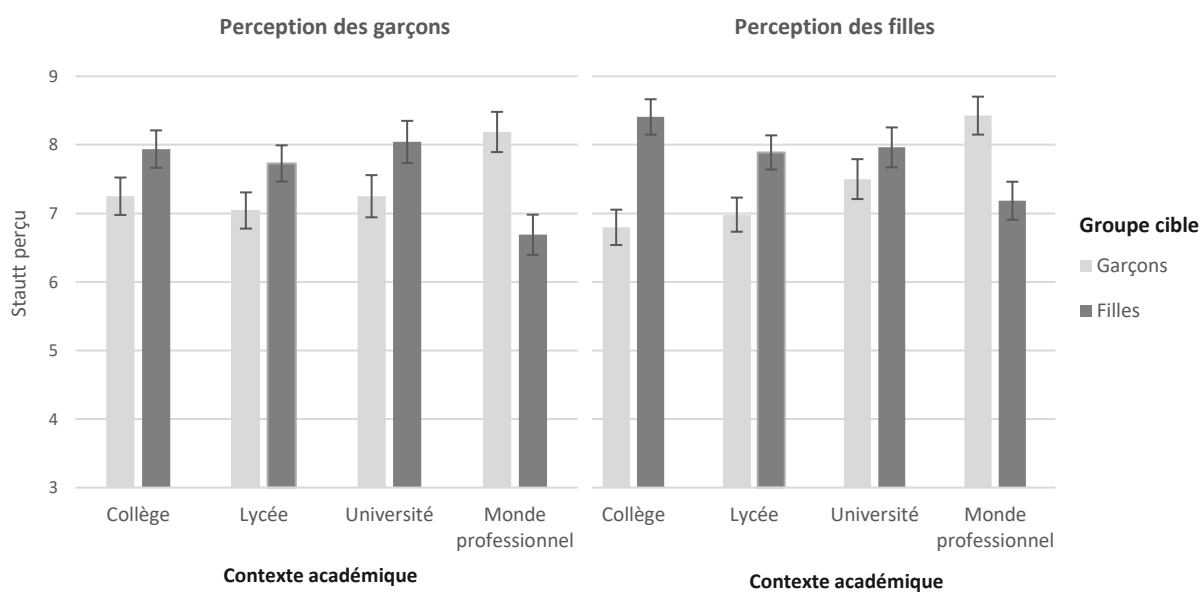


Annexe G. Représentation graphique de la perception du statut des groupes selon le niveau d'études et le genre des participant.e.s (étude 4, p119).

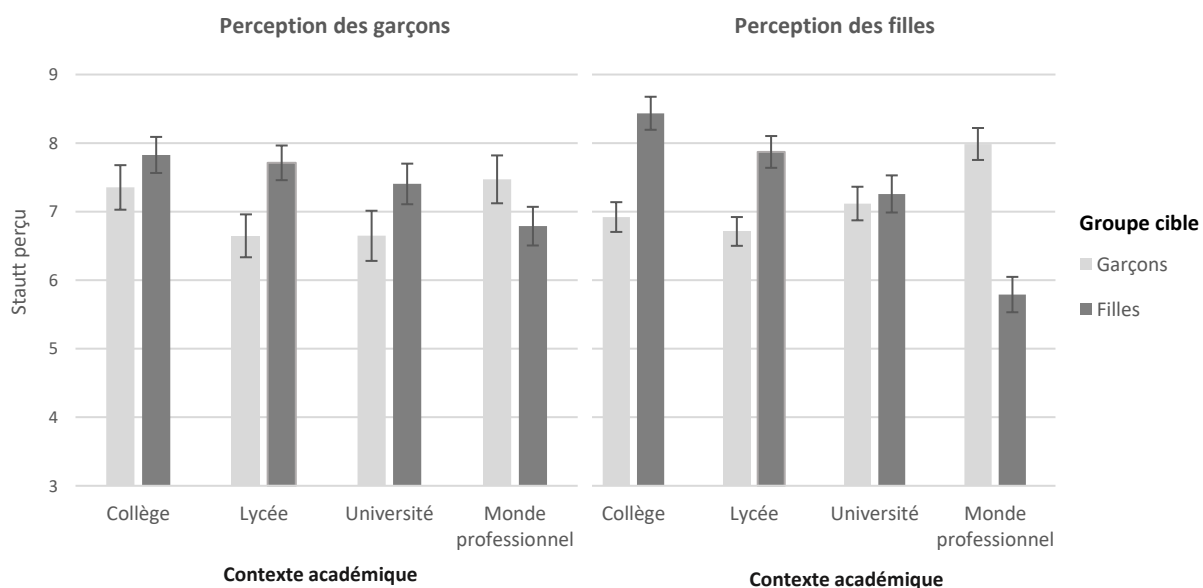
Les barres d'erreurs représentent les erreurs standards des moyennes estimées.



