



HAL
open science

L'idéologie méritocratique dans le système éducatif: un élément de reproduction sociale ?

Virginie Wiederkehr

► **To cite this version:**

Virginie Wiederkehr. L'idéologie méritocratique dans le système éducatif: un élément de reproduction sociale ?. Psychologie. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2015. Français. NNT : 2015CLF20015 . tel-02013553

HAL Id: tel-02013553

<https://theses.hal.science/tel-02013553>

Submitted on 11 Feb 2019

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.

Clermont Université – Université Blaise Pascal
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

Thèse de Doctorat
en vue de l'obtention du titre de Docteur en Psychologie

L'IDEOLOGIE MERITOCRATIQUE DANS LE SYSTEME EDUCATIF : UN ELEMENT DE REPRODUCTION SOCIALE ?

Présentée par Wiederkehr Virginie,
le 23/10/2015

Sous la direction de :
Céline Darnon, Maître de conférences, Habilitée à Diriger des Recherches
Université Clermont Auvergne, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Membres du jury :

Pansu Pascal	Professeur, Université Pierre-Mendès-France, Rapporteur
Michinov Estelle	Professeure, Université Rennes 2, Rapporteur
Lorenzi-Cioldi Fabio	Professeur, Université de Genève, Examinateur
Martinot Delphine	Professeure, Université Blaise Pascal, Examinatrice
Bonnot Virginie	Maître de conférences, Université Paris Descartes, Examinatrice

REMERCIEMENTS

Ce travail de thèse n'aurait pas pu voir le jour sans l'aide et le soutien de plusieurs personnes, qui, par conséquent, *méritent* sans conteste de sincères remerciements.

Je tiens à remercier tout particulièrement ma directrice de thèse, Céline Darnon. Céline, je te remercie pour ta disponibilité et ton accompagnement durant ces quatre années de travail. Ta passion pour la recherche et l'enseignement, tes compétences et ton éternel enthousiasme, m'ont beaucoup apporté, tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. J'espère avoir le plaisir de continuer à travailler avec toi durant les années à venir.

Je remercie également Delphine Martinot pour avoir contribué à cet encadrement.

Merci à l'ensemble des membres du jury d'avoir accepté de lire mon travail, de siéger dans mon jury et de contribuer ainsi à la réflexion soulevée par cette thèse. Je remercie tout particulièrement Virginie Bonnot d'avoir également accepté de faire partie de mon comité de suivi de thèse durant ces trois années.

Merci également à Céline Buchs d'avoir fait partie de mon comité de suivi de thèse et de m'avoir accueillie et encadrée durant mon séjour de recherche à l'université de Genève. J'en profite pour remercier toute l'équipe de psychologie sociale et de sciences de l'éducation de cette université avec qui j'ai eu la chance d'échanger sur nos travaux respectifs durant ce séjour.

Merci à Céline Bagès, ma première formatrice en statistiques et à Dominique Muller, Benoit Dompnier, Nicolas Sommet et Marie-Pierre Fayant qui ont largement contribué à me réconcilier avec les statistiques.

Je remercie l'ensemble des membres du LAPSCO et de l'université Blaise Pascal et plus particulièrement les membres de l'équipe 1 pour leurs conseils avisés lors de nos réunions. Merci aussi à tou(te)s les membres du personnel administratif ainsi qu'à nos informaticiens, qui nous facilite quotidiennement le travail. Merci aux étudiantes de Master, Charlène, Raphaëlle, Laurène, Blandine et Karine pour leur collaboration. Je remercie également les directeurs et directrices d'écoles ainsi que tou(te)s les enseignant(e)s qui m'ont accueillie dans leurs écoles et leurs classes et tous les élèves et les étudiant(e)s, sans qui les études présentées n'auraient pas pu être réalisées.

Merci à toute l'équipe Star Wars (non, je n'ai toujours pas vu la saga et j'assume ! Bla.) avec qui j'ai partagé le bureau et/ou beaucoup de soirées... et de déménagements, merci Nico et Boris ! Toujours un plaisir de partager le quotidien avec vous. Emme Pie, Lucie, Fanny, Afrodite, Dimitra, merci pour tout ! Et un petit clin d'œil spécial à Emme Pie pour les 180 km de vélo autour du lac en deux jours, challenge relevé 🚴 !

Mais aussi, quelques pensées singulières pour Alicia sur qui j'ai toujours pu compter (avec ses muscles et/ou son cerveau selon les besoins !); Cristina, qui ne m'a pas réconciliée avec les comédies musicales !; Micka, LE référent du labo grâce à qui nombre de catastrophes ont certainement été évitées (et désolé Micka pour les séquelles aériennes dont je suis responsable !); Pierre, artiste incompris (sauf à mes yeux !), toujours présent et de bonne humeur (merci pour les photos avec MP  !). Merci à tou(te)s les ami(e)s, qui m'ont soutenue et accompagnée (supportée !), avant, pendant et qui, je l'espère, continueront après, ce projet de thèse, et plus particulièrement à Pô et Elo pour leur écoute et leur enthousiasme inépuisables. Et merci Pô pour la lecture complète de la thèse !!

Merci à la famille de David, devenue mienne (trop nombreuse pour en lister tous les membres !) et merci à ma famille et surtout à Steph, Raydel et plus récemment Noé, que je vois grandir (et vieillir !) en même temps que moi, avec toujours autant de plaisir. Et enfin, merci à mes parents. Aucun mot n'est suffisant pour vous témoigner toute ma reconnaissance ; sans vous, je n'en serais pas là.

A David et notre petit être en devenir,

RESUME

Malgré les politiques en faveur du principe d'égalité des chances, le milieu social dans lequel évoluent les enfants influence fortement leur niveau scolaire (Observatoire des Inégalités, 2011). Ce principe implique une logique méritocratique selon laquelle chaque élève a, *a priori*, les mêmes chances de réussite scolaire. Or les croyances méritocratiques peuvent avoir des conséquences néfastes chez les membres de groupes défavorisés par le *statu quo*, notamment sur leur auto-évaluation (Shannon & Major, 2006 ; Jost & Hunyady, 2005 ; Midgley, Feldlaufer, Eccles, 1989 ; Marsh, Köller, Baumert, 2001). Pourtant, les membres de groupes défavorisés ont besoin de croire en la méritocratie pour préserver leur image de soi et/ou de leur groupe d'appartenance (Jost, Banaji, & Nosek, 2004; Kay & Friesen, 2011; Kay et al., 2009; Van Der Toorn, Tyler, & Jost, 2011). L'objectif de ce travail est d'étudier, d'une part, comment la croyance en la méritocratie scolaire peut expliquer, en partie, les inégalités sociales de réussite scolaire auprès d'élèves et d'étudiant(e)s et d'autre part, quels seraient les déterminants de cette croyance auprès d'une population étudiante et plus particulièrement auprès des étudiant(e)s défavorisé(e)s par le *statu quo*.

Les trois premières études ont été réalisées sur des élèves d'école primaire. Une première étude (Etude 1) souligne l'existence d'un processus de médiation du lien entre le statut socioéconomique des élèves et leurs performances scolaires par l'intermédiaire de leur degré de sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Les trois études suivantes soulignent comment la croyance en la méritocratie scolaire peut contribuer à creuser les écarts sociaux de réussite et/ou de SEP, principalement dans le domaine des mathématiques, chez des élèves d'école primaire (Etudes 2 et 3) alors qu'elle inverse l'écart social de sentiment de compétence classiquement observé auprès des étudiant(e)s à l'université (Etude 4).

Les résultats d'une cinquième étude (Etude 5) soulignent que dans un contexte sélectif tel que l'université, les étudiant(e)s de filières de sciences non sociales croient plus en la méritocratie scolaire que les étudiant(e)s de sciences sociales mais que cet effet ne s'observe pas pour les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique. Enfin, la dernière étude présentée dans ce travail (Etude 6) souligne que les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique présentent une forte croyance en la méritocratie scolaire dans une condition où la sélection universitaire est rendue saillante (vs. Condition de « Réussite pour tous »), alors que cet effet s'inverse chez les étudiant(e)s se percevant de haut statut socioéconomique.

L'ensemble de ces résultats est discuté au regard des définitions de l'idéologie méritocratique et de la polysémie du terme « mérite » et de l'impact de ces spécificités sur la reproduction des inégalités au sein du système éducatif, notamment par l'intermédiaire des processus de sélection.

ABSTRACT

Despite the policies of equal opportunities, children's social environment strongly influences their level of education (Observatory of Inequalities, 2011). The equality principle implies a meritocratic logic according to which each student has the same chances to succeed in school. However, meritocratic beliefs may have negative consequences for members of disadvantaged groups including self-assessment or self-concepts (Shannon & Major, 2006; Jost & Hunyady, 2005; Midgley, Feldlaufer, Eccles, 1989; Marsh, Köller, Baumert, 2001). However, members of disadvantaged groups need to believe in meritocratic ideology to preserve their self-image and/or their group (Jost et al., 2004; Kay & Friesen, 2011; Kay et al., 2009; Van Der Toorn et al., 2011). This work studied, how the belief in school meritocratic ideology may explain, in part, social inequalities in academic achievement and, secondly, the determinants of this belief, especially among disadvantaged students.

The first three studies were carried out on primary school pupils. A first study (see study 1) highlights the existence of a mediation process between students' socioeconomic status and their academic performances through their self-efficacy. The following three studies highlight how the belief in school meritocratic ideology can increase social achievement and self-efficacy gaps, predominantly in the field of mathematics among primary school pupils (see studies 2 and 3) while it reverses social self-competence gap typically observed among university students (see study 4).

Results from a fifth study determined that in a context such as selective university, students of non-social science field believe stronger in school meritocratic ideology than students in the social sciences field. This effect is not observed for the students who perceive themselves as members of low socioeconomic status (see study 5). The last study presented in this work (see study 6) underlines that the students who perceive themselves as members of

low socioeconomic status presented stronger belief in school meritocratic ideology in a salient selection process condition (vs. “Success for all” condition). This effect is reversed for the students who perceive themselves as members of high socioeconomic status groups.

These results are discussed in relation to the definitions of the meritocratic ideology and the multiple meanings of the word “merit”. We also discussed the impact of these characteristics on the reproduction of inequalities in the education system, where the selection process is salient.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction générale.....	1
CHAPITRE I L'organisation sociale des sociétés contemporaines et les croyances méritocratiques	7
1 La hiérarchie sociale	8
1.1 Organisation de la hiérarchie	8
1.2 Justification du système et maintien de la hiérarchie	11
2 L'idéologie méritocratique, une idéologie composite.....	15
2.1 L'omniprésence de l'idéologie méritocratique	15
2.2 Les différentes dimensions de l'idéologie méritocratique.....	18
2.3 La méritocratie, principe de justice et mythe légitimateur	20
3 La méritocratie descriptive, un outil de légitimation du système	24
3.1 Le rôle palliatif de la méritocratie	24
3.2 La méritocratie et le besoin de contrôle.....	27
3.3 Internalisation des inégalités sociales.....	31
Résumé du chapitre I.....	34
CHAPITRE II Du mérite social au mérite scolaire.....	35
1 La méritocratie scolaire.....	36
1.1 Apparition et développement de la méritocratie dans le système éducatif.....	36
1.2 Institutionnalisation de l'idéal méritocratique	38
1.3 La norme d'internalité au service de la méritocratie scolaire.....	40
2 Les inégalités sociales dans le domaine académique.....	45
2.1 L'école, marquée par des inégalités sociales de réussite.....	45
2.2 Un développement sociocognitif sous l'influence de l'environnement social	48
3 Un élément sociocognitif particulier : le sentiment d'efficacité personnelle.....	52
3.1 Le sentiment d'efficacité personnelle et les performances académiques	52
3.2 Développement du sentiment d'efficacité personnelle.....	55
3.3 Impact du statut socioéconomique sur le sentiment d'efficacité personnelle.....	60
4 Méritocratie scolaire et internalisation des inégalités sociales de réussite scolaire	64
4.1 Le mérite, un facteur de motivation ou un outil de reproduction sociale ?	64
4.2 « Valeur académique » des apprenant(e)s de bas statut socioéconomique	65
5 Problématiques et hypothèses de travail	68

Résumé du chapitre II	73
Récapitulatif des hypothèses de travail	74
CHAPITRE III La croyance en la méritocratie scolaire et son impact sur les membres de groupes défavorisés	76
1 Mesure du statut socioéconomique des élèves et des étudiant(e)s.....	77
2 Etudes réalisées dans les écoles élémentaires : aspects méthodologiques.....	78
3 Etude 1	79
3.1 Méthode	80
3.1.1 Participant(e)s.....	80
3.1.2 Procédure.....	80
3.1.3 Matériel	80
3.2 Résultats.....	81
3.2.1 Moyenne trimestrielle en mathématiques.....	81
3.2.2 Moyenne trimestrielle en français.	82
3.3 Discussion.....	83
4 Etude 2	85
4.1 Méthode	86
4.1.1 Participant(e)s.....	86
4.1.2 Procédure.....	86
4.1.3 Matériel	88
4.2 Résultats.....	89
4.2.1 Contrôle des manipulations	89
4.2.2 Procédure des analyses de contrastes (Hypothèse 2)	90
4.2.3 Sentiment d'efficacité personnelle	91
4.2.4 Performances aux exercices	92
4.2.5 Analyses de médiation (Hypothèse 3).....	94
4.3 Discussion.....	96
5 Etude 3	99
5.1 Méthode	99
5.1.1 Participant(e)s.....	99
5.1.2 Procédure (cf. Figure 11)	100
5.1.3 Matériel	103
5.2 Résultats.....	105
5.2.1 Contrôle des manipulations	105

5.2.2	Procédure des analyses de contrastes (Hypothèse 2)	105
5.2.3	Sentiment d'efficacité personnelle	106
5.2.4	Performances aux exercices	106
5.2.5	Analyses de médiation (Hypothèse 3)	109
5.3	Discussion étude 3	109
6	Récapitulatif des trois premières études	114
7	Etude 4	115
7.1	Méthode	115
7.1.1	Participant(e)s	115
7.1.2	Procédure	116
7.2	Matériel	118
7.3	Résultats	119
7.3.1	Contrôle des manipulations	119
7.3.2	Procédure des analyses de contrastes (Hypothèse 2)	119
7.3.3	Sentiment de compétence	120
7.3.4	Performances en psychologie	121
7.3.5	Analyses de médiation (Hypothèse 3)	121
7.4	Discussion étude 4	121
8	Discussion générale	123
CHAPITRE IV La sélection universitaire : un déterminant des croyances en la méritocratie scolaire des étudiant(e)s de bas statut ?		131
1	Etude 5	136
1.1	Méthode	137
1.1.1	Participant(e)s	137
1.1.2	Procédure	137
1.1.3	Matériel	138
1.2	Résultats	138
1.2.1	Analyses préliminaires	138
1.2.2	Statut socioéconomique subjectif et croyance en la méritocratie scolaire	139
1.3	Discussion	140
2	Etude 6	143
2.1	Méthode	143
2.1.1	Participant(e)s	143
2.1.2	Procédure	143

2.1.3	Matériel	146
2.2	Résultats.....	146
2.2.1	Procédure des analyses de contrastes	146
2.2.2	Statut socioéconomique subjectif et croyance en la méritocratie scolaire	147
2.3	Discussion.....	148
CHAPITRE V Discussion générale		151
1	Rappel des enjeux théoriques.....	151
2	Conséquences de la croyance en la méritocratie scolaire (Etudes 1 à 4).....	153
2.1	Bilan des résultats	153
2.2	Vers une meilleure définition du mérite	154
2.3	L'implicite de la méritocratie, élément de reproduction sociale ?	156
2.4	Sentiment de contrôle préalable et croyance en la méritocratie	157
2.5	Perspectives appliquées : dé-essentialiser les performances scolaires	160
3	Déterminants de la croyance en la méritocratie (Etudes 5 et 6).....	162
3.1	Bilan des résultats	162
3.2	La sélection universitaire : mieux définir les mécanismes sous-jacents	163
4	Statut social et méritocratie scolaire : un lien causal difficile à établir.....	165
5	Conclusion	166
Bibliographie		169
Annexes		185

TABLE DES FIGURES

Figure 1. Le concept de soi : une organisation multidimensionnelle et hiérarchique (Traduction de Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976).	53
Figure 2. La réciprocité causale triadique (<i>cf.</i> Carré, 2004, p.33).....	60
Figure 3. Récapitulatif des hypothèses de travail.....	75
Figure 4. Médiation du lien entre SSE et moyenne trimestrielle en mathématiques par le SEP (Etude 1).	82
Figure 5. Degré de Croyance en la Méritocratie Scolaire selon le statut socioéconomique des élèves et la condition expérimentale (Etude 2).	90
Figure 6. Degré de sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques selon la condition expérimentale et le statut socioéconomique des élèves (Etude 2).....	91
Figure 7. Degré de sentiment d'efficacité personnelle en français selon la condition expérimentale et le statut socioéconomique des élèves (Etude 2).....	92
Figure 8. Résultats des exercices de mathématiques selon la condition expérimentale et le statut socioéconomique des élèves (Etude 2).	93
Figure 9. Résultats des exercices de français selon la condition expérimentale et le statut socioéconomique des élèves (Etude 2).....	94
Figure 10. Médiation de l'effet du contraste d'intérêt sur les performances en mathématiques par le SEP (Etude 2).	95
Figure 11. Schéma illustrant la procédure de l'étude 3.	102
Figure 12. Résultats des performances en mathématiques selon la condition expérimentale et le statut socioéconomique des élèves (Etude 3).	107
Figure 13. Résultats des performances en français selon la condition expérimentale et le statut socioéconomique des élèves (Etude 3).....	108
Figure 14. Degré de sentiment de compétence selon la condition expérimentale et le statut socioéconomique des participant(e)s (Etude 5).	121
Figure 15. Croyance en la méritocratie scolaire selon le statut socioéconomique subjectif et la filière d'étude.	140
Figure 16. Croyance en la méritocratie scolaire selon la condition expérimentale et le statut socioéconomique subjectif (Etude 6).	148
Figure 17. Hypothèse de l'effet de consistance et d'inconsistance selon le milieu social des élèves.	160

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1. Effectifs par condition en mathématiques et en français (Etude 2).....	86
Tableau 2. Contrastes (Etudes 2 et 3).....	91
Tableau 3. Effectifs par condition en mathématiques et en français (Etude 3).....	100
Tableau 4. Echelle de mesure de la croyance en la méritocratie scolaire (Etudes 3, 4, 5 et 6).	104
Tableau 5. Récapitulatif de la méthode et des résultats des différentes études portant sur les conséquences de la croyance en la méritocratie scolaire auprès d'élèves d'école primaire (Etudes 1, 2, 3).	114
Tableau 6. Effectifs par condition (Etude 4).	116
Tableau 7. Contrastes (Etude 4).	120
Tableau 8. Comparaison des inductions de la condition "confirmation des CMS" des études 2, 3 et 4.	125
Tableau 9. Contrastes (Etude 6).	147

« Le monde récompense plus souvent les apparences du mérite que le mérite même. »

François de La Rochefoucauld

INTRODUCTION GENERALE

Depuis la Révolution française et l'abolition des privilèges, le développement d'une idéologie méritocratique a marqué nos sociétés contemporaines ; la hiérarchie sociale se fonde non plus sur des avantages hérités mais sur des avantages, considérés comme mérités. L'instauration de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789¹ a marqué l'essor d'une société se basant sur l'égalité entre tous (e.g. « *Les Hommes naissent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.* » Article 1^{er}) qui va s'imposer, au fil des siècles, dans le domaine scolaire. On considère aujourd'hui que « *tous les individus sont fondamentalement égaux et qu'ils doivent donc occuper des positions sociales inégales en fonction de leur seul mérite* » (Duru-Bellat & Van-Zanten, 2009, p. 19), largement déterminées par les verdicts scolaires (e.g. diplômes, formation, etc.). Pourtant, malgré un principe d'égalité fortement ancré, censé distribuer les places sociales en fonction du mérite de chacun, les inégalités sociales perdurent, tant dans le système scolaire que dans la société plus généralement. En effet, dans de nombreux pays (e.g. France, Angleterre, Etats-Unis, etc.), le milieu social dans lequel évoluent les apprenant(e)s détermine largement leurs résultats scolaires dès l'école primaire (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2014). En outre, les écarts sociaux, au bénéfice des apprenant(e)s dont les parents ont fait des études et/ou qui occupent un métier prestigieux (e.g. cadre, etc.), s'accroissent à mesure qu'ils/elles avancent dans leur cursus scolaire, au détriment des apprenant(e)s dont les parents n'ont pas fait d'études et/ou qui occupent un métier moins prestigieux (e.g. ouvriers, etc.). On observe finalement que l'insertion sociale des apprenant(e)s se construit souvent en correspondance avec celle de leurs parents. Ainsi, 52% des enfants de cadres, contre 9% des enfants d'ouvriers occupent un emploi de cadre lors de leur entrée dans la vie active. A l'inverse, 37% des enfants d'ouvriers,

¹ <http://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Declaration-des-Droits-de-l-Homme-et-du-Citoyen-de-1789>

contre 9% des enfants de cadres occupent une place d'ouvriers lorsqu'ils accèdent à l'emploi (Observatoire des inégalités, 2012). On assiste, aujourd'hui encore, à ce que Bourdieu et Passeron (1964) soulignaient dès les années 1960, à savoir un processus de *reproduction sociale* par l'intermédiaire du système éducatif. En effet, ce sont les diplômes obtenus au sein du système éducatif qui vont déterminer, en grande partie, l'insertion sociale des jeunes. Or, ces diplômes ne reflètent pas uniquement le mérite individuel des apprenant(e)s mais reproduisent les inégalités sociales. Ces inégalités se répercutent alors sur les destinées sociales et on assiste à la constitution d'un cercle vicieux dans lequel les inégalités hiérarchiques observées dans la société en général, se retrouvent au niveau des résultats scolaires, qui reproduisent alors les inégalités observées en amont. L'objectif principal de cette thèse est de tenter de comprendre comment l'idéologie méritocratique, promue dans le système scolaire, participe, en partie, à cette reproduction sociale et comment la croyance en cette idéologie revêt une nécessité pour les membres de groupes pourtant défavorisés par leur situation sociale. Nous nous proposons ainsi d'étudier ce phénomène de reproduction sociale au travers de la croyance en l'idéologie méritocratique dans une perspective de justification du système (Jost, 2001; Son Hing et al., 2011), en étudiant ses conséquences et ses déterminants dans le domaine scolaire (Duru-Bellat & Tenret, 2012).

A cette fin, le premier chapitre sera consacré à l'étude de l'idéologie méritocratique dans le système sociétal en général. Dans une première partie, nous détaillerons l'organisation hiérarchique de nos sociétés contemporaines (Magee & Galinsky, 2008) ainsi que les relations qui s'établissent entre les différents groupes sociaux composant cette hiérarchie (Lorenzi-Cioldi, 2002; Sidanius & Pratto, 1999). Cette première partie sera également l'occasion de souligner et d'illustrer le besoin, pour ces groupes sociaux, de légitimer, de maintenir, de justifier, voire de restaurer les inégalités hiérarchiques en place, au travers de différents mythes légitimateurs (Jost & Hunyady, 2002, 2005; Jost, Pelham, Sheldon, & Ni-Sullivan,

2003). Dans une seconde partie, nous nous pencherons plus spécifiquement sur l'un de ces mythes légitimateurs, à savoir l'idéologie méritocratique. Nous développerons tout d'abord la popularité et l'omniprésence de cette idéologie au sein de nos sociétés pour ensuite définir ce qu'elle recouvre plus précisément. Nous détaillerons, d'une part, ces différentes dimensions (Doise, 1982; Dubois, 2004; Tenret, 2008) et d'autre part, en quoi elle inclue à la fois, un principe de justice (Baumard, Mascaro, & Chevallier, 2012; Bourhis & Leyens, 1999; Davey, Bobocel, Son-Hing, & Zanna, 1999; Duru-Bellat, Meuret, & Bègue, 2009; Duru-Bellat & Tenret, 2012; Forsé & Parodi, 2006; Kanngiesser & Warneken, 2012; Son Hing et al., 2011) et un mythe de légitimation (Jost, 2001; Son Hing et al., 2011). Une troisième partie se focalisera sur cette dimension légitimatrice de la méritocratie. Pour cela, nous documenterons comment l'idéologie méritocratique constitue à la fois un élément indispensable aux membres de groupes pourtant défavorisés par le *statu quo* (Jost et al., 2004; Kay & Friesen, 2011; Kay et al., 2009), au travers, notamment de la satisfaction du besoin de contrôle remplie par cette idéologie (Goode, Keefer, & Molina, 2014; Jost & Hunyady, 2005; Kraus, Piff, & Keltner, 2009; Kraus, Piff, Mendoza-Denton, Rheinschmidt, & Keltner, 2012; Lachman & Weaver, 1998; Ledgerwood, Mandisodza, Jost, & Pohl, 2011; McCoy, Wellman, Cosley, Saslow, & Epel, 2013). Nous établirons enfin comment, tout en étant nécessaire aux individus désavantagés, elle entraîne une internalisation des inégalités sociales auprès de l'ensemble des individus, quelle que soit leur place au sein de la hiérarchie (Bigot, Daudey, & Hoibian, 2014; Guimond, 2010; Jost, 2001; Mijs, 2015; O'Brien & Major, 2009).

Dans le second chapitre, nous nous focaliserons sur l'idéologie méritocratique, en tant que mythe légitimateur mais dans un système plus restreint, à savoir le système éducatif. Une première partie sera alors consacrée à l'étude de la méritocratie au sein des institutions éducatives. Pour cela, nous présenterons un bref historique de l'apparition et du développement de cette idéologie en milieu scolaire (Baudelot & Establet, 2009; Baudelot &

Leclercq, 2005; Duru-Bellat & Dubet, 2004; Krop, 2015). Nous décrirons ensuite les différents principes qui régissent les institutions éducatives (Instructions Officielles, 2008; Ministère de l'Éducation Nationale, 2011, 2015) ainsi que les normes et les pratiques éducatives qui participent à la promotion de l'idéologie méritocratique au sein de ce système (Beauvois & Dubois, 1988; Bressoux & Pansu, 1998, 2003; Dompnier & Pansu, 2010a, 2010b; Dubois, 1994; Latridis & Fousiani, 2009; Tenret, 2011a). Une deuxième partie nous permettra d'établir un bilan des inégalités sociales de réussite scolaire, à tous les niveaux du système éducatif, par la description des constats statistiques de ces dernières années quant à ces inégalités (Conseil Economique Social et Environnemental, 2011; Institut National des Etudes Statistiques, 2008; Observatoire des inégalités, 2012; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2011, 2014) ainsi que de certains de leurs déterminants socioculturels en nous focalisant sur le développement sociocognitif des apprenant(e)s (Kraus et al., 2012; Lugo-Gil & Tamis-LeMonda, 2008; Melhuish et al., 2008; Myrberg & Rosen, 2009; Ridgeway, 2013; Sirin, 2005; Sohr-Preston et al., 2013; C. Stephens & Gillies, 2012; N. M. Stephens, Fryberg, Markus, Johnson, & Covarrubias, 2012; N. M. Stephens, Markus, & Taylor Phillips, 2013). Dans une troisième partie, nous nous intéresserons plus spécifiquement à l'impact du sentiment d'efficacité personnelle (SEP, Bandura, 2007) sur les performances scolaires ainsi qu'à son développement général (Bandura, 2007; Carmona, Buunk, Dijkstra, & Peiro, 2008; Carré, 2004; Forgas, Bower, & Moylan, 1990; Joh, Sweeney, & Rovee-Collier, 2002; Kavanagh & Bower, 1985; Lackaye, Margalit, Ziv, & Ziman, 2006). Puis, nous nous intéresserons à l'influence de l'environnement social sur son développement afin de détailler la manière dont le SEP des apprenant(e)s se développe en concordance avec la situation sociale de leurs parents (Arslan, 2013; Artelt, Baumert, Julius McElvaney, & Peschar, 2003; Bandura, 1997; Gecas, 1989; Karaarslan & Sungur, 2011; Scarr-Salapatek & Williams, 1973). Une quatrième partie permettra ensuite de souligner, en quoi l'idéologie méritocratique

peut être à la fois, un facteur de motivation dans le domaine scolaire (Bagès & Martinot, 2011; Dweck, 2000; Goode et al., 2014; Kraus et al., 2009; Lachman & Weaver, 1998; Mueller & Dweck, 1998; Van Yperen, Brenninkmeijer, & Buunk, 2006) et un outil de justification du système (Bourdieu & Passeron, 1964; Jost & Hunyady, 2005; Jost, Kivetz, Rubini, Guermendi, & Mosso, 2005; McCoy & Major, 2007; O'Brien & Crandall, 2005; Tenret, 2008). Pour finir, nous déterminerons de quelle manière cette idéologie, de la même manière qu'elle entraîne une internalisation des inégalités sociales dans la société en général, entraîne une internalisation des inégalités sociales de réussite scolaire, au travers, notamment, du sentiment d'efficacité personnelle des apprenant(e)s (Bourdieu & Passeron, 1964; Désert, Préaux, & Jund, 2009; Gecas, 1989; Johnson, Richeson, & Finkel, 2011; Jost & Hunyady, 2005; O'Brien & Major, 2009; N. M. Stephens et al., 2012).

L'articulation de l'ensemble de la littérature présentée dans cette introduction théorique nous permettra de faire émerger les deux problématiques principales de cette thèse, à savoir l'impact de la croyance en la méritocratie scolaire sur l'internalisation et la reproduction des inégalités sociales de réussite scolaire et les possibles déterminants de cette croyance auprès de membres de groupes *a priori* défavorisés par le *statu quo*.

Le troisième chapitre aura pour objectif de répondre à notre première problématique concernant les conséquences de la croyance en la méritocratie scolaire sur les concepts de soi et les performances des apprenant(e)s. Pour cela, quatre études, menées auprès d'élèves d'école primaire et d'étudiant(e)s en psychologie seront exposées. Dans ces études, nous mesurerons le SEP des apprenant(e)s ainsi que leurs performances en mathématiques et en français (*cf.* Etudes 1 à 3) et en psychologie (*cf.* Etude 4). Nous observerons alors les écarts de SEP et de performances entre les apprenant(e)s issu(e)s de milieux favorisés et défavorisés ainsi que les processus de médiation du lien entre le statut socioéconomique des participant(e)s et leurs performances, par leur degré de SEP. Ces éléments seront étudiés au

regard du contexte académique, à savoir sans induction spécifique (*cf.* Etude 1), ou avec induction préalable d'un contexte neutre (*cf.* Etudes 2 et 4) et/ou d'un contexte confirmant et infirmant la croyance en la méritocratie scolaire (*cf.* Etude 3 et 4).

Le quatrième chapitre aura pour objectif de répondre à notre seconde problématique sur les possibles déterminants de la croyance en la méritocratie scolaire auprès de membres de groupes défavorisés. Pour ce faire, nous présenterons deux études menées auprès d'étudiant(e)s de différentes filières d'étude. Nous étudierons comment, dans un contexte universitaire où la sélection est saillante, la filière d'étude des étudiant(e)s influence leur degré de croyance en la méritocratie scolaire et comment cette croyance est modérée par la perception qu'ils/elles ont de leur statut socioéconomique (*cf.* Etude 5). Nous observerons ensuite de quelle manière, dans une filière de psychologie, la croyance en la méritocratie scolaire des étudiant(e)s est modérée à la fois par la perception qu'ils/elles ont de leur statut socioéconomique et par la saillance de la sélection universitaire, manipulée expérimentalement (*cf.* Etude 6).

Le dernier chapitre sera l'occasion de faire le bilan et de discuter l'ensemble des résultats obtenus au travers de ces six études en présentant leurs apports, leurs limites ainsi que les perspectives de recherche envisagées. Nous discuterons de la polysémie du terme « mérite » qui pose des questions quant à la définition même de l'idéologie méritocratique, qu'elle soit appliquée au système général ou au système éducatif. Son caractère implicite et explicite, qui sera abordé dans le premier chapitre de ce travail, sera discuté afin de mieux discerner ce que recouvre cette idéologie. Enfin, avant de conclure sur les résultats obtenus, plusieurs interprétations seront proposées en vue de concevoir de nouvelles études permettant de répondre aux interrogations soulevées par les résultats.

CHAPITRE I

L'ORGANISATION SOCIALE DES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES ET LES CROYANCES MÉRITOCRATIQUES

L'organisation hiérarchique des sociétés humaines est basée sur des différences de statut, de pouvoir et/ou de prestige (Lorenzi-Cioldi, 2002; Sidanius & Pratto, 1999), qui ne sont pas sans conséquences sur le fonctionnement cognitif, le bien-être, les comportements, les attitudes et les interactions des individus et/ou groupes sociaux qui la composent (Jost & Hunyady, 2002, 2005). Les relations interpersonnelles qui résultent de cette hiérarchie, qu'elle soit implicite ou explicite (Chen, Banerji, Moons, & Sherman, 2014; Mascaró & Csibra, 2013), font l'objet d'une connaissance précoce de cette hiérarchie de la part des individus. De nombreux mythes (stéréotype, idéologies, etc.) participent à la légitimation et à la perpétuation des inégalités engendrées par l'organisation hiérarchique de la société qui permettent aux individus de faire face à ces inégalités, qui peuvent engendrer un certain inconfort psychologique (Jost & Hunyady, 2002, 2005). Parmi ces mythes, l'idéologie méritocratique occupe un rôle central dans la satisfaction du besoin de contrôle des individus (Duru-Bellat & Tenret, 2012; Lerner, 1980). Dans nos sociétés contemporaines, de nombreux supports de communication servent à promouvoir cette idéologie. En effet, nous sommes régulièrement confrontés à des messages soutenant l'idée que l'effort, les capacités, la volonté et le travail sont les seuls déterminants de la réussite, qu'elle soit sociale, professionnelle ou académique (livres, films, parc d'attractions, etc.). Pourtant, de cette croyance résulte une internalisation et une légitimation des inégalités sociales, par les individus, quelle que soit leur place au sein de cette hiérarchie (O'Brien & Major, 2009). L'objectif de ce premier chapitre sera de définir l'ensemble de ces éléments théoriques afin de mettre en exergue les relations qui s'établissent entre ces différents concepts.

1 LA HIERARCHIE SOCIALE

1.1 ORGANISATION DE LA HIERARCHIE

La plupart des sociétés s'organisent autour d'une hiérarchie entre les différents individus et/ou groupes sociaux qui la composent. Cette hiérarchie se fonde sur le classement des individus et/ou des groupes sociaux sur la base d'une dimension socialement valorisée (Magee & Galinsky, 2008). Comme le souligne cette définition, la hiérarchie sociale relève de plusieurs éléments essentiels. D'une part, puisque la société se base sur un classement hiérarchique, alors elle entraîne l'existence d'individus et/ou de groupes sociaux dominants, dont le statut, le prestige et le pouvoir sont supérieurs aux individus et/ou groupes sociaux dominés, occupant les places les moins prestigieuses et influentes dans la société (Lorenzi-Cioldi, 2002; Sidanius & Pratto, 1999). D'autre part, ce classement se base sur « *une dimension socialement valorisée* » pouvant varier d'une situation à l'autre. C'est le contexte politique, économique et social qui permet de déterminer quelle dimension est la plus pertinente à un moment précis dans la différenciation hiérarchique (e.g. genre, statut socioéconomique, pouvoir, etc.) en fonction de la situation sociale étudiée. Enfin, cette hiérarchie peut avoir un caractère explicite, au travers, par exemple, d'organigrammes, de chartes, d'intitulé de postes ou tout autre élément précis permettant de structurer hiérarchiquement une société, mais aussi un caractère plus implicite qui tend à se développer très rapidement et relativement spontanément au sein des différents groupes sociaux (Magee & Galinsky, 2008). Plusieurs auteurs (Chen, Banerji, Moons, & Sherman, 2014; Mascaro & Csibra, 2013) soulignent la clairvoyance des individus quant à cette organisation hiérarchique implicite, au travers de l'analyse du comportement d'autrui, dès le plus jeune âge. Ainsi, Mascaro et Csibra (2013) construisent un paradigme adapté à des enfants de 15 mois afin de mesurer leur perception d'une hiérarchie sociale informelle. L'expérience se déroule en deux

phases, une phase de *familiarisation* et une phase *test*. Dans la phase de *familiarisation*, les enfants visionnent une vidéo dévoilant deux personnages, représentés par des figurines animales, rivalisant pour l'occupation d'un petit espace délimité. Dans cette vidéo, l'agent dominant monopolise l'espace délimité en poussant à plusieurs reprises l'agent dominé. Dans la phase *test*, les enfants visionnent une vidéo dans laquelle les deux agents rivalisent cette fois pour obtenir un objet. Dans la condition de « *cohérence* », le personnage qui l'emporte est l'agent dominant de la phase de *familiarisation* alors que dans la condition « *incohérence* », le personnage qui l'emporte est l'agent dominé de la phase de *familiarisation*. Les résultats indiquent que les enfants regardent plus longtemps la vidéo présentant une situation *incohérente* par rapport à la vidéo présentant une situation *cohérente*. Cette observation souligne la capacité des enfants de 15 mois, à identifier le dominant et le dominé dans une telle situation. En effet, leur temps de visionnage est plus long lorsqu'il ne correspond pas à ce qui est attendu suite à la phase de *familiarisation*, c'est-à-dire lorsque le dominé de la phase de *familiarisation* l'emporte lors de la phase *test*. Une seconde étude, basée sur le même paradigme, avec un nombre plus important de vidéos, précise que les enfants parviennent à combiner plusieurs relations dyadiques qui entraînent des attentes sur l'organisation hiérarchique qui va en résulter. Des résultats, obtenus auprès d'une population d'adultes, témoignent du maintien de cette connaissance des relations hiérarchiques informelles avec l'âge (Chen et al., 2014). Dans cette étude, les participant(e)s, âgé(e)s de 19 ans en moyenne, lisent des phrases décrivant des comportements réalisés par des individus et offrant des inférences sur leurs rôles sociaux (i.e. « *Le journaliste était curieux et a posé beaucoup de questions* »). Après chaque phrase, un mot-cible apparaît ; les participant(e)s doivent dire si ce mot-cible était présent ou absent dans la phrase précédente. Chaque phrase, inférant un rôle social, est suivie, soit d'un mot-cible correspondant à ce rôle social (*consistant*), soit d'un mot-cible correspondant à un rôle social inféré dans une autre phrase

(*inconsistent*). Deux variables sont alors testées, le taux de fausse reconnaissance, c'est-à-dire, combien de fois le mot-cible est considéré comme présent dans la phrase précédente alors qu'il est absent, et le temps de latence, c'est-à-dire le temps de réponse des participant(e)s. On constate que le taux de fausse reconnaissance est plus important lorsque les réponses sont *consistantes* (vs. *inconsistantes*). Autrement dit, les participant(e)s ont plus de mal à admettre l'absence du mot-cible dans la phrase précédente lorsque celui-ci correspond au rôle social inféré dans cette phrase. De plus, lorsque les participant(e)s donnent une bonne réponse, cette réponse est plus lente lorsque le mot-cible est absent de la phrase mais *consistant* avec le rôle social inféré que lorsque ce dernier est absent mais *inconsistent* avec le rôle social inféré. On peut conclure que les participant(e)s, enfants ou adultes, parviennent involontairement et efficacement à inférer des informations sur le rôle social d'un individu uniquement sur la base d'un comportement particulier. Ces études laissent à voir la compétence précoce des individus à identifier des relations informelles au sein de la hiérarchie sociale.

Cette compétence résulte toutefois, en partie, des attentes stéréotypées à l'égard des membres de différents groupes sociaux (Magee & Galinsky, 2008). Les stéréotypes sont définis comme des « *croyances partagées à propos des caractéristiques, des attributs et des comportements des membres d'un groupe social particulier* » (De Oliveira & Dambrun, 2007, p. 103). Des chercheurs (Carney, Hall, & LeBeau, 2005) ont montré que des participant(e)s approuvent et partagent effectivement de nombreuses croyances à propos des indices non-verbaux relatifs à la dominance et à la subordination sociale. Pour les participant(e)s, les individus dominants ont un regard plus soutenu lors d'une conversation, montrent plus de colère et de dégoût et moins de peur et de tristesse que les individus dominés. Dans l'ensemble, ils/elles considèrent que le visage des individus dominants est plus expressif que celui des individus de groupes dominés. Hoffman et Hurst (1990) quant à eux, présentent deux groupes fictifs à leurs participant(e)s, les Orinthians et les Ackmians, occupant des rôles

sociaux différents (travailleurs municipaux vs travailleurs sociaux). Lorsqu'ils demandent à leurs participant(e)s de décrire la personnalité des membres de ces deux groupes, ils observent que cette description se fait de manière stéréotypée, en concordance avec leurs rôles sociaux. Cet effet est d'autant plus important que les expérimentateurs demandent à leurs participant(e)s d'expliquer les liens entre les groupes et leurs rôles sociaux ; autrement dit, lorsqu'il est question de justifier ces rôles sociaux. Ces résultats révèlent qu'un ensemble de stéréotypes peuvent imprégner les interactions sociales entre les individus et/ou les groupes sociaux et servent à légitimer la hiérarchie existante. En effet, les stéréotypes font partie des nombreux mythes de légitimation qui participent au maintien de l'ordre social établi (Jost & Hunyady, 2005; Jost, 2001; Kay & Jost, 2003). La théorie de la justification du système postule que les individus ont besoin de défendre et de justifier le système dans lequel ils évoluent « *en exagérant ses vertus et en minimisant ses vices* » (Costa-Lopes, Dovidio, Pereira, & Jost, 2013, p. 233) afin de rendre la hiérarchie sociale plus juste et plus désirable qu'elle ne l'est en réalité.

1.2 JUSTIFICATION DU SYSTEME ET MAINTIEN DE LA HIERARCHIE

La littérature sur la théorie de la justification du système défend l'idée que les individus s'engagent dans ces processus de justification car ils diminuent la frustration, la colère et la honte et augmentent la perception de bien-être général et de satisfaction par rapport à sa propre situation économique (Jost & Hunyady, 2002, 2005). Cette justification s'effectue au travers de mythes légitimateurs (Jost & Hunyady, 2005) qui se composent « *d'attitudes, de valeurs, de croyances, de stéréotypes et d'idéologies qui fournissent une justification morale et intellectuelle* » à la hiérarchie sociale existante (O'Brien & Crandall, 2005, p. 4-5). Parmi ces mythes légitimateurs, les stéréotypes complémentaires, définis comme l'attribution de caractéristiques à des membres de groupes favorisés et défavorisés, qui vont compenser les forces et les faiblesses de chacun de ces groupes sociaux, ont été

étudiés au regard de la présence et de l'absence d'une menace pour le système (Jost et al., 2005). Au travers de trois études réalisées auprès d'adultes, ces chercheurs montrent qu'en Italie, en Israël et en Angleterre, les stéréotypes complémentaires, correspondant à un état plus « *agentique* » pour les membres de groupes favorisés (i.e. efficace, dominant, intelligent, etc.) et plus « *communautaire* » pour les membres de groupes défavorisés (i.e. émotif, honnête, amical, etc.), sont associés au besoin de justification du système. Une corrélation positive entre le score des participant(e)s sur l'échelle de justification du système et le score de différenciation stéréotypée des deux groupes comparés est relevée. De plus, ils révèlent que la manipulation d'une *menace* du système en place (i.e. « *Beaucoup de gens se sentent déçus par la société [...], présentent un sentiment d'incertitude quant à l'avenir du pays [...] et expriment une volonté de quitter le pays pour émigrer vers d'autres nations* ») avant la passation des différentes échelles, augmente l'utilisation des stéréotypes dans la différenciation entre les groupes, comparativement à l'*absence* de menace du système (i.e. « *Beaucoup de gens se sentent satisfaits par la société [...], présentent un sentiment d'optimisme quant à l'avenir du pays [...] et expriment peu de volonté à quitter le pays pour émigrer vers d'autres nations* »). Cette utilisation des stéréotypes complémentaires, exacerbée par la présence d'une menace du système, témoigne du besoin de justification exprimé par les individus. De manière générale, face à une menace du système, les individus utilisent les outils à disposition (i.e. Les mythes légitimateurs) pour justifier, maintenir ou restaurer les inégalités entre les groupes (Jost & Hunyady, 2005).

Certaines études soulignent l'apparition très précoce de comportements s'apparentant à un processus de justification du système, à savoir, dès l'âge de 4 ans (Olson, Dweck, Spelke, & Banaji, 2011). Pour mettre en évidence cette justification précoce, le comportement de deux groupes d'enfants caucasiens, un groupe entre 4,5 et 7,5 ans et un groupe entre 7,5 et 11,5 ans ont été comparés suite à la création d'un *statu quo* artificiel. Ainsi, Olson et

collaborateurs (2011) présentent, dans la première phase de leur étude, des photos d'enfants asiatiques ou caucasiens à leurs jeunes participant(e)s. Pour la moitié d'entre eux/elles, ils montrent que l'enfant asiatique reçoit deux cookies alors que l'enfant caucasien n'en reçoit qu'un ; pour l'autre moitié, la distribution des cookies est inversée. A la fin de cette présentation, les participant(e)s voient deux nouvelles photos (un asiatique et un caucasien) et sont invité(e)s à distribuer trois cookies entre les deux enfants. Les résultats indiquent que, indépendamment de l'ethnie manipulée au travers des photos, les participant(e)s perpétuent les inégalités dès l'âge de 4,5 ans en donnant plus de cookies aux enfants du groupe avantagé dans la première phase de l'étude. La même expérience a été réalisée avec deux groupes créés sur une base minimale, à savoir, la couleur de leur chemise ; le groupe des enfants à la chemise orange et le groupe des enfants à la chemise verte. Encore une fois, sur la base de la création de deux groupes arbitraires, on observe une préférence pour la perpétuation des inégalités. Dès l'âge de 4,5 ans, les participant(e)s octroient plus de cookies aux enfants avantagés dans la première phase. Ces résultats suggèrent l'apparition d'un soutien particulièrement précoce au *statu quo* au travers d'une perpétuation des inégalités observées.

D'autres courants de recherche se sont penchés sur la question de la justification du système. Les recherches sur la théorie de l'identité sociale soutiennent que les individus présentent, de manière automatique, un biais de favoritisme intragroupe les poussant à allouer plus de ressources à leur propre groupe qu'à l'exo-groupe sur la base de groupes minimalement constitués. Ce biais, en faveur de leur groupe d'appartenance, a pour fonction de maintenir une image positive de soi, correspondant à son identité personnelle, et de son groupe, correspondant à son identité sociale (pour plus de détails, voir Tajfel, 1971; Turner, Brown, & Tajfel, 1979; Martinot, 2008). Pourtant, certaines études montrent que ce biais est sensible à la hiérarchie sociale dans laquelle les groupes sont insérés. Lorsque l'intragroupe se trouve dans une situation défavorisée, on note une absence de ce biais chez ses membres

(Bigler, Brown, & Markell, 2001; Jost, Pelham, & Carvallo, 2002), voire, dans certains cas, l'apparition d'un biais de favoritisme intergroupe (Jost & Hunyady, 2005) dès le plus jeune âge (Baron & Banaji, 2009; Bigler et al., 2001; Dunham, Baron, & Banaji, 2007). Une étude (Dunham et al., 2007) sur les relations intergroupes a été réalisée auprès d'enfants, âgés de 5 à 12 ans, et d'adultes d'origine hispanique, groupe social considéré comme défavorisé aux Etats-Unis. Un test d'associations implicites, adapté à de jeunes enfants, est utilisé pour mesurer la vitesse de catégorisation entre des mots-cibles et des caractéristiques particulières. Dans cette version du test, également proposée aux adultes dans cette expérience, aucun mot n'est écrit mais le groupe social est représenté par des photos d'enfants et les caractéristiques sont présentées oralement. Le temps de réaction pour associer un groupe social à une caractéristique particulière correspond à une mesure implicite de l'attitude envers le groupe social (i.e. « *Hispanic and white population* ») ; plus l'association Hispanique–Bon / Blanc–Mauvais est rapide par rapport à l'association Hispanique–Mauvais / Blanc–Bon, plus l'attitude envers les hispaniques, l'intragroupe de cette étude, est positive. Lorsqu'ils se comparent à la population blanche, les adultes hispaniques ne présentent aucun biais de favoritisme intragroupe, de la même manière que les enfants hispaniques, qui ne montrent aucune préférence pour leur propre groupe. Cependant, lorsqu'ils se comparent à un autre groupe défavorisé, les adultes et les enfants présentent un biais de favoritisme intragroupe (Dunham et al., 2007). Ces résultats soulignent que dans certains contextes intergroupes, et plus particulièrement, lorsqu'ils se comparent à des individus de statuts dominants, les adultes, comme les enfants, présentent une absence de favoritisme intragroupe, voire une préférence pour les membres de groupes dominants (Jost et al., 2004). De la même manière, dans leur revue de littérature, ces auteurs rapportent plusieurs études révélant que l'adoption de mythes légitimateurs entraîne la disparition du biais de favoritisme intragroupe et l'apparition de biais de favoritisme intergroupe, principalement lorsque les mesures sont

implicites, sur différentes populations (i.e. Populations blanche/noire, homosexuelle/hétérosexuelle, etc.) et auprès de participant(e)s d'âges divers (pour plus de détails, voir Jost et al., 2004). Ces observations suggèrent une connaissance de la hiérarchie sociale et témoignent d'une motivation précoce à la justification du système de la part des membres de groupes défavorisés par le *statu quo*, même lorsque ce maintien est néfaste à l'image de soi ou de son groupe (McCoy & Major, 2007).

Parmi ces mythes, l'idéologie méritocratique, décrite comme une croyance selon laquelle le système récompense les habiletés et la motivation individuelle, occupe un rôle central dans le maintien du *statu quo* (pour d'autres exemples, voir Jost & Hunyady, 2005; Jost, Pelham, Sheldon, & Ni-Sullivan, 2003). Cette idéologie, particulièrement populaire, remplit une fonction singulière pour les membres de groupes défavorisés. En effet, elle répond au stress vécu par les membres de ces groupes car elle les conduit à croire que travailler plus dur leur permettra de réussir (Jost & Hunyady, 2002).

2 L'IDEOLOGIE MERITOCRATIQUE, UNE IDEOLOGIE COMPOSITE

2.1 L'OMNIPRESENCE DE L'IDEOLOGIE MERITOCRATIQUE

Le terme *méritocratie* est issu d'un livre de sociologie-fiction rédigé par Michael Young (1961) dans lequel il décrit une société fictive où le mérite, mesuré au travers du quotient intellectuel des individus, a remplacé l'héritage culturel dans la construction de la hiérarchie sociale. Plus précisément, la société méritocratique qu'il décrit s'oppose à une société passée, dans laquelle « *pour l'essentiel, on ne choisissait pas sa tâche, et on n'était pas choisi pour l'accomplir : on ne faisait qu'en hériter* » (Young, 1961, p. 25). Ainsi, avant l'avènement de la méritocratie au sein de cette société, « *le statut social dépendait, non du mérite, mais de la naissance* » (Young, 1961, p. 25). La méritocratie ainsi mise en place est décrite comme un système économique, politique et social dans lequel les résultats de chacun

sont l'aboutissement du mérite individuel en termes de capacités, d'efforts et de travail. Proche de la fiction illustrée par Young (1961), nos sociétés contemporaines véhiculent largement que l'effort est l'élément indispensable et suffisant à l'obtention d'une réussite. En effet, l'idéologie méritocratique est véhiculée, à tout âge, au travers des films (« *The pursuit of Happiness* », Gabriele Muccino, 2006 ; « *Gattaca* », Andrew Niccol, 1997), des dessins animés (« *La princesse et la Grenouille* », Disney, 2009), des livres (« *The little engine that could*, Platt & Munk 1930 ») ou encore d'adages populaires (« *Quand on veut, on peut* ») dans lesquels la volonté, le travail et l'effort amènent inexorablement à la réussite, en dépit de tous les obstacles auxquels les héros/héroïnes doivent faire face (e.g. pauvreté, sélection, etc.). La promotion de l'idéologie méritocratique peut également être observée dans le fonctionnement de certains parcs d'attraction. Ainsi, très récemment (Juillet 2015), un parc d'attraction, déjà présent dans plusieurs pays (Mexique, Japon, etc.) a vu le jour à Londres : *Kidzania*². L'objectif de ce parc est d'être le reflet le plus fidèle possible de nos sociétés contemporaines afin que les enfants, dès l'âge de 4 ans, apprennent le fonctionnement de celles-ci. Pour cela, ils sont invités à choisir et à exercer une soixantaine de métiers différents afin d'obtenir un salaire proportionnel au statut social du métier exercé. Dans ce parc, tout métier prestigieux demande d'étudier dans des universités prestigieuses où la sélection est drastique ; décrocher un diplôme universitaire permettant alors de gagner davantage d'argent par l'intermédiaire d'un métier mieux placé dans la hiérarchie. Or, cette hiérarchie des métiers proposés aux enfants au sein du parc reflète fidèlement les structures sociales de nos sociétés. Ainsi, dans ce parc, un enfant exerçant le métier d'ouvrier occupera un métier peu prestigieux et gagnera moins d'argent qu'un enfant exerçant un métier d'ingénieur, occupant alors un métier mieux rémunéré et une place plus prestigieuse dans la hiérarchie sociale. En étudiant de plus près l'organisation hiérarchique des différents métiers et la répartition des salaires et du prestige

² http://www.francetvinfo.fr/societe/un-parc-d-attractions-capitaliste-a-londres_978679.html et <http://www.kidzania.com/>

des professions proposées, on peut également repérer des éléments participant à la légitimation des inégalités sociales au travers de la promotion de l'idéologie méritocratique. En effet, l'un des messages promu par l'intermédiaire de ce parc renvoie aux valeurs méritocratiques ; si les enfants font beaucoup d'efforts, s'ils s'en donnent les moyens, alors ils atteignent, le temps d'une journée, une place prestigieuse au sein de la société *Kidzania*.

Outre la transmission de l'idéologie méritocratique au travers des loisirs, cette idée de « mérite » a également pris une place centrale, depuis plusieurs années, dans les discours politiques, et ce, quel que soit le parti politique concerné. Ainsi, Barack Obama lors de son discours de victoire en 2012, affirme qu'il croit « *que nous sommes capables de tenir la promesse de nos fondateurs, cette idée que si vous avez la volonté de travailler dur, peu importe qui vous êtes ou d'où vous venez ou votre apparence ou qui vous aimez. Peu importe que vous soyez noir ou blanc ou hispanique ou asiatique ou amérindien ou jeune ou vieux ou riche ou pauvre, en bonne santé, handicapé, gay ou hétérosexuel, vous pouvez réussir ici en Amérique si vous avez la volonté d'essayer* » (Traduction du discours d'investiture de Barack Obama du 7 Novembre 2012³). De la même manière, dans leurs discours de campagne présidentielle en 2012, Nicolas Sarkozy et François Hollande présentent l'idéologie méritocratique comme un idéal sociétal à atteindre. Ainsi, Nicolas Sarkozy soutient que « *ce sont les valeurs du travail, de l'effort et du mérite qui nous permettront d'être plus forts et de reprendre la maîtrise de notre destin*⁴ ». François Hollande, quant à lui indique que « *l'enjeu de cette campagne, c'est la France. Une France du travail, du mérite, de l'effort, de l'initiative, de la diversité* »⁵.

Ces différents vecteurs de l'idéologie méritocratique se focalisent essentiellement sur le lien entre effort et réussite. Explicitement, l'idéologie se réfère donc à la conviction que les

³ <http://www.slate.fr/monde/64611/obama-discours-victoire>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=UF9JrJ2cNmY>

⁵ https://www.youtube.com/watch?v=6Oi2Bebu_g8

capacités, l'effort et le travail dur mènent indubitablement au succès et peut être résumée par l'adage populaire « *Quand on veut, on peut* ». Or, plusieurs auteurs (Jost & Hunyady, 2002; Young, 1961) insistent sur l'implicite de cette idéologie. En effet, l'implicite suggère que si les gens ne réussissent pas, c'est parce qu'ils n'ont pas suffisamment travaillé ou qu'ils n'ont pas les capacités nécessaires (Jost & Hunyady, 2002). Cet implicite pourrait alors être résumé par une expression, qui n'est que rarement explicitée, à savoir que « *Si l'on n'a pas pu, c'est qu'on ne l'a pas voulu* ». Certains sondages ou certaines études mettent en évidence cette responsabilisation individuelle de l'échec, découlant des croyances méritocratiques. Ainsi, des sondages populaires ont montré que « *64% des français pensent que les chômeurs retrouveraient un emploi s'ils le voulaient vraiment* » et 37% d'entre eux pensent que « *les personnes qui vivent dans la pauvreté n'ont pas fait assez d'effort pour s'en sortir* » (Bigot et al., 2014). Aux Etats-Unis, Guimond (2010) a par exemple montré que la pauvreté était principalement expliquée par des facteurs internes (e.g. manque d'efforts) plutôt que par des facteurs externes (e.g. la situation économique du pays). L'idéologie méritocratique semble alors recouvrir deux éléments contradictoires. En effet, elle peut, d'une part, pousser les individus à croire que la réussite est possible au travers de la volonté, des capacités et des efforts mais elle responsabilise également ces mêmes individus, quel que soit le résultat de leurs efforts, à savoir, l'échec ou la réussite. Ainsi, cette idéologie recouvre plusieurs dimensions qui participent à l'apparition de ce paradoxe.

2.2 LES DIFFERENTES DIMENSIONS DE L'IDEOLOGIE MERITOCRATIQUE

En psychologie sociale, le fonctionnement humain est examiné au regard d'un contexte sociétal particulier se focalisant sur l'influence de l'environnement et des autres sur les phénomènes et comportements sociaux au travers de plusieurs niveaux d'analyse. Doise et Mugny (1995) définissent ainsi quatre principaux niveaux d'analyse participant à la compréhension du fonctionnement des groupes sociaux et des individus les composant. Le

premier niveau d'analyse correspond au niveau intra individuel et renvoie à l'étude des processus internes à l'individu. Le second niveau d'analyse est inter individuel et s'attache à l'étude des interactions entre les différents groupes sociaux et/ou les individus qui composent ces groupes. Le troisième niveau, le niveau positionnel, se focalise sur l'impact des différences de position sociale et/ou hiérarchique des groupes sociaux et/ou des individus qui les composent. Enfin, le quatrième niveau est idéologique et se réfère au système de croyance des individus et des groupes sociaux qui conditionne leurs comportements et leurs fonctionnements. La plupart des concepts clefs de la psychologie sociale font appel à la notion d'idéologie (*ιδέα*-idea ; *λόγος*-logos, signifiant « discours des idées »), telles que les représentations sociales, les attitudes, les normes et les valeurs. Ainsi, pour Doise (1982) le regard du psychologue social ne se focalise pas sur un seul de ces niveaux d'analyse mais plutôt sur les liens entre des explications de niveau idéologique, des explications de niveau positionnel et des explications de niveaux intra et inter individuels. En effet, les idéologies, définies comme des « *systèmes de croyances et de représentations, d'évaluations et de normes, qui doivent justifier et maintenir un ordre social établi de rapports sociaux* » (Doise, 1982, p. 33), influencent les comportements des individus et/ou des groupes sociaux aux niveaux intra et inter individuels mais aussi au niveau positionnel. Ainsi, le niveau idéologique, étudié ici au travers de l'idéologie méritocratique, peut avoir une influence spécifique sur chacun des niveaux d'analyse proposés par cet auteur, à savoir les niveaux intra individuel et positionnel, au cœur de ce travail de thèse, mais aussi le niveau inter individuel, moins central pour notre propos. Comme souligné précédemment, ces idéologies, dont fait partie l'idéologie méritocratique, ont également pour fonction de justifier la hiérarchie sociale existante (Doise, 1982; Jost, 2001) au travers de plusieurs dimensions.

Ainsi, l'idéologie méritocratique se compose d'une dimension cognitive, normative et morale. La dimension cognitive de cette idéologie, peut être définie comme la croyance selon

laquelle la hiérarchie sociale se constitue sur la base du mérite individuel. La dimension normative quant à elle, recouvre l'ensemble des normes sociétales qui vont servir l'idéologie dominante (e.g. la norme d'internalité). En effet, alors que l'idéologie regroupe les croyances relatives au fonctionnement effectif ou désiré d'une société, les normes correspondent à un ensemble de règles, désirables et socialement valorisées, qui s'imposent de manière implicite ou explicite à un groupe social donné (Dubois, 2004). Certaines de ces normes peuvent servir l'idéologie dominante en dictant les règles de conduite à adopter pour préserver ou renforcer cette idéologie, confortant, à son tour, la prégnance des normes sociales. Enfin, la dernière dimension de l'idéologie méritocratique est la dimension morale ; on ne peut croire en la méritocratie que si les « *personnes méritantes sont également celles qui ont utilisé des moyens honnêtes pour parvenir à leur fin* » (Tenret, 2008, p. 17). L'ensemble des dimensions que recouvre l'idéologie méritocratique en font une idéologie justificatrice, participant au maintien du *statu quo* en permettant aux individus de percevoir un certain pouvoir, par l'effort et le travail, sur leur devenir social tout en transmettant une certaine responsabilisation des différentes situations sociales. Outre les différentes dimensions que recouvre l'idéologie méritocratique, elle peut également être perçue par les individus à la fois comme un principe de justice et un mythe légitimateur.

2.3 LA MERITOCRATIE, PRINCIPE DE JUSTICE ET MYTHE LEGITIMATEUR

Dans la littérature scientifique, on distingue deux formes de méritocratie (Duru-Bellat & Tenret, 2012; Son Hing et al., 2011). D'une part, une méritocratie dite *prescriptive*, fondée sur un principe de justice et correspondant à la manière dont les individus pensent que le système *devrait* fonctionner (i.e. « ce qui devrait être ») et d'autre part, une méritocratie *descriptive*, servant à légitimer la hiérarchie sociale et correspondant à la manière dont les individus croient que le système *fonctionne effectivement* (i.e. « ce qui est »).

La méritocratie *prescriptive* renvoie aux différents principes de justice que l'on retrouve dans la littérature, et notamment au principe de justice distributive. Ce principe a pour but de dénouer des conflits quant à la répartition des biens entre des individus et/ou groupes sociaux. Trois principales règles de distribution ont été identifiées par les chercheurs en sciences sociales comme mécanismes pouvant maximiser la perception de justice dans cette répartition des ressources : l'équité, l'égalité et le besoin (Bourhis & Leyens, 1999; Forsé & Parodi, 2006; Son Hing et al., 2011). Le principe méritocratique selon lequel, pour être justes, les ressources doivent être distribuées en fonction du mérite de chacun est indissociable du principe d'équité. Selon ce principe, les individus évaluent ce qui est juste par l'intermédiaire du ratio entre les contributions (e.g. la qualité et/ou la quantité de travail, le temps consacré à la tâche, etc.) et les rétributions (e.g. rémunération, promotion, bénéfices symboliques tels que statut social et/ou réputation, etc.), comparativement à un autre individu, placé dans une même situation ; les rétributions doivent être proportionnelles aux contributions (Bourhis & Leyens, 1999; Son Hing et al., 2011). Autrement dit, si la contribution d'un individu est plus grande qu'un autre dans une même situation, alors sa rétribution doit être plus grande. Cette équité introduit une « *égalité relative* » puisqu'elle « *vise à récompenser proportionnellement des mérites individuels inégaux* » (Forsé & Parodi, 2006, p. 214). A l'inverse, le principe d'égalité implique que les rétributions soient les mêmes pour tous, sans aucune distinction, alors que le principe de besoin induit une répartition différente en fonction des besoins de chacun ; on donne plus à ce qui en ont le plus besoin (Forsé & Parodi, 2006).

Bien que les résultats de la littérature ne s'accordent pas sur une préférence précoce pour le principe de mérite dans la distribution des ressources, on note toutefois une connaissance et une compréhension de ce principe dès l'âge de 3 ans. En effet, à cet âge-là, les enfants préfèrent une distribution égalitaire à une distribution équitable, excepté lorsqu'ils

sont dans l'obligation de privilégier quelqu'un. Lorsqu'ils sont face à ce choix forcé, alors ils choisissent de répartir les ressources de manière à ce que la rétribution soit proportionnelle à la contribution. Dans deux études (Baumard et al., 2012), réalisées auprès d'enfants de 3 et 4 ans, des expérimentateurs racontent une histoire, accompagnée d'images, à ces enfants ; « deux personnages, Amélie et Hélène, préparent des cookies ensemble. Hélène est fatiguée, arrête de travailler et commence à jouer. Amélie continue de préparer les cookies même si elle déclare que c'est un travail difficile ». Après l'histoire, ils demandent aux enfants de distribuer des cookies entre ces deux personnages. Dans leur première étude, ils utilisent une méthode de choix forcé ; les enfants doivent distribuer un petit et un gros cookie entre les deux personnages. Dans une seconde étude, pour éviter ce choix forcé, ils demandent aux enfants de distribuer trois cookies de même taille entre les deux personnages ; si les enfants préfèrent une distribution égalitaire, ils ne distribueront que deux cookies. Dans ces deux études, lorsque les choix étaient faits, ils demandaient aux enfants de les expliquer et les justifications étaient codées comme « contribution » (e.g. « Parce qu'Amélie a préparé plus de choses »), autre explication (e.g. « Parce qu'elle a une grande bouche ») ou aucune justification (e.g. « Je ne sais pas »). Dans la méthode de choix forcé, à partir de 3 ans, les enfants donnent le plus gros cookie au personnage qui a participé le plus à la préparation ; ils préfèrent donc une distribution équitable où la rétribution de chacun est proportionnelle à sa contribution. Cependant, ce n'est qu'à partir de 4 ans qu'ils donnent une justification correspondant à un principe de mérite. Avant cet âge, les explications n'ont, pour la plupart, pas de lien avec le mérite. Dans la deuxième expérience, ils doivent distribuer trois cookies ; ils ont donc la possibilité de distribuer les cookies de manière égalitaire, un cookie pour chaque personnage et le dernier qui ne sera pas distribué. Dans un premier temps, lorsque le choix n'est pas forcé, cette réponse égalitaire est celle choisie préférentiellement par les enfants. Cependant, lorsque les expérimentateurs leur demandent de distribuer le troisième

cookie, les enfants le donne plus souvent à Amélie, qui a participé plus activement à la préparation. On peut conclure de ces résultats que les enfants présentent une préférence initiale pour l'égalité, bien qu'ils aient conscience du principe d'équité, utilisé face à un choix forcé. Dans le même ordre d'idée, deux études de Kanngiesser et Warneken (2012) révèlent que des enfants du même âge sont capables de partager des ressources sur la base du mérite, excepté lorsque la situation les désavantage ; ils sont alors confrontés à un biais d'égoïsme qui réduit l'utilisation du mérite. Dans les sociétés contemporaines, on observe toutefois une forte préférence pour le principe d'équité (i.e. principe de mérite) par rapport aux principes d'égalité et de besoin chez les adultes (Davey et al., 1999; Son Hing et al., 2011). En effet, lorsque les individus adultes font face à une situation d'inéquité, définie comme une redistribution des ressources non proportionnelle à la contribution, ils cherchent à restaurer l'équité pour diminuer l'inconfort psychologique de la situation inéquitable (Bourhis & Leyens, 1999; Duru-Bellat et al., 2009). Cette méritocratie *prescriptive*, correspondant à un principe de justice qui représente « *ce qui devrait être* » dans la société est étudiée comme une préférence quant à la façon de répartir les ressources entre les individus. L'ensemble de ces études montrent que les individus adoptent assez précocement une méritocratie prescriptive. Toutefois, ces résultats ne témoignent pas de la réalité effective de la méritocratie. En effet, adopter une préférence pour le principe d'équité (i.e. Méritocratie prescriptive) ne signifie pas forcément penser que le système est réellement comme il devrait être.

Dans ce travail de thèse, nous nous intéressons plus spécifiquement à la méritocratie *descriptive*, c'est-à-dire à « *ce qui est* » dans notre société, étudiée, non pas comme une préférence, mais comme une croyance selon laquelle les ressources sont réellement réparties sur la base de ce principe d'équité, c'est-à-dire, selon le mérite de chacun. Cette croyance *descriptive* en la méritocratie fait alors partie des mythes de légitimation du système qui participent au maintien et à la perpétuation de la hiérarchie sociale (Jost, 2001; Son Hing et

al., 2011) et remplit un rôle palliatif pour les membres de groupes défavorisés (Jost et al., 2004; Kay & Friesen, 2011; Kay et al., 2009). Toutefois, l'objectif de ce travail ne sera pas d'étudier dans quelle mesure la méritocratie est effective ou non mais plutôt d'étudier ce qui pousse les individus à croire en la méritocratie et quelles en sont les conséquences.

3 LA MERITOCRATIE DESCRIPTIVE, UN OUTIL DE LEGITIMATION DU SYSTEME

3.1 LE ROLE PALLIATIF DE LA MERITOCRATIE

Les psychologues sociaux s'accordent à dire que les relations hiérarchiques construites entre les individus et/ou les groupes sociaux, tendent à rester stables. Comme l'ont montré les études décrites précédemment, la hiérarchie sociale est légitimée par les membres de groupes favorisés, mais aussi, plus paradoxalement, par les membres de groupes défavorisés (Costa-Lopes et al., 2013). Puisque la hiérarchie sociale est avantageuse pour les membres de groupes favorisés, on pourrait s'attendre à ce que sa légitimation soit plus forte par rapport aux membres de groupes défavorisés, pour qui la situation sociale est moins avantageuse (Pratto, Sidanius, & Levin, 2006; Schmitt, Branscombe, & Kappen, 2003; Sidanius & Pratto, 1999). Pourtant, selon la théorie de la justification du système, les individus, qu'ils soient favorisés ou défavorisés par le *statu quo*, participent activement au maintien de la hiérarchie sociale (Jost, Pelham, Sheldon, & Ni-Sullivan, 2003). Cette justification remplirait une *fonction palliative* pour les membres de groupes défavorisés qui sont motivés à justifier le système dans le but d'affronter et de s'adapter à des réalités qui apparaissent injustes, déplaisantes et inévitables et dont ils sont toutefois dépendants (Jost et al., 2004; Kay & Friesen, 2011; Kay et al., 2009; Van Der Toorn et al., 2011). Puisqu'ils ne peuvent pas restaurer une hiérarchie sociale plus favorable, ils augmentent leur motivation à justifier le système afin de rendre la société plus juste et donc plus acceptable (Kay et al., 2009).