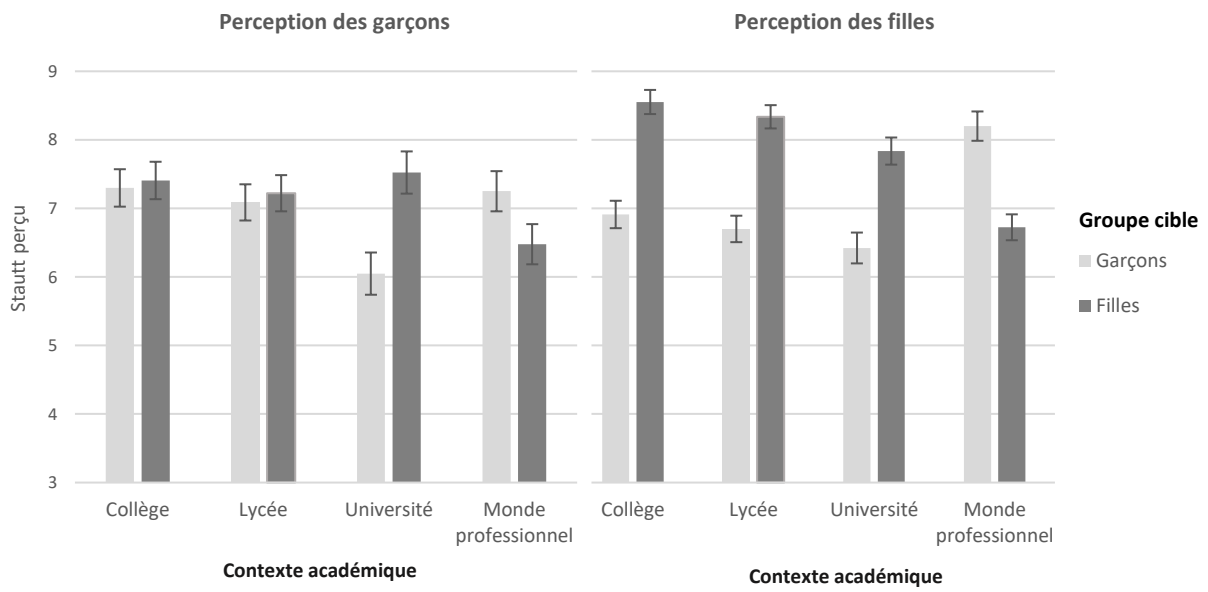
Classe de seconde



Classe de terminale



Niveau Licence 2



Annexe H. Manipulations expérimentales et mesures utilisées dans le cadre de l'étude 5 (p148).

Manipulation expérimentale du statut

La présente étude fait suite à un rapport d'enquête publié par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche concernant la réussite universitaire. Suite à l'arrivée massive, ces dernières années, de bacheliers souhaitant rejoindre l'université, celle-ci se trouve dans une situation difficile. Le manque croissant de places pour accueillir les futurs étudiants a amené le ministère à lancer une enquête sur le fonctionnement de l'université. Cette enquête s'est notamment penchée sur l'efficacité des différents systèmes d'études. Elle a ainsi permis d'établir un classement (voir ci-dessous) des différents profils d'étudiants en fonction de leur réussite universitaire, évaluée à travers les résultats aux examens ainsi que les diplômes et mentions obtenus.

Extrait du classement des différents profils étudiants en fonction de leur réussite universitaire (évaluée au travers des résultats et les mentions obtenues aux examens)

1	Etudiants en double cursus <i>Les étudiants en double cursus sont inscrits dans deux filières différentes. Ils suivent simultanément les enseignements des deux disciplines afin d'obtenir les deux diplômes associés (ex, double licence en psychologie et neurosciences).</i>
2	Etudiants en cursus unique (non redoublants) <i>Les étudiants sont inscrits dans une seule filière et ne sont pas redoublants.</i>
3	Etudiants redoublants <i>Il est ici question du redoublement d'au moins une année d'étude <u>universitaire</u>. Les étudiants redoublants s'inscrivent pour la deuxième fois dans une même année d'étude afin d'en valider les enseignements. La réorientation n'est pas considérée comme un redoublement.</i>

Condition de bas statut

Aujourd'hui **nous allons nous focaliser sur les différences entre les étudiants en cursus unique (non redoublants) et les étudiants suivant un double cursus.** Comme mentionné précédemment, le rapport du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche met en évidence que les étudiants inscrits en double cursus réussissent mieux leurs études supérieures que les étudiants en cursus unique (non redoublants) (cf classement ci-dessus).

Condition de haut statut

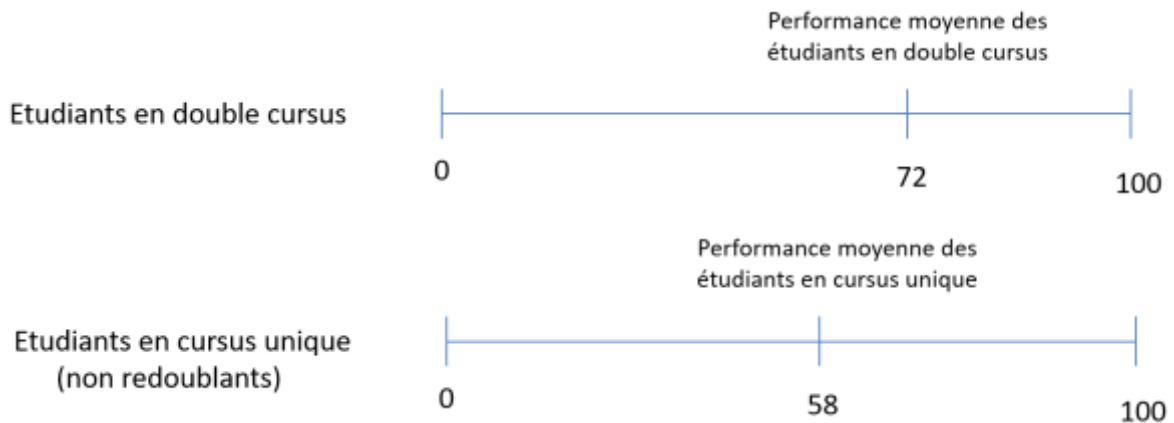
Aujourd'hui, **nous allons nous focaliser sur les différences entre les étudiants non redoublants (inscrits en cursus unique) et les étudiants redoublants.** Comme mentionné précédemment, le rapport du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche met en évidence que les étudiants redoublants réussissent moins bien leurs études supérieures que les élèves non redoublants (inscrits en cursus unique) (cf classement ci-dessus).

Manipulation du contexte

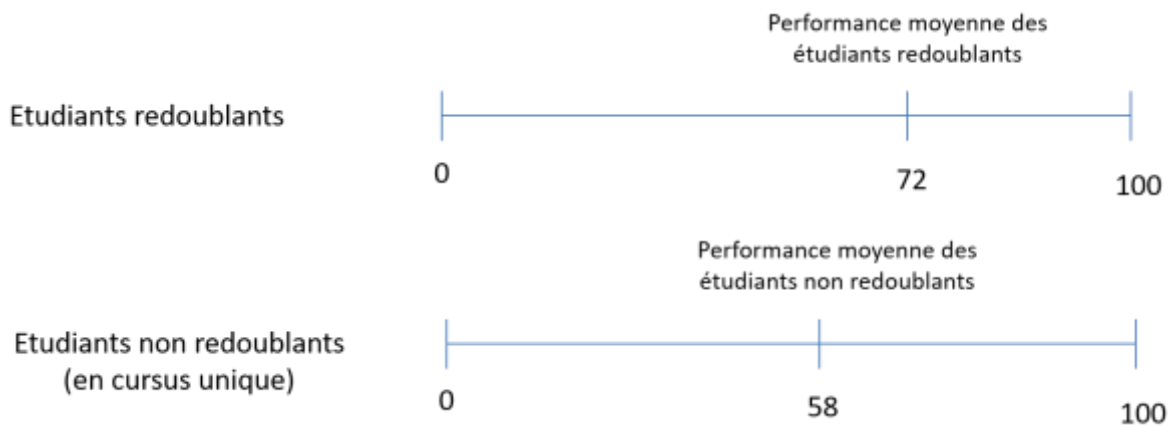
La première phase de l'étude vise à déterminer le rôle joué par l'encadrement universitaire dans les écarts de réussite mis en évidence dans le rapport du ministère. Pour cela, nous vous demandons de compléter un questionnaire portant sur le fonctionnement de l'université.

Lors de la seconde phase de l'étude, nous évaluons le niveau des différents profils étudiants à l'aide d'un test d'intelligence. Ce test est reconnu comme prédictif de la réussite universitaire. Pour le moment, nous avons obtenus les résultats suivants:

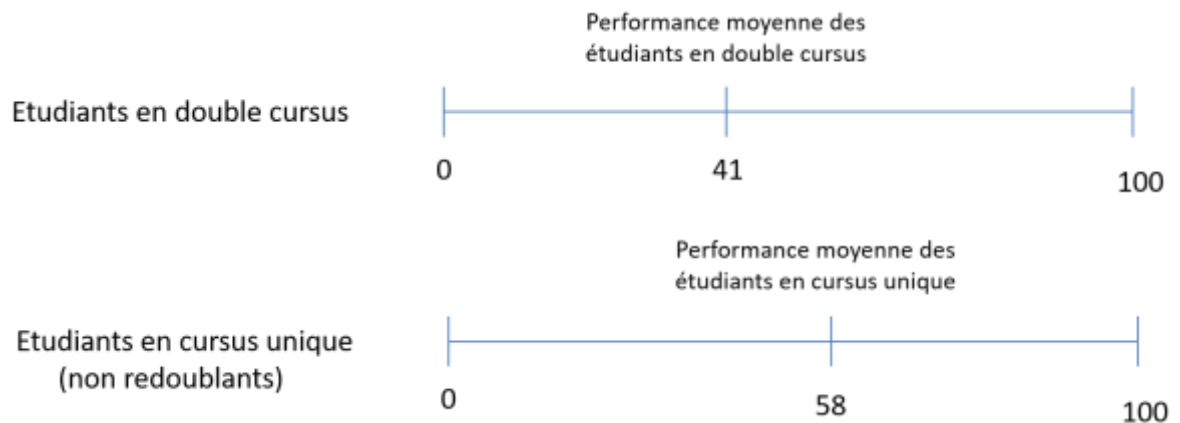
Contexte menaçant (de réussite de l'exogroupe) pour les participant.e.s de bas statut



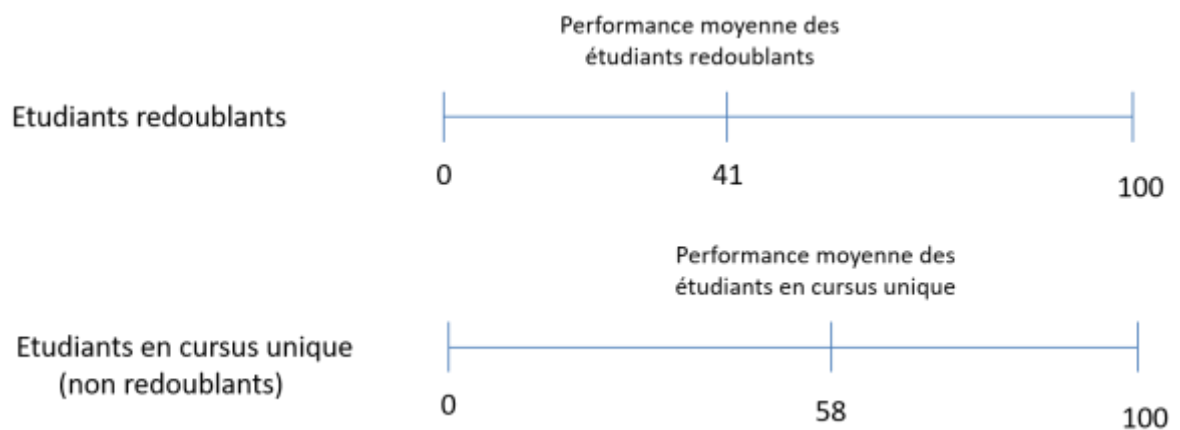
Contexte menaçant (de réussite de l'exogroupe) pour les participant.e.s de haut statut