Une méta-analyse conduite par Pascoe et Smart Richman (2009) souligne par exemple que la perception de discrimination est associée à une augmentation de la dépression, une fragilisation de la santé mentale et physique ainsi qu'à un stress psychologique plus élevé. Pour maintenir ces différents éléments de bien-être à un niveau satisfaisant, les membres de groupes défavorisés diminuent leur perception de discrimination lorsqu'ils sont confrontés à une promotion de mythes légitimateurs, telle que la méritocratie. McCoy et Major (2007) soutiennent en effet que la promotion de cette idéologie méritocratique auprès des membres de groupes défavorisés peut les pousser à justifier leurs propres désavantages en diminuant leur perception de discrimination. Pour tester leur hypothèse, ils proposent à leurs participant(e)s de remettre en ordre une quinzaine de phrases, au contenu neutre (i.e. « *by college goes quickly time* » ⇒ « *College goes by quickly time* ») ou méritocratique (i.e. « *effort positive prosperity leads to* » ⇒ « *Effort leads to prosperity* »). Les résultats de leur étude pilote montrent que la recomposition de maximes méritocratiques conduit les hommes, comme les femmes, à soutenir davantage l'idée que la mobilité ascendante est efficace en Amérique (i.e. « *L'Amérique est une société ouverte, où tout le monde peut atteindre un plus haut statut* »), comparativement à la recomposition de maximes neutres. Dans cette étude, la mise en avant de l'idéologie méritocratique pousse donc les individus, quel que soit leur statut, à soutenir la hiérarchie sociale en admettant plus aisément que la mobilité ascendante fonctionne aux Etats-Unis. La seconde étude proposée par ces auteurs était présentée comme une étude sur le développement et les performances d'un travail de groupe. Tou(te)s les participant(e)s étaient assigné(e)s à une cabine « C » sur la base d'un test leurre de sélection. Ils/elles étaient ensuite informé(e)s que deux autres participant(e)s, assigné(e)s aux cabines « B » et « D » allaient participer à ce travail de groupe. L'expérimentateur présentait alors le rôle de chaque participant(e) dans ce travail de groupe, composé d'un(e) manager, d'un(e) co-manager et d'un(e) employé(e). Dans cette présentation, l'expérimentateur expliquait que le/la

co-manager devait travailler avec le/la manager sur la résolution d'un problème se produisant dans un cadre professionnel et que ces deux personnes participeraient à une loterie pouvant leur faire gagner 100\$. L'employé(e) quant à lui/elle, devrait faire en sorte que le/la manager ait un équipement suffisant, enregistrerait la décision de l'équipe et ne serait pas éligible à la loterie. Suite à ces explications, les participant(e)s étaient informé(e)s que le/la manager se trouvait dans la cabine « B ». En attendant qu'il/elle décide du rôle des deux autres membres de l'équipe, les participant(e)s remplissaient un questionnaire contenant des informations démographiques. Pendant que les participant(e)s attendaient la décision du/de la manager, des photos du/de la participant(e) actuel(le) « C » et de l'autre participant(e) « D » apparaissaient sur un écran. Les photos représentaient deux personnes issues de la même ethnie que le/la participant(e) mais ces personnes étaient de genre opposé à celui du/de la participant(e). Autrement dit, les participantes voyaient deux photos d'hommes et les participants voyaient deux photos de femmes. Pour introduire la seconde manipulation expérimentale (méritocratie vs neutre), les participant(e)s étaient invité(e)s à contribuer à une étude de cinq minutes présentée comme totalement indépendante de celle à laquelle ils/elles participaient, qui consistait à restaurer les maximes *méritocratiques* ou *neutres* utilisées dans leur étude pilote. A la suite de cette manipulation, les participant(e)s étaient informé(e)s, par écrit, que le/la manager avait décidé de lui octroyer le rôle d'employé(e) car « *il/elle ne pensait pas qu'ils travailleraient bien ensemble* ». Les résultats de cette étude révèlent que, pour les femmes, l'activation de l'idéologie méritocratique (vs neutre) les poussent à se blâmer davantage en expliquant le rejet par un homme par des qualités qui leurs sont propres plutôt que par de la discrimination. En revanche, l'effet inverse est observé chez les hommes, qui associent davantage leur rejet par les femmes à de la discrimination lorsque l'idéologie méritocratique a été activée, comparativement à une activation neutre, dans laquelle ils se blâment davantage. Au travers de ces deux études, McCoy et Major (2007) soutiennent que l'idéologie

méritocratique pousse les individus à justifier davantage les inégalités sociales existantes en diminuant les perceptions de discrimination auprès des membres de groupes défavorisés et en les augmentant auprès des membres de groupes favorisés. Ces résultats montrent que l'idéologie méritocratique peut remplir une fonction palliative pour les membres de groupes défavorisés en réduisant les effets négatifs de certaines situations sociales telle que la discrimination, par l'intermédiaire d'une plus forte perception de contrôle des événements.

En effet, parmi les mythes légitimateurs, les croyances méritocratiques ont une fonction bien particulière puisque, dans un système méritocratique, le succès est un indicateur de mérite individuel, mesuré par l'effort et les capacités. Par conséquent, cette idéologie rend les membres de groupes défavorisés particulièrement dépendants du système dans l'accès à des positions sociales plus privilégiées (Kay et al., 2009). Contrairement aux membres de groupes favorisés, ils ne bénéficient pas de ressources leur permettant d'accéder à ces positions plus prestigieuses (Kraus et al., 2012; N. M. Stephens et al., 2012). L'idéologie méritocratique, en mettant l'accent sur l'importance de l'effort individuel dans la réussite, leur ouvre des portes sur une possible ascension sociale, notamment au travers d'une plus forte perception de contrôle.

3.2 LA MERITOCRATIE ET LE BESOIN DE CONTROLE

Certains chercheurs considèrent la légitimation de l'idéologie méritocratique *descriptive* comme un besoin fondamental de croire en un monde prédictible et contrôlable (Duru-Bellat & Tenret, 2012; Lerner, 1980). Pour illustrer ce besoin de contrôle, Lerner (1980) a proposé à ses participant(e)s d'observer une situation de travail coopératif entre deux compères, où chacun réalise la même part de travail. Les participant(e)s sont informé(e)s que l'une de ces deux personnes, désignée explicitement, recevra une récompense, de manière totalement arbitraire (tirage au sort). Après la phase d'observation, les expérimentateurs demandent aux participant(e)s de juger la contribution, les efforts et la créativité de chacun.

Les résultats indiquent que le compère ayant obtenu arbitrairement la récompense, se voit attribuer plus de mérite à la réalisation du travail de groupe, bien que la participation des deux compères aient été objectivement équivalente. Les participant(e)s ont ainsi rationalisé les résultats du tirage au sort de façon à ce que la récompense, ou l'absence de récompense, soit méritée pour les deux compères. Cette rationalisation a pour fonction de comprendre, prédire et contrôler l'environnement (Lerner, 1980). De manière générale, une forte perception de contrôle a des conséquences positives sur le bien-être psychologique (Thompson & Spacapan, 1991; Thompson, 2009). Or, dans l'étude de Lerner (1980), en mettant l'accent sur les aspects individuels de la participation de chacun (effort, créativité), les participant(e)s ont rendu la récompense juste à leurs yeux et ont ainsi rationalisé la situation, témoignant de cet important besoin de contrôle sur les événements.

Ces résultats renvoient à la littérature sur la théorie de l'attribution causale de Heider (1958) qui postule qu'il existe deux façons d'expliquer les actions ou les comportements, à savoir des explications d'ordre situationnelles (explications externes ; i.e. chance, difficulté de la tâche, etc.) ou, comme dans l'étude de Lerner (1980), des explications d'ordre dispositionnelles (explications internes ; i.e. effort, persévérance, motivation, etc.). Les chercheurs observent que les individus ont tendance à préférer les facteurs dispositionnels au détriment des facteurs situationnels dans leurs explications (Bressoux & Pansu, 2003). Ce phénomène, nommé « *erreur fondamentale d'attribution* » (Ross, 1977) répond au besoin de contrôle des individus sur les événements. En effet, les explications dispositionnelles sont contrôlables car propre à chacun alors que les explications situationnelles dérivent du contexte, qu'il est beaucoup plus difficile de modifier. De récentes études dévoilent une préférence pour des explications en termes d'effort en comparaison à des explications en termes de chance, au travers d'une préférence pour l'idéologie méritocratique. Ainsi, Ledgerwood et collaborateurs (Ledgerwood et al., 2011) montrent, dans une première étude, que des individus jugent des

résultats scientifiques, objectivement équivalents, comme étant de meilleure qualité lorsque les conclusions de ces résultats soutiennent l'idéologie méritocratique (i.e. « *L'effort mène au succès* ») en comparaison à des résultats scientifiques qui infirment cette idéologie (i.e. « *L'effort ne mène pas au succès* »). Les chercheurs établissent également que ce biais, en faveur de l'idéologie méritocratique, augmente lorsqu'ils présentent, en amont, une menace pour le système (i.e. « *Le pays est instable au niveau économique, politique et social* ») comparativement à une absence de menace (i.e. « *Le pays est stable au niveau économique, politique et social* »), témoignant d'un besoin de rééquilibrer la hiérarchie sociale par l'intermédiaire de croyances méritocratiques, lorsque le système est menacé. Dans une deuxième étude, les participant(e)s font plus d'efforts à une tâche lorsqu'ils/elles ont été informé(e)s que le succès à celle-ci n'est qu'une question de chance (*vs* effort). Cependant, ces résultats apparaissent uniquement lorsque le lien entre les efforts et la réussite au sein de la hiérarchie sociale est renforcé, autrement dit, lorsque la tâche à réaliser est perçue pertinente pour le système (i.e. « *Vous participez à une étude sur la relation entre effort-succès dans la société* »), par rapport à une situation où la tâche n'est pas perçue pertinente pour le système (i.e. « *Vous participez à une étude sur la relation entre effort-succès à une tâche de mots-fléchés* »). La persévérance des participant(e)s face à une tâche où le succès n'est qu'une question de chance souligne le besoin de contrôler les événements ; alors que seule la chance mène au succès, ils/elles décuplent leurs efforts afin de prouver qu'ils/elles ont du contrôle sur la réalisation de cette tâche. Cette tendance à préférer les explications internes (i.e. effort) aux explications externes (i.e. chance) au travers de l'idéologie méritocratique, participe à la justification et à la légitimation de la hiérarchie sociale. Cette idéologie pousse les individus à surévaluer le mérite (i.e. effort) et à sous-évaluer les autres facteurs (i.e. facteurs sociaux, chance) dans l'explication des inégalités et répond à ce besoin fondamental

de contrôle en justifiant, comme l'ont montré ces études, la hiérarchie en place (Jost & Hunyady, 2005; Ledgerwood et al., 2011).

Cette notion de contrôle, reliée aux croyances méritocratiques, paraît centrale dans la justification du système par les membres de groupes défavorisés. Dans trois études, Goode, Keefer et Molina (2014) demandent à leurs participant(e)s de rappeler un événement autobiographique dans lequel ils/elles ont eu du « contrôle » ou n'ont eu « aucun contrôle ». Les participant(e)s révèlent un soutien plus fort à l'idéologie méritocratique après avoir raconté un événement sur lequel ils/elles n'ont eu aucun contrôle par rapport à un événement où ils/elles ont eu du contrôle. On note également que les participant(e)s sans aucun contrôle présentent une forte anxiété quant à leur réussite économique future qui tend à diminuer après avoir soutenu l'idéologie méritocratique, et ce, que ce soutien soit simplement mesuré ou provoqué expérimentalement. Les individus souffrant d'un manque de contrôle personnel sont motivés à compenser cette absence de contrôle par l'adoption de croyances méritocratiques leur donnant plus de confiance sur leur réussite future. Or, les individus issus de milieux défavorisés ont un sentiment de contrôle plus faible que les individus issus de milieux favorisés (Kraus et al., 2009, 2012). En effet, le niveau de diplôme corrèle positivement avec le degré de perception de contrôle dans les domaines du travail, des finances et du contrôle général (Lachman & Weaver, 1998). Dans le même ordre d'idée, McCoy et collaborateurs (2013) dévoilent certains bénéfices des croyances méritocratiques sur l'estime de soi des membres de groupes défavorisés (i.e. Femmes, faible niveau d'éducation) mais uniquement au travers de l'augmentation de la perception de contrôle ; la relation positive entre méritocratie, estime de soi et bien-être général étant médiatisée par celle-ci. L'idéologie méritocratique semble bénéfique aux membres de groupes de bas statut uniquement lorsqu'elle entraîne une plus forte perception de contrôle sur les événements futurs. Ce bénéfice peut paradoxalement les pousser à soutenir davantage l'idéologie méritocratique et

par conséquent, à davantage justifier un système dans lequel ils sont pourtant désavantagés (Jost et al., 2003).

3.3 INTERNALISATION DES INEGALITES SOCIALES

On note toutefois des limites à cette perception de contrôle pour les membres de groupes défavorisés. En effet, si la méritocratie donne une impression de contrôle qui pourrait être bénéfique aux membres de groupes défavorisés, elle justifie également, par le mérite, la formation des dominants et des dominés (Mijs, 2015). Leur place au sein de la hiérarchie sociale serait le fruit de leurs efforts et de leurs capacités pour les uns et de leur manque d'efforts et de capacités pour les autres. Comme nous l'avons souligné précédemment, de manière générale, plus on considère qu'un système est méritocratique, plus on attribue le statut des personnes à des causes internes (Bigot et al., 2014; Guimond, 2010; Jost, 2001). Ainsi, les membres de groupes favorisés sont perçus comme possédant plus de talents, plus de compétences et comme ayant travaillé plus dur que les membres de groupes défavorisés (O'Brien & Major, 2009). Une étude réalisée sur des femmes a par exemple permis de mettre en exergue les processus participant à l'internalisation des inégalités de genre. Ainsi, McCoy et Major (2007) utilisent leur méthode de recomposition de maximes méritocratiques et neutres pour amorcer les croyances méritocratiques (*cf.* Le rôle palliatif de la méritocratie) dans une troisième étude. A la suite de ces maximes, ils proposent à des participantes de lire un texte exposant des préjugés sur les femmes de leur université, des femmes américaines ou sur un groupe étranger, les Inuits Canadiens. Ils mesurent leur adhésion aux stéréotypes concernant leur propre groupe (e.g. « *En moyenne, les femmes sont plus émotives que les hommes lorsqu'elles font face à une situation stressante* »), leur perception de sexisme (e.g. « *Le sexisme pourrait m'empêcher d'atteindre mes objectifs futurs* ») et le degré d'auto stéréotypie, mesuré au travers d'une échelle comportant des adjectifs stéréotypiquement féminin (e.g. émotive, modeste, etc.) ou masculin (e.g. agressive, intelligente, etc.). Les résultats

confirment l'existence d'un processus d'internalisation des inégalités en défaveur des femmes. En effet, on observe une diminution de la perception du sexisme, une augmentation de l'adhésion à des stéréotypes négatifs envers les femmes et une propension plus forte à l'auto stéréotypie dans le groupe des femmes ayant été confrontées aux maximes méritocratiques et à une lecture de texte comportant des préjugés (vs. neutres et/ou textes préjugés intergroupe).

Les recherches montrant un biais de favoritisme intergroupe chez les membres de groupes défavorisés (Baron & Banaji, 2009; Bigler et al., 2001; Jost & Hunyady, 2005; Jost et al., 2002), déjà présentées (cf. Justification du système et maintien de la hiérarchie), peuvent également faire l'objet d'une interprétation en termes d'internalisation des différences hiérarchiques. Jost (2001) propose une étude présentée aux participant(e)s comme permettant de répondre à la question : « *Pourquoi existe-t-il des différences de réussite sociale et économique entre les étudiant(e)s de différentes universités ?* ». Ils présentent ensuite aux participant(e)s, dans deux conditions expérimentales distinctes, des statistiques illustrant les places *plus/moins* prestigieuses atteintes par les ancien(ne)s membres de leur propre université comparativement aux ancien(ne)s membres de leur université rivale. Les participant(e)s de la condition de fort succès de la part des membres de leur propre université témoignent d'un biais de favoritisme intragroupe alors que les participant(e)s de la condition de faible succès présentent un biais de favoritisme intergroupe. Pour ces chercheurs, ces résultats suggèrent que les membres de statuts inférieurs, qui présentent un biais de favoritisme intergroupe, ne justifient pas simplement la place des plus privilégiés mais intériorisent ces inégalités hiérarchiques. En effet, le biais de favoritisme intragroupe ayant des effets bénéfiques sur l'estime de soi (Tajfel, 1971; Turner, Brown, & Tajfel, 1979; Martinot, 2008), l'apparition d'un biais de favoritisme intergroupe n'est pas favorable aux membres de groupes favorisés qui présentent malgré tout ce biais.

L'ensemble de ces recherches soutiennent l'idée selon laquelle l'idéologie méritocratique remplit une fonction de justification du système mais aussi une fonction de perpétuation et d'internalisation des inégalités sociales. Jusqu'à présent, les recherches sur l'idéologie méritocratique ont assez peu porté sur le contexte scolaire. Pourtant, nous pensons que cette idéologie prend tout son sens dans le domaine éducatif, contexte où la réussite est très valorisée et détermine, en grande partie, l'accès à des positions sociales différenciées (Croizet, 2008; Darnon, Dompnier, & Poortvliet, 2012). En outre, puisque l'idéologie méritocratique pousse les individus à justifier et à internaliser les inégalités sociales, nous étudierons, dans le chapitre suivant, comment cette idéologie, appliquée à l'école, peut pousser les élèves à justifier et à internaliser les inégalités scolaires.

RESUME DU CHAPITRE I

Nos sociétés s'organisent autour d'une hiérarchie sociale entraînant une différenciation entre des individus dominants, occupant des places privilégiées et des individus dominés, occupant des places désavantagées au sein de cette hiérarchie.

- Dès le plus jeune âge, tous les individus, quel que soit leur statut social, sont capables de percevoir et de s'adapter à ces différences hiérarchiques, qu'elles soient implicites ou explicites.
- Tous les individus éprouvent le besoin de maintenir un sentiment de bien-être général quant à leur propre situation sociale au travers des processus de justification du système qui apparaissent très précocement.
- Cette justification s'effectue par l'intermédiaire de nombreux mythes légitimateurs, et ce, même lorsqu'elle est délétère à l'image de soi ou de son groupe d'appartenance.

Parmi ces mythes, l'idéologie méritocratique, véhiculée quotidiennement au travers de différents supports (Films, livres, loisirs, etc.), est particulièrement populaire et singulière.

- Elle recouvre une dimension cognitive, normative et morale renvoyant à un principe de justice (i.e. Méritocratie prescriptive) ainsi qu'à un mythe de légitimation (i.e. Méritocratie descriptive).
- Cette dimension descriptive occupe un rôle central dans la légitimation de la hiérarchie par les membres de groupes défavorisés car elle renforce leur perception de contrôle et peut ainsi remplir une fonction palliative.

Pourtant, l'idéologie méritocratique augmente également la propension à justifier les comportements d'autrui ainsi que ses propres comportements par des explications internes au détriment d'explications externes.

- Cette idéologie entraîne une justification et une internalisation des inégalités hiérarchiques en termes d'efforts et/ou de manque d'efforts.
- La place de chacun paraît alors juste, légitime et méritée puisqu'elle résulte des efforts individuels.

Ainsi, la littérature sur l'idéologie méritocratique soulève un paradoxe important. Alors que les croyances méritocratiques peuvent remplir un rôle palliatif pour les membres de groupes défavorisés, elles peuvent, dans le même temps, entraîner une internalisation des inégalités sociales qui leurs sont pourtant défavorables.

CHAPITRE II

DU MERITE SOCIAL AU MERITE SCOLAIRE

Comme souligné dans le chapitre précédent, la théorie de la justification du système postule que les individus ont besoin de maintenir une image positive du système dans lequel ils évoluent ainsi que de sa hiérarchie sociale (Jost et al., 2004) et ce, dès le plus jeune âge (Baron & Banaji, 2009; Olson et al., 2011). Ce besoin s'exprime au travers de différentes mythes légitimateurs, dont fait partie l'idéologie méritocratique (Jost & Hunyady, 2005; Jost, Pelham, Sheldon, & Ni-Sullivan, 2003). Cette idéologie pousse les individus, quelle que soit leur situation au sein de la hiérarchie, à percevoir cette hiérarchisation comme juste et légitime (Jost & Hunyady, 2005; Sidanius & Pratto, 1999) et, dans le même temps, à internaliser les inégalités sociales (Jost, 2001; McCoy & Major, 2007; Mijs, 2015; O'Brien & Major, 2009). Les enfants sont régulièrement confrontés à cette idéologie méritocratique, notamment au travers de leurs lectures et/ou de leurs loisirs. En outre, ils y sont confrontés au sein du système scolaire, dès l'école élémentaire, considérée comme un lieu véhiculant la croyance en la méritocratie et plus particulièrement la croyance en la méritocratie scolaire (Duru-Bellat et al., 2009; Tenret, 2008). Cette dernière est définie comme la croyance selon laquelle les résultats *scolaires* de chacun sont l'aboutissement du mérite individuel en termes de capacités, d'efforts et de travail. Plusieurs éléments institutionnels (textes de lois, circulaires officielles, etc.) véhiculent cette idéologie au travers, d'une part des textes et grands principes qui gouvernent les instances éducatives (Ministère de l'Education Nationale, etc.) et d'autre part, des normes et pratiques éducatives qui régissent le monde de l'éducation. Le développement, la promotion et l'impact de l'idéologie méritocratique prescriptive et descriptive, sur les membres de groupes favorisés et défavorisés, au sein de la société en général, ayant été détaillés préalablement, ce chapitre sera consacré à ces mêmes questions en abordant plus spécifiquement la méritocratie au sein du système scolaire.

1 LA MERITOCRATIE SCOLAIRE

1.1 APPARITION ET DEVELOPPEMENT DE LA MERITOCRATIE DANS LE SYSTEME

EDUCATIF

Le monde du travail accorde une très grande légitimité aux classements scolaires, fréquemment utilisés par les employeurs pour faire le tri (Duru-Bellat et al., 2009). La méritocratie scolaire est alors définie comme un « *modèle de justice sociale fondé sur la reconnaissance de mérites individuels, censés être mesurés et validés par les titres scolaires* » (Tenret, 2011b, p. 1). Par l'intermédiaire des titres que l'école délivre, la réussite scolaire apparaît comme un élément fondamental dans l'obtention d'une place prestigieuse et légitime au sein de la société. En effet, « *c'est à l'aune de la formation et du titre scolaire que se mesure aujourd'hui l'essentiel de la valeur d'un Homme au moment décisif où il cherche à trouver sa place dans la société* » (Baudelot & Leclercq, 2005, p. 119).

Historiquement, de la même manière que dans la fiction décrite par Young (1961), dans la société française de l'Ancien Régime, la priorité était donnée à la naissance. Ce n'est qu'à partir de la Révolution française, notamment au travers de nouveaux principes tels que l'égalité des chances et l'élitisme républicain, que se construit progressivement l'idéologie méritocratique. L'article 6 de la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789* postule que « *Tous les citoyens, étant égaux à ses yeux [la République], sont également admissibles à toutes les dignités, places et emplois publics, selon leur capacité et sans distinction que celles de leurs vertus et de leurs talents* » (Baudelot & Leclercq, 2005, p. 9). Dans le système scolaire, ce principe naît à la fin du second Empire, sous le règne de Napoléon III (1851-1870), durant lequel un nouveau modèle pédagogique républicain, reposant sur les valeurs de la Révolution, voit le jour. Ce modèle se base sur un cursus primaire composé d'un cours élémentaire, un cours moyen et un cours supérieur, ouverts à

tous les élèves, quel que soit leur milieu social d'origine. L'issue, pour les élèves sélectionnés et considérés comme les plus méritants sur la base de leurs résultats scolaires, est la passation d'un certificat d'études ; examen d'entrée vers les écoles supérieures et les apprentissages. Dès cette époque, ce certificat d'études est très valorisé par les employeurs et essentiel à l'exercice d'un grand nombre de métiers. On voit, dès lors, apparaître les premiers fondements du lien entre les jugements scolaires et les destinées sociales. La volonté de mettre en œuvre la massification scolaire, au travers d'une nouvelle législation républicaine dans les années 1880, va populariser la méritocratie scolaire (Jules Ferry : 1881, Gratuité de l'école, 1882, obligation scolaire de 6 à 13 ans, etc.). Dans ce modèle, le passage d'un cours à l'autre est régi non pas par l'âge mais par le niveau scolaire, au travers de différents examens de sélection, reflète, non plus de la classe sociale, mais du mérite scolaire de chaque élève. C'est à partir de ce moment que l'idéologie méritocratique commence à prendre de l'ampleur au sein des institutions scolaires, pour se substituer petit à petit, au moins en principe, aux avantages hérités (Krop, 2015). Au cours des soixante dernières années, le principe méritocratique s'est énormément étendu au travers de l'instauration du collège unique et de l'ouverture marquante du lycée et de l'enseignement supérieur (Duru-Bellat & Dubet, 2004). A partir de cette massification du second degré durant les années 1950-1970, la réussite éducative devient le reflet du mérite individuel, déterminé par les notes, les filières d'études plus ou moins prestigieuses et les diplômes obtenus qui ont alors une influence considérable sur les destins sociaux des apprenant(e)s. L'idéologie méritocratique, telle que décrite dans les institutions scolaires à partir de ces années-là, reconnaît et récompense deux qualités individuelles, les capacités et les efforts. Elle fonctionne, comme l'idéologie méritocratique en général, sur la base d'un principe de justice, fondamental pour les élèves comme pour les enseignant(e)s, accompagné de croyances sur son in/existence effective. En effet, « *pour rendre un devoir et pour corriger une copie, il faut croire que le mérite existe et peut être*

mesuré. En cela, c'est bien plus qu'un principe de justice, c'est une croyance de base de tout système scolaire ; c'est une fiction nécessaire » (Duru-Bellat et al., 2009, p. 45). Durant les années 1960, on assiste également à l'instauration du principe d'égalité des chances ; l'école affirme que les élèves sont fondamentalement égaux, que leur mérite est le seul critère de leur classement et qu'ils sont de plus en plus autonomes et responsables de leur destin. Bien que ce principe méritocratique soit censé réduire les différentes inégalités de réussite scolaire (e.g. inégalités sociales, inégalités de genre, etc.), il n'est pas pour autant un principe égalitaire, « *il a au contraire vocation à distinguer les plus méritants, mais en écartant autant que faire se peut les privilèges liés à la naissance, au rang ou à la fortune* » (Baudelot & Establet, 2009, p. 61). Ce principe d'égalité des chances va pourtant être le précurseur de l'introduction institutionnelle du principe méritocratique dans le système éducatif.

1.2 INSTITUTIONNALISATION DE L'IDEAL MERITOCRATIQUE

Le principe « d'égalité des chances » souligne que « *le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser* » (Ministère de l'Education Nationale, 2015, *Article L111-1*). Ces politiques, appliquées sur le terrain au travers de divers outils proposés par l'Education Nationale (e.g. Programmes de l'école primaire de 2008, socle commun de connaissances et de compétences, pour plus de détails voir Instructions Officielles, 2008; Ministère de l'Education Nationale, 2006) impliquent une logique méritocratique. En effet, il n'est pas question ici de distribuer des ressources de manière égalitaire mais de traiter, en amont, chaque apprenant de la même façon pour pouvoir ensuite distribuer les ressources (e.g. les notes, les appréciations, les diplômes, etc.) de manière équitable, proportionnellement aux efforts et aux capacités de chacun. La méritocratie scolaire, sous couvert du principe d'égalité des chances, recouvre

donc une égalisation des conditions de formation et de sélection. Par conséquent, si chaque élève a, *a priori*, les mêmes chances de réussite, alors les résultats scolaires sont le seul fruit des capacités, de l'effort et du travail, autrement dit du mérite. Plusieurs textes de références constituant le Code de l'Education (Ministère de l'Education Nationale, 2015) témoignent de la place institutionnelle du mérite dans le domaine scolaire. En effet, ce code, qui répertorie des milliers d'articles constituant l'ensemble des circulaires ministérielles et bulletins officiels en vigueur dans le domaine de l'éducation, révèle que dix-huit textes traitent du mérite scolaire. Ainsi, parmi ces textes, on peut lire que « [...] *Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites* [...] » (Ministère de l'Education Nationale, 2015, *Article L111-1*). On compte au total douze autres articles se focalisant ainsi sur les aides et les bourses attribuées selon le mérite des apprenant(e)s et quatre autres articles se référant aux « *classements par ordre de mérite* », réalisés pour les concours d'entrée en médecine et les concours de recrutement des professeurs. L'analyse de ces textes témoigne de la logique méritocratique qui sous-tend les différentes instances éducatives. En effet, sur la base de ce principe d'égalité des chances, les étudiant(e)s français(es) sont confronté(e)s à de nombreux concours d'entrée aux grandes écoles, à la fonction publique ou aux différents corps de l'Etat et des « *bourses au mérite* » peuvent être octroyées aux étudiant(e)s considéré(e)s comme les plus méritant(e)s.

Le retour de la morale à l'école primaire, politique très controversée à la rentrée 2011, fait de nouveau appel à ce principe méritocratique et ce, dès le plus jeune âge. En effet, une circulaire, parue à la rentrée 2011 (Ministère de l'Education Nationale, 2015, *Circulaire n° 2011-131 du 25-8-2011*) et traitant du retour de la morale à l'école, a remis l'idée du mérite au centre des principes à transmettre à l'école primaire. Ainsi, les enseignant(e)s ont été invité(e)s, par le Ministère de l'Education Nationale, à « *transmettre les principes essentiels*

de la morale universelle, fondée sur les idées d'humanité et de raison, dont le respect peut être exigé de chacun et bénéficier à tous » au travers, notamment, de maximes qui leur étaient proposées. Selon cette circulaire, « *le caractère lapidaire des maximes permet une mémorisation aisée des préceptes moraux. Elles autorisent, en outre, une réflexion qui s'étend au-delà d'une compréhension superficielle, limitée au seul bon sens. Elles contribuent ainsi, de manière efficace, à l'acquisition des valeurs que l'on souhaite voir partager et des règles que l'on souhaite voir appliquer* ». Encore une fois, l'étude des différentes maximes proposées par le Ministère permet de mettre en lumière certains éléments dont les valeurs morales se réfèrent sans équivoque aux valeurs méritocratiques. On retrouve ainsi une rubrique sur le thème du mérite individuel qui présente neuf maximes ayant pour but d'être travaillées en classe avec les élèves ; « *Respecter le mérite des autres ne peut jamais être un tort.* » Citation de Carlo Goldoni - Tércence, I, 6 – 1754 ; « *La chance est souvent le nom que l'on donne au mérite d'autrui.* » Citation d'Étienne Rey - La chance – 1928 (Pour d'autres exemples, Ministère de l'Éducation Nationale, 2011). Ces deux exemples laissent à voir le caractère méritocratique des maximes conseillées par le Ministère de l'Éducation Nationale et témoignent des valeurs que les institutions éducatives souhaitent « *voir partager* » et « *voir appliquer* » par les élèves. Ces croyances méritocratiques, prônées par la société en général et par les institutions éducatives plus particulièrement, influencent alors les normes et pratiques éducatives.

1.3 LA NORME D'INTERNALITE AU SERVICE DE LA MERITOCRATIE SCOLAIRE

Selon la théorie de l'attribution causale et le principe de l'erreur fondamentale d'attribution (*cf.* Chapitre I), l'existence d'une préférence pour les explications dispositionnelles, au détriment des explications situationnelles est observée chez les individus, de manière générale, mais aussi dans le domaine scolaire (Bressoux & Pansu, 2003; Plaut & Markus, 2005). Ainsi, dans ce domaine, chaque élève peut expliquer ses difficultés et ses

réussites par des causes internes comme sa persévérance, ses efforts, ses capacités, son attitude ou son travail ou par des causes externes telles que l'injustice d'une note, la difficulté d'un exercice ou la chance (Reuchlin, 1991; Yzerbyt & Schadron, 1996). Cette préférence est présentée par Dubois (1994) comme « *socialement désirable et valorisée et reflète une norme de jugement caractéristique des sociétés libérales* », qui est particulièrement prégnante dans le domaine scolaire, la norme d'internalité (Tenret, 2008). Cette norme est définie comme une « *valorisation sociale des explications [...] qui accentuent le poids de l'acteur comme facteur causal* » (Beauvois & Dubois, 1988, p. 299). Depuis des décennies, plusieurs paradigmes sont utilisés pour mettre en évidence cette norme d'internalité dans le domaine scolaire ; le paradigme d'auto-présentation, le paradigme d'identification et le paradigme des juges (Dompnier & Pansu, 2010b).

Le premier paradigme souvent utilisé, le *paradigme d'auto-présentation* consiste à demander aux participant(e)s de se présenter (sur une échelle d'internalité/externalité) de façon à se faire apprécier (*vs* mal apprécier) par un évaluateur particulier (e.g. enseignants, camarades de classe, etc.). Ainsi, dans une première étude, Dompnier & Pansu (2010a) proposent à des élèves de 8-9 ans de répondre à un questionnaire d'internalité scolaire renvoyant à des explications relatives à des situations de réussites ou d'échecs scolaires (e.g. « *Lorsqu'ils réussissent un contrôle, certain(e)s élèves disent : c'est parce que je me suis donné(e) à fond pour ce contrôle, d'autres disent c'est parce que la chance était de mon côté [...], toi tu dirais plutôt comment ?* »). L'étude s'est déroulée sur deux séances, une première séance au cours de laquelle les élèves répondaient au questionnaire de façon spontanée (consigne standard) et une seconde séance où ils répondaient à ce même questionnaire, de manière à « *se faire bien voir* » (consigne pro-normative) et « *se faire mal voir* » (consigne contre-normative) par leur enseignant(e). Les résultats indiquent que le degré d'explications internes émis par les élèves était très faible en consigne contre-normative et faible en consigne

standard mais beaucoup plus élevé en consigne pro-normative. Les chercheurs observent également la présence d'une stratégie « *d'auto-complaisance* » dans les réponses rapportées par les élèves. En effet, ces derniers présentent plus d'explications internes en consigne pro-normative lorsqu'ils expliquent des réussites plutôt que des échecs. A l'inverse, ils présentent plus d'explications internes lorsqu'ils expliquent des échecs que des réussites en consigne contre-normative (aucune différence n'est observée en consigne standard). De plus, certaines explications internes semblent avoir plus de valeur sociale que d'autres puisque les élèves choisissent préférentiellement des explications internes en termes d'effort ou de manque d'effort en consignes pro-normative et standard. Le second paradigme fréquemment utilisé est le *paradigme d'identification* qui correspond à un « *dispositif dans lequel les sujets sont invités à se comporter comme le feraient des personnes dont ils connaissent la valeur sociale* » (Dompnier & Pansu, 2010b). Il est illustré par la seconde étude de Dompnier & Pansu (2010a), sur la base du même protocole expérimental que celui de l'étude précédente. Dans cette seconde étude, les enseignant(e)s étaient eux aussi invité(e)s à répondre au questionnaire d'internalité scolaire. Pour ces enseignant(e)s, deux consignes distinctes ont été créées, il leur était demandé de « *répondre en imaginant ce que répondrait un élève idéal/non idéal* ». Les consignes pour les élèves étaient similaires à celles de la première étude. Les résultats obtenus auprès des enseignant(e)s renforcent la prégnance de la norme d'internalité dans le domaine scolaire puisque, de manière générale, les explications internes sont préférées lorsqu'on leur demande de se présenter comme le ferait un *élève idéal* comparativement à un *élève non idéal*. Cette préférence apparaît de façon encore plus flagrante lorsqu'il est question d'expliquer un échec par rapport à l'explication d'une réussite. La différence observée entre les élèves et les enseignant(e)s concernant la valence des événements témoigne, selon les auteurs, d'une protection de soi de la part des élèves et d'un reflet de la norme sociale de la part des enseignant(e)s. En effet, le biais d'auto-complaisance, observé chez les élèves de la

première étude, se confirme dans cette seconde étude et témoigne d'un besoin de maintenir une image positive de soi en donnant plus d'explications externes pour expliquer un échec et plus d'explications internes pour expliquer une réussite dans un paradigme d'auto-présentation. Les réponses des enseignant(e)s, dénuées de ce besoin de valorisation, seraient « *plus à même de refléter la valeur sociale des explications que les réponses des élèves* » (Dompnier & Pansu, 2010a, p. 48). L'observation du contenu des explications internes préférées par les enseignant(e)s dans ce paradigme d'identification souligne encore une fois une préférence particulièrement marquée pour les explications internes en termes d'effort ou de manque d'effort, à plus forte raison lorsqu'il s'agit d'expliquer un échec (Dompnier & Pansu, 2010a). Enfin, le troisième paradigme couramment présenté, le *paradigme des juges* est un dispositif dans lequel des juges doivent évaluer des individus fictifs ayant exprimé des explications causales « *se distinguant par leur degré de normativité* » (Dompnier & Pansu, 2010b, p.67). Dans leur étude, Bressoux & Pansu (1998) proposent à des enseignant(e)s de juger des élèves sur la base de leurs réponses au questionnaire d'internalité scolaire dans le domaine du français et des mathématiques. Les résultats indiquent que les enseignant(e)s octroient plus de valeurs et dispensent un meilleur jugement sur leurs élèves lorsqu'ils fournissent plus d'explications internes que d'explications externes. Cependant, les chercheurs notent que cette relation se retrouve en mathématiques mais pas en français. Pour conclure, l'ensemble de ces études sur la norme d'internalité, soulignent que la valence des événements n'influence pas le type d'explications socialement valorisées, à savoir, les explications internes. En effet, qu'il s'agisse d'expliquer un échec ou une réussite, la norme d'internalité soutient que les explications internes sont toujours préférées aux explications externes (Bressoux & Pansu, 2003). De manière générale, les recherches montrent également que les attributions internes ont plus de valeurs que les explications externes pour les élèves comme pour les enseignant(e)s, tout particulièrement lorsque ces explications se réfèrent

directement aux efforts fournis pour atteindre le résultat attendu (Beauvois, Bourjade, & Pansu, 1991; Bressoux & Pansu, 2003; Dompnier, Pansu, & Bressoux, 2006; Dompnier & Pansu, 2010a).