Contexte peu menaçant (de réussite de l'exogroupe) pour les participant.e.s de bas statut



Contexte peu menaçant (de réussite de l'exogroupe) pour les participant.e.s de haut statut



Mesure de l'évaluation cognitive primaire (adaptée de Berjot, Girault-Lidvan et Gillet, 2012)

Avant de commencer le questionnaire, nous souhaiterions avoir votre ressenti sur la situation actuelle à l'université dont vous avez eu un aperçu par le biais des informations que nous vous avons fournies.

M1. J'ai l'impression que les étudiants non redoublants [en cursus unique] sont insultés.

M2. J'ai l'impression que cette situation est une atteinte à ce que je suis en tant qu'étudiant(e) non redoublant(e) [en cursus unique].

D1. Cette situation me donne envie de me battre pour défendre mon identité d'étudiant(e) non redoublant(e) [en cursus unique]

M3. Cette situation me donne l'impression que je suis jugé(e) comme un membre typique du groupe des étudiants non redoublants [en cursus unique].

M4. Je vis cette situation comme une menace à mon identité d'étudiant(e) non redoublant(e) [en cursus unique].

D2. Je pense que je suis capable de défendre les intérêts du groupe des étudiants non redoublants [en cursus unique].

M5. J'ai l'impression que moi et les autres étudiants non redoublants [en cursus unique] sommes totalement dévalorisés.

D3. J'ai l'impression que je dois réagir en tant qu'étudiant(e) non redoublant(e) [en cursus unique].

D4. Je vis cette situation comme un défi à relever pour moi en tant que représentant du groupe des étudiants non redoublants [en cursus unique].

D5. Je suis content(e) de pouvoir montrer à quel point moi et autres étudiants non redoublants [en cursus unique] pouvons gérer ce type de situation.

Echelle de réponse¹⁹ :

Tout à fait en désaccord
Plutôt en désaccord
Moyennement d'accord
Plutôt d'accord
Tout à fait d'accord

Mesure de croyances zéro-sum

ZS1. A l'université, aider les étudiants inscrits en double cursus [redoublants] augmente les difficultés scolaires des autres étudiants (inscrits en cursus unique [non redoublants]).

ZS2. Quand les étudiants en cursus unique [non redoublants] ont de bonnes notes, cela signifie que les étudiants en double cursus [redoublants] auront de moins bonnes notes.

ZS3. En cours, moins les professeurs passent de temps à aider les étudiants en double cursus [redoublants], plus ils aident les autres étudiants.

ZS4. Quand les étudiants en double cursus [redoublants] font partie des meilleurs élèves de la promotion, ils prennent la place des autres étudiants (inscrits en cursus unique [non redoublants]).

ZS5. En cours, faire moins d'attention aux difficultés des étudiants en cursus unique [non redoublants] permet d'aider les étudiants en double cursus [redoublants].

¹⁹ Pour rappel, cette étude a été réalisée sur ordinateur.

ZS6. Plus les étudiants en double cursus [redoublants] sont nombreux à vouloir intégrer des parcours prestigieux et/ou sélectifs, moins il y a de place pour les autres étudiants.

ZS7. Quand l'université s'intéresse à la réussite des étudiants en cursus unique [non redoublants], elle oublie les difficultés des étudiants en double cursus [redoublants].

ZS8. Plus les étudiants en double cursus [redoublants] ont de chances de réussir, moins les étudiants en cursus unique [non redoublants] ont de chances de réussir également.

ZS9. En cours, plus les professeurs accordent de temps aux étudiants en double cursus [redoublants], moins ils aident les étudiants en cursus unique [non redoublants].

Mesure de performance

Vous allez maintenant passer le test d'intelligence.

Ce test est composé de deux parties. Vous disposez de 5 minutes par partie. Au bout de ces 5 minutes, vous passerez automatiquement à la suite du test. Si vous avez terminé avant la fin des 5 minutes, vous pourrez passer à la suite lorsque le bouton "suivant" apparaîtra en bas de la page.

Performance verbale

Pour la première partie du test, vous disposez de 5 minutes pour répondre à 15 questions de culture générale. Vos réponses doivent être courtes et ne peuvent excéder une ligne.

Exemple

Dans quelle région se trouve la ville de Clermont-Ferrand? Auvergne Rhone-Alpes.

Q1 Quels sont les quatre points cardinaux?

Q2 De quoi s'occupe un ophtalmologiste ?

Q3 Qui a créé le personnage de Tintin ?

Q4 Sur quel continent se trouve l'Egypte ?

Q5 A quelle température l'eau bout-elle ?

Q6 En combien de temps la Terre fait-elle un tour complet sur elle-même ?

Q7 Qui a écrit « Le Tour du monde en 80 jours » ?

Q8 Combien de degrés un angle plat mesure-t-il ?

Q9 Qui est Marguerite Yourcenar ?

Q10 Comment appelle-t-on les animaux qui pondent des œufs ?

Q11 Qu'est ce qui fait que le fer rouille ?

Q12 Quel est le nom habituellement associé à la théorie de la relativité ?

Q13 Au cours de quel siècle Molière a-t-il vécu ?

Q14 Quel canal relie l'Atlantique au Pacifique ?

Q15 Quel est l'unité de mesure de l'intensité du courant électrique ?

Performance logique

Vous allez maintenant compléter la deuxième partie du test d'intelligence.

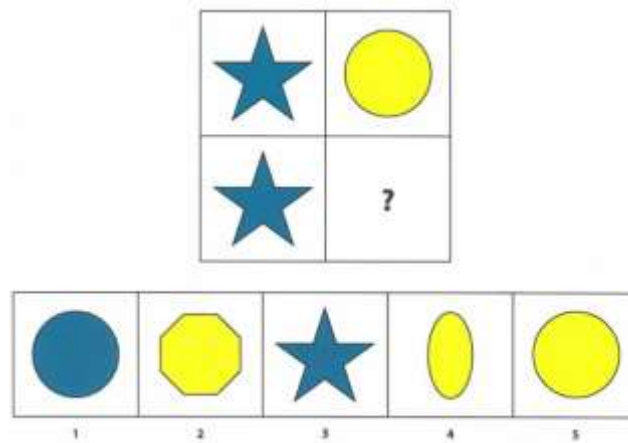
Plusieurs ensembles logiques d'images vont vous être présentés. Pour chaque ensemble, une image manque.

Votre objectif est de trouver l'image manquante afin de compléter les ensembles logiques.

Dans le cadre de ce test, vous disposez de 5 minutes pour compléter 15 séries d'images.

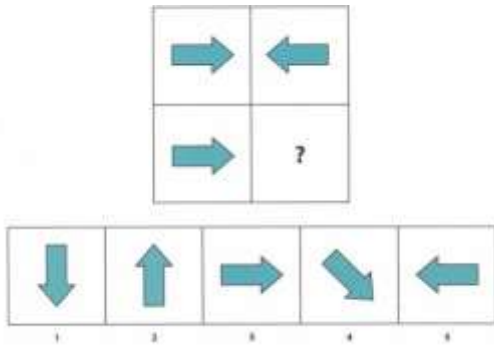
Exemple

Voici un ensemble logique d'images. L'image en bas à droite est manquante.

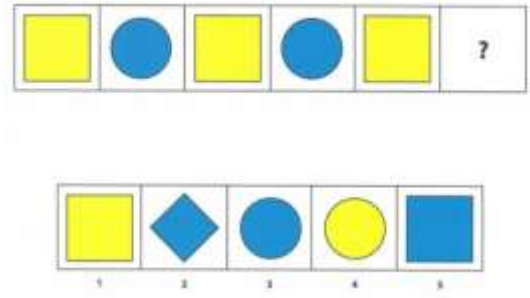


Parmi les propositions, vous devez choisir celle qui permet logiquement de compléter cet ensemble. Pour cet exemple, il s'agit de l'image numéro 5.