Une étude de Latridis et Fousiani (2009) souligne effectivement cette préférence générale pour les explications internes en termes d'effort/manque d'effort mais témoigne également de la fonction justificatrice de telles explications. Ces auteurs proposent des scénarios fictifs à leurs participant(e)s dans lesquels deux éléments sont manipulés, le statut socioéconomique (haut/bas) d'un étudiant ainsi que ses résultats universitaires (réussite/échec) ; « *Yannis a récemment terminé ses études universitaires [...] La famille de Yannis est très aisée [peu aisée] et vit dans une grande maison [un petit appartement]. Yannis a récemment réalisé certains examens difficiles pour entrer en troisième cycle. [...] il a réussi [n'a pas réussi] à entrer dans ce cursus.* ». De manière générale, les participant(e)s utilisent plus fréquemment des explications en termes d'effort que des explications en termes de capacités pour expliquer la situation de Yanis, démontrant une préférence pour l'effort dans le choix des explications internes. Cette préférence pour les explications en termes d'effort s'accroît lorsque les participant(e)s sont confronté(e)s à une situation incompatible avec le système, c'est-à-dire lorsque Yanis est en échec et de haut statut ou en réussite et de bas statut. À l'inverse, l'accent est mis sur les capacités lorsque la situation est compatible avec le système, à savoir quand Yanis est en échec et de bas statut ou en réussite et de haut statut. Ainsi, les individus utilisent les explications en termes d'efforts/manque d'efforts lorsqu'il s'agit de restaurer un système social menacé.

Plusieurs études montrent que la fréquentation de l'école, entraîne une augmentation de l'internalité des sujets (Dubois, 1988). Tenret (2011a) précise que cette norme d'internalité est intériorisée par les élèves dès l'école primaire par l'intermédiaire des jugements scolaires et du système de note et de sélection qui prédominent. Selon ces auteurs, l'institution scolaire

joue donc un rôle considérable dans l'apprentissage de la norme de mérite, norme qui pousse les élèves à internaliser leurs résultats scolaires. Des chercheurs notent une corrélation positive entre le statut scolaire des élèves et la croyance dans les verdicts scolaires et la justice de l'école (Brinbaum, Duru-Bellat, Tenret, Croizet, & Chauvel, 2007). En outre, les jugements scolaires émis par les enseignant(e)s, se forment très souvent sur les matières où la valence scolaire est la plus forte c'est-à-dire en français et en mathématiques (Bressoux & Pansu, 2003), matières où les inégalités sociales de réussite sont aussi les plus prégnantes (Observatoire des inégalités, 2012; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2014). La norme d'internalité, parce qu'elle est transmise dès l'école primaire, participe très précocement à la transmission de l'idéologie méritocratique et donc, à la légitimation du système et à l'internalisation des inégalités sociales de réussite scolaire. Malgré la prégnance de l'idéologie méritocratique à l'école, force est de constater que l'égalité des chances n'est pas atteinte. En effet, l'origine sociale détermine, en grande partie, la réussite scolaire et l'idéologie méritocratique participe à la reproduction de ces inégalités sociales.

2 LES INEGALITES SOCIALES DANS LE DOMAINE ACADEMIQUE

2.1 L'ECOLE, MARQUEE PAR DES INEGALITES SOCIALES DE REUSSITE

Comme souligné précédemment (*cf.* Chapitre I), la société se base sur un classement hiérarchique fondé sur une dimension sociale particulière et composé d'individus et/ou de groupes « dominants » ou favorisés et d'individus et/ou de groupes « dominés » ou défavorisés (Lorenzi-Cioldi, 2002; Sidanius & Pratto, 1999). Or, la pédagogie égalitaire et les valeurs méritocratiques promues dans le domaine scolaire questionnent le principe d'égalité des chances dans la mesure où les apprenant(e)s ne grandissent pas dans des milieux identiques, de par leur place/la place de leurs parents dans la hiérarchie sociale (Dubet &

Martucelli, 1998). L'instruction et l'éducation correspondent en effet à un apport de connaissances sur le monde, à partir de quelque chose que l'apprenant(e) connaît déjà, c'est-à-dire, à ce que son environnement social lui offre ; tout être humain étant consciemment ou inconsciemment imprégné par des caractéristiques individuelles et/ou socio-économico-politiques passées qui vont l'influencer (Hannoun, 1995). Dans le domaine éducatif, un grand nombre d'études statistiques (Observatoire des inégalités, 2012; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2011, 2014; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2009) rapportent chaque année l'existence d'inégalités sociales de réussite scolaire ; les élèves de parents de milieux socioéconomiques favorisés ayant des chances de réussite plus élevées que ceux de parents de milieux socioéconomiques défavorisés. Les inégalités sociales, décrites dans ces analyses, peuvent être opérationnalisées au travers d'un classement sur la base de différentes variables et/ou combinaisons de variables (e.g. nombre de livres à la maison, composition de la fratrie, style d'éducation, etc. Pour plus de détails, voir la méta-analyse de Sirin, 2005). Le classement hiérarchique des individus et/ou groupes favorisés et des individus et/ou groupes défavorisés, en termes de statut socioéconomique, est au cœur de nombreuses recherches depuis les années 1960 et l'apparition de la *théorie de la reproduction sociale* de Bourdieu et Passeron (1964). Dans ces recherches, le statut socioéconomique représente le potentiel économique et social que les parents ont à disposition pour contribuer au développement sociocognitif de leurs enfants. Il est le plus souvent mesuré au travers du métier des parents, considéré comme le reflet de leur position au sein de la hiérarchie sociale (INSEE, 2003), qui « insuffle des valeurs et attitudes particulières vis-à-vis du travail, de l'école et des autres individus et groupes sociaux » (Schneider, Keesler, & Morlock, 2010, p. 268) et que l'on nomme plus couramment, le « *capital culturel* » (Bourdieu & Passeron, 1970). Pour Bourdieu et Passeron (1964), les enfants héritent des avantages et désavantages économiques, sociaux et culturels engendrés par la place de leurs parents dans cette hiérarchie. Ainsi, ces auteurs ont montré, dans les années 1960, que le système scolaire participait à la reproduction des inégalités sociales

puisque, dès cette époque, les élèves de faible statut socioéconomique présentaient d'importants retards d'apprentissage dès l'école primaire et étaient sous représentés dans l'enseignement supérieur (Bourdieu & Passeron, 1964). Aujourd'hui encore, les enquêtes nationales et internationales (Conseil Economique Social et Environnemental, 2011; Institut National des Etudes Statistiques, 2008; Observatoire des inégalités, 2012; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2011, 2014) témoignent chaque année de l'influence du métier exercé par les parents sur la réussite et les trajectoires scolaires des apprenant(e)s. Ainsi, selon une enquête de l'Observatoire des inégalités (2012), la France est l'un des pays où le milieu social dans lequel évoluent les enfants a le plus d'influence sur leur niveau scolaire, particulièrement sur les scores en lecture et en mathématiques à l'école primaire. En effet, le pourcentage de variation de performance des élèves, en lecture, expliqué par le milieu socioéconomique est de 17% pour la France, ce qui est nettement supérieur à la moyenne des pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2011), à savoir, 14%. Plusieurs rapports nationaux montrent par exemple qu'en CM2, 15% des enfants d'ouvriers présentent de lourdes difficultés en lecture et en calcul contre 4% seulement d'enfants de cadre (Conseil Economique Social et Environnemental, 2011; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2014). C'est en France que l'on parvient le moins à rectifier les inégalités culturelles et sociales de départ et on constate que « *la moitié des disparités sociales de réussite sont constituées avant l'entrée à l'école élémentaire* » (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2011) et se creusent à chaque grande étape éducative, pour atteindre un niveau particulièrement élevé au moment de l'orientation des élèves. Gonida et Urdan (2007) précisent qu'à niveau de performances scolaires égales, les demandes d'orientation des familles populaires seraient plus modérées que celles des familles favorisées. Par la suite, on observe effectivement que les étudiant(e)s de bas statut socioéconomique restent sous représenté(e)s dans les universités françaises (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2014).

Comme le précisent certains chercheurs (Bourdieu & Passeron, 1964; Lahire, 1992), ces observations statistiques et plus largement, l'échec et la réussite scolaire, ont longtemps été expliqués par ce qu'ils nomment des « *causes naturelles* », à savoir les dons, les talents et l'intelligence. Or, selon ces auteurs, le raisonnement qui consiste à définir les dons, talents ou intelligence personnelle comme les causes de l'échec ou de la réussite est très réducteur. Les différences observées entre les élèves de milieux favorisés et défavorisés dans le milieu éducatif découlent en réalité de différences sociales qui impactent le développement sociocognitif des apprenant(e)s, dont les apprenant(e)s eux/elles-mêmes mais aussi leurs parents ou les acteurs de l'enseignement n'ont pas toujours conscience.

2.2 UN DEVELOPPEMENT SOCIOCOGNITIF SOUS L'INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT SOCIAL

Aujourd'hui, un nombre conséquent de recherches s'accorde sur le rôle essentiel de l'environnement social sur le développement sociocognitif des enfants et son impact sur leur parcours scolaire (Kraus et al., 2012; Lugo-Gil & Tamis-LeMonda, 2008; Melhuish et al., 2008; Myrberg & Rosen, 2009; Ridgeway, 2013; Sirin, 2005; Sohr-Preston et al., 2013; C. Stephens & Gillies, 2012; N. M. Stephens et al., 2012, 2013), particulièrement dans le domaine des mathématiques et du français. Aslan et collaborateurs (Aslan, Arnas, & Eti, 2012) observent par exemple des différences de statut socioéconomique sur les performances mathématiques précoces, à savoir la reconnaissance de rectangles, de carrés et de cercles chez des enfants de 6 ans. Ils établissent que les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés réussissent moins bien la tâche de reconnaissance que les enfants issus de milieux socioéconomiques plus favorisés. De plus, ces derniers utilisent plus fréquemment des explications en termes de propriétés géométriques (angles, longueur des côtés, etc.), comparativement aux enfants de faible statut qui utilisent plus souvent des explications visuelles. Ces auteurs expliquent ces résultats par le faible développement de compétences

d'alphabétisation (i.e. « *literacy* » ; vocabulaire, syntaxe, lecture, etc.) chez les enfants issus de milieux populaires. En effet, ces enfants présentent un vocabulaire moins riche avec un nombre de mots moins important, des échanges langagiers moins fréquents et une acquisition plus lente du vocabulaire que les enfants de milieux favorisés (Schneider et al., 2010). Cette transmission du vocabulaire au travers des pratiques de lecture et des habitudes langagières parentales s'observe sur plusieurs générations. Sohr-Preston et collaborateurs (2013) révèlent un effet positif du statut socioéconomique des parents sur deux générations. Ainsi, leurs enfants et leurs petits-enfants écotent des avantages ou des désavantages de leur position au sein de la hiérarchie sociale. Plus leur statut est élevé, meilleur est l'apprentissage du vocabulaire de leurs descendant(e)s, sur deux générations.

Plusieurs recherches (Baker, Scher, & Mackler, 1995; Melhuish et al., 2008; Myrberg & Rosen, 2009; Schneider et al., 2010) précisent que l'effet du capital culturel des parents sur le développement des compétences des enfants est médiatisé par un ensemble de variables. En effet, comparativement aux parents de milieux défavorisés, les parents de milieux favorisés ont significativement plus de livres dans leurs bibliothèques, ont des activités de lecture plus fréquentes, sont plus souvent abonnés à des revues ou journaux hebdomadaires et/ou mensuels, se rendent plus souvent dans des bibliothèques et/ou librairies et sont plus enclins à proposer des activités de lecture quotidiennes à leurs enfants. Ces habitudes culturelles de lecteurs développent très précocement des attitudes et des sentiments positifs à l'égard de la lecture et un plaisir de lire, entraînant alors un goût plus prononcé pour la lecture (Baker et al., 1995; Schneider et al., 2010). Or, dans le système éducatif, ce type de comportements est souvent considéré comme un acquis pour tous les élèves alors qu'il l'est, en réalité, davantage pour les élèves issus de milieux favorisés que pour les élèves de milieux défavorisés (Bourdieu & Passeron, 1964). D'autres recherches (Anders et al., 2012; Purpura, Hume, Sims, & Lonigan, 2011; Skwarchuk, Sowinski, & LeFevre, 2014) montrent que la qualité et la

quantité des activités reliées à la lecture, telles que décrites dans ces études, influencent très précocement le développement de compétences mathématiques chez les enfants. Anders et collaborateurs (2012) étudient le développement des compétences mathématiques entre 3 et 5 ans et révèlent que l'influence du milieu familial au travers des compétences langagières développées chez les enfants a plus d'effet que les habitudes culturelles directement reliées aux concepts mathématiques (e.g. dénombrement, comptage, etc.) sur le développement de ces derniers. Ainsi, la prégnance des activités de comptage, de dénombrement, d'identification de formes ou de tout autre concept mathématiques est bien moins influente que la présence de livres à la maison ou la fréquence de visite en bibliothèque sur le développement de compétences mathématiques précoces. Ces résultats renforcent l'importance des compétences d'alphabétisation, considérée comme la pierre angulaire de l'ensemble des apprentissages scolaires dès l'école primaire. Par ailleurs Lahire (1994) effectue une série d'entretiens de types qualitatifs sur ce qu'il nomme le phénomène de « *réussites improbables* », c'est-à-dire des enfants de milieux populaires en grande réussite scolaire. Encore une fois, les résultats de ces élèves sont expliqués par des causes sociales. En étudiant les pratiques de lecture et d'écriture, l'exercice de l'autorité parentale et les modes d'investissements au sein de la famille, cet auteur souligne la proximité des habitudes culturelles familiales et celles légitimées par l'école. Les parents possèdent un « *capital culturel caché* » plus important que leur niveau de diplôme ou leur situation professionnelle ne laissent à penser.

L'ensemble des études présentées ici soulignent l'importance du langage et de l'héritage culturel. Bernstein (1975, 1988) établit une distinction entre les « *codes sociolinguistiques* » transmis par les familles favorisées et les familles défavorisées. Il existe selon lui, deux codes, un « *code élaboré* », qui est celui des milieux favorisés et de l'école et un « *code restreint* », qui est celui des milieux plus populaires, négligé dans le milieu scolaire.

En effet, le système scolaire est considéré comme un sous-système social dans lequel les habiletés psychologiques, sociales, cognitives et comportementales des membres de groupes favorisés sont valorisées (Bourdieu & Passeron, 1964; N. M. Stephens et al., 2012). Dès l'école primaire, « *les programmes valorisent plus qu'ailleurs la culture des catégories socialement favorisées : la maîtrise d'un savoir mathématiques théorique et de la langue française* » (Observatoire des inégalités, 2012, p. 35). Ainsi, l'environnement social, par son degré de proximité avec les valeurs et habiletés légitimées par le système scolaire, explique, en grande partie, les résultats scolaires des apprenant(e)s.

D'autres auteurs (N. M. Stephens et al., 2012) analysent les différences sociales de réussite auprès d'étudiant(e)s ayant atteint un niveau d'étude supérieur. Un autre aspect de l'héritage culturel apparaît alors au travers des normes et des valeurs sociales transmises par les familles. Ils montrent par exemple que les étudiant(e)s de milieux favorisés développent un concept de soi indépendant, définit comme un concept de soi détaché du contexte et des autres personnes pour lequel la liberté d'agir est importante, avec des objectifs définis sur la base de préférences et motifs personnels. A l'inverse, les étudiant(e)s de milieux défavorisés développent un concept de soi interdépendant, dans lequel il est important de s'adapter au contexte, d'être relié aux autres et dans lequel les objectifs répondent aux besoins, aux préférences et aux intérêts des autres. Ces auteurs montrent que présenter la culture universitaire en termes d'indépendance (e.g. « *Ouvrant ses propres chemins* ») a des conséquences négatives sur les performances d'étudiant(e)s de « première génération » (i.e. dont les parents ne sont pas allés à l'université), comparativement à des étudiant(e)s de « génération continuante » (i.e. dont au moins l'un des deux parents détient un diplôme universitaire). Inversement, présenter la culture universitaire comme interdépendante (e.g. « *Faire partie d'une communauté* ») fait disparaître les écarts sociaux de performances. Or, tout comme l'école primaire valorise des savoirs transmis par les cultures favorisées,

l'université valorise l'indépendance, norme sociale des milieux favorisés, au détriment de l'interdépendance, norme sociale des milieux plus populaires. Ces auteurs soutiennent que ces étudiant(e)s, dont les parents ne sont pas allés à l'université, font face à un « décalage culturel » entre les normes et valeurs promues dans leur famille et celles qui sont valorisées à l'université, constituant un désavantage invisible pour les étudiant(e)s de milieux populaires. Ainsi, pour les apprenant(e)s de milieux défavorisés, « *l'acquisition de la culture scolaire est acculturation* » (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 34).

L'ensemble de ces études, réalisées tant sur de jeunes élèves que sur des étudiant(e)s universitaires, indiquent que le fait d'avoir des habitudes culturelles plus ou moins proches de celles soutenues par le système éducatif engendre des inégalités sociales de réussite scolaire (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970; N. M. Stephens et al., 2012).

3 UN ELEMENT SOCIOCOGNITIF PARTICULIER : LE SENTIMENT

D'EFFICACITE PERSONNELLE

3.1 LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE ET LES PERFORMANCES

ACADEMIQUES

Le développement sociocognitif des enfants, sous l'influence de l'environnement social, a un impact certain sur la réussite scolaire des élèves, notamment au travers du développement de leur concept de soi. Ce concept de soi, au sens très général, est considéré comme la perception ou encore le portrait global, qu'un individu a de lui-même, de ses valeurs, de ses compétences, de ses préférences ou encore de ses buts. Plusieurs chercheurs (Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988) s'accordent à dire que ce concept de soi est multidimensionnel et hiérarchiquement organisé. Comme l'illustre la figure ci-dessous (*cf.* Figure 1), le concept de soi général est divisé en deux sous-dimensions principales, à savoir le concept de soi académique, correspondant aux différentes matières scolaires (e.g. histoire,

mathématiques, etc.) et le concept de soi non académique, représentant les dimensions sociales, émotionnelles et physiques du soi (e.g. apparence, habileté physique, etc.). Selon Bandura (2007) l'analyse des processus inhérents aux différents concepts de soi permet effectivement de comprendre les attitudes des individus envers eux-mêmes mais le pouvoir explicatif et prédictif du comportement humain est très limité par cette approche. Il soutient que les concepts de soi ne témoignent pas de « *la complexité des croyances d'efficacité, qui varient selon les domaines d'activité, les niveaux de difficulté dans un même domaine, et les circonstances* » (Bandura, 2007, p. 24). Il propose, pour pallier aux limites de ces concepts de soi, de les étudier directement au travers de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Ainsi, le SEP est un élément constitutif du concept de soi général dont la mesure permet d'apprécier plus spécifiquement la perception de contrôle que les individus développent quant à leur environnement sur différentes dimensions. La théorie du SEP, développée par Bandura (2007) place effectivement le pouvoir perçu des individus sur leur environnement au centre de leurs actions. Il renvoie ainsi à la « *croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités* » (Bandura, 1997, p. 12).

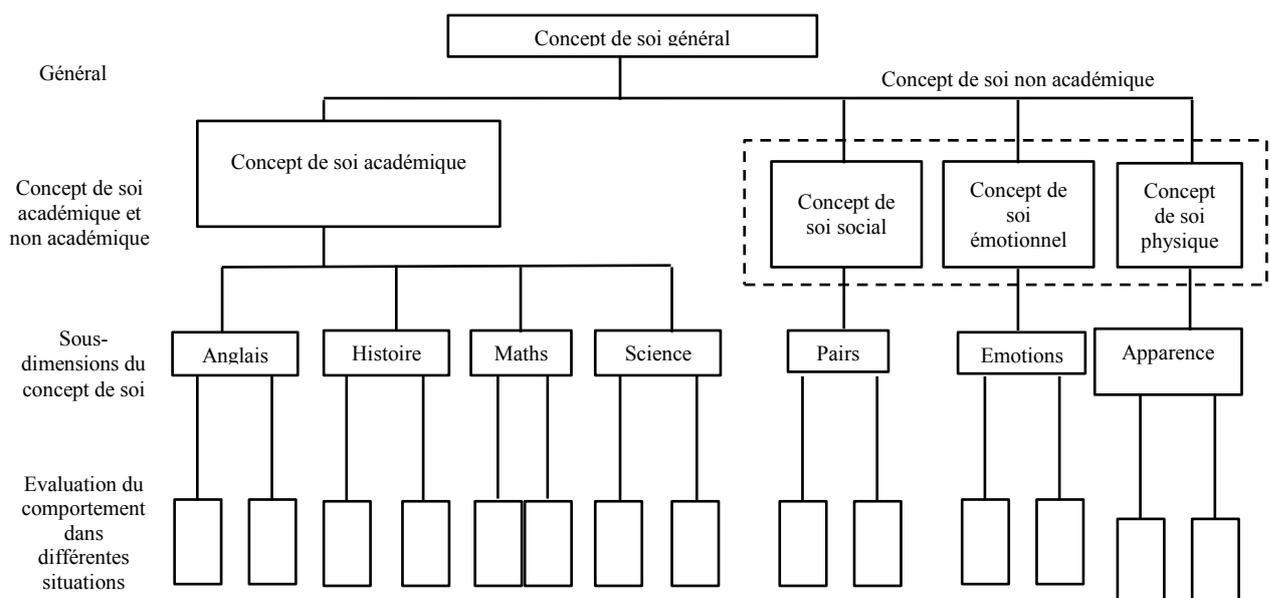


Figure 1. Le concept de soi : une organisation multidimensionnelle et hiérarchique (Traduction de Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976).

Depuis une quarantaine d'années, l'étude de ce sentiment a pris beaucoup d'importance dans le domaine éducatif et est considéré comme l'un des éléments sociocognitifs qui influence le plus les performances scolaires (Bandura, 2007). Par l'intermédiaire de ce sentiment, dans le domaine scolaire, « *les élèves interprètent les résultats de leurs actions puis utilisent ces interprétations pour créer et développer des croyances concernant leurs capacités dans certains domaines* » (Joët, 2009, p. 72). Pour Bandura (2007), la réussite d'un apprentissage scolaire dépend avant tout de ce que l'apprenant(e) croit pouvoir faire pour atteindre un objectif donné. Ainsi, le SEP est l'élément essentiel de l'agentivité humaine ; se sentir compétent dans un domaine nous rend agent de nos actions, nous donne du contrôle sur leurs résultats. Pour lui, l'être humain a un besoin incontestable de contrôler les événements de sa vie car cela lui permet d'avoir un sentiment de maîtrise, une possibilité d'organisation de la résolution d'une tâche qui influence les performances. Il précise que ce sont ces croyances qui vont influencer les performances réelles des individus face à une tâche. Les recherches dans ce domaine dévoilent un vaste panel d'effets du SEP sur l'engagement dans la tâche, les aspirations de réussite, la vulnérabilité au stress, la persistance face à des difficultés et diverses compétences cognitives relatives à l'apprentissage (Bandura, 2007). Collins (1982) montre par exemple qu'à niveau de compétence équivalente, des enfants présentent des performances intellectuelles différentes en fonction du degré de leur SEP ; plus leur SEP est élevé, plus leurs compétences sont élevées (voir Bandura, 1997). Dans le même ordre d'idée, un(e) apprenant(e) ayant intégré et compris son cours, peut avoir des difficultés à résoudre un exercice si son SEP est bas sur cette matière. Une méta-analyse de Multon et collaborateurs (1991) témoigne de l'importance de cet effet. Sur la base de 38 articles publiés, ils relèvent qu'en moyenne, dans ces études, le degré de SEP explique 14% de la variance des performances sur diverses tâches académiques et 12% de la variance sur la persistance académique. Par l'intermédiaire d'une manipulation

expérimentale, Bouffard-Bouchard (1990) établit quant à elle que l'activation d'un haut degré de SEP (i.e. feed-back positif par comparaison à une moyenne fictive de pairs) auprès d'élèves augmente la persistance face à une tâche. De plus, leurs performances augmentent et l'auto-évaluation de ces performances est plus précise. Ainsi, à niveau d'habiletés cognitives équivalentes, les élèves pour lesquels un faible degré de SEP est activé présentent de plus faibles performances et une auto-évaluation erronée. Plus récemment, une étude longitudinale (Chemers, Hu, & Garcia, 2001) soutient l'existence d'une forte corrélation entre le SEP et les performances d'étudiant(e)s de première année de licence. A niveau de performances initiales égales, les étudiant(e)s qui entrent à l'université avec un degré de SEP élevé ont de meilleures performances ultérieures que les élèves présentant un faible degré de SEP lors de leur entrée en licence.

De manière générale, l'échec ou la difficulté ne sont donc pas toujours reliés aux connaissances des individus mais peuvent être influencés par leur degré de SEP ; plus le SEP est élevé, meilleures seront les performances scolaires (Multon et al., 1991; Schunk & Pajares, 2001). L'importance du SEP dans les apprentissages scolaires ainsi démontrée, il est intéressant de s'arrêter un instant sur le développement de ce sentiment et les sources qui l'influencent.

3.2 DEVELOPPEMENT DU SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE

Le développement du SEP, selon Bandura (2007), consiste en de nombreuses manipulations et expérimentations, durant lesquelles l'enfant, puis l'adulte, va découvrir, construire et développer son SEP afin de comprendre que leurs actes produisent des effets particuliers. D'abord très général, il se construit ensuite dans des dimensions plus spécifiques, par exemple, dans le domaine scolaire. Les très jeunes enfants n'ont pas conscience d'être ce qu'ils sont et du pouvoir qu'ils ont sur le monde qui les entourent ; ils éprouvent des difficultés à apprendre le lien entre des actions et des évènements (Bandura, 2007; Joh et al.,

2002), essentiel au développement du SEP. Ce concept de soi se construit alors, dès le plus jeune âge, par l'intermédiaire de différents phénomènes sociocognitifs. Pour Bandura (2007), quatre principales sources déterminent la construction du SEP ; les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états émotionnels et physiologiques.

L'expérience de Joh et collaborateurs (Joh et al., 2002), sur les capacités de mémorisation des nouveau-nés, illustre l'une des activités exploratoires qui participe au développement de cette compréhension du lien entre action et résultat auprès de très jeunes enfants, en utilisant ce qu'ils nomment, le paradigme du mobile. Dans leur expérience, ils relient une ficelle, attachée à la jambe d'un bébé âgé de 3 mois, à un mobile. Ils observent que l'enfant apprend très rapidement à bouger sa jambe pour faire bouger le mobile. Ce type d'apprentissage peut être relié à la théorie du SEP dans le sens où l'enfant apprend à faire le lien entre une action qu'il produit et l'évènement qu'il engendre. Ce phénomène est une première ébauche du développement de ses croyances en ses capacités d'agir sur son environnement, donc de son SEP. Cette expérimentation peut être une illustration d'une première « *expérience active de maîtrise* » (Bandura, 2007) qui est, selon cet auteur, l'élément qui fournit le plus d'informations sur l'efficacité perçue des individus car c'est cette source qui va leur donner le sentiment de pouvoir agir efficacement sur l'environnement. Cependant, ce type d'apprentissage n'est pas suffisant puisque la mémoire du nouveau-né n'est pas encore assez développée pour intégrer tous les résultats de ses expérimentations à très long terme et que le développement du SEP dépend aussi de ses expériences futures. L'environnement familial joue alors un rôle prépondérant. Le nouveau-né, puis le jeune enfant, étant totalement dépendant de ceux qui l'entourent, va développer des compétences sociales et verbales pour obtenir ce qu'il désire par l'intermédiaire d'un adulte. Cet auteur souligne donc l'importance d'être des parents « *réceptifs au comportement communicatif de*

leur enfant » (Bandura, 2007, p. 255) afin de lui donner un environnement riche en expériences d'explorations et de maîtrise pour un développement optimal de leur SEP. De manière plus générale, tout au long de la vie, les expériences successives de réussite, telles que décrites dans cette étude, consolident significativement le SEP alors que des échecs le fragilisent. Cependant, pour que les expériences de maîtrise permettent le développement d'un fort degré de SEP, il est indispensable que la réussite ne soit pas évidente, que l'individu soit confronté à des obstacles et des difficultés dans la résolution de l'exercice. Dans le cas contraire, si les succès sont faciles, le découragement apparaît dès qu'il est confronté à un échec. C'est la réussite suite à un effort soutenu qui va influencer l'efficacité perçue. Elle donne un sentiment de contrôle des résultats par l'action, autrement dit, l'individu fait le lien entre effort et réussite et, en cas d'échec, les intensifie pour aboutir à un succès. Toutefois, la relation réussite/échec et développement du SEP n'est pas aussi simple, beaucoup de facteurs personnels, sociaux et contextuels influencent la façon dont les individus interprètent cognitivement leurs expériences (Bandura, 2007). La manière dont les individus vont interpréter leurs réussites ou leurs échecs a donc plus d'impact sur le développement positif ou négatif de leur SEP que la performance réalisée.

Les expériences vicariantes, autre source de développement du SEP décrite par Bandura (2007), consiste à observer au cours d'une même tâche, des personnes qui présentent un certain degré de similitude (e.g. âge, sexe, niveau scolaire, etc.). Pour cet auteur, il s'agit des stratégies, comme la comparaison sociale, utilisées par les individus pour maintenir ou augmenter leur SEP en se comparant aux autres pour apprécier leurs capacités lorsqu'aucune mesure objective n'est disponible. Lorsqu'un individu observe l'un de ses pairs, dont il juge les compétences équivalentes aux siennes, accomplir une tâche avec succès, cela engendre une augmentation de son SEP. A l'inverse, lorsqu'il observe ce même pair échouer, son SEP se voit diminuer. Cette observation le renvoie à ses propres capacités de réussite, le pair étant

similaire à lui, peut le convaincre au travers de ses échecs ou de ses réussites que lui-même est capable ou incapable d'accomplir la tâche (Brown & Inouye, 1978, voir Bandura, 2007). Carmona et collaborateurs (Carmona et al., 2008) ajoutent que c'est la comparaison ascendante, c'est-à-dire la comparaison à un individu meilleur que soi, qui a le plus d'influence sur le SEP. En effet, plus les individus sont menacés par l'observation de la meilleure réussite académique des autres, moins bon sera leur SEP. Ainsi, le degré de SEP d'un(e) apprenant(e) ne témoigne pas uniquement de sa perception de capacité de réussite à une tâche, il reflète aussi, en partie, sa perception de réussite par rapport aux autres membres de sa classe ou de son groupe de comparaison.

Les remarques prononcées par l'entourage de l'enfant sont également un élément non négligeable dans le développement du SEP. En effet *la persuasion verbale* (e.g. soutien, feedback, critiques, conseils, etc.) quant aux compétences des enfants peut renforcer leur SEP (Bandura, 2007). Cependant, tout comme les expériences de maîtrise ne doivent pas être faciles, la persuasion verbale ne doit pas être irréaliste. Elle doit intervenir à certains moments de l'apprentissage au cours desquels l'enfant a réellement une chance de réussir la tâche. Ces remarques persuasives ont un effet uniquement chez les individus qui pensent avoir une chance d'agir sur le résultat par leurs actions. Dans le cas contraire, mettre en place une persuasion verbale et provoquer des croyances irréalistes de capacités personnelles attire les échecs qui auront pour conséquence de diminuer le SEP. Il s'agit, pour stimuler le SEP, de canaliser les individus sur la manière dont ils vont pouvoir résoudre un problème. Une expérience de Schunk et Rice (1987, voir Bandura, 2007) révèle qu'en donnant des objectifs modérés, réalisables en un court laps de temps et appariés à des feedback positifs sur le travail ainsi que des stratégies efficaces à la résolution de problèmes, les performances des individus et leur SEP sont proportionnellement plus élevés que ceux des individus à qui l'on ne propose pas ce dispositif particulier.

Enfin, la dernière source de développement du SEP est celle des *états physiologiques et émotionnels*. Selon Bandura (2007), les différentes expériences développant le SEP ne sont pas mémorisées comme telles mais intègrent également le souvenir émotionnel qu'elles ont suscité. Lackaye et collaborateurs (Lackaye et al., 2006) montrent par exemple que des apprenant(e)s en difficulté reportent un SEP plus faible tout en présentant une humeur plus négative et moins d'espoir quant à leurs résultats futurs par rapport à des élèves sans difficultés, et ce, même après avoir réalisé une tâche avec succès. Ces résultats révèlent que les élèves en difficulté sont conscients de leurs lacunes et ressentent un stress plus important quant à leurs résultats futurs. Ces expériences émotionnelles inconfortables impactent alors négativement leur SEP. De manière générale, la littérature s'accorde sur le fait qu'une humeur positive induite va augmenter le SEP alors qu'une humeur négative va le diminuer (Forgas et al., 1990; Kavanagh & Bower, 1985) de la même manière qu'un stress induit par une tâche diminuera le sentiment de pouvoir la réaliser.

Ces différentes sources de développement du SEP, décrites par Bandura (2007) ne prennent pas directement en compte les différences sociales dans le niveau de SEP des élèves. Cependant, dans son ouvrage, Bandura (1997) précise que les individus sont des acteurs autant que des produits de l'environnement social. Carré (2004) quant à lui reprend la notion de « *réciprocité causale triadique* » (Bandura, 1986) dans laquelle la personne (P), le comportement (C) et l'environnement (E), interagissent dans la construction et le développement du SEP (cf. Figure 2). Il précise que « *la contribution spécifique de chacun des facteurs d'influence dépendra des activités en cours et des contraintes socioculturelles* » (Carré, 2004, p.33-34). Autrement dit, l'individu réalise des actions, non pas de manière indépendante et décontextualisée mais au sein d'une structure sociale et d'un contexte bien spécifiques qui l'influencent. La relation étant réciproque, les actions réalisées par cet individu vont elles-mêmes influencer cette structure sociale et ce contexte. Plusieurs auteurs

se sont penchés plus spécifiquement sur l'influence de l'environnement social et plus précisément, sur l'impact du statut socioéconomique sur le développement du SEP, ce que nous allons développer dans la partie suivante.

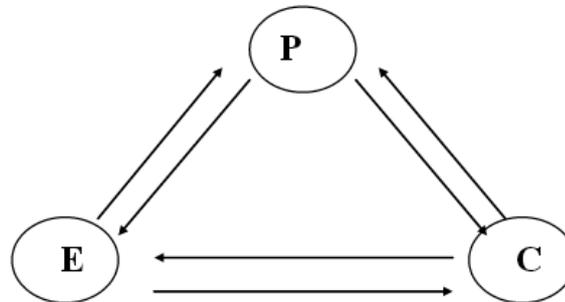


Figure 2. La réciprocité causale triadique (cf. Carré, 2004, p.33).