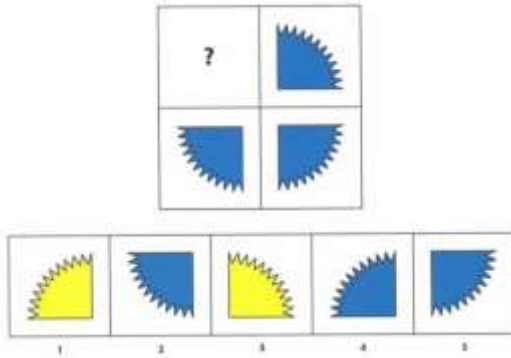
Q16



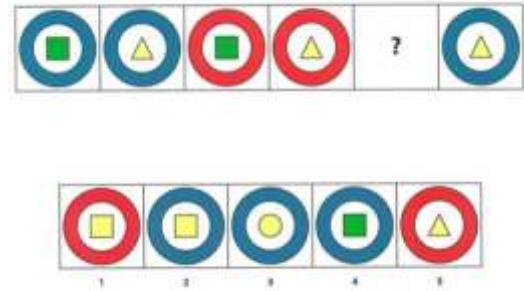
Q17



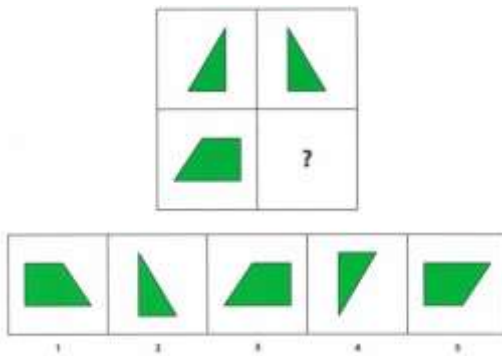
Q18



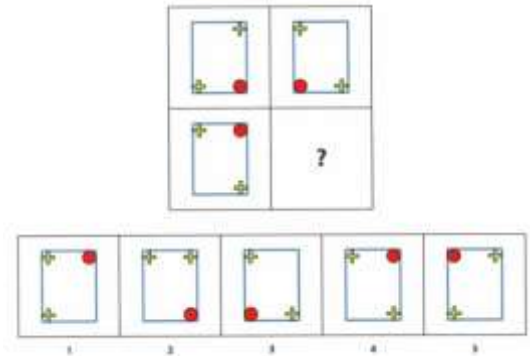
Q19



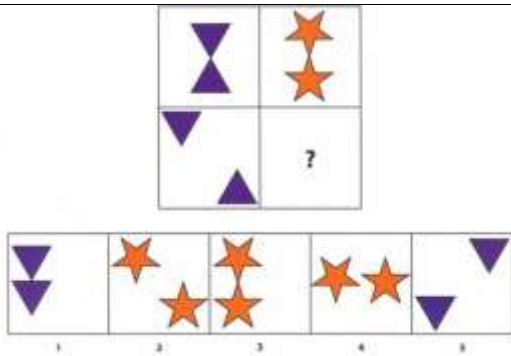
Q20



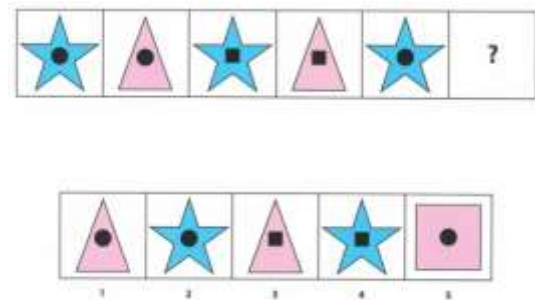
Q21



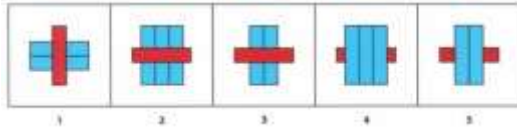
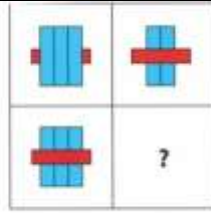
Q22



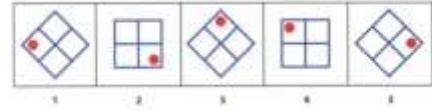
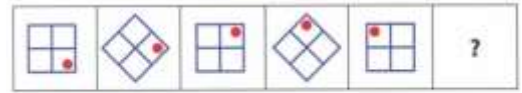
Q23



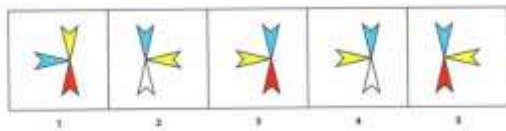
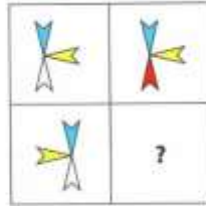
Q24



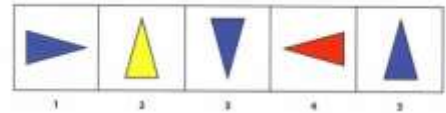
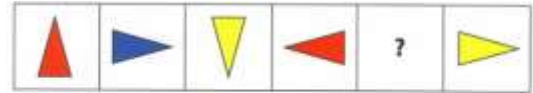
Q25



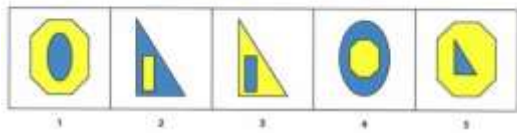
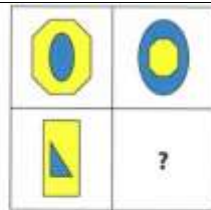
Q26



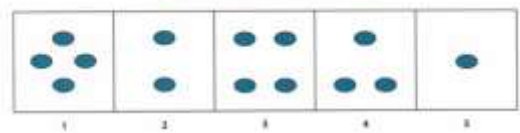
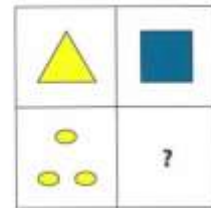
Q27



Q28



Q29



Q30

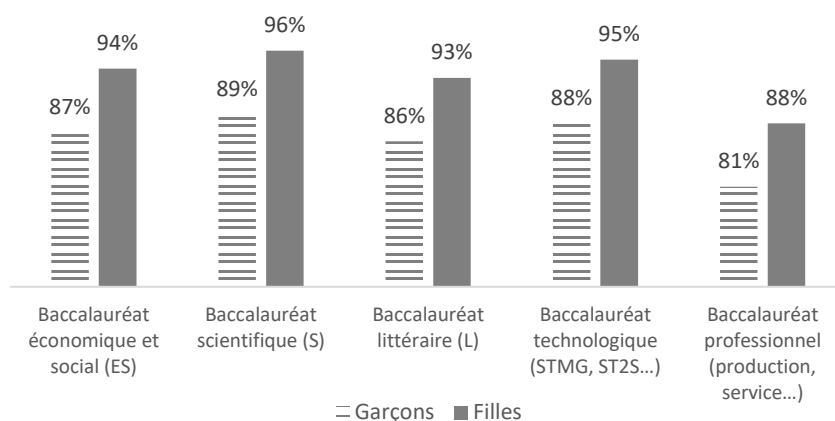


Annexe I. Manipulation expérimentale du contexte scolaire et mesures utilisées dans le cadre de l'étude 6a (p165).

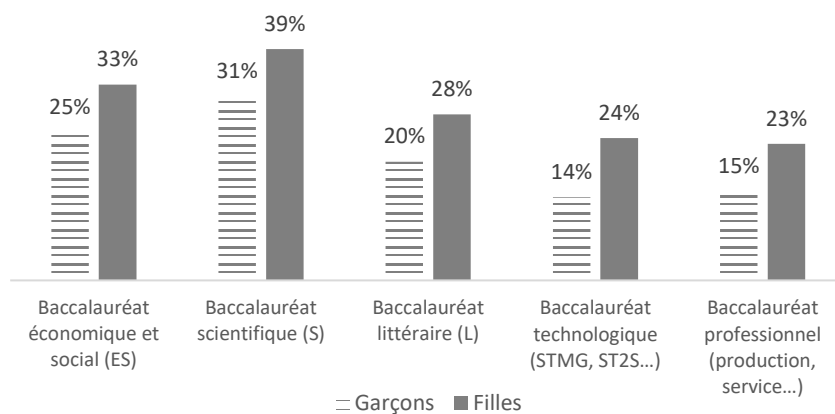
Manipulation du contexte scolaire

Voici un résumé des résultats du baccalauréat 2018, où des différences de réussite entre les filles et les garçons ont été observées.

Taux de réussite des filles et des garçons au baccalauréat en 2018 (%)



Pourcentage de mentions « bien » ou « très bien » au baccalauréat en 2018 (%)



Ce texte décrit les résultats du baccalauréat présentés dans les graphiques ci-dessus. Complétez-le avec les mots proposés.

filles (x3)

nombreux(ses)

meilleur(e)s

garçons (x3)

Ces deux graphiques présentent les résultats du baccalauréat 2018. Le premier graphique montre le taux de réussite des filles et des garçons au baccalauréat. De manière générale, on voit que les ont un taux

de réussite plus élevé que les ce qui signifie que les sont plus que les à avoir réussi leur baccalauréat. Le deuxième graphique présente le pourcentage de mentions « bien » (obtenu pour une moyenne supérieure à 14/20) et « très bien » (obtenu pour une moyenne supérieure à 16/20). Les filles sont plus nombreuses que les garçons à avoir des mentions au baccalauréat ce qui veut dire que les ont en général de notes que les

Mesure de l'évaluation cognitive primaire

Que ressentez-vous en prenant connaissance des résultats du baccalauréat 2018?

MIS1. En prenant connaissance de ces résultats, j'ai eu l'impression que les filles [garçons] étaient insultées.

MIS2. J'ai l'impression que ces résultats du baccalauréat sont une attaque à ce que je suis en tant que fille [garçon].

DIS1. Ces résultats du baccalauréat me donnent envie de me battre pour défendre mon identité de fille [garçon].

DIS3. En prenant connaissance des résultats du baccalauréat, j'ai eu l'impression que je devais réagir en tant que fille [garçon].

MIS3. Ces résultats du baccalauréat me donnent l'impression que je suis jugée comme une fille [garçon] et non comme une personne unique.

MIS4. Je vis ces résultats du baccalauréat comme une attaque pour mon identité de fille [garçon].

MIS5. En prenant connaissance des résultats du baccalauréat, j'ai eu l'impression que moi et les autres filles [garçons] étions totalement dévalorisées.

DIS4. Je vis ces résultats du baccalauréat comme un défi à relever pour moi en tant que représentante des filles [garçons].



Mesure de performance

Vous allez maintenant passer un exercice de culture générale. Vous disposez de 5 minutes pour répondre au plus de questions possibles. Veuillez attendre le signal de l'expérimentatrice pour commencer.

Répondez, en une ou deux lignes, au plus grand nombre de questions que vous pouvez. Lorsque vous ne savez pas, passez à la question suivante. Vous n'êtes pas obligé de faire des phrases complètes mais vos réponses doivent être compréhensibles.

Exemple :

Question : Dans quel pays se situe la ville de Paris ?

Réponses acceptées : La France ou en France.

Q1. Qu'est-ce qu'un thermomètre ?

.....

Q2. Combien y-a-t-il de secondes dans une minute ?

Q3. Quels sont les quatre points cardinaux ?

Q4. De quoi s'occupe un ophtalmologiste ?

Q5. A quoi sert l'estomac ?

Q6. Qui a créé le personnage de Tintin ?

Q7. Sur quel continent se trouve l'Egypte ?

Q8. A quel température l'eau bout elle ?

Q9. En combien de temps la Terre fait-elle un tour complet sur elle-même ?

Q10. Qui a écrit « Le Tour du monde en 80 jours » ?

Q11. Combien de degrés un angle plat mesure-t-il ?

Q12. Qui est Marguerite Yourcenar ?

Q13. Comment appelle-t-on les animaux qui pondent des œufs ?

Q14. Qu'est ce qui fait que le fer rouille ?

Q15. Quel est le nom habituellement associé à la théorie de la relativité ?

Q16. Au cours de quel siècle Molière a-t-il vécu ?

Q17. Quel canal relie l'Atlantique au Pacifique ?

Q18. Donnez le nom de trois types de vaisseaux sanguins du corps humain.

Q19. Quel est l'unité de mesure d'intensité du courant électrique ?

Q20. Quelle chaîne de montagne sépare l'Europe de l'Asie ?

Q21. A quoi sert la poche du kangourou ?

Q22. A quelle vitesse un avion passe-t-il le mur du son ?

Q23. Quelle invention a permis le développement des ordinateurs personnels ?

Q24. Quel est le plus grand organe du corps ?

Annexe J. Questionnaire du post-test de l'étude 6a (p165).

Dans le cadre d'une étude menée par l'Université Clermont-Auvergne, nous avons besoin de connaître votre avis concernant l'opinion des gens à propos des compétences mobilisées dans le cadre d'un exercice de culture générale.