3.3 IMPACT DU STATUT SOCIOECONOMIQUE SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITE

PERSONNELLE

Après avoir détaillé l'influence du statut socioéconomique sur les performances scolaires d'enfants favorisés et défavorisés, son influence sur la construction et le développement du sentiment d'efficacité personnelle, puissant déterminant des performances scolaires, est présentée (Arslan, 2013; Artelt, Baumert, Julius McElvaney, & Peschar, 2003; Gecas, 1989; Karaarslan & Sungur, 2011; Scarr-Salapatek & Williams, 1973). Depuis longtemps, des auteurs s'accordent à dire qu'il existe un lien entre l'environnement social et le développement du SEP des enfants (Arslan, 2013; Artelt et al., 2003; Bandura, 1997; Gecas, 1989; Karaarslan & Sungur, 2011; Scarr-Salapatek & Williams, 1973). Sans traiter directement de l'impact du statut sur le SEP des enfants, Bandura (2007) souligne que durant les premières années de leur vie, l'opinion des mères agit sur les auto-évaluations d'aptitude des enfants. Plus généralement, il souligne que « *les valeurs et pratiques culturelles affectent la manière dont les croyances d'efficacité sont développées, les objectifs qu'elles visent et les moyens qu'elles utilisent* » (Bandura, 1997, p. 124). Des recherches (Lautrey & La Haye,

2009) montrent effectivement que certaines pratiques éducatives affectent différemment le développement de l'enfant d'un milieu social à l'autre. Le système de valeurs que ces pratiques véhiculent dépend avant tout du niveau d'étude des parents. D'après ces recherches, plus le niveau d'étude est faible, plus la logique est « *coercitive* », reposant sur des contraintes, des exigences imposées sur lesquelles l'enfant n'a aucun pouvoir et où aucune contestation n'est possible. Avec un niveau d'étude plus élevé, la logique est plutôt « *interstructurée* », basée sur un échange, une communication entre les pairs vis-à-vis des contraintes imposées aux enfants. Or, comme souligné précédemment, le développement du SEP chez les enfants dépend notamment des expériences de maîtrise qui leur permettent de prendre conscience du pouvoir qu'ils ont sur le monde qui les entoure, autrement dit, qui les amènent à apprendre le lien entre actions et événements (Bandura, 1997). Une logique éducative interstructurée, plus fréquente dans les milieux favorisés, permet un développement plus approfondi de cet apprentissage du contrôle sur les résultats comparativement à une logique éducative coercitive, plus fréquente dans les milieux défavorisés. Une étude de Cuisinier (1996) renforce ces observations en soulignant l'existence d'une corrélation entre le style éducatif parental et le développement du sentiment de contrôle chez l'enfant. A partir de l'observation des interactions de plusieurs dyades mère-enfant durant la réalisation de trois jeux éducatifs, cette auteure détermine l'effet des styles éducatifs adoptés par les mères sur le contrôle que l'enfant possède dans la réalisation des tâches. Pour cela, elle se base sur trois styles de structuration de l'environnement familial que les mères expriment avant la passation de l'expérience ; une structuration souple (e.g. « *Il lui arrive assez souvent de jouer en dehors des endroits que vous avez fixés pour cela. Vous acceptez à certaines conditions, par exemple s'il joue à des jeux calmes ou qu'il dessine* »), une structuration aléatoire (e.g. « *Il joue n'importe où dans l'appartement* »), et une structuration rigide (e.g. « *Il joue uniquement dans les endroits que vous avez fixés pour cela, par exemple dans sa chambre ou une pièce* »).

quelconque »). Les résultats révèlent qu'une structuration rigide des apprentissages entraîne de fortes conduites de contrôle de la part de la mère. Celle-ci donne beaucoup d'informations à l'enfant, elle explique et décrit les procédures et donne parfois des ordres et des indications précises sur les actions à réaliser. Le comportement d'aide est imposé et peut aller jusqu'à faire la tâche à la place de l'enfant. Le contrôle que l'enfant a sur la réalisation de la tâche est ici particulièrement faible. Une structuration aléatoire correspond à des comportements non coercitifs mais qui stimulent peu l'activité de contrôle de l'enfant. Les mères fournissent elles-mêmes les informations pertinentes, les procédures et les descriptions nécessaires à la résolution de la tâche. A l'inverse, une structuration souple entraîne des comportements moins directifs de la part de la mère, qui contrôle moins l'activité de l'enfant. Elle offre toutefois des repères nécessaires à la résolution de la tâche au travers d'encouragements, d'approbations et d'aide indirecte. Ces mères stimulent la recherche de l'enfant au travers d'explications de procédures et de questionnements sur les comportements et les intentions de l'enfant lui-même. Une structuration souple des apprentissages offre une plus grande part de contrôle à l'enfant sur l'activité. Or, les styles éducatifs rigides, développant le moins ce sentiment de contrôle auprès des enfants sont plus fréquemment adoptés par les parents de milieux défavorisés, comparativement aux styles souples et aléatoires, plus caractéristiques des classes favorisées (Berstein, 1975, 1988; Lautrey & La Haye, 2009).

Ainsi, sans montrer de lien direct sur le SEP des enfants, ces études soulignent le rôle important du style éducatif parental, en partie déterminé par le statut social, sur l'essor d'un sentiment de contrôle, indispensable au développement du SEP. De façon plus directe, Karaarslan et Sungur (2011) ont mis en évidence, au travers d'une étude corrélacionnelle, que le nombre de livres à la maison, la fréquence de lecture de journaux d'informations et le nombre d'abonnements à ce type de journaux sont des variables reliées positivement au SEP scientifique (science et technologie) d'élèves d'école élémentaire. Une autre étude, se basant

sur les enquêtes du « *Program for International Student Assessment* » (Artelt et al., 2003), révèle elle aussi une corrélation positive entre le statut socioéconomique des familles dans lesquelles évoluent les élèves, mesuré au travers du métier des parents, et leur degré de SEP général. On observe que le degré de SEP des élèves corrèle positivement avec le statut et le privilège du métier exercé par leurs parents. Ainsi, les élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé présente un SEP plus faible que les élèves issus d'un milieu socioéconomique favorisé. Gecas (1989) montre également que comparativement aux individus de statut défavorisé, les individus de statut favorisé dans la hiérarchie sociale ont un SEP plus élevé car ils occupent des postes à plus haute responsabilité et ont un sentiment de contrôle sur leur environnement bien plus développé, qui se répercute alors sur le développement du SEP de leurs enfants. D'après cet auteur, le degré de SEP des parents, congruent avec leur position sociale, va influencer le SEP de leurs enfants. Plusieurs auteurs (Artelt et al., 2003; Bandura, 2007; Cuisinier, 1996; Gecas, 1989; Karaarslan & Sungur, 2011; Lautrey & La Haye, 2009) reconnaissent que le SEP des enfants se développe, en partie, en adéquation avec le statut social de leurs parents. Cependant, pour la plupart de ces études (Bandura, 2007; Cuisinier, 1996; Lautrey & La Haye, 2009), ce sont les pratiques éducatives plus ou moins favorables au développement d'un sentiment de contrôle chez l'enfant qui reflète l'influence du statut sur le SEP.

Nous proposons dans ce travail que certaines idéologies, telle que la méritocratie scolaire conduit les individus à internaliser ces différences de statut en développant un SEP congruent avec la position sociale de leurs parents. Ainsi, comme nous le développerons dans la partie suivante, nous suggérons que les effets du statut socioéconomique des parents sur le SEP scolaire mais aussi sur les performances académiques, transmis au travers de normes, valeurs et pratiques éducatives spécifiques, peuvent être accentués dans un contexte méritocratique mettant en avant la responsabilité individuelle des apprenant(e)s.

4 MERITOCRATIE SCOLAIRE ET INTERNALISATION DES INEGALITES SOCIALES DE REUSSITE SCOLAIRE

4.1 LE MERITE, UN FACTEUR DE MOTIVATION OU UN OUTIL DE REPRODUCTION SOCIALE ?

Si l'on se base sur certaines études expérimentales (Goode et al., 2014; Kraus et al., 2009; Lachman & Weaver, 1998), on pourrait penser que prôner cette idée de mérite chez des apprenants revient à leur rappeler l'importance de l'effort et du travail. Certains chercheurs (Mueller & Dweck, 1998) montrent en effet que cela peut être bénéfique aux performances scolaires dans certaines conditions. Ainsi, les individus peuvent endosser deux conceptions différentes de l'intelligence, une conception « fixiste » correspondant à une croyance en une intelligence interne et stable, qui ne peut pas changer ou une conception « malléable » de l'intelligence qui correspond à une croyance en une intelligence plus dynamique, qu'il est possible d'améliorer (Dweck, 2000). Les apprenant(e)s qui pensent que l'intelligence est le résultat de facteurs contrôlables et malléables comme l'effort et le travail présentent généralement de meilleures performances que les apprenant(e)s qui pensent que l'intelligence est un don et qu'elle est fixe. Dans le même ordre d'idées Van Yperen, Brenninkmeijer, & Buunk (2006) confirment qu'expliquer la performance supérieure d'une cible en termes d'efforts élevés et la performance inférieure en termes d'efforts faibles, renforce l'intention des participant(e)s de travailler plus. Certaines études montrent que cette promotion de l'effort peut également diminuer les inégalités de réussite scolaire. Bagès et Martinot (2011) révèlent effectivement que la présentation d'un modèle travailleur réduit les inégalités de performances entre les filles et les garçons comparativement à la présentation d'un modèle doué, réduisant ainsi l'effet de menace du stéréotype dont les filles sont victimes en mathématiques. Par ailleurs, comme nous l'avons développé précédemment, les croyances

méritocratiques redonnent du contrôle aux individus et aux élèves et peuvent exercer une fonction palliative chez les membres de milieux défavorisés (*cf.* Chapitre I). Ainsi, ces recherches pourraient amener à penser que la mise en avant des efforts et du travail, via la méritocratie scolaire, devrait réduire l'écart de SEP et de performances entre les apprenant(e)s issu(e)s de milieux favorisés et les apprenant(e)s issu(e)s de milieux défavorisés.

Pourtant, d'autres recherches amènent à faire des prédictions bien différentes. En effet, comme nous l'avons développé précédemment, l'idéologie méritocratique contribue à faire percevoir les groupes de statut élevé comme ayant plus de talents et travaillant plus dur que les groupes de faible statut (Jost & Hunyady, 2005; O'Brien & Major, 2009) et conduit ces groupes à développer des concepts de soi (e.g. SEP, estime de soi, etc.) qui sont congruents avec leur position dans le système (Jost et al., 2004; Jost, 2001). Ainsi, les individus issus de groupes de bas statut sont susceptibles de développer des concepts de soi inférieurs à ceux d'individus de haut statut (Gecas, 1989; Jost & Hunyady, 2005; Jost, 2001) et ce, d'autant plus dans un environnement méritocratique qui met l'accent sur la responsabilité individuelle (Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2006). Ces résultats vont dans le sens de la théorie de la justification du système qui stipule que l'idéologie méritocratique pousse les individus à justifier et légitimer la hiérarchie sociale existante mais illustrent également le paradoxe sous-jacent à cette idéologie, à savoir le processus d'internalisation des inégalités sociales qu'elle entraîne (*cf.* Chapitre I).

4.2 « VALEUR ACADEMIQUE » DES APPRENANT(E)S DE BAS STATUT

SOCIOECONOMIQUE

Comme souligné dans le premier chapitre, certains mythes légitimateurs tels que les stéréotypes, participent à la justification, à la légitimation, au maintien des inégalités hiérarchiques et par conséquent, à l'internalisation des inégalités sociales (Jost & Hunyady, 2005; Jost et al., 2005; McCoy & Major, 2007; O'Brien & Crandall, 2005). On observe

effectivement, chez les membres de groupes défavorisés, une internalisation des stéréotypes négatifs associés à leurs groupes dès l'âge de six ans (Désert et al., 2009; Jost & Hunyady, 2005; O'Brien & Major, 2009) pouvant entraîner une plus faible croyance en leurs compétences académiques (Désert et al., 2009; Johnson et al., 2011; N. M. Stephens et al., 2012) et un plus faible sentiment d'efficacité personnelle (Gecas, 1989), comparativement aux membres de groupes favorisés. Désert et collaborateurs (2009) dévoilent que des enfants de 6 ans, provenant de tous les milieux sociaux, approuvent le stéréotype selon lequel les enfants de milieux défavorisés sont « *moins bons* » à l'école que les enfants de milieux favorisés. Les recherches révèlent également l'impact précoce de la menace du stéréotype sur les performances des enfants de milieux populaires (Désert et al., 2009) et des enfants placés dans des classes d'adaptation, eux aussi victimes d'un stéréotype d'infériorité scolaire (Amoura, Berjot, Gillet, & Altintas, 2014). Les recherches (Désert et al., 2009; Steele & Aronson, 1995) définissent la menace du stéréotype comme un phénomène au cours duquel les performances d'un individu se voient diminuer lorsque le stéréotype négatif concernant son groupe d'appartenance est rendu saillant. Cette situation entraîne une pression évaluative qui interfère avec ses propres performances. Dans l'étude de Désert et collaborateurs (2009), des enfants issus de milieux défavorisés présentent des performances plus faibles à une tâche (i.e. Les matrices de Raven) lorsqu'elle est présentée comme une évaluation comparativement à une situation où la tâche est présentée comme un jeu. En revanche, les enfants issus de milieux favorisés ne présentent pas de différences de performances selon la présentation de la tâche.

Ces résultats témoignent de l'apparition précoce de l'effet de menace du stéréotype et du processus d'internalisation de ce stéréotype, relatif au statut socioéconomique. Ils soulèvent cependant une autre question, celle de l'évaluation en milieu scolaire. D'autres auteurs (Walton & Cohen, 2003) soutiennent que les plus faibles performances des

apprenant(e)s de milieux défavorisés comparativement aux apprenant(e)s de milieux favorisés face à des évaluations standardisées, sont le résultat de la fonction de reproduction sociale de ces évaluations. Au travers d'une méta-analyse sur la menace du stéréotype (73 études), ces auteurs établissent que les membres de groupes dominants bénéficient du désavantage des groupes défavorisés lorsqu'ils sont face à une tâche. Dans 70% des résultats analysés, les individus de haut statut présentent de meilleures performances aux différents tests proposés lorsqu'une comparaison au groupe social de bas statut est possible. De plus, lorsque les tests sont présentés comme des évaluations de performances, cet effet, appelé « *effet ascenseur* », s'intensifie. Ainsi, la menace du stéréotype, au travers de la saillance d'une évaluation de performances a des effets néfastes chez les membres de groupes défavorisés, victimes du stéréotype associé à leur groupe d'appartenance alors qu'elle a des effets bénéfiques chez les membres de groupes favorisés. Ces conclusions témoignent de la fonction reproductive des évaluations par l'intensification d'un phénomène accentuant les inégalités entre les différents groupes sociaux (e.g. menace du stéréotype). Pourtant, l'évaluation reste, dans le domaine scolaire, la pratique la plus courante pour témoigner des acquis des élèves. Or, la note obtenue est considérée comme une mesure objectivée de leur mérite scolaire, soutenant ainsi l'idéologie méritocratique.

5 PROBLEMATIQUES ET HYPOTHESES DE TRAVAIL

Pour Bourdieu et Passeron (1970), les évaluations et les normes valorisées à l'école, participent à la fonction de reproduction sociale du système scolaire dont la principale conséquence est de faire reconnaître par tous, quel que soit leur milieu social d'origine, la légitimité des positions scolaires et hiérarchiques, autrement dit, à faire reconnaître par tous, le mérite scolaire de chacun. L'égalité, la norme d'internalité et l'idéologie méritocratique (cf. La méritocratie scolaire) promues et valorisées dans le système éducatif participent à cette légitimation mais aussi à l'internalisation de ces différences de statut. En effet, « *dans la mesure où les élèves sont [...] égaux, ils sont conduits à intérioriser les épreuves du mérite. Ils ne peuvent attribuer leurs succès et leurs échecs qu'à eux-mêmes. En cas de succès, ce principe d'internalité ne pose pas de problèmes [...]. En cas d'échec, l'expérience des élèves est plus difficile car les jugements scolaires y renvoient sans cesse : tu peux mieux faire, tu dois travailler plus... dès lors, l'élève en difficulté ne peut plus chercher de consolation du côté de la dénonciation des injustices sociales [...]. L'internalité se transforme en culpabilité [...]* » (Duru-Bellat et al., 2009, p. 47-48). Puisque le système scolaire proclame l'ambition de faire disparaître les inégalités sociales de réussite (cf. La méritocratie scolaire), il est aisé de « *considérer que les inégalités scolaires engendrées par une compétition [présentée comme] équitable sont elles-mêmes justes* » et incontestables (Duru-Bellat et al., 2009, p. 52). Nous proposons dans ce travail que les différences sociales de performances scolaires peuvent résulter d'un processus d'internalisation de ces différences de classes sociales en des différences intrinsèques, en l'occurrence, des différences de SEP.

Par ailleurs, le principe de mérite individuel, promulgué au travers de l'idéologie méritocratique peut en effet être légitime si l'égalité, en amont de l'école, est réelle. En revanche, comme le note Lipsey (2014, p. 1), « *le principe d'égalité des chances, combiné à de grosses inégalités de réussite est la pire des recettes possibles pour une société*

harmonieuse ». En effet, comme de nombreux auteurs l'ont souligné, les apprenant(e)s ne sont pas égaux face à la réussite éducative (Bourdieu & Passeron, 1964; Dubet, 2004; Observatoire des inégalités, 2012; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2011, 2014). De nombreux facteurs, indépendants de la volonté seule des apprenant(e)s, entrent en jeu dans leurs résultats scolaires et notamment le milieu social dans lequel ils/elles évoluent (Berstein, 1975; Bourdieu & Passeron, 1964), dont les effets sont exacerbés par certains processus tels que les stéréotypes dont les membres de groupes défavorisés sont victimes (Désert et al., 2009; Jost & Hunyady, 2005; Jost et al., 2005; McCoy & Major, 2007; O'Brien & Crandall, 2005) ou encore la saillance des évaluations (Walton & Cohen, 2003). Pourtant, la norme d'internalité (Beauvois & Dubois, 1988; Dompnier & Pansu, 2010a, 2010b; Tenret, 2008), servant l'idéologie méritocratique dans le domaine scolaire, pousse les apprenant(e)s à expliquer préférentiellement leurs résultats scolaires par des causes internes (*cf.* La méritocratie scolaire). Or, « *l'internalité procède de la naturalisation des valeurs dominantes. Elle permet de légitimer, en invoquant les qualités personnelles – le « mérite » -, la position de chacun dans la hiérarchie sociale, tout en masquant l'arbitraire social* » (Camus, 2002, p. 1). Ainsi, bien que les performances scolaires reflètent en partie des inégalités sociales, cet environnement normatif pousse les apprenant(e)s, quel que soit leur statut social, à expliquer leurs succès ou leurs réussites, non pas par des causes externes, comme leur milieu social, mais par des causes internes comme leurs efforts ou leurs capacités (Lipsey, 2014; Tenret, 2008). Cette analyse soutient l'hypothèse selon laquelle l'organisation et les valeurs du système éducatif participent à la reproduction sociale des inégalités (Bourdieu & Passeron, 1990). Les apprenant(e)s semblent transformer les inégalités sociales de réussite scolaire en inégalités intrinsèques, en termes de caractéristiques personnelles et plus précisément en termes de mérite individuel (Duru-Bellat & Tenret, 2009). Des recherches montrent que les apprenant(e)s développent effectivement

des concepts de soi, tel que le SEP, congruents avec leur position/la position de leurs parents au sein de la hiérarchie sociale (Gecas, 1989; Jost et al., 2004; Jost, 2001).

Ce travail de thèse a pour objectif d'étudier pourquoi en dépit d'un principe « d'égalité des chances », les inégalités sociales en matière de réussite scolaire restent très marquées. Notre attention s'est portée sur l'idéologie méritocratique descriptive dans le domaine scolaire, idéologie institutionnelle dont nous supposons qu'elle participe au maintien, voire au renforcement et à l'internalisation de ces inégalités sociales. Cette idéologie est étudiée au travers de la croyance selon laquelle la réussite scolaire est exclusivement déterminée par le mérite individuel de chaque apprenant(e). Nous étudierons comment la croyance en la méritocratie scolaire peut être considérée comme une idéologie permettant de justifier, légitimer et reproduire les inégalités sociales (Jost & Hunyady, 2005) de réussite scolaire et comment cette croyance demeure paradoxalement indispensable aux apprenant(e)s pourtant défavorisé(e)s par le *statu quo*. Nous nous intéressons donc, dans ce travail, aux rapports qui s'établissent entre la croyance selon laquelle la hiérarchie scolaire se constitue sur la base du mérite individuel (i.e. Les croyances en la méritocratie scolaire, CMS) et la reproduction des inégalités sociales.

Dans le chapitre III, nous nous intéresserons plus précisément à l'influence de la croyance en la méritocratie scolaire sur les performances et le SEP des apprenant(e)s. Nous pensons que le SEP des élèves et des étudiant(e)s peut résulter du processus d'internalisation des inégalités sociales de réussite, défini comme une croyance selon laquelle nous sommes seuls responsables des résultats de nos actions (Jackson, Richman, Labelle, Lempereur, & Twenge, 2015), mesuré ici au travers du SEP scolaire des apprenant(e)s. En effet, les études décrites dans la partie théorique de ce travail nous amènent à penser que le développement du SEP des apprenant(e)s s'établirait en correspondance à leur position/la position de leurs parents au sein de la hiérarchie sociale.

Ainsi, nous faisons l'hypothèse que les différences sociales de réussite scolaire (Bourdieu & Passeron, 1990), au bénéfice des apprenant(e)s issu(e)s de milieux favorisés, seraient internalisées par les apprenant(e)s. Nous nous attendons par ailleurs à ce que la croyance en la méritocratie scolaire pousse les apprenant(e)s à expliquer leurs échecs/réussites par des causes internes, entraînant la transformation des différences de classes sociales en différences individuelles, en termes d'effort personnel ou de travail fourni. Le SEP médierait alors le lien entre le statut socioéconomique et les performances scolaires des apprenant(e)s (*hypothèse 1* que nous testerons dans l'étude 1). Nous pensons également que la croyance en la méritocratie scolaire peut creuser les écarts de performances et de SEP entre les apprenant(e)s de milieux favorisés et défavorisés (Etudes 2, 3 et 4, *hypothèse 2*). Enfin, nous nous attendons à ce que l'effet du statut socioéconomique sur les performances, effet qui devrait s'accroître par la mise en avant de la méritocratie scolaire, soit médiatisé par le degré de SEP des apprenant(e)s (Etudes 2, 3 et 4, *hypothèse 3*).

Dans le chapitre IV, nous nous pencherons sur les possibles déterminants de la croyance en la méritocratie scolaire auprès des apprenant(e)s et plus particulièrement, des apprenant(e)s de bas statut socioéconomique, *a priori* défavorisé(e)s par la hiérarchie sociale. Les études suggérant l'existence d'un rôle palliatif des croyances méritocratiques (Jost et al., 2004; Kay & Friesen, 2011; Kay et al., 2009; Van Der Toorn et al., 2011, *cf.* Chapitre I) nous poussent en effet à penser que bien que la croyance en la méritocratie scolaire puisse creuser les écarts sociaux de réussite académique, au détriment des apprenant(e)s de milieux défavorisés, ces derniers auraient besoin de croire en cette méritocratie lorsque leur place au sein du système est menacée. Plusieurs études ont en effet montré que les croyances méritocratiques pouvaient être essentielles aux membres de groupes stigmatisés, dans certaines situations (e.g. menace du système, faible perception de contrôle, etc. Goode et al., 2014; Ledgerwood et al., 2011), pour maintenir une image positive d'eux-mêmes et de leur

groupe d'appartenance. Nous nous intéresserons alors à une population étudiante, qui se trouve dans un contexte particulièrement sélectif. Nous nous attendons à ce que les étudiant(e)s issu(e)s de filières de sciences sociales présentent une plus faible croyance en la méritocratie scolaire que les étudiant(e)s de sciences non sociales (Etude 5, *Hypothèse 4*). Nous pensons toutefois que, parce que le système universitaire est particulièrement sélectif, cet effet sera modéré par le statut socioéconomique des étudiant(e)s. On s'attend alors à ce que cet effet de filière s'observe de manière moins marquée chez les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique ; ceux-ci ont en effet besoin de maintenir une forte croyance en la méritocratie scolaire quelle que soit leur filière d'étude (Etude 5, *Hypothèse 5*). Nous proposons également que, pour les mêmes raisons, le fait de rendre saillant le processus de sélection devrait entraîner un fort degré de croyance en la méritocratie scolaire mais uniquement chez les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique (Etude 6, *hypothèse 6*). Des arguments théoriques complémentaires quant à ces hypothèses sur le rôle palliatif de la croyance en la méritocratie scolaire et l'impact de la filière d'étude et de la sélection sur cette croyance, seront présentés conjointement à ces deux dernières études dans le chapitre IV.

RESUME DU CHAPITRE II

La hiérarchie sociale de nos sociétés contemporaines est fortement déterminée par les formations, diplômes ou concours délivrés par le système scolaire. L'apparition de l'idéologie méritocratique au sein de ce système se base sur un principe d'égalité des chances.

- L'institutionnalisation de la méritocratie scolaire entraîne une égalisation des conditions de formation et de sélection, dont les résultats sont censés refléter le mérite de chacun. Les évaluations, les notes, les appréciations ou encore les diplômes sont considérés comme le reflet du mérite individuel, soutenant ainsi l'idéologie méritocratique.
- La norme d'internalité, prégnante dans le milieu académique, pousse les apprenant(e)s à préférer les justifications internes pour expliquer leurs résultats scolaires, tout particulièrement lorsqu'ils se réfèrent aux efforts, entraînant une internalisation des résultats scolaires.

Malgré le principe d'égalité des chances et la prégnance de l'idéologie méritocratique au sein du système scolaire, de nombreuses inégalités sociales perdurent.

- La proximité entre les normes, valeurs et pratiques éducatives familiales avec celles promues dans le système scolaire, de l'élémentaire à l'université, impacte la réussite académique des apprenant(e)s, au profit de ceux/celles issu(e)s de milieux favorisés.
- Plus spécifiquement, le statut socioéconomique des parents a un impact très important sur le développement sociocognitif des apprenant(e)s (concepts de soi, SEP) ainsi que sur leurs performances scolaires, plus particulièrement dans les domaines des mathématiques et du français.
- Le SEP a une influence considérable sur les performances scolaires, or, il se développe en congruence avec le statut social des apprenant(e)s/de leurs parents. Les apprenant(e)s de milieux favorisés présentent alors un SEP plus élevé que les apprenant(e)s de milieux défavorisés.

La norme d'internalité, l'évaluation et le principe d'égalité des chances participent à la promotion de l'idéologie méritocratique au sein du système scolaire qui entraîne une perception juste et légitime des verdicts scolaires et une internalisation des différences sociales de réussite scolaire.

RECAPITULATIF DES HYPOTHESES DE TRAVAIL

L'ensemble des travaux présentés dans notre introduction théorique nous a amené à formuler plusieurs hypothèses (*cf.* Figure 3), concernant, d'une part, les conséquences de la croyance en la méritocratie scolaire sur les concepts de soi et les performances des apprenant(e)s (Études 1 à 4) et d'autre part, sur les déterminants de cette croyance, notamment auprès de membres de groupes, *a priori*, défavorisés par le *statu quo* (Études 5 et 6).

Hypothèse 1 (étude 1) : Le SEP médiatise le lien entre le statut socioéconomique et les performances scolaires des apprenant(e)s.

Hypothèse 2 (2, 3 et 4) : La croyance en la méritocratie scolaire creuse les écarts de performances et de SEP entre les apprenant(e)s de milieux favorisés et défavorisés.

Hypothèse 3 (2, 3 et 4) : L'effet du statut socioéconomique sur les performances, effet qui devrait s'accroître par la mise en avant de la méritocratie scolaire, est médiatisé par le degré de SEP des apprenant(e)s.

Hypothèse 4 (étude 5) : Les étudiant(e)s issu(e)s de filières de sciences sociales présentent une plus faible croyance en la méritocratie scolaire que les étudiant(e)s de sciences non sociales.

Hypothèse 5 (étude 5) : Cet effet des filières sera moins marqué chez les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique (vs. haut statut socioéconomique) ; ceux-ci ont en effet besoin de maintenir une forte croyance en la méritocratie scolaire quelle que soit leur filière d'étude.

Hypothèse 6 (étude 6) : La saillance d'un processus de sélection entraîne un plus fort degré de croyance en la méritocratie scolaire chez les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique (vs. haut statut socioéconomique).

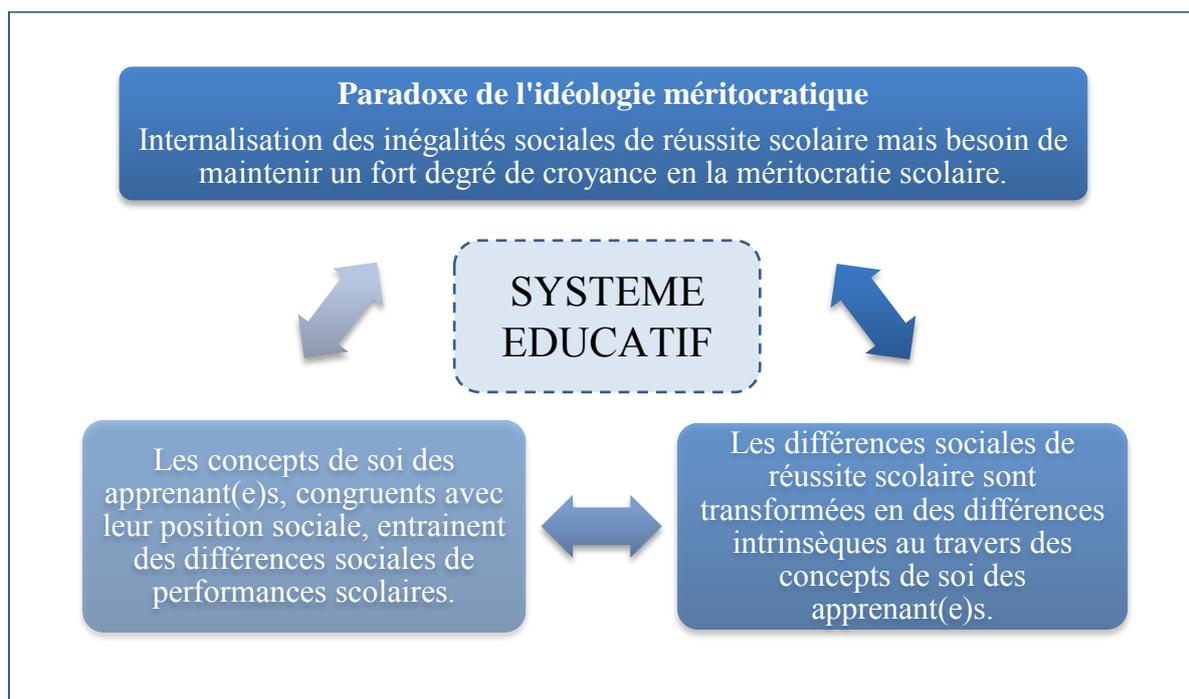


Figure 3. Récapitulatif des hypothèses de travail.

CHAPITRE III

LA CROYANCE EN LA MERITOCRATIE SCOLAIRE ET SON IMPACT SUR LES MEMBRES DE GROUPES DEFAVORISES

Plusieurs études révélant des effets néfastes des croyances méritocratiques auprès des membres de groupes défavorisés (Jost, 2001), nous pensons que ces conséquences seraient d'autant plus importantes dans le domaine éducatif où la réussite est centrale. Ainsi, nous nous attendons à ce que la croyance en la méritocratie scolaire accentue le phénomène d'internalisation et entraîne la transformation des différences sociales de réussite scolaire (Bourdieu & Passeron, 1964) en des différences individuelles, en termes d'effort personnel, de travail fourni ou de capacité de réussite (Gecas, 1989), dont nous avons parlé précédemment. En effet, le processus d'internalisation résultant de l'idéologie méritocratique (Jost, 2001; McCoy & Major, 2007; Mijs, 2015; O'Brien & Major, 2009), au travers notamment, de la norme d'internalité (Pansu, Dubois & Dompnier, 2008), peut donner l'impression aux apprenant(e)s que les différences de performances entre classes sociales sont en réalité des différences de mérite individuel, ce qui aura un impact sur leurs concepts de soi (Jost et al., 2004; Jost, 2001), et plus précisément sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Ce processus d'internalisation, comme d'autres mécanismes qui servent à justifier le système (Jost & Hunyady, 2005), amène alors les apprenant(e)s à expliquer leurs performances académiques par des dispositions individuelles plutôt que par des facteurs externes (Guimond & Palmer, 1989). Un tel phénomène peut avoir, comme le souligne Gecas (1989), des effets néfastes sur leur SEP. La littérature ayant montré que, dans le domaine scolaire, le SEP est fortement relié aux performances des apprenant(e)s (Bandura, 1977, 1986, 1997; Multon et al., 1991; Pajares & Schunk, 2001), un faible niveau de SEP pourra alors expliquer, en partie, les plus faibles performances des apprenant(e)s issu(e)s de milieux défavorisés. Dans une première étude, nous allons mesurer le SEP, les performances académiques et le statut

socioéconomique des élèves. Nous nous attendons à ce que ce statut socioéconomique impacte leur SEP et leurs performances scolaires. De plus, nous pensons que le SEP médiatise l'effet du statut socioéconomique (SSE) des apprenant(e)s sur leurs performances scolaires (*cf.* Hypothèse 1, étude 1). Dans les trois études suivantes, nous allons manipuler la saillance de la méritocratie scolaire au travers de la confirmation ou de l'infirmité du lien existant entre mérite et performances scolaires. Nous nous attendons à ce qu'un contexte confirmant la méritocratie scolaire creuse les écarts sociaux de performances et de SEP, en faveur des apprenant(e)s de milieux favorisés (*cf.* Hypothèse 2, études 2, 3 et 4). Enfin, nous pensons que l'effet du statut socioéconomique sur les performances, qui devrait s'accroître par la mise en avant de la méritocratie scolaire, est médiatisé par le degré de SEP/sentiment de compétence des apprenant(e)s (*cf.* Hypothèse 3, études 2, 3 et 4).

Trois études, réalisées dans différentes écoles primaire, auprès d'élèves de CM1 (*cf.* Etude 1) et de CM2 (*cf.* Etudes 2 et 3) et une étude réalisée auprès d'étudiant(e)s de première année de licence en psychologie (*cf.* Etude 4), permettront de tester l'ensemble de ces hypothèses à différents niveaux du système éducatif.

1 MESURE DU STATUT SOCIOECONOMIQUE DES ELEVES ET DES ETUDIANT(E)S

Dans les quatre études proposées dans ce chapitre, le statut socioéconomique (SSE) des participant(e)s a été récolté au travers de la profession des parents. Avant de procéder aux analyses statistiques spécifiques à chacune des études, toutes les professions ont été répertoriées dans un seul et même fichier (*cf.* Annexe 1). Sur la base de la nomenclature de l'INSEE (2003), un juge a alors divisé ces professions en deux groupes ; SSE+ correspondant aux catégories socioprofessionnelles favorisées et SSE- correspondant aux catégories socioprofessionnelles défavorisées. Ce juge était aveugle à toute autre information relative

aux études (pour une classification similaire, voir Smeding, Darnon, Souchal, Toczeck-Capelle, & Butera, 2013).

Pour établir cette classification, trois éléments ont été retenus :

- les participant(e)s pour lesquels la profession des deux parents a été donnée étaient classé(e)s sur la base de la profession de statut le plus élevé.
- pour les participant(e)s qui donnaient uniquement la profession de l'un de leurs parents, la classification s'est établie sur la base de cette seule information.
- les participant(e)s pour lequel(le)s le statut était ambigu ont été retiré(e)s des analyses (par exemple, « fonctionnaires » ou « retraités » sans aucune précision complémentaire).

2 ETUDES REALISEES DANS LES ECOLES ELEMENTAIRES : ASPECTS METHODOLOGIQUES

Les trois premières études de ce chapitre ont été réalisées dans des établissements scolaires du Puy-de-Dôme et présentent plusieurs points méthodologiques identiques. Ainsi, pour chaque étude, les élèves et leurs parents ont été informés que leur participation était totalement volontaire et que toutes les informations fournies resteraient anonymes. Seuls les élèves ayant obtenus l'autorisation signée de leurs parents y ont participé. Les élèves dont les parents refusaient la participation restaient au fond de la classe avec des activités choisies par leur professeur(e) ou étaient accueillis dans une autre classe, selon le souhait de chaque enseignant(e) (moins de 1% des élèves dans chaque étude). Ces expériences se déroulaient dans les différentes salles de classe avec la présence des professeur(e)s et de l'expérimentatrice, seule à intervenir durant le temps de l'expérimentation. Celle-ci lisait les consignes, ainsi que chaque item des questionnaires, à voix haute, afin d'éviter d'éventuelles difficultés de lecture pour les élèves. Avant les passations, elle précisait que les questionnaires

n'amèneraient à aucune évaluation, que les réponses n'étaient ni justes ni fausses et qu'elles correspondaient simplement à ce que les élèves pensaient personnellement. Cependant, les exercices (test de performances) étaient toujours présentés de façon diagnostique, comme une évaluation comptant pour leur moyenne trimestrielle (une discussion-bilan, i.e. Débriefing, démentait ensuite cette information). Le français et les mathématiques étant considérées comme les matières les plus importantes dans le système scolaire français (Joët & Bressoux, 2007; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2014), nos hypothèses ont été testées dans ces deux domaines. L'ensemble des exercices de français et de mathématiques ont été extraits des évaluations nationales (2000-2005) destinées aux élèves de CM2. Ils ont été corrigés par une expérimentatrice, aveugle aux conditions expérimentales, sur la base d'une évaluation standardisée. Par ailleurs, les stéréotypes de genre étant particulièrement prégnants dans les domaines du français et des mathématiques (Kiefer & Shih, 2006; Martinot, Bagès, & Désert, 2011), toutes les analyses ont été réalisées, avec et sans introduction du genre et de toutes les interactions correspondantes. Les résultats obtenus avec le contrôle de cette variable seront rapportés en note, uniquement lorsqu'ils changent la significativité des variables d'intérêt mais ne seront toutefois pas discutés dans ce travail.