Des questions vont vous être présentées et pour chacune d'entre elles, vous devez indiquer quel type de compétence les gens pensent que cette question nécessite à l'aide de l'échelle de réponse suivante :

Des compétences _____ Des compétences
féminines masculines

Vous devez placer une barre sur ce continuum afin de représenter ce que les gens pensent généralement. Dans l'exemple ci-dessus, plus votre curseur se situe sur la gauche [droite] du continuum, plus les gens pensent que la question nécessite des compétences féminines [masculines]. Si vous pensez que les gens n'ont pas de représentations genrées, c'est-à-dire ne perçoivent pas que la question nécessite des compétences plus féminines que masculines (ou inversement), placez le curseur au milieu. Attention, les extrémités du continuum peuvent s'inverser d'une question à l'autre, restez attentif.

Q1. Qu'est-ce qu'un thermomètre ?

→ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences _____ Des compétences
féminines masculines

Q2. Combien y-a-t-il de secondes dans une minute ?

→ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences _____ Des compétences
masculines féminines

Q3. Quels sont les quatre points cardinaux ?

→ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences _____ Des compétences
féminines masculines

Q4. De quoi s'occupe un ophtalmologiste ?

→ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences _____ Des compétences
masculines féminines

Q5. A quoi sert l'estomac ?

→ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences _____ Des compétences
féminines masculines

Q6. Qui a créé le personnage de Tintin ?

→ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences _____ Des compétences
masculines féminines

Q7. Sur quel continent se trouve l'Egypte ?

→ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences _____ Des compétences
féminines masculines

Q8. A quelle température l'eau bout elle ?

→ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences _____ Des compétences
masculines féminines

Q9. En combien de temps la Terre fait-elle un tour complet sur elle-même ?

→ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences _____ Des compétences
féminines masculines

Q10. Qui a écrit « Le Tour du monde en 80 jours » ?

→ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences _____ Des compétences
masculines féminines

Q11. Combien de degrés un angle plat mesure-t-il ?

→ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences _____ Des compétences
féminines masculines

Q12. Qui est Marguerite Yourcenar ?

➔ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences masculines _____ Des compétences féminines

Q13. Comment appelle-t-on les animaux qui pondent des œufs ?

➔ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences féminines _____ Des compétences masculines

Q14. Qu'est ce qui fait que le fer rouille ?

➔ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences masculines _____ Des compétences féminines

Q15. Quel est le nom habituellement associé à la théorie de la relativité ?

➔ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences féminines _____ Des compétences masculines

Q16. Au cours de quel siècle Molière a-t-il vécu ?

➔ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences masculines _____ Des compétences féminines

Q17. Quel canal relie l'Atlantique au Pacifique ?

➔ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences féminines _____ Des compétences masculines

Q18. Donnez le nom de trois types de vaisseaux sanguins du corps humain.

➔ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences masculines _____ Des compétences féminines

Q19. Quel est l'unité de mesure d'intensité du courant électrique ?

→ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences _____ Des compétences
féminines masculines

Q20. Quelle chaîne de montagne sépare l'Europe de l'Asie ?

→ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences _____ Des compétences
masculines féminines

Q21. A quoi sert la poche du kangourou ?

→ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences _____ Des compétences
féminines masculines

Q22. A quelle vitesse un avion passe-t-il le mur du son ?

→ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences _____ Des compétences
masculines féminines

Q23. Quelle invention a permis le développement des ordinateurs personnels ?

→ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences _____ Des compétences
féminines masculines

Q24. Quel est le plus grand organe du corps ?

→ Les gens, en général, pensent que cette question nécessite plutôt...

Des compétences _____ Des compétences
masculines féminines

Annexe K. Mesure de performance (étude 6b, p186)

Répondez, en une ou deux lignes, au plus grand nombre de questions que vous pouvez. Lorsque vous ne savez pas, passez à la question suivante. Vous n'êtes pas obligé de faire des phrases complètes mais vos réponses doivent être compréhensibles.

Exemple :

Question : Dans quel pays se situe la ville de Paris ?

Réponses acceptées : La France ou en France.

Q1. Avec quelle partie du corps les gens pensent-ils ?

.....

Q2. Donnez le nom d'une espèce d'arbre.

Q3. Donnez le nom d'un objet avec des cordes qui fait de la musique.

Q4. Comment fait-on refroidir un verre d'eau ?

Q5. Donnez le nom de quelque chose que l'on trouve dans l'espace et qui n'est pas fabriqué par l'homme.

Q6. Combien y-a-t-il d'heures dans une journée ?

Q7. De quelle matière sont, en général, faites les bougies ?

Q8. De quel pays proviennent les pandas ?

Q9. Combien de jours y-a-t-il dans une année ?

Q10. Quels sont les quatre points cardinaux ?

Q11. Qui a peint Mona Lisa ?

Q12. Quelle fonction a le cœur ?

Q13. Quelles sont les causes des tremblements de terre ?

Q14. Dans quelle ville se trouve le Colisée ?

Q15. Dans quel pays se trouve la Cité Interdite ?

Q16. A quoi sert la couche d'ozone ?

Q17. Qu'est ce qui fait que les feuilles des arbres sont vertes ?

Q18. Quel est le plus haut sommet sur Terre ?

Q19. Pourquoi l'air chaud monte ?

Q20. Qui a écrit l'Etranger ?

Q21. Quelle est la hauteur de l'Everest ?

Q22. Qui était Confucius ?

Q23. Qu'est-ce qu'une année lumière ?

Q24. Qu'est-ce que la fission nucléaire ?