3 ETUDE 1

Comme nous l'avons développé précédemment, un faible SEP peut amener des élèves à échouer bien qu'ils aient les compétences pour réussir (*cf.* Chapitre II). De plus, certaines études montrent que l'impact du statut social des parents s'observe plus spécifiquement sur les performances des élèves dans le domaine des mathématiques et du français (Anders et al., 2012; Aslan et al., 2012; Berstein, 1975; Purpura et al., 2011; Skwarchuk et al., 2014). Dans cette recherche, nous faisons l'hypothèse que le lien entre le statut social des parents, mesuré au travers de leur statut socioéconomique, et les performances scolaires des élèves en

mathématiques et en français, provient, en partie, de différences dans leur degré de SEP. Dans cette étude (Wiederkehr, Darnon, Chazal, Guimond, & Martinot, 2015, étude 2), nous pensons que les effets du statut socioéconomique sur les performances scolaires passent en fait par un facteur plus individuel, à savoir, le SEP. Nous proposons ainsi que le SEP médiatise l'effet du SSE sur les performances scolaires.

3.1 METHODE

3.1.1 Participant(e)s

Soixante-huit élèves de CM1, (39 garçons, 29 filles, $M_{\text{âge}}=9,52$, $ET=.51$) répartis dans quatre classes de trois établissements catholiques d'enseignement primaire du département du Puy-de-Dôme ont participé à cette étude. Un participant a été retiré des analyses car son statut socioéconomique était ambigu. L'échantillon final était donc composé de 67 élèves ; 46 SSE+ et 21 SSE-.

3.1.2 Procédure

L'expérience se déroulait sur une séance durant laquelle l'expérimentatrice invitait les élèves à répondre individuellement aux différents items du questionnaire de SEP en français et en mathématiques (l'ordre de présentation était contrebalancé).

3.1.3 Matériel

Sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques et en français. Le SEP en mathématiques (cf. Annexe 2) et en français (cf. Annexe 3) a été mesuré par l'intermédiaire de l'outil construit par Joët (2009). Ce questionnaire était composé de 20 items en mathématiques ($\alpha=.82$, $M=3.35$, $ET=.13$; « *Je suis capable de donner les multiples d'un nombre* ») et 20 items en français ($\alpha=.78$, $M=3.14$, $ET=.34$; « *Je sais reconnaître une phrase non verbale* »). Les réponses attendues étaient présentées au travers d'une échelle à quatre niveaux ; « *1-Pas du tout vrai* » à « *4-Tout à fait vrai* ».

Moyenne trimestrielle en mathématiques et en français. La moyenne générale des élèves était donnée par les directeurs et directrices d'école et correspondait à la moyenne des évaluations réalisées au premier trimestre de l'année scolaire dans chacune des matières, notées de 0 à 20 points ($M=14.84$, $ET=3.12$ en mathématiques ; $M=14.13$, $ET=2.74$ en français).

Statut socioéconomique. Les élèves ont été classés en deux groupes (46 SSE+ ; 21 SSE-) selon la classification décrite ci-dessus (Smeding et al., 2013) sur la base des métiers des parents, donnés par les directeurs et directrices d'école.

3.2 RESULTATS

Pour tester l'hypothèse selon laquelle le SEP est un médiateur de l'effet du SSE sur les performances scolaires en français et en mathématiques, la procédure recommandée par Baron et Kenny (1986) et Brauer (2000) a été utilisée.

3.2.1 Moyenne trimestrielle en mathématiques.

L'effet principal du SSE sur la moyenne en mathématiques est significatif, $\beta=.32$, $F(1,66)=7.17$, $p=.009$, $\eta_p^2=.10$ et indique que les élèves issus de milieux favorisés obtiennent de meilleures moyennes ($M=15.5$, $ET=2.77$) que les élèves issus de milieux défavorisés ($M=13.40$, $ET=3.43$). De plus, le lien entre le SSE et le SEP mathématiques des élèves est significatif, $\beta=.42$, $F(1,66)=13.88$, $p<.001$, $\eta_p^2=.18$, indiquant que les élèves de milieux avantagés rapportent un degré de SEP plus élevé ($M=3.46$, $ET=.33$) que les élèves de milieux désavantagés ($M=3.11$, $ET=.41$). Enfin, lorsque le SEP est statistiquement contrôlé, l'effet direct du SSE sur les moyennes trimestrielles devient non significatif, $F(1,66)=1.10$, ns , alors que l'effet du SEP sur cette même variable reste significatif, $\beta=.46$, $F(1,66)=15.13$, $p<.001$, $\eta_p^2=.19$. Le test de Sobel étant significatif, $Z=2.24$, $p<.001$, nous pouvons conclure qu'en

mathématiques, le SEP médiate le lien entre le SSE et la moyenne trimestrielle (cf. Figure 4).

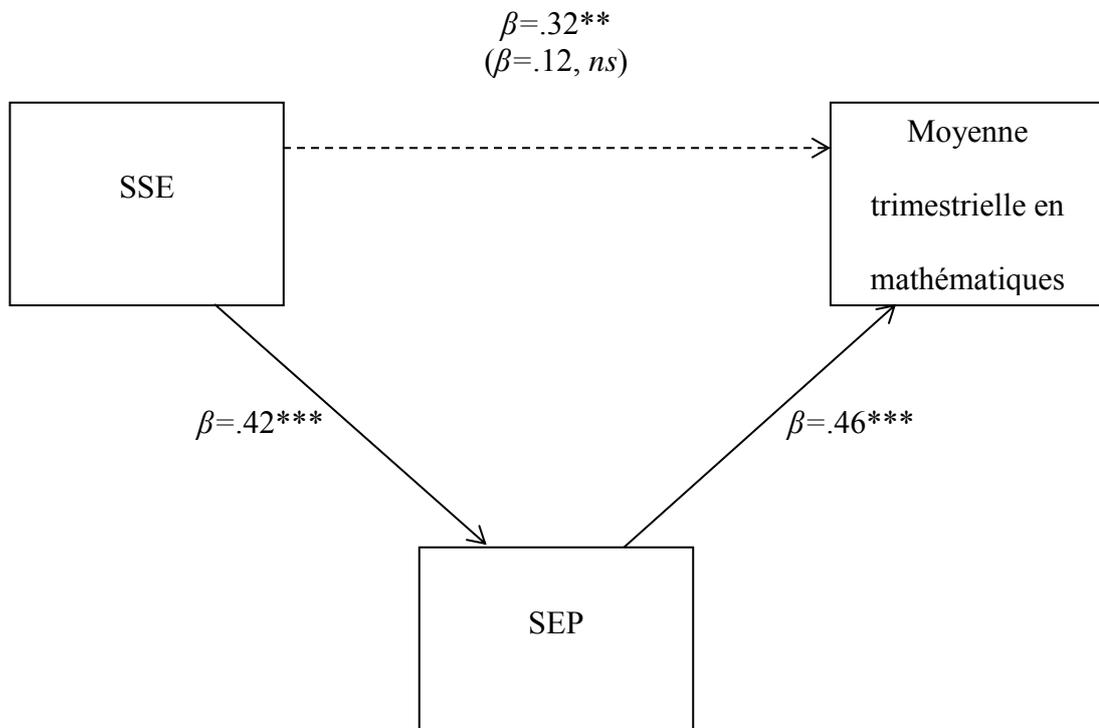


Figure 4. Médiation du lien entre SSE et moyenne trimestrielle en mathématiques par le SEP (Etude 1).

3.2.2 Moyenne trimestrielle en français.

La première analyse de régression révèle un effet principal significatif du SSE sur la moyenne trimestrielle en français, $\beta = .31$, $F(1,66) = 6.97$, $p = .01$, $\eta_p^2 = .10$; les élèves de milieux favorisés ont de meilleures moyennes ($M = 14.71$, $SD = 2.56$) que les élèves de milieux défavorisés ($M = 12.88$, $SD = 2.79$). Cependant, la seconde analyse, indique que l'effet du SSE n'est pas significatif sur le SEP français, $F(1,66) = 1.50$, ns ; l'hypothèse de médiation ne peut donc pas être testée. Il est toutefois intéressant de noter que lorsque SEP et SSE sont entrés simultanément dans l'analyse, l'effet du SEP est significatif, $\beta = .52$, $F(1,66) = 26.11$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .27$ et l'effet de SSE reste significatif, $\beta = .23$, $F(1,66) = 2.31$, $p = .02$, $\eta_p^2 = .05$, sur les moyennes trimestrielles en français.

3.3 DISCUSSION

L'objectif de cette étude était de tester la médiation du lien entre le statut socioéconomique et les performances des élèves par leur degré de sentiment d'efficacité personnelle. En effet, plusieurs études suggèrent l'impact du statut socioéconomique sur les performances académiques et sur le SEP des élèves (*cf.* Chapitre II, Arslan, 2013; Artelt et al., 2003; Bandura, 2007; Bourdieu & Passeron, 1970; Gecas, 1989; Karaarslan & Sungur, 2011; Kraus et al., 2012; Lahire, 1992; Lautrey & La Haye, 2009; Lugo-Gil & Tamis-LeMonda, 2008; Melhuish et al., 2008; Myrberg & Rosen, 2009; Ridgeway, 2013; Scarr-Salapatek & Williams, 1973; Schneider et al., 2010; Sirin, 2005; Sohr-Preston et al., 2013; C. Stephens & Gillies, 2012; N. M. Stephens et al., 2012, 2013). Nous avons fait l'hypothèse que dans un contexte méritocratique tel que le système éducatif, les différences de performances proviennent en partie, d'une internalisation des différences de classe sociale en termes de degré de SEP, qui médiatise alors la relation entre le milieu social et la réussite scolaire. Les résultats révèlent qu'en mathématiques, l'effet du SSE sur les performances des élèves est médiatisé par le sentiment d'efficacité de ces derniers. En accord avec la thèse soutenue par Gecas (1989), les élèves de milieux défavorisés présentent un degré de SEP plus faible que les élèves de milieux favorisés. De plus, comme l'ont démontré des recherches antérieures (Bandura, 1977; Multon et al., 1991; Pajares & Schunk, 2001), le SEP prédit les performances scolaires en mathématiques et en français. Ainsi, c'est parce que les élèves de milieux défavorisés ont un SEP plus faible en mathématiques qu'ils présentent des performances plus faibles, comparativement aux élèves de milieux favorisés. Ces résultats suggèrent que le système scolaire, vecteur des croyances méritocratiques, contribue à la perpétuation des inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1964) au travers de la transformation de ces différences sociales en des différences « intrinsèques » aux élèves. En d'autres termes, les apprenant(e)s semblent avoir accepté et internalisé leur position hiérarchique au sein de la

société puisqu'ils/elles développent un degré de SEP congruent avec la position sociale de leurs parents (Jost, 2001). Ces résultats soutiennent l'idée d'un processus d'internalisation qui opère à l'école, plus particulièrement sur les performances en mathématiques. En effet, cette médiation ne se retrouve pas sur les performances en français. Le caractère très inégalitaire de l'apprentissage du français peut être une des explications possibles de cette absence de médiation. En effet, comme le montrent les recherches antérieures, le français est un domaine où les différences sociales de réussite sont particulièrement prononcées (Berstein, 1988; Duru-Bellat & Tenret, 2009; Lahire, 1992; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2014). Par conséquent, bien que le SEP explique en partie les différences sociales de réussite en français, d'autres facteurs doivent entrer en jeu dans la production de ces inégalités.

Plusieurs limites relatives à cette première étude doivent toutefois être soulignées. D'une part, le caractère invoqué des différentes variables complexifie l'interprétation des résultats. Certains chercheurs recommandent de tester les effets de médiation uniquement sur des variables provoquées (Judd, Yzerbyt, & Muller, 2013) afin de mieux discerner les variables causales dans ce type de modèle. De plus, l'hypothèse générale de ce travail se base sur l'influence de l'idéologie méritocratique, promue dans le système scolaire (Duru-Bellat et al., 2009; Tenret, 2008), sur l'internalisation de différences sociales. Ainsi, l'effet de médiation attendu est supposé être une conséquence de cette idéologie dans le domaine scolaire. Si cette première étude permet de montrer que l'effet du SSE sur les performances passe bien par une forme d'internalisation de la part des élèves (i.e. Leur degré de SEP), elle ne permet pas de montrer que c'est bien la saillance de la méritocratie scolaire qui est à l'origine de ce processus. Afin d'étayer cette hypothèse, dans les études suivantes, nous manipulerons directement la saillance de la méritocratie scolaire. Par conséquent, pour tester l'effet de la croyance en la méritocratie scolaire, l'étude suivante aura pour objectif de

comparer le degré de SEP et de performances des élèves dans un contexte d'apprentissage neutre ou mettant en avant ce type de croyance. D'autre part, les notes trimestrielles, récupérées dans les écoles, manquent de standardisation et sont très marquées par l'ensemble des biais évaluatifs (pour plus de détails, voir Bressoux, 1994; Dubet & Martucelli, 1998). De plus, les études montrent que le français et les mathématiques sont des domaines particulièrement stéréotypés, entraînant des attentes de réussite différentes en fonction du milieu social des élèves (Auwarter & Aruguete, 2008; Kiefer & Shih, 2006; Martinot et al., 2011). Nos hypothèses se focalisant très précisément sur les inégalités sociales dans ces matières, les performances seront mesurées, dans l'étude suivante, en utilisant des tests standardisés de français et de mathématiques afin d'exclure d'éventuels biais évaluatifs en faveur des élèves de milieux favorisés.

4 ETUDE 2

L'objectif de cette seconde étude est de tester l'effet de la saillance de la méritocratie scolaire sur l'écart social de réussite scolaire observé dans la première étude. La méritocratie scolaire est manipulée expérimentalement au travers de la lecture d'un texte. Des tests standardisés en français et en mathématiques sont utilisés pour mesurer les performances scolaires des participant(e)s et le SEP est mesuré grâce à deux questionnaires. Nous nous attendons à ce qu'un contexte confirmant la croyance en la méritocratie scolaire (*vs* neutre) creuse l'écart de SEP et de performances entre les élèves de milieux favorisés et défavorisés (*Hypothèse 2*). Nous pensons également que l'effet du statut socioéconomique sur les performances, effet qui devrait s'accroître par la mise en avant de la méritocratie scolaire, est médiatisé par le degré de SEP des élèves (*Hypothèse 3*).

4.1 METHODE

4.1.1 Participant(e)s

Cent quarante-neuf élèves de CM2 (66 garçons, 80 filles, $M_{\text{âge}}=10.13$, $ET =.51$), provenant de six écoles du Puy-de-Dôme et six classes différentes ont participé à cette étude. La classification en termes de statut socioéconomique a entraîné la perte de 11 participant(e)s. L'échantillon final est composé de cent trente-huit participant(e)s (74 SSE-, 64 SSE+ ; 60 garçons, 77 filles). Les effectifs par condition en mathématiques et en français sont présentés dans le tableau ci-dessous (cf. Tableau 1).

	Neutre	Confirmation des CMS	Total
SSE+	34	30	64
SSE-	35	39	74
Total	69	69	138

Tableau 1. Effectifs par condition en mathématiques et en français (Etude 2).

4.1.2 Procédure

Les dossiers distribués aux élèves contenaient les inductions expérimentales (confirmation de la croyance en la méritocratie scolaire vs neutre), les échelles de sentiment d'efficacité personnelle et les exercices en français et en mathématiques. Ces dossiers étaient distribués aléatoirement aux élèves, assignés à l'une ou l'autre des conditions expérimentales.

Dossier : partie 1

Dans cette première partie du dossier, les élèves étaient amenés à lire :

- Soit un texte mettant en avant la méritocratie scolaire :

« A l'école, tout le monde a les mêmes chances au départ, mais seuls certains élèves réussissent : ceux qui ont la capacité et la motivation pour réussir. En effet, pour obtenir le succès à l'école, il faut le mériter.

Autrement dit, chacun a en lui la ressource pour perdre ou gagner mais les élèves qui réussissent à l'école sont ceux qui s'en donnent les moyens. On a parfois envie de baisser les bras, de se dire « Il n'y a rien à faire, c'est comme ça ». D'autres fois, on n'a pas envie de se mettre au travail, ou on se dit que c'est trop compliqué. C'est en pensant ainsi que certains élèves provoquent leur propre échec. Ainsi, si ces élèves échouent, ils ne peuvent s'en prendre qu'à eux. Pour réussir à l'école, il suffit de bien travailler, ce n'est qu'une question de volonté. »

- Soit un texte neutre, ne traitant pas de la méritocratie scolaire :

« Avant le tremblement de terre en Chine, des milliers de crapauds avaient fui le secteur. Les animaux ont-ils un sixième sens qui les prévient des catastrophes à venir ?
En 1976, pour un autre tremblement de terre en Chine, les chiens avaient hurlé quelques heures avant.
Lors du Tsunami, en Indonésie, les animaux avaient fui la côte pour se réfugier dans la montagne quelques heures avant la vague meurtrière. D'après les scientifiques, les animaux sentiraient des ondes venant de la terre plusieurs heures avant les catastrophes. »

Pour nous assurer que les textes seraient bien lus par les élèves, ils étaient invités à reformuler son contenu avec leurs propres mots après leur lecture. Lorsque les enfants terminaient ce premier travail, ils attendaient le signal de l'expérimentatrice avant de passer à la seconde partie afin que tous les enfants puissent commencer ensemble.

Dossier : partie 2

Dans cette seconde partie du dossier, l'ordre de présentation des différentes matières (français et mathématiques) était contrebalancé entre les classes. En effet, pour que l'expérimentatrice puisse lire les items des questionnaires et les consignes des exercices aux élèves, l'ordre était le même à l'intérieur d'une classe. Ainsi, selon la classe, les élèves répondaient à l'échelle de SEP (environ 5 minutes) en français ou en mathématiques et résolvaient ensuite les exercices en français ou en mathématiques (20 minutes). Après une très courte pause (1 à 2 minutes) durant laquelle les élèves n'étaient pas autorisés à parler, ils répondaient à la seconde échelle de SEP et résolvaient les autres exercices (français ou mathématiques). Entre ces deux échelles, les enfants qui ne terminaient pas les exercices dans le temps imparti étaient invités à passer à la seconde échelle sans compléter les réponses manquantes. Cela concernait moins d'une dizaine d'élèves par classe. Encore une fois, les enfants qui terminaient en avance devaient patienter afin que chacun d'entre eux passe à la suite au même moment.

Dossier : partie 3

Dans cette dernière partie, les élèves complétaient une échelle de croyance en la méritocratie scolaire (CMS) et précisaient le métier de leur père et de leur mère.

Discussion-bilan

Une fois le dossier complété, l'expérimentatrice réalisait une discussion-bilan avec l'ensemble des élèves sous forme de débat sur la question du mérite scolaire. Les discussions étaient orientées sur l'importance de la progression et des connaissances personnelles plutôt que sur la réussite comme une fin en soi.

4.1.3 Matériel

Sentiment d'efficacité personnelle. Le SEP en mathématiques (cf. Annexe 2) et en français (cf. Annexe 3) a été mesuré par une version courte des échelles construites par Joët (2009), utilisées dans la première étude. Les échelles comportaient 14 items en mathématiques ($\alpha=.75$, $M=3.37$, $ET=.07$) et 14 items en français ($\alpha=.73$, $M=3.41$, $ET=.09$). Les réponses attendues étaient présentées au travers d'une échelle à quatre niveaux ; « 1-Pas du tout vrai » à « 4-Tout à fait vrai ».

Performances aux exercices. L'ensemble des exercices étaient extraits des évaluations nationales (2000-2005) destinées aux élèves de CM2. Les moyennes étaient comprises entre 0 et 21 points.

Les **exercices en mathématiques** (cf. Annexe 4) comportaient six exercices incluant des connaissances sur les fractions, le vocabulaire scientifique, les opérations et la géométrie ($M=12.18$, $ET=4.58$).

Les **exercices en français** (cf. Annexe 5) comportaient quatre exercices combinant orthographe, ponctuation, grammaire et compréhension de texte ($M=15.43$, $ET=3.68$).

Statut socioéconomique. Sur la base du métier de leurs parents, les élèves ont été classés dans deux groupes, SSE+ et SSE- (cf. Tableau 1).

Croyance en la méritocratie scolaire (CMS, contrôle des manipulations). L'échelle de CMS était composée de six items (« A l'école, quand on veut, on peut », « Les élèves qui réussissent à l'école sont ceux qui le méritent le plus »), incluant deux items inversés, pour

lesquels les élèves indiquaient à quel point ils étaient d'accord sur une échelle allant de « 1- Pas du tout d'accord » à « 6 -Tout à fait d'accord ». Une analyse de Cronbach incluant tous les items entraînait un alpha très faible ($\alpha=.42$, $M=4.52$ $ET=1.62$). Ainsi, seuls trois items (aucun item inversé) ont été retenus dans les analyses ultérieures ($\alpha=.58$, $M=5.48$, $ET=.07$; « A l'école, quand on veut, on peut », « Tout le monde a les mêmes chances de réussir à l'école », « Il suffit toujours de bien travailler pour avoir de bonnes notes »).

4.2 RESULTATS

4.2.1 Contrôle des manipulations

Ce contrôle des manipulations a été testé, dans une ANOVA incluant la condition expérimentale ainsi que le statut socioéconomique des élèves et l'interaction entre ces deux variables. Les résultats montrent que l'effet principal de la condition est significatif, le degré de CMS des élèves de la condition confirmation de la croyance en la méritocratie scolaire est significativement plus élevé, $\beta=.23$, $F(1,137)=7.51$, $p=.007$, $\eta_p^2=.06$ ($M=5.66$, $ET=.54$), que celui des élèves de la condition neutre ($M=5.30$, $ET=.96$). L'effet principal du statut socioéconomique apparaît quant à lui non significatif, $F(1,137)=.09$, *ns*. Enfin, l'interaction entre la condition expérimentale et le statut socioéconomique des participant(e)s est tendancielle, $\beta=.15$, $F(1,137)=3.07$, $p=.08$, $\eta_p^2=.02^6$. L'analyse des effets simples de cette interaction indique que l'effet de la condition expérimentale est significative pour les élèves de milieux favorisés, $\beta=.37$, $F(1,137)=9.41$, $p=.003$, $\eta_p^2=.14$, indiquant que ces élèves croient plus en la méritocratie scolaire dans la condition de confirmation de cette croyance ($M=5.71$, $ET=.14$) comparativement à la condition neutre ($M=5.12$, $ET=.13$). Cet effet apparaît non significatif pour les élèves de milieux défavorisés, $F(1,139)<1$, *ns*. De plus, on

⁶ L'ANOVA 2 (condition : conf CMS vs neutre) X 2 (SSE : SSE+ vs SSE-) incluant le genre montre un effet significatif de la condition, $F(1,136)=9.15$, $p=.003$, $\eta_p^2=.07$. L'interaction entre le SSE et la condition devient significatif, $F(1,136)=4.52$, $p=.04$, $\eta_p^2=.03$. On observe également une interaction tendancielle entre le SSE, le genre et la condition, $F(1,136)=3.61$, $p=.06$, $\eta_p^2=.03$. L'ensemble des autres variables demeurent ou apparaissent non significatives, $F(1,136)<3.15$, *ns*.

note un effet tendanciel du SSE dans la condition neutre, $\beta=-.23$, $F(1,137)=3.72$, $p=.06$, $\eta_p^2=.05$, indiquant que, dans cette condition, les élèves de milieux défavorisés présentent une plus forte croyance en la méritocratie scolaire ($M=5.48$, $ET=.13$) que les élèves de milieux favorisés ($M=5.12$, $ET=.13$). Cet effet de statut n'apparaît pas significatif dans la condition de confirmation de la croyance en la méritocratie, $F(1,139)<1$, *ns* (cf. Figure 5).

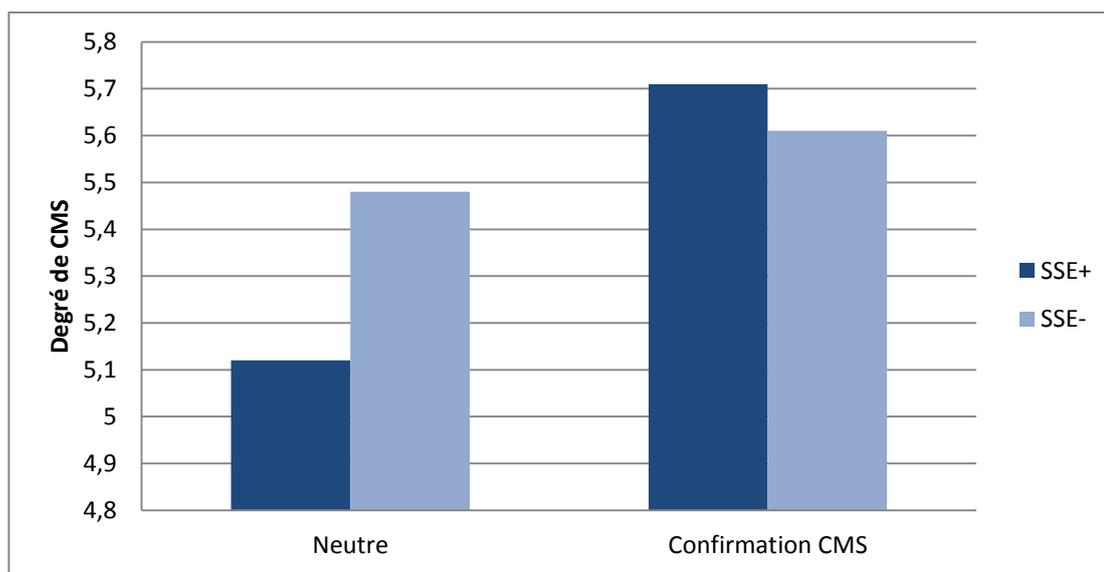


Figure 5. Degré de Croyance en la Méritocratie Scolaire selon le statut socioéconomique des élèves et la condition expérimentale (Etude 2).

4.2.2 Procédure des analyses de contrastes (Hypothèse 2)

En français et en mathématiques (SEP et exercices), nous nous attendons à ce que l'écart entre les élèves de milieux favorisés et défavorisés augmente lorsque la croyance en la méritocratie scolaire a été confirmée, comparativement à la condition neutre. Pour tester cette hypothèse, la variance a été divisée en un contraste d'intérêt et deux contrastes orthogonaux (cf. Tableau 2). Si les résultats sont consistants avec notre hypothèse, le contraste d'intérêt devrait être significatif et les contrastes résiduels non significatifs sur l'ensemble des variables étudiées (Judd, McClelland, & Ryan, 2009).

	Confirmation des CMS	Contrôle	Confirmation des CMS	Contrôle
	SSE+		SSE-	
C1 (contraste d'intérêt)	2	1	-2	-1
C2	1	-1	1	-1
C3	1	-2	-1	2

Tableau 2. Contrastes (Études 2 et 3).

4.2.3 Sentiment d'efficacité personnelle

SEP mathématiques. L'effet du contraste d'intérêt sur le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques est significatif, $\beta=.27$, $F(1,137)=10.48$, $p=.002$, $\eta_p^2=.07$, et les contrastes résiduels sont non significatifs, $F(1,137)<1$, *ns*. L'écart social de SEP observé entre les élèves dans la condition neutre ($M=3.43$, $ET=.35$ pour les SSE+ ; $M=3.29$, $ET=.42$ pour les SSE-) augmente significativement avec la confirmation de la croyance en la méritocratie scolaire ($M=3.54$, $ET=.32$ pour les SSE+ ; $M=3.27$, $ET=.42$ pour les SSE-)⁷ (cf. Figure 6).

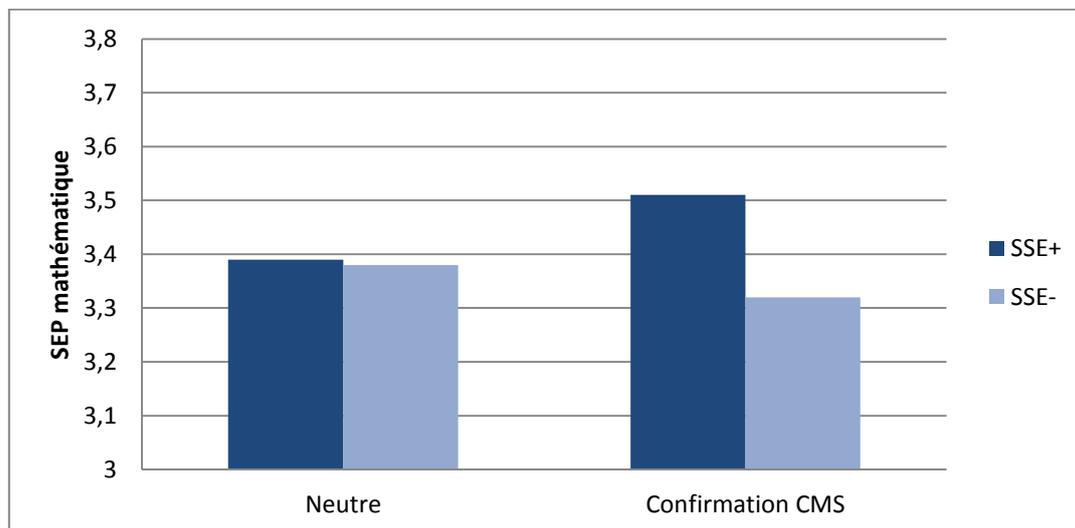


Figure 6. Degré de sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques selon la condition expérimentale et le statut socioéconomique des élèves (Étude 2).

⁷ L'ANOVA 2 (condition : conf CMS vs neutre) X 2 (SSE : SSE+ vs SSE-) excluant le genre montre un effet significatif du SSE sur le SEP mathématiques, $\beta=.26$, $F(1,137)=9.54$, $p=.002$, $\eta_p^2=.07$. Aucun effet significatif de la condition, $F(1,137)=.44$, *ns*, ou de l'interaction entre condition et SSE $F(1,137)=1$, *ns*, ne sont observés sur cette variable. L'interaction devient significative, $\beta=.18$, $F(1,136)=4.30$, $p=.04$, $\eta_p^2=.03$, lorsque le genre est introduit dans l'analyse et tous les autres effets apparaissent non significatifs, $F(1,136)<2$, *ns*.

SEP français. L'effet du contraste d'intérêt sur le sentiment d'efficacité personnelle en français est tendanciel, $\beta=.15$, $F(1,137)=3.12$, $p=.08$, $\eta_p^2=.02$, et les contrastes résiduels sont non significatifs $F(1,137)<1$, *ns*⁸. L'écart observé entre les élèves dans la condition neutre ($M=3.39$, $ET=.32$ pour les SSE+ ; $M=3.38$, $ET=.39$ pour les SSE-) tend à augmenter lorsque la méritocratie scolaire a été préalablement confirmée ($M=3.51$, $ET=.33$ pour les SSE+ ; $M=3.32$, $ET=.52$ pour les SSE-)⁹ (cf. Figure 7).

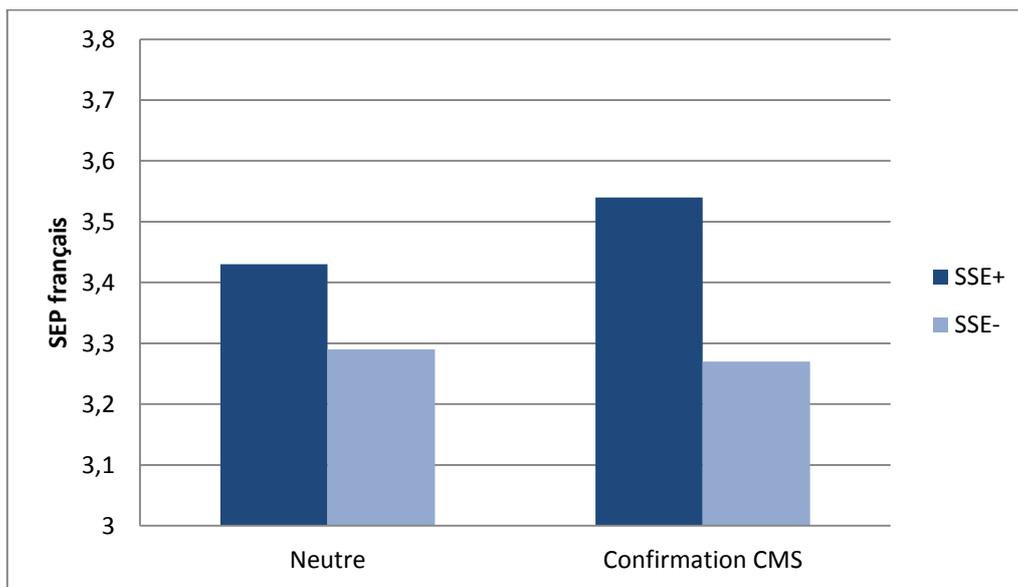


Figure 7. Degré de sentiment d'efficacité personnelle en français selon la condition expérimentale et le statut socioéconomique des élèves (Etude 2).

4.2.4 Performances aux exercices

Exercices en mathématiques. L'effet du contraste d'intérêt sur les résultats aux exercices de mathématiques est significatif, $\beta=.23$, $F(1,137)=7.65$, $p=.006$, $\eta_p^2=.05$, et les contrastes résiduels sont non significatifs, $F(1,137)<1$, *ns*. L'écart social de réussite observé entre les élèves dans la condition neutre ($M=12.38$, $ET=4.06$ pour les SSE+ ; $M=12.29$,

⁸ SEP français : lorsque le genre et toutes les interactions correspondantes sont entrés dans les analyses de contrastes, l'effet du contraste d'intérêt disparaît, $F(1,136)=2.05$, *ns*. On observe alors uniquement un effet significatif de l'interaction entre le contraste 2 et le genre, $\beta=.19$, $F(1,136)=4.53$, $p=.04$, $\eta_p^2=.03$, correspondant à l'interaction entre la condition expérimentale et le genre des élèves. Enfin, l'ensemble des autres paramètres apparaissent non significatifs, $F(1,136)<3$, *ns*.

⁹ L'ANOVA 2 (condition : conf CMS vs neutre) X 2 (SSE : SSE+ vs SSE-) ne montre pas d'effet significatif du SSE, de la condition et de l'interaction entre ces deux variables, $F(1,137)<1$, *ns*, sur le SEP français. L'introduction du genre dans cette analyse laisse apparaître un effet significatif de l'interaction entre le genre et la condition, $\beta=.18$, $F(1,136)=4.53$, $p=.04$, $\eta_p^2=.03$, sur cette variable mais l'ensemble des autres paramètres apparaissent non significatifs, $F(1,136)<2$, *ns*.

$ET=4.25$ pour les SSE-) augmente significativement avec la confirmation de la croyance en la méritocratie scolaire ($M=13.90$, $ET=4.92$ pour les SSE+; $M=10.51$, $ET=4.66$ pour les SSE-)¹⁰ (cf. Figure 8).

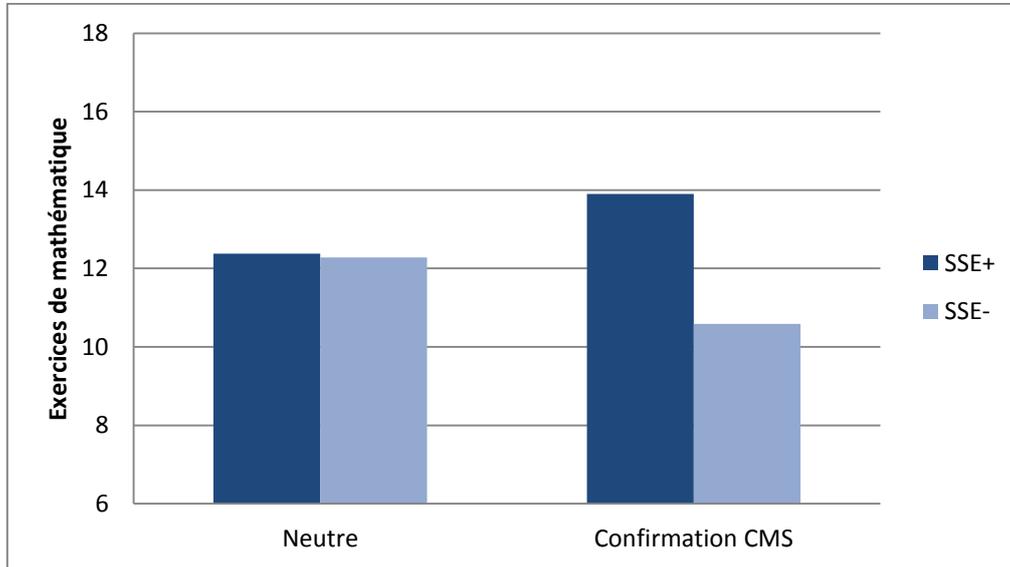


Figure 8. Résultats des exercices de mathématiques selon la condition expérimentale et le statut socioéconomique des élèves (Etude 2).

Exercices en français. L'effet du contraste d'intérêt sur les résultats aux exercices de français est significatif, $\beta=.20$, $F(1,137)=5.98$, $p=.02$, $\eta_p^2=.04$, l'un des contrastes résiduels (C2) est tendanciel, $\beta=-.16$, $F(1,137)=3.58$, $p=.06$, $\eta_p^2=.02$ et le dernier contraste résiduel (C3) est non significatif, $F(1,137)=.26$, ns ¹¹. L'écart observé entre les élèves dans la condition neutre ($M=16.35$, $ET=2.83$ pour les SSE+ ; $M=15.80$, $ET=3.59$ pour les SSE-) augmente significativement avec la confirmation de la croyance en la méritocratie scolaire ($M=15.97$,

¹⁰ L'ANOVA 2 (condition : conf CMS vs neutre) X 2 (SSE : SSE+ vs SSE-) révèle un effet principal du SSE sur les performances en mathématiques, $\beta=.19$, $F(1,137)=4.95$, $p=.03$, $\eta_p^2=.04$. L'effet principal de la condition s'avère non significatif, $F(1,137)<1$, ns . L'interaction entre la condition et le statut socioéconomique est significative, $\beta=.18$, $F(1,137)=4.4$, $p=.04$, $\eta_p^2=.03$. Lorsque le genre est introduit dans les analyses, cette interaction devient tendancielle, $\beta=.17$, $F(1,136)=3.67$, $p=.06$, $\eta_p^2=.03$. L'effet principal du SSE demeure significatif, $\beta=.19$, $F(1,136)=5.03$, $p=.03$, $\eta_p^2=.04$, et l'ensemble des autres paramètres apparaissent non significatifs, $F(1,136)<1$, ns .

¹¹ Exercices français : lorsque le genre est introduit dans le modèle, on observe que l'effet du contraste d'intérêt persiste, $\beta=.27$, $F(1,136)=10.57$, $p=.001$, $\eta_p^2=.07$ alors que celui du contraste 2 disparaît, $F(1,136)=1.10$, ns . Tous les autres paramètres sont non significatifs, $F(1,136)<1$, ns .

$ET=3.01$ pour les SSE+; $M=13.87$, $ET=4.44$ pour les SSE-). Toutefois, l'effet tendanciel de C2 indique que C1 ne suffit pas à expliquer toute la variance¹² (cf. Figure 9).

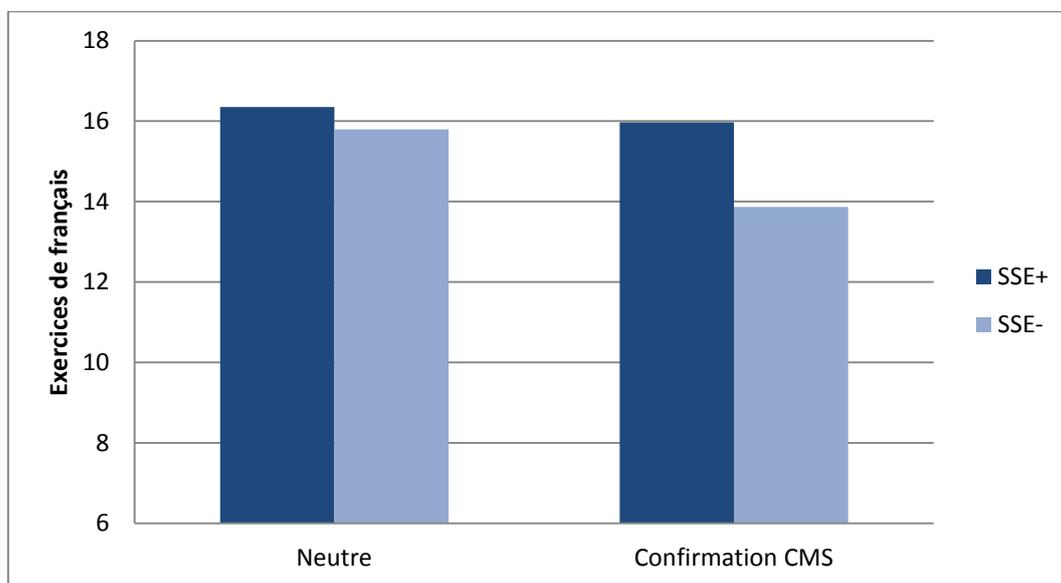


Figure 9. Résultats des exercices de français selon la condition expérimentale et le statut socioéconomique des élèves (Étude 2).

4.2.5 Analyses de médiation (Hypothèse 3)

Pour tester notre hypothèse de médiation, la procédure recommandée par Baron et Kenny (1986, voir Brauer, 2000, Hayes & Preacher, 2013; Muller, Yzerbyt, & Judd, 2008 pour plus de précisions) a été utilisée. Ainsi, pour chacune des matières (français et mathématiques), le degré de SEP (en forme centrée), le contraste d'intérêt, les contrastes résiduels ainsi que toutes les interactions entre ces variables ont été entrés dans l'analyse.

Médiation en mathématiques. Comme démontré ci-dessus, la première analyse de régression présente un effet significatif du contraste d'intérêt indiquant que l'écart de résultats aux exercices de mathématiques entre les élèves de milieux sociaux favorisés et défavorisés

¹² L'ANOVA 2 (condition : conf CMS vs neutre) X 2 (SSE : SSE+ vs SSE-) indique un effet significatif du SSE, $\beta=.18$, $F(1,137)=4.69$, $p=.03$, $\eta_p^2=.03$, et un effet tendanciel de la condition expérimentale, $\beta=.16$, $F(1,137)=4.4$, $p=.04$, $\eta_p^2=.03$ sur les performances en français. L'interaction entre la condition et le statut socioéconomique n'est pas significative sur cette variable, $F(1,137)<2$, *ns*. Elle apparaît toutefois significative, $\beta=.18$, $F(1,136)=4.30$, $p=.04$, $\eta_p^2=.03$, lorsque le genre est introduit dans l'analyse. L'introduction du genre laisse également apparaître un effet significatif de cette variable, $\beta=.24$, $F(1,136)=7.72$, $p=.006$, $\eta_p^2=.06$. L'effet principal de la condition ainsi que l'ensemble des autres paramètres sont alors non significatifs, $F(1,136)<2$, *ns*.

est plus important dans la condition de confirmation de la croyance en la méritocratie scolaire, comparativement à la condition neutre. La seconde analyse de régression montre un lien significatif et positif entre le contraste d'intérêt et le SEP en mathématiques, $\beta=.27$, $F(1,137)=10.50$, $p=.002$, $\eta_p^2=.07$, indiquant un écart social de SEP plus important lorsque cette croyance a été préalablement confirmée, comparativement à la condition neutre. Les contrastes résiduels sont tous non significatifs, $F(1,137)<1$, *ns*. Enfin, lorsque le SEP en mathématiques est statistiquement contrôlé avec les interactions entre les contrastes et le SEP, ce dernier continue de prédire significativement les résultats aux exercices de mathématiques, $\beta=.30$, $F(1,137)=11.16$, $p<.001$, $\eta_p^2=.09$. L'effet du contraste d'intérêt sur les résultats en mathématiques devient quant à lui non significatif, $F(1,119)=.89$, *ns*. Les contrastes résiduels ainsi que l'ensemble des interactions restent non significatifs, $F(1,119)<1$, *ns*. Nous pouvons donc conclure qu'en mathématiques, le SEP médiate le lien entre notre contraste d'intérêt et la moyenne trimestrielle (cf. Figure 10).

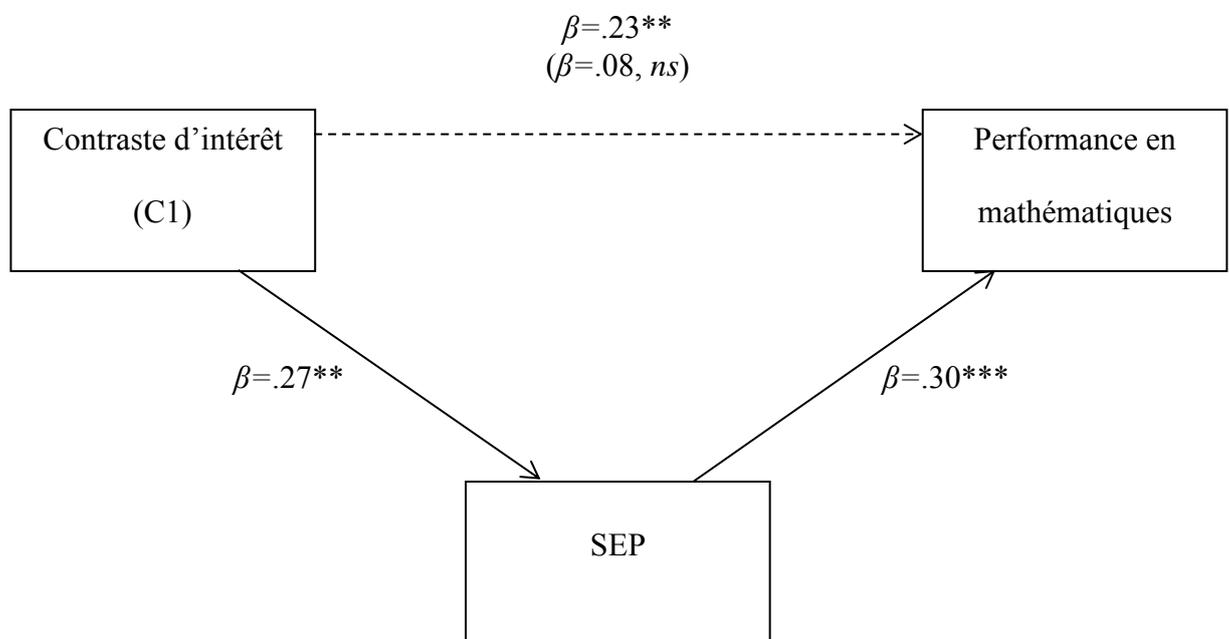


Figure 10. Médiation de l'effet du contraste d'intérêt sur les performances en mathématiques par le SEP (Etude 2).

Médiation en français. Comme démontré ci-dessus, la première analyse de régression montre un lien tendanciel entre le contraste d'intérêt et le SEP en français, indiquant un écart de SEP entre les groupes sociaux qui tend à être plus important lorsque la croyance en la méritocratie scolaire a été préalablement confirmée, comparativement à la condition neutre. La seconde analyse de régression présente un effet significatif du contraste d'intérêt indiquant que l'écart social de réussite aux exercices de français est plus important dans la condition de confirmation de la croyance en la méritocratie scolaire, comparativement à la condition neutre (le contraste 2 est tendanciel, le contraste 3 non significatif). Enfin, lorsque le SEP en français est statistiquement contrôlé avec les interactions entre les contrastes et le SEP, ce dernier continue de prédire les résultats aux exercices de français, $\beta=.21$, $F(1,137)=2.23$, $p=.03$, $\eta_p^2=.05$. L'effet du contraste d'intérêt sur les résultats en français devient non significatif, $F(1,119)=2.66$, *ns*, et les contrastes résiduels ainsi que l'ensemble des interactions sont non significatifs, $F(1,119)<1$, *ns*¹³. Le contraste 2 étant tendanciel, nous ne pouvons pas conclure qu'en français, le SEP médiate le lien entre notre contraste d'intérêt et la moyenne trimestrielle.

4.3 DISCUSSION

Les résultats de cette étude révèlent une augmentation de l'écart social de SEP et de performances en mathématiques dans un environnement mettant en avant la méritocratie scolaire comparativement à un environnement neutre. De plus, comme soutenu dans la première étude, on observe que l'effet de nos inductions et du statut (contraste 1) sur les performances est médiatisé par le SEP des élèves. En mathématiques, les élèves de milieux défavorisés présentent un SEP plus faible que les élèves de milieux favorisés et par conséquent, leurs performances sont plus faibles que ces derniers, et ce, surtout lorsqu'ils sont

¹³ L'effet du contraste d'intérêt sur le SEP français disparaît lorsque le genre est entré dans les analyses. Les analyses de médiation ne sont donc pas réalisées en contrôlant cette variable.

dans un environnement méritocratique. Ces résultats soutiennent que dans la mesure où les enfants supposent, au travers de la croyance en la méritocratie scolaire, que l'effort mène au succès, ils semblent internaliser et transformer des inégalités sociales en des différences individuelles de mérite, au travers de leur degré de SEP.

En français, comme dans la première étude, les résultats sont moins concluants. En effet, alors que sur le SEP, les résultats vont dans le sens de notre hypothèse ; à savoir une augmentation de l'écart de SEP lorsque les croyances en la méritocratie scolaire ont été mises en avant, on s'aperçoit que sur les performances ; l'un des deux contrastes résiduels (C2) apparaît tendanciel, bien que le contraste d'intérêt soit significatif. Ces résultats suggèrent que pour les performances en français, notre contraste d'intérêt ne suffit pas à expliquer les différences de statut en fonction de la condition expérimentale, peut-être pour les mêmes raisons que dans la première étude. On peut également noter que dans l'étude de Bressoux et Pansu (1998) portant sur la norme d'internalité et le paradigme des juges, les meilleurs jugements et la valeur plus positive octroyés aux élèves plus internes (*vs.* externes) apparaissent là aussi en mathématiques mais pas en français (*cf.* Chapitre II). Ces résultats pourraient témoigner d'un impact plus fort de la croyance en la méritocratie scolaire sur un domaine scientifique tel que les mathématiques par rapport à un domaine plus littéraire comme le français.

On peut toutefois noter certaines limites quant à l'interprétation des résultats de cette étude. D'une part, bien qu'elle présente un test de performances standardisé plus adapté que dans l'étude précédente (Etude 1), on peut regretter l'absence d'une mesure du niveau initial des élèves. En effet, introduire cette variable dans les analyses permettrait de contrôler statistiquement la part de variance expliquée par le niveau initial des élèves. D'autre part, dans cette étude, la condition de confirmation de la croyance en la méritocratie scolaire était comparée à une condition neutre où il n'était pas question de mérite. Par conséquent, si la

confirmation de cette croyance augmente les écarts entre les élèves de milieux sociaux favorisés et défavorisés comparativement à une condition neutre, on peut se demander si l'infirmité de ces croyances peut réduire ces écarts. Dans le champ théorique de la justification du système, plusieurs auteurs montrent effectivement des conséquences différentes de la confirmation de croyances méritocratiques comparativement à la réfutation de ces croyances. Ainsi, Ledgerwood et collaborateurs (Ledgerwood et al., 2011) montrent que des participant(e)s jugent une preuve, objectivement équivalente, comme étant de meilleure qualité quand elle conduit à une conclusion qui soutient (*vs* conteste) un lien fort entre effort et succès (*cf.* Chapitre I). Dans le même ordre d'idée, puisque les résultats de notre deuxième étude montrent une augmentation de l'écart social de réussite dans un contexte méritocratique, on peut s'attendre à ce que l'infirmité de cette croyance entraîne une réduction de cet écart.

De plus, afin d'améliorer notre outil de mesure, qui présente un alpha relativement faible ($\alpha=.58$, $M=5.48$, $ET=.07$), de nouveaux items seront intégrés à l'échelle de croyance en la méritocratie scolaire afin d'obtenir une échelle plus fiable de cette croyance chez les élèves dans l'étude suivante (Etude 3). Enfin, l'induction proposée aux élèves dans cette étude se basait sur une définition de la méritocratie mêlant à la fois efforts et capacités. Plusieurs études ayant démontré des effets différents d'une induction en termes d'effort ou de capacité (*cf.* Chapitre II, Bagès & Martinot, 2011; Dweck, 2000; Mueller & Dweck, 1998), nous avons choisi de garder uniquement la confirmation des croyances méritocratiques par l'effort. En effet, la présence de ces deux éléments a pu introduire de la variance entraînant une difficulté d'identification des éléments expliquant nos effets. Comme nous pensons que c'est parce qu'elle rend les élèves « responsables » de leurs résultats que la croyance en la méritocratie scolaire augmente les écarts sociaux de SEP et de performances, nous avons décidé de nous

centrer, dans les études suivantes, sur la dimension « contrôlable » des croyances méritocratiques, à savoir, les efforts.

5 ETUDE 3

L'objectif de cette troisième étude est de vérifier qu'un contexte méritocratique creuse les écarts sociaux de SEP et de performances en mathématiques et en français. A l'inverse, nous nous attendons à ce qu'un contexte infirmant la croyance en la méritocratie scolaire réduise ces écarts (*Hypothèse 2*). Les élèves sont placés en condition de confirmation (vs infirmation) de cette croyance et leur degré de SEP et leurs performances scolaires sont testées en fonction de leur statut socioéconomique. Les effets de médiation présentés dans les deux précédentes études seront une nouvelle fois testés en fonction de la confirmation (vs infirmation) de la croyance en la méritocratie scolaire (*Hypothèse 3*). Enfin, comme souligné dans la seconde étude, les analyses se compléteront d'une mesure standardisée du niveau initial des élèves ainsi que d'une nouvelle mesure de leur croyance en la méritocratie scolaire.

5.1 METHODE

5.1.1 *Participant(e)s*

Deux cent dix enfants de CM2 (101 garçons, 109 filles, $M_{\text{âge}}=10.30$, $ET=.51$) provenant de 7 écoles du Puy-de-Dôme et 8 classes différentes ont participé à cette étude. Le classement en termes de statut socioéconomique a entraîné la perte de 36 participant(e)s. L'échantillon final comptait alors 174 élèves ; 87 SSE+ et 87 SSE- (86 garçons, 88 filles). Les effectifs par condition en mathématiques et en français sont présentés dans le tableau ci-dessous (*cf.* Tableau 3).

	Infirmation des CMS	Confirmation des CMS	Total
SSE+	41	46	87
SSE-	45	42	87
Total	86	88	174

Tableau 3. Effectifs par condition en mathématiques et en français (Etude 3).

5.1.2 Procédure (cf. Figure 11)

Séance 1

Une première visite de l'expérimentatrice a permis de faire passer aux élèves un pré-test standardisé mesurant leurs performances initiales en français et en mathématiques (pré-test).

Séance 2

Une semaine plus tard, l'expérimentatrice revenait dans chaque classe et la suite de l'expérience se déroulait en plusieurs étapes :

Etape 1

Les enfants visionnaient un diaporama imagé mettant en avant des croyances méritocratiques en racontant l'histoire (le narrateur était un homme) d'un petit train réussissant à gravir une montagne uniquement grâce à sa volonté et ses efforts (durée : 1min46). Afin d'amorcer le contexte de l'école avant le visionnage de la vidéo, le narrateur expliquait que deux enfants étaient en train de penser à cette histoire pendant leurs devoirs : « *Alors que Romain et Emma font leur devoir pour l'école, ils pensent à l'histoire qu'on leur a raconté la veille, c'est l'histoire du petit train bleu...* ». L'expérimentatrice ne permettait pas aux élèves de communiquer entre eux après cette vidéo et passait directement à la deuxième étape de l'étude.

Etape 2

L'expérimentatrice distribuait des dossiers contenant les inductions expérimentales (confirmation vs infirmation de la croyance en la méritocratie scolaire), les échelles de sentiment d'efficacité personnelle, les exercices en français et en mathématiques et l'échelle

de croyance en la méritocratie scolaire. La distribution de ces dossiers était faite de manière aléatoire afin que les élèves soient assignés à l'une ou l'autre condition expérimentale.

Dossier : partie 1

Dans cette première partie, les élèves étaient amenés à lire :

- soit un texte confirmant la méritocratie scolaire :

« Pour Romain et Emma ce que dit le petit train bleu est vrai, surtout à l'école. Si on se donne les moyens d'y arriver et qu'on fait des efforts, on y arrive toujours. A l'école, comme dans l'histoire du petit train, la réussite n'est qu'une question de volonté. C'est la seule raison qui fait qu'on n'échoue pas. Quand on ne baisse pas les bras et qu'on se dit « je sais que je peux », on réussit. »

- soit un texte infirmant la méritocratie scolaire :

« Pour Romain et Emma ce que dit le petit train bleu n'est pas complètement vrai, surtout à l'école. Même si on se donne les moyens d'y arriver et qu'on fait des efforts, on n'y arrive pas toujours. A l'école, contrairement à l'histoire du petit train, la réussite n'est pas qu'une question de volonté. Parfois, il y a d'autres raisons qui font qu'on échoue (stress, fatigue...). Dans ce cas, on a beau dire « je sais que je peux », cela ne suffit pas pour réussir. »

Comme dans la seconde étude, les élèves reformulaient le texte avec leurs propres mots après la lecture afin de nous assurer de leur lecture. Lorsque les enfants terminaient ce premier travail, ils attendaient le signal de l'expérimentatrice avant de passer à la seconde partie afin que tous les enfants puissent commencer ensemble.

Dossier : partie 2

Dans cette seconde partie, les élèves répondaient à l'échelle de SEP en français (ou en mathématiques) durant 5 minutes et résolvaient ensuite les exercices correspondant à l'une ou l'autre de ces matières (post-test, 20 minutes). Encore une fois, l'ordre de présentation entre français et mathématiques était contrebalancé entre les classes mais pas à l'intérieur d'une classe afin de permettre la lecture collective des consignes. Après une très courte pause (1 à 2 min) durant laquelle les enfants n'étaient pas autorisés à communiquer, ils répondaient à la seconde échelle de SEP et résolvaient les autres exercices (français ou mathématiques) selon l'ordre défini par l'aléatorisation.

Dossier : partie 3

Dans cette troisième partie du dossier, les élèves complétaient une échelle de croyance en la méritocratie scolaire (CMS) et les différentes informations démographiques et statutaires.

Discussion-bilan

Une fois le dossier complété, l'expérimentatrice réalisait la discussion-bilan de l'étude en supervisant une discussion autour de la question du mérite à l'école. Comme dans l'étude précédente, les discussions étaient orientées sur l'importance de la progression et des connaissances personnelles plutôt que sur la réussite comme une fin en soi.

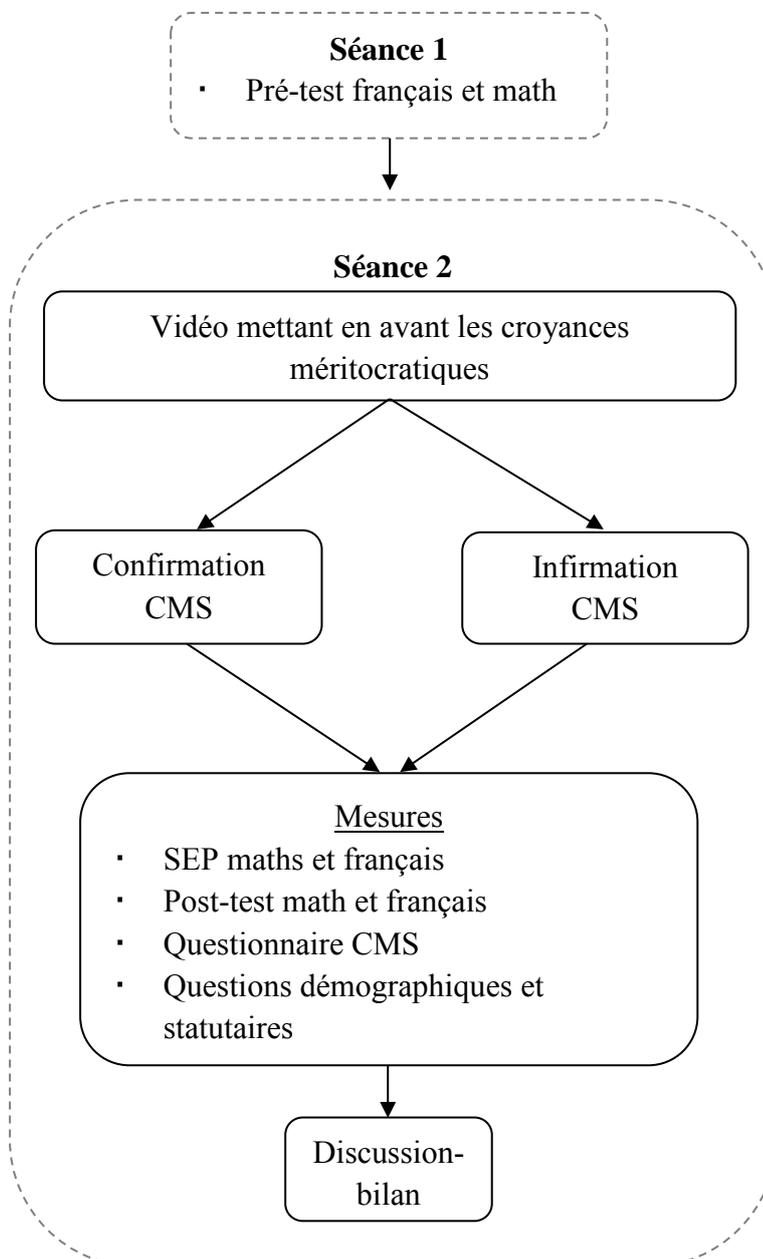


Figure 11. Schéma illustrant la procédure de l'étude 3.

5.1.3 Matériel

Performances au pré-test. Ce pré-test servait d'indicateur du niveau initial des élèves en mathématiques et en français et était réalisé durant la première séance d'expérimentation. L'évaluation standardisée donnait lieu à une note comprise entre 0 et 20.

Le pré-test en mathématiques (cf. Annexe 6) comportait trois exercices mesurant des connaissances sur les fractions, le vocabulaire scientifique, et la géométrie ($M=10.87$, $ET=5.32$).

Le pré-test en français (cf. Annexe 7) comportait quatre exercices intégrant de la ponctuation, de la grammaire, du vocabulaire et de la compréhension de texte ($M=8.53$, $ET=4.43$).

Performances au post-test. Ce test de performances était réalisé lors de la deuxième séance d'expérimentation. A nouveau, L'évaluation standardisée donnait lieu à une évaluation comprise entre 0 et 20.

Le post-test en mathématiques (cf. Annexe 8) comportait trois exercices interrogeant les connaissances sur les fractions, le vocabulaire scientifique, la géométrie et les opérations ($M=12.95$, $ET=4.35$).

Le post-test en français (cf. Annexe 9) était composé de quatre exercices de ponctuation, vocabulaire, grammaire et compréhension de texte ($M=11.29$, $ET=3.60$).

Sentiment d'efficacité personnelle. Le SEP en mathématiques (cf. Annexe 2) et en français (cf. Annexe 3) a été mesuré par la même échelle que dans l'étude précédente (Joët, 2009), composée de 14 items pour chacune des matières ($\alpha=.79$, $M=3.47$, $ET=.02$, en mathématiques ; $\alpha=.79$, $M=3.44$, $ET=.27$ en français).

Statut socioéconomique. Comme dans les études 1 et 2, deux groupes ont été constitués sur la base du métier des parents (cf. Tableau 3).

Croyance en la méritocratie scolaire. Cette croyance était mesurée par les trois items présentés lors de l'étude précédente, complétée de cinq items supplémentaires, dont un item

inversé (« *A l'école, la volonté ne suffit pas toujours pour réussir* », $\alpha=.63$, $M=4.44$ $ET=.86$). Ces nouveaux items s'inspiraient de trois questionnaires différents, issus des études sur la perception des inégalités et de la justice sociale, du programme international d'études sociales (AVS, ISSP, PISJ, e.g. Forsé & Parodi, 2011) et de l'échelle de préférence pour le mérite (Davey et al., 1999), adaptés au système scolaire pour les besoins de l'expérience (cf. Tableau 4).

	1	2	3	4	5	6			
	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas vraiment d'accord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait D'accord			
1. A l'école quand on veut, on peut.				1	2	3	4	5	6
2. Tout le monde a les mêmes chances de réussir à l'école.				1	2	3	4	5	6
3. Pour réussir à l'école, il suffit de bien travailler.				1	2	3	4	5	6
4. A l'école, les élèves qui obtiennent de mauvaises notes sont ceux qui n'ont pas assez travaillé.				1	2	3	4	5	6
5. A l'école, les élèves sont récompensés (ont de bonnes notes, des compliments...) pour leurs efforts.				1	2	3	4	5	6
6. A l'école, les élèves obtiennent les notes qu'ils méritent.				1	2	3	4	5	6
7. A l'école, les élèves qui obtiennent de bonnes notes sont ceux qui ont bien travaillé.				1	2	3	4	5	6
8. A l'école, la volonté ne suffit pas toujours pour réussir.				1	2	3	4	5	6

Tableau 4. Echelle de mesure de la croyance en la méritocratie scolaire (Etudes 3, 4, 5 et 6).

5.2 RESULTATS

Dans cette étude, toutes les analyses sont réalisées en intégrant la moyenne au pré-test dans les modèles. Ainsi, pour les analyses concernant le SEP et la performance en mathématiques, le pré-test de performances en mathématiques (en forme centrée) ainsi que son interaction avec les variables indépendantes, à savoir condition et statut socioéconomique, sont introduites. De la même manière, pour les analyses concernant le SEP et la performance en français, le pré-test de performances en français (en forme centrée) ainsi que son interaction avec les variables indépendantes sont introduites.

Comme dans l'étude 2, nous nous attendons, d'une part, à ce que l'écart entre les élèves de milieux favorisés et défavorisés augmente (SEP et performance en français et en mathématiques) lorsque les élèves sont confrontés à une confirmation de la croyance en la méritocratie scolaire comparativement à la condition où cette croyance est réfutée (*Hypothèse 2*) et d'autre part, à ce que l'effet du statut socioéconomique sur les performances, effet qui devrait s'accroître par la mise en avant de la méritocratie scolaire, soit médiatisé par le degré de SEP des élèves (*Hypothèse 3*).

5.2.1 *Contrôle des manipulations*

L'ANOVA incluant la condition expérimentale, le statut socioéconomique des élèves et l'interaction entre ces deux variables, en contrôlant les variables pré-tests, indique qu'aucune de ces variables n'est significative, $F(1,173) < 1$, *ns*. En effet, contrairement à ce qui était attendu, le degré de croyance en la méritocratie scolaire ne diffère pas significativement selon la condition expérimentale ($M=4.51$, $ET=.80$, confirmation de la CMS ; $M=4.38$, $ET=.83$, infirmation de la CMS).

5.2.2 *Procédure des analyses de contrastes (Hypothèse 2)*

Comme dans l'étude précédente, nous nous attendons à ce que l'écart de SEP et de performances (en français et en mathématiques) entre les élèves de milieux favorisés et

défavorisés augmente lorsque la croyance en la méritocratie scolaire a été préalablement confirmée, comparativement à la condition où cette croyance est infirmée. Encore une fois, la variance a été divisée en un contraste d'intérêt et deux contrastes orthogonaux (*cf.* Etude 2, Tableau 2) pour tester cette hypothèse (Judd et al., 2009).

5.2.3 Sentiment d'efficacité personnelle

SEP mathématiques¹⁴. L'effet du contraste d'intérêt sur le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques n'est pas significatif, $F(1,173) < 1$, *ns*, l'un des contrastes résiduels est non significatif, $F(1,173) < 1$, *ns* (C2), et l'autre est tendanciel et négatif (C3), $\beta = -.14$, $F(1,173) = 3.26$, $p = .07$, $\eta_p^2 = .02$. L'effet du pré-test en mathématiques est significatif, $\beta = .17$, $F(1,173) = 4.46$, $p = .04$, $\eta_p^2 = .03$, indiquant que plus la moyenne au pré-test est élevée, meilleur sera le SEP des élèves. L'ensemble des interactions entre ces différentes variables sont non significatives, $F(1,173) < 1$, *ns*¹⁵.

SEP français¹⁶. Toutes les variables introduites dans le modèle, à savoir, le contraste d'intérêt, les contrastes résiduels, la moyenne au pré-test de français, ainsi que les interactions entre ces différentes variables, sont non significatives, $F(1,173) < 1$, *ns*¹⁷.

5.2.4 Performances aux exercices

Exercices de mathématiques¹⁸. L'effet du contraste d'intérêt sur les exercices en mathématiques est significatif, $\beta = .21$, $F(1,173) = 9.79$, $p = .002$, $\eta_p^2 = .04$, indiquant que l'écart

¹⁴ L'ANOVA 2 (condition : conf CMS vs neutre) X 2 (SSE : SSE+ vs SSE-) avec contrôle du niveau initial en mathématiques et excluant le genre montre un effet significatif de ce niveau initial sur le SEP mathématiques, $F(1,173) = 4.69$, $p = .03$, $\eta_p^2 = .02$. Lorsque le genre est introduit dans l'analyse, l'effet du niveau initial s'avère tendanciel, $F(1,173) = 3.19$, $p = .08$, $\eta_p^2 = .02$. Avec ou sans introduction du genre, aucune autre variable n'apparaît significative, $F(1,173) < 1$, *ns*.

¹⁵ Lorsque le genre et les interactions correspondantes sont entrés dans les analyses, l'effet du contraste 3 disparaît, $F(1,173) < 1$, *ns*, la moyenne aux exercices continue de prédire le SEP mathématiques mais de façon tendancielle, $\beta = .14$, $F(1,173) = 3.03$, $p = .09$, $\eta_p^2 = .02$, le genre prédit significativement cette variable, $\beta = .18$, $F(1,173) = 5.32$, $p = .02$, $\eta_p^2 = .03$ et on observe un effet tendanciel de l'interaction entre notre contraste d'intérêt et le genre, $\beta = -.14$, $F(1,173) = 3.66$, $p = .06$, $\eta_p^2 = .02$.

¹⁶ L'ANOVA 2 (condition : conf CMS vs neutre) X 2 (SSE : SSE+ vs SSE-) avec contrôle du niveau initial en français et excluant le genre ne montre aucun effet significatif sur le SEP français, $F(1,173) < 2$, *ns*. Lorsque le genre est introduit dans l'analyse, on note un effet significatif de l'interaction entre le SSE et le genre, $F(1,173) = 7.70$, $p = .006$, $\eta_p^2 = .04$ et les autres variables demeurent non significatives, $F(1,173) < 2$, *ns*.

¹⁷ SEP français : lorsque le genre et les interactions correspondantes sont introduits dans les analyses, toutes ces variables demeurent non significatives, $F(1,173) < 1$, *ns*. On note toutefois un effet significatif de l'interaction entre notre contraste d'intérêt et le genre des élèves, $\beta = -.14$, $F(1,173) = 3.26$, $p = .07$, $\eta_p^2 = .02$.

social de réussite aux exercices est significativement plus élevé dans la condition de confirmation de la croyance en la méritocratie scolaire ($M=13.92$, $ET=3.55$ pour les SSE+; $M=11.11$, $ET=5.06$ pour les SSE- ; écart=2.81) que dans la condition d'infirmité de cette croyance ($M=14.64$, $ET=3.39$ pour les SSE+; $M=12.13$, $ET=4.43$ pour les SSE- ; écart=2.51). De plus, les deux contrastes résiduels sont non significatifs, $F(1,173)<1$, *ns* et l'effet du pré-test en mathématiques est significatif, $\beta=.45$, $F(1,173)=44.09$, $p<.001$, $\eta_p^2=.20$, indiquant que plus la moyenne au pré-test est élevée, plus la note aux exercices dans cette matière sera élevée. L'ensemble des interactions entre ces différentes variables sont non significatives, $F(1,173)<1$, *ns* (cf. Figure 12).

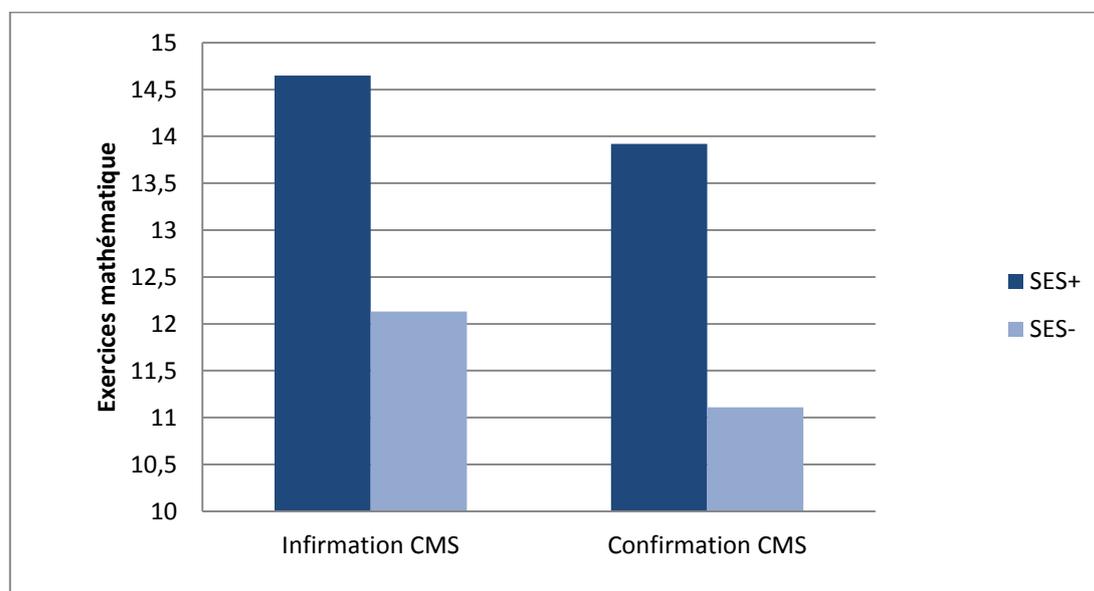


Figure 12. Résultats des performances en mathématiques selon la condition expérimentale et le statut socioéconomique des élèves (Etude 3).

¹⁸ L'ANOVA 2 (condition : conf CMS vs neutre) X 2 (SSE : SSE+ vs SSE-) avec contrôle du niveau initial en mathématiques et excluant le genre montre un effet significatif de ce niveau initial sur les exercices en mathématiques, $F(1,173)=44.09$, $p<.001$, $\eta_p^2=.20$, ainsi qu'un effet principal significatif du SSE, $F(1,173)=9.46$, $p=.002$, $\eta_p^2=.04$. Lorsque le genre est introduit dans l'analyse, les effets du niveau initial et du SSE perdurent, respectivement, $F(1,173)=43.13$, $p<.001$, $\eta_p^2=.21$, $F(1,173)=9.97$, $p=.002$, $\eta_p^2=.05$. Avec ou sans introduction du genre, aucune autre variable n'apparaît significative, $F(1,173)<1$, *ns*.

Exercices de français¹⁹. L'effet du contraste d'intérêt sur les exercices en français est significatif, $\beta=.14$, $F(1,173)=4.27$, $p=.04$, $\eta_p^2=.02$. Cependant, contrairement à ce qui était attendu, l'écart social de réussite aux exercices est plus élevé dans la condition d'infirmité de la croyance en la méritocratie scolaire ($M=12.37$, $ET=3.51$ pour les SSE+; $M=10.41$, $ET=2.91$ pour les SSE- ; écart=1.96) que dans la condition de confirmation de cette croyance ($M=12.07$, $ET=3.69$ pour les SSE+; $M=10.35$, $ET=3.89$ pour les SSE- ; écart=1.72). L'effet du pré-test en français est significatif, $\beta=.44$, $F(1,173)=38.42$, $p<.001$, $\eta_p^2=.19$, indiquant que plus la moyenne au pré-test est élevée, plus la note aux exercices sera élevée²⁰. Enfin, les contrastes résiduels et l'ensemble des interactions entre ces différentes variables sont non significatifs, $F(1,174)<1$, *ns* (cf. Figure 13).

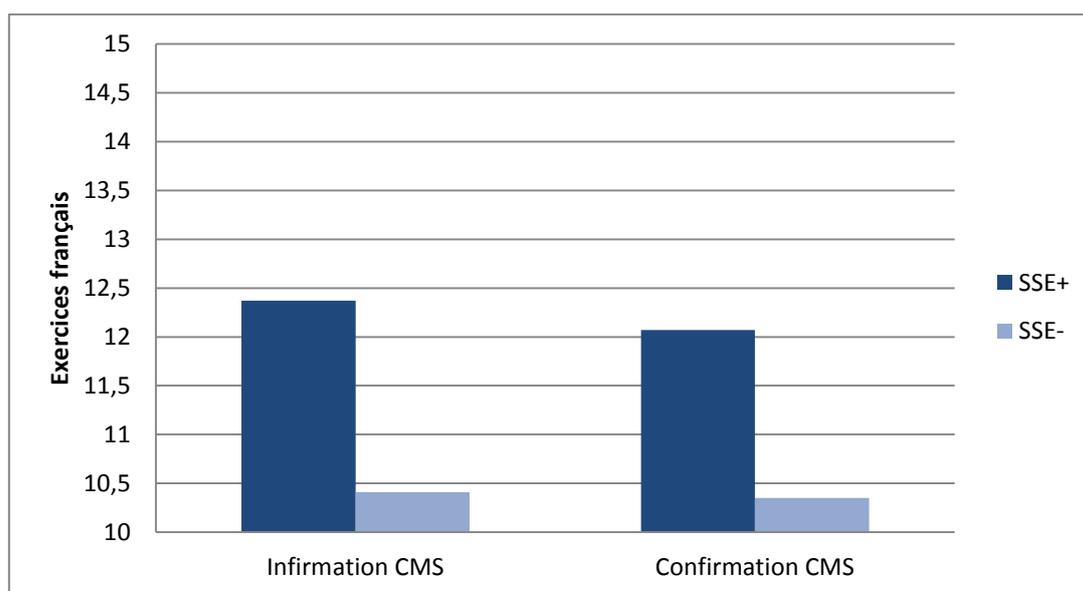


Figure 13. Résultats des performances en français selon la condition expérimentale et le statut socioéconomique des élèves (Etude 3).

¹⁹ L'ANOVA 2 (condition : conf CMS vs neutre) X 2 (SSE : SSE+ vs SSE-) avec contrôle du niveau initial en français et excluant le genre montre un effet significatif de ce niveau initial sur les exercices en français, $F(1,173)=49.18$, $p<.001$, $\eta_p^2=.23$, ainsi qu'un effet principal significatif du SSE, $F(1,173)=4.04$, $p=.05$, $\eta_p^2=.02$. Lorsque le genre est introduit dans l'analyse, les effets du niveau initial et du SSE perdurent, respectivement, $F(1,173)=32.87$, $p<.001$, $\eta_p^2=.17$, $F(1,173)=8.60$, $p=.004$, $\eta_p^2=.02$. De plus, on note un effet principal du genre significatif, $F(1,173)=4.71$, $p=.03$, $\eta_p^2=.02$. Avec ou sans introduction du genre, aucune autre variable n'apparaît significative, $F(1,173)<1$, *ns*.

²⁰ L'introduction de la variable genre et des interactions correspondantes dans ce modèle ne modifie pas la significativité des variables citées ci-dessus, excepté le contraste 3 qui apparaît alors significatif, $\beta=-.14$, $F(1,173)=3.95$, $p=.05$, $\eta_p^2=.02$. On observe également un effet significatif du genre sur les exercices de français, $\beta=-.15$, $F(1,173)=4.71$, $p=.03$, $\eta_p^2=.02$.

5.2.5 Analyses de médiation (Hypothèse 3)

Aucun effet significatif n'ayant été relevé sur le SEP en mathématiques et en français, les analyses de médiation ne peuvent être réalisées.

5.3 DISCUSSION ETUDE 3

Dans cette étude, il s'agissait de répliquer les résultats de l'étude 2, à savoir qu'un contexte confirmant la croyance en la méritocratie scolaire creuse les écarts sociaux de SEP et de performances chez des élèves d'école primaire en français et en mathématiques. Comme dans l'étude 2, l'effet du contraste d'intérêt sur les performances en mathématiques suggère que l'écart social de performances dans cette matière augmente dans un contexte de confirmation de la croyance en la méritocratie scolaire comparativement à un contexte infirmant cette croyance. Ainsi, en mathématiques, la saillance de la méritocratie scolaire semble bien augmenter les écarts sociaux de réussite. Ces résultats soutiennent à nouveau que l'idéologie méritocratique pourrait participer à la reproduction des inégalités sociales dans le domaine des mathématiques.

On note cependant que les résultats de cette troisième étude ne répliquent pas strictement ceux obtenus dans l'étude 2. Ainsi, aucun effet n'est observé sur le SEP en français et en mathématiques et l'effet observé sur les performances aux exercices de français est difficilement interprétable. En effet, le contraste d'intérêt est bien significatif mais les contrastes orthogonaux ne sont pas loin de la significativité et les moyennes sur cette variable vont dans le sens inverse de nos hypothèses. En réalité, il semble que l'effet de notre contraste d'intérêt sur les performances en français est plus représentatif d'un effet principal du statut socioéconomique que de la condition expérimentale ou de leur interaction (*cf.* Note de bas de page 17). Comme dans les études précédentes, ce manque de régularité dans les performances en français peut s'expliquer par un effet principal du statut socioéconomique particulièrement marqué dans cette matière (Auwarter & Aruguete, 2008; Bressoux, 1994; Dubet & Martucelli,

1998) et de l'impact des croyances méritocratiques plus marquées dans le domaine des mathématiques, provenant de la plus forte valorisation des explications internes dans ce domaine par rapport au français (Bressoux & Pansu, 1998). Il pourrait ainsi être plus difficile de modérer ces effets de statut par le contexte dans le domaine du français que dans celui des mathématiques. Notons d'ailleurs à ce sujet que les résultats de l'étude 3 montrent surtout un effet principal du SSE non seulement en français mais également en mathématiques (*cf.* Note de bas de page 16). Ainsi, alors que dans l'étude 2, les écarts de SSE variaient en fonction de la condition, cela semble être moins le cas dans l'étude 3, montrant un écart de SSE important dans toutes les conditions.

Un élément méthodologique peut contribuer à comprendre l'inconsistance des résultats entre ces deux études. En effet, dans cette troisième étude, tous les élèves étaient confrontés au visionnage d'une vidéo pro-méritocratique puis, selon la condition, lisaient un texte confirmant ou infirmant plus spécifiquement la croyance en la méritocratie scolaire. L'objectif était d'insister sur les croyances méritocratiques générales avant de les confirmer, pour une moitié des élèves, et de les infirmer pour une autre moitié d'élèves, dans le domaine scolaire. Ainsi, dans tous les cas, les croyances méritocratiques générales ont été amorcées et il est probable qu'il ait été difficile de réellement les infirmer par la suite, bien que le domaine concerné soit plus spécifique. Les analyses sur le contrôle des manipulations expérimentales soulignent cette difficulté. En effet, dans l'étude 2, ces analyses montrent bien que la croyance en la méritocratie scolaire est plus élevée pour les enfants ayant lu un texte mettant en avant cette croyance comparativement aux enfants ayant lu un texte neutre. En revanche, dans la troisième étude, on voit que la CMS des élèves ayant lu un texte confirmant cette croyance n'est pas significativement différente de celle des élèves ayant lu un texte infirmant cette croyance. Cette observation souligne la difficulté de réfutation de la croyance en la méritocratie scolaire chez les élèves dans cette troisième étude.

L'analyse des inductions de cette troisième étude laisse alors apparaître une autre interprétation possible des effets qu'elles pourraient engendrer. En effet, deux études (Ledgerwood et al., 2011) ont montré, respectivement, qu'une menace du système poussait les individus à rééquilibrer la hiérarchie sociale et qu'une tâche pour laquelle il était dit que seule la chance permettait la réussite, augmentait les efforts face à cette tâche comparativement à la même tâche pour laquelle il était dit que seul l'effort permettait la réussite (*cf.* Chapitre I). Dans notre étude, la vidéo pro-méritocratique a pu activer, chez tous les élèves, les normes méritocratiques déjà prégnantes dans la société et dans le système scolaire (Tenret, 2008). La lecture d'un texte infirmant ensuite la CMS a pu être perçue comme une menace du système en mettant l'accent sur le faible lien entre effort et succès à l'école. Comme dans l'étude de Ledgerwood et collaborateurs (2011), les enfants ont pu augmenter leurs efforts face à la tâche lorsque le lien entre effort et réussite était remis en cause et augmenter leur SEP dans cette condition, comme une stratégie de protection de soi.

L'objectif de ces trois premières études était de mesurer l'impact de la croyance en la méritocratie scolaire sur les performances et le SEP d'élèves d'école primaire en fonction de leur milieu social d'origine. Afin de rappeler l'ensemble des hypothèses et des résultats obtenus dans ces trois premières études, un tableau récapitulatif est présenté sur la page suivante (*cf.* Tableau 5). L'ensemble des résultats présentés révèlent que les effets observés diffèrent en fonction du domaine scolaire étudié. En mathématiques, les effets sont assez persistants entre les études 1, 2 et 3, puisqu'on observe une médiation du lien entre le SSE et les performances en mathématiques par le SEP de cette matière (*cf.* Eudes 1 et 2) et notre contraste d'intérêt est significatif sur le SEP mathématiques (*cf.* Etude 2) et sur les performances en mathématiques (*cf.* Etudes 2 et 3) avec des contrastes résiduels loin de la significativité. En revanche, on observe que les résultats en français sont moins concluants que les résultats en mathématiques. On note ainsi une absence de médiation du lien entre le

statut socioéconomique et les performances des élèves par leur degré de SEP, en français dans la première et dans la seconde étude. De plus, dans la seconde étude, les effets de contexte observés en français (SEP et performances) sont difficilement interprétables. Comme précisé précédemment, le manque de régularité et les difficultés d'interprétation en français peuvent provenir, entre autre, d'un effet de SSE trop important, qu'il est difficile de modérer par un contexte méritocratique. On note toutefois qu'en mathématiques, l'effet sur le SEP et la médiation partielle du lien entre SSE et performances par le SEP de cette matière, observé dans la seconde étude, n'est pas répliqué dans la dernière étude, sans doute pour les raisons développées ci-dessus. Dans l'ensemble, il semble tout de même que la méritocratie scolaire augmente les écarts sociaux dans le domaine des mathématiques. Ces résultats peuvent s'expliquer par le caractère central des mathématiques dans la réussite scolaire. En effet, dans l'étude de Chambon (1990), des parents d'élèves de collège considèrent que les résultats obtenus en mathématiques devraient fournir, selon eux, « *la base principale de l'évaluation d'ensemble du travail scolaire* » (p. 33). Par ailleurs, de la même manière que les explications internes sont plus valorisées dans l'étude de Bressoux et Pansu (1998) en mathématiques, cette matière est, selon les parents, la discipline scolaire qui nécessite le plus d'efforts de la part des élèves (Chambon, 1990).

Pour approfondir la question des conséquences de la croyance en la méritocratie scolaire sur les performances et les concepts de soi des apprenant(e)s, une quatrième étude sera réalisée afin de vérifier nos hypothèses sur une population d'apprenant(e)s ayant atteint un niveau universitaire. En effet, nous pensons que ces effets seront identiques sur une population d'étudiant(e)s pour lesquels, lorsqu'ils/elles sont issu(e)s de milieux populaires, les normes et les valeurs promues à l'université sont en inadéquation avec leurs normes et valeurs familiales (*cf.* Chapitre II, N. M. Stephens et al., 2012). De la même manière que les élèves, les étudiant(e)s de milieux défavorisés doivent faire face à un environnement qui n'est pas

toujours en leur faveur (Jury, Smeding, Aelenei, Wiederkehr, & Darnon, 2015) ce qui peut contribuer à augmenter les écarts sociaux de réussite académique. Ainsi, nous allons tester, dans l'étude 4, l'hypothèse selon laquelle la méritocratie scolaire creuse les écarts sociaux de réussite (*Hypothèse 2*), médiatisés par les concepts de soi des apprenant(e)s (*Hypothèse 3*).

6 RECAPITULATIF DES TROIS PREMIERES ETUDES

ETUDE 1	ETUDE 2				ETUDE 3			
Aucune induction expérimentale	Mise en avant ou non de la méritocratie scolaire en fonction de la condition							
	Lecture de textes : - <i>Groupe 1 : Confirmation CMS</i> <i>« ... seuls certains élèves réussissent : ceux qui ont la capacité et la motivation pour réussir... »</i> - <i>Groupe 2 : Neutre</i> <i>« Avant le tremblement de terre en Chine, des milliers de crapauds... »</i>				Visionnage vidéo confirmation des croyances méritocratique <i>(histoire d'un petit train qui réussit à gravir une montagne grâce à sa volonté)</i> puis, lecture de textes : - <i>Groupe 1 : Confirmation des CMS</i> <i>« A l'école, comme dans l'histoire du petit train, la réussite n'est qu'une question de volonté... »</i> - <i>Groupe 2 : Infirmité des CMS</i> <i>« A l'école, contrairement à l'histoire du petit train, la réussite n'est pas qu'une question de volonté... »</i>			
Mesure du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en mathématiques (« <i>Je suis capable de calculer mentalement un nombre</i> ») et en français (« <i>Je suis capable de résoudre des exercices de grammaire</i> »).								
Test de performance en mathématiques et en français.								
Mesure du statut socioéconomique des parents de chaque élève.								
Aucune médiation observée en français Médiation du lien entre le statut socioéconomique et les performances par le SEP observé en mathématiques	Contrôle des manipulations $p=.009$				Contrôle des manipulations ns			
	SEP français	SEP maths	Perf français	Perf maths	SEP français	SEP maths	Perf français	Perf maths
	C1 $p=.08$ C2 ns C3 ns	C1 $p=.002$ C2 ns C3 ns	C1 $p=.02$ C2 ns C3 ns	C1 $p=.08$ C2 ns C3 ns	C1 ns C2 ns C3 ns	C1 ns C2 ns C3 $p=.07$	C1 $p=.04$ C2 ns C3 ns Moyennes inversées	C1 $p=.002$ C2 ns C3 ns
Médiation partielle en mathématiques				Pas de médiation possible				

Tableau 5. Récapitulatif de la méthode et des résultats des différentes études portant sur les conséquences de la croyance en la méritocratie scolaire auprès d'élèves d'école primaire (Etudes 1, 2, 3).

7 ETUDE 4

Cette étude a pour objectif de vérifier les hypothèses des études précédentes auprès d'étudiant(e)s à l'université. De plus, afin de répondre à certains des points soulevés au sujet de l'étude 3, dans cette nouvelle étude, nous avons, en plus de la condition de confirmation de la méritocratie, ajouté à la fois une condition neutre et une condition d'infirmité de la méritocratie. Ainsi, nous nous attendons, comme pour les élèves de CM2, à ce qu'un contexte mettant en avant la méritocratie scolaire creuse les écarts sociaux de performances et de concept de soi, en faveur des élèves de milieux favorisés et à ce qu'un contexte infirmant cette croyance réduise ces écarts, comparativement à un contexte neutre (*Hypothèse 2*). De plus, on s'attend à ce que l'écart social de performances, accentué par la confirmation de la croyance en la méritocratie scolaire, soit médiatisé par les concepts de soi des apprenant(e)s (*Hypothèse 3*). Dans cette étude, le concept de soi des étudiant(e)s sera mesuré au travers du sentiment de compétence de ces dernier(e)s. Schunk et Pajares (2005) soutiennent que les résultats obtenus par l'intermédiaire des mesures de perception de compétence et de sentiment d'efficacité personnelle, bien que correspondant à deux construits distincts, sont assez analogues. Ainsi, dans cette étude, contrairement à la mesure du sentiment d'efficacité personnelle spécifique au domaine des mathématiques et du français dans les études précédentes, la mesure du sentiment de compétence dans cette étude permettra d'examiner un sentiment plus général vis-à-vis des études de psychologie.

7.1 METHODE

7.1.1 *Participant(e)s*

Cent quarante-sept étudiant(e)s de première année de psychologie ont participé à cette étude (15 hommes, 132 femmes, $M_{\text{âge}}=19.07$, $ET=1.41$). Ils/elles ont été recruté(e)s dans les locaux de l'Université Blaise Pascal et leur participation leur rapportait des crédits d'heures

expérimentales (30 minutes), utiles à la validation de leur année universitaire. Sept étudiant(e)s n'ont pas indiqué le métier de leurs parents, l'échantillon final est donc composé de 140 participant(e)s (14 hommes, 126 femmes, $M_{\text{âge}}=19.01$, $ET=1.38$; 58 SSE- et 82 SSE+ (cf. Tableau 6).

	Neutre	Confirmation des CMS	Infirmerie des CMS	Total
SSE+	28	25	29	82
SSE-	17	23	18	58
Total	45	48	47	140

Tableau 6. Effectifs par condition (Etude 4).

7.1.2 Procédure

Les étudiant(e)s étaient reçu(e)s dans une salle expérimentale par groupe de 9 participant(e)s. L'expérience leur était présentée comme une expérience de psychologie cognitive, sur la mémorisation d'informations. Le dossier qui leur était distribué était composé d'un extrait d'entretien d'une émission de radio, d'une échelle de sentiment de compétence, d'un test de performances en psychologie, d'une échelle de croyance en la méritocratie scolaire et de différentes questions démographiques. Les participant(e)s disposaient de 20 minutes pour remplir ce dossier. Dans chaque groupe de 9 personnes, les étudiant(e)s étaient réparti(e)s dans trois groupes expérimentaux ; dans chacun de ces groupes, l'entretien lu par les étudiant(e)s était différent. Pour cette expérience, de nouvelles inductions expérimentales ont été créées afin d'adapter les textes à cette population, plus âgée que dans les études précédentes.

Ainsi, dans la condition de confirmation de la croyance en la méritocratie scolaire, un professeur des universités soutenait l'idée selon laquelle à l'université « quand on veut, on peut », la réussite étant alors présentée comme l'aboutissement du travail et de l'effort dans l'entretien radio :

« En effet, on entend souvent dire qu'il est important de faire preuve de volonté pour réussir. Et c'est vrai. Ce qui va déterminer qu'untel échoue ou réussit, à l'école ou plus tard dans la vie, c'est en grande partie, pour ne pas dire uniquement, la volonté qu'il met dans son travail. On dispose de nombreux exemples qui montrent qu'avec de la volonté et un travail régulier, quiconque est en mesure de réussir ce qu'il entreprend, y compris ses études. S'investir, faire des efforts permet à tout le monde, d'où qu'il vienne, d'arriver à ses fins (scolaires ou professionnelles). Donc oui, je dirais qu'en effet, quand on se donne vraiment les moyens d'y arriver, et bien on peut toujours y arriver. »

A l'inverse, dans la condition d'infirmité de ces croyances, un professeur des universités remettait en cause cet adage populaire et soutenait l'idée selon laquelle l'effort et le travail n'étaient pas les seuls facteurs propices à la réussite :

« En effet, on entend souvent dire qu'il est important de faire preuve de volonté pour réussir. Ce n'est pas complètement vrai. Ce qui va déterminer qu'untel échoue ou réussit, à l'école ou plus tard dans la vie n'est pas seulement la volonté qu'il met dans son travail. On dispose de nombreux exemples qui montrent que même avec de la volonté et un travail régulier, on n'est pas toujours en mesure de réussir ce que l'on entreprend, y compris ses études. S'investir, faire des efforts ne permet pas à tout le monde, d'où qu'il vienne, d'arriver à ses fins (scolaires ou professionnelles). Donc je dirais que même quand on se donne les moyens d'y arriver, et bien on ne peut pas toujours y arriver. »

Enfin, dans la condition contrôle, les étudiant(e)s lisaient un entretien d'un professeur d'université retraçant un événement historique concernant le cinéma :

« En effet, on entend souvent dire que les inventeurs du cinéma sont les frères Lumière. On ne peut pas vraiment dire si ceci est vrai ou pas. En fait, ils ont mis au point et fait construire une machine permettant d'enregistrer et de projeter des vues photographiques en mouvement, qu'ils ont baptisée le Cinématographe. Mais construire cette machine ne revient pas à inventer ce qui est au cœur du 7^e art, son essence même : les films. Pas de films, pas de cinéma ! De plus, les premiers films ont été enregistrés par le « Kinétographe », caméra de l'Américain Thomas Edison, qui préexistait au Cinématographe des frères Lumière. »

A la suite de la lecture de l'entretien et afin de s'assurer de cette lecture, les participant(e)s devaient synthétiser le texte en quelques lignes. Enfin, ils remplissaient la suite du dossier, à savoir une mesure de leur sentiment de compétence, un test de performances en psychologie, l'échelle de mesure de la croyance en la méritocratie scolaire ainsi que le métier de leurs parents. Une discussion-bilan leur était enfin proposée pour leur expliquer l'objectif réel de l'expérience.

7.2 MATERIEL

Sentiment de compétence. Cinq items, dont deux items inversés, issus de l'Echelle des Perceptions de Compétences dans les Domaines de Vie (EPCDV) de Losier, Vallerand et Blais (1993) ont été utilisés pour mesurer le sentiment de compétence universitaire. Sur les seize items constituant l'échelle, nous avons sélectionné cinq items permettant de mesurer le sentiment de compétence dans le domaine des études (*cf.* Annexe 10). Cette mesure, bien que beaucoup plus générale, nous semblait la plus proche de la mesure du sentiment d'efficacité proposée aux élèves dans les études précédentes. Les participant(e)s indiquaient leur degré d'accord avec chacun des items ($\alpha=.80$, $M=4.41$, $ET=.37$; e.g. « *je ne crois pas que je sois un(e) étudiant(e) très efficace* ») sur une échelle allant de 1 (« pas du tout vrai ») à 7 (« tout à fait vrai »).

Croyance en la méritocratie scolaire. Cette croyance était mesurée par une échelle identique à celle de l'étude 3 (*cf.* Tableau 4), composée de 8 items dont un item inversé ($\alpha=.76$, $M=3.76$, $ET=.63$).

Performances en psychologie. Les performances des étudiant(e)s ont été mesurées par l'intermédiaire d'un QCM de 17 questions (*cf.* Annexe 11) qui portait sur une partie du programme dispensé au premier semestre de licence 1 de psychologie, à savoir, les statistiques, la biologie, la psychologie sociale, la psychopathologie et la psychologie cognitive ($M= 7.93$, $ET= 1.99$).

Statut socioéconomique. Comme dans les études précédentes, les participant(e)s étaient réparti(e)s en deux groupes, sur la base du métier de leurs parents (*cf.* Tableau 6).

7.3 RESULTATS

7.3.1 *Contrôle des manipulations*

Comme dans les études précédentes, ce contrôle des manipulations a été testé, dans un modèle incluant, la condition expérimentale, le statut socioéconomique des étudiant(e)s ainsi que l'interaction entre ces deux variables. Cette analyse montre que l'effet principal de la condition est tendanciel, $\beta=.15$, $F(1,139)=3.17$, $p=.08$, $\eta_p^2=.02$ ($M=3.84$, $ET=.74$ pour la condition de confirmation de la CMS ; $M=3.83$, $ET=.82$ pour la condition neutre et $M=3.47$, $ET=.91$ pour la condition d'infirmité de cette croyance). L'effet principal du statut socioéconomique apparaît quant à lui significatif, $\beta=.19$, $F(1,139)=5.48$, $p=.02$, $\eta_p^2=.04$, indiquant que le degré de CMS des étudiant(e)s de bas statut socioéconomique ($M=3.91$, $ET=.75$) est plus élevé que celui des étudiant(e)s de haut statut socioéconomique ($M=3.56$, $ET=.88$), indépendamment des conditions expérimentales. En effet, l'interaction entre la condition expérimentale et le statut socioéconomique des participant(e)s est non significative, $F(1,139)<1$, *ns*.

7.3.2 *Procédure des analyses de contrastes (Hypothèse 2)*

Comme dans les études précédentes, nous nous attendons à ce que l'écart de SEP et de performances entre les étudiant(e)s de milieux favorisés et défavorisés augmente lorsque la croyance en la méritocratie scolaire a été confirmée, comparativement à la condition neutre alors qu'on s'attend à une diminution de l'écart lorsque cette croyance a été infirmée. Pour tester cette hypothèse, la variance a été divisée en un contraste d'intérêt et un contraste orthogonal interagissant avec le statut socioéconomique des étudiant(e)s (Judd et al., 2009). Si les résultats sont consistants avec notre hypothèse, l'interaction entre notre contraste d'intérêt (Codé -1 pour l'infirmité des CMS, 0 pour la condition neutre et 1 pour la confirmation des CMS) et le statut socioéconomique (Codé -0,5 pour SSE- et 0,5 pour SSE+) devrait être significative et l'interaction entre le contraste résiduel (Codé -1 pour l'infirmité des CMS, 2

pour la condition neutre et -1 pour la confirmation des CMS) et le statut socioéconomique non significative sur le sentiment de compétence et les performances en psychologie (cf. Tableau 7).

	Confirmation des CMS	Neutre	Infirmité des CMS
C1 (contraste d'intérêt)	1	0	-1
C2	-1	2	-1

Tableau 7. Contrastes (Etude 4).

7.3.3 Sentiment de compétence

Contrairement à ce qui était attendu, l'interaction entre le contraste d'intérêt et le statut socioéconomique apparaît non significative, $F(1,139)=2.28$, *ns*. On observe toutefois un effet tendanciel de l'interaction entre le contraste résiduel et le statut socioéconomique des participant(e)s, $\beta=.15$, $F(1,139)=2.86$, $p=.09$, $\eta_p^2=.02$. L'ensemble des autres paramètres apparaissent non significatifs, $F(1,139)<1$, *ns*. Les résultats ne vont donc pas dans le sens de nos hypothèses (cf. Figure 14). Afin de comprendre ces effets inattendus, nous avons examiné les effets simples dans une nouvelle analyse. Celle-ci indique que l'effet du statut socioéconomique n'est significatif, ni dans la condition d'infirmité de la CMS, $F(1,139)=.21$, *ns*, ni dans la condition neutre, $F(1,139)=2.14$, *ns*. En revanche, cet effet est tendanciel dans la condition de confirmation de la CMS, $\beta=-.24$, $F(1,139)=2.90$, $p=.09$, $\eta_p^2=.06$. Dans cette condition, les étudiant(e)s de milieux défavorisés ont tendance à présenter un sentiment de compétence plus élevé ($M=4.72$, $ET=1.23$) que les étudiant(e)s de milieux favorisés ($M=4.14$, $ET=1.29$).

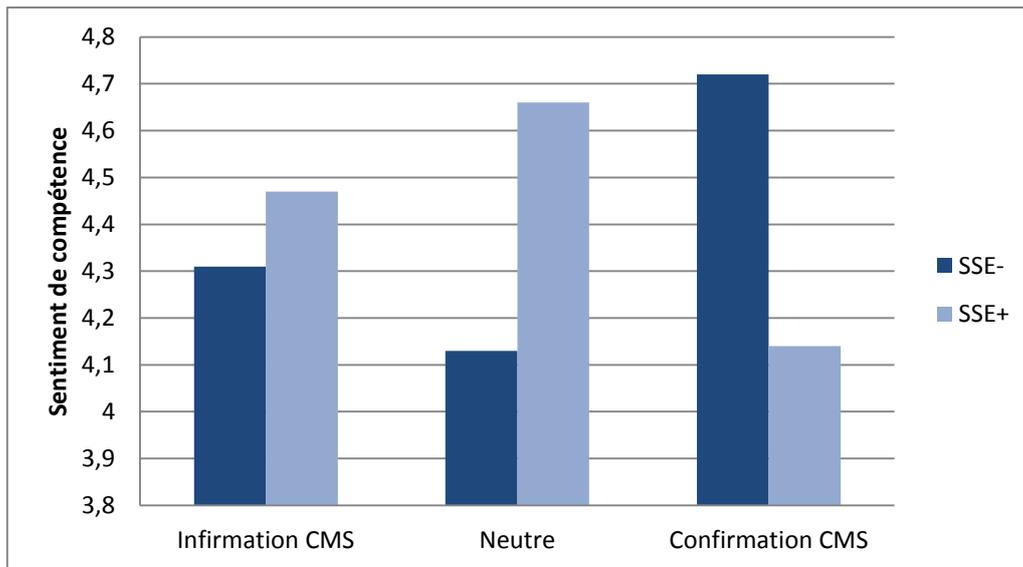


Figure 14. Degré de sentiment de compétence selon la condition expérimentale et le statut socioéconomique des participant(e)s (Etude 4).

7.3.4 Performances en psychologie

Aucun effet significatif n'est observé sur les performances des étudiant(e)s, $F(1,139) < 1$, *ns*. L'ANOVA n'indique aucun effet significatif de la condition, du statut socioéconomique ou de leur interaction, $F(1,139) < 1$, *ns*.

7.3.5 Analyses de médiation (Hypothèse 3)

Aucun effet significatif n'ayant été observé sur les performances des étudiant(e)s, les analyses de médiation ne peuvent être réalisées.

7.4 DISCUSSION ETUDE 4

L'objectif de cette étude était de vérifier les hypothèses étudiées jusqu'à présent auprès d'élèves de CM2, sur une population étudiante. Ainsi, nous pensions qu'un contexte mettant en avant la méritocratie scolaire allait creuser les écarts sociaux de performances et de concept de soi, en faveur des élèves de milieux favorisés et à ce qu'un contexte infirmant cette croyance réduise ces écarts, comparativement à un contexte neutre. Contrairement à ce qui était attendu, les résultats de cette étude ne montrent aucun effet significatif du contexte sur

les performances des étudiant(e)s. L'absence de résultats significatifs sur les performances des étudiant(e)s peut être due, d'une part, au degré de difficulté du test. En effet, on observe que les performances des étudiant(e)s au QCM sont globalement très faibles, suggérant un effet *plancher*, puisque la moyenne à ce test se situe aux alentours de 8 sur 20 ($ET=1.99$). Cette moyenne nous indique que le test était particulièrement difficile pour des étudiant(e)s de première année de licence. Par conséquent, cette difficulté pourrait expliquer l'absence d'effets significatifs du statut socioéconomique des étudiant(e)s et de nos conditions expérimentales. On peut, d'autre part, noter l'absence de mesure du niveau initial dans cette étude. En effet, bien que dans les études précédentes, l'introduction de cette mesure ne change pas la significativité des différentes variables, il serait nécessaire d'inclure, par exemple, la note au baccalauréat ou une mesure pré-test dans les prochaines études auprès de cette population afin de pallier à cette limite. De plus, notre mesure de SEP auprès des élèves était spécifique au domaine des mathématiques et du français alors que la mesure du sentiment de compétence auprès des étudiant(e)s était plutôt générale. On pourrait faire l'hypothèse que l'effet obtenu sur le SEP et/ou les performances en mathématiques auprès des élèves se retrouve chez les étudiant(e)s dans ce même domaine avec une mesure de concept de soi plus spécifique à cette matière.

Bien que l'effet ne soit pas celui attendu, et bien que la différence ne soit que tendancielle, les résultats obtenus sur le sentiment de compétence révèlent que la lecture d'un texte confirmant la croyance en la méritocratie scolaire semble inverser l'écart de sentiment de compétence observé dans les conditions infirmant ces croyances et neutre pour devenir favorable aux élèves de milieux défavorisés lorsque cette croyance a été confirmée. Par ailleurs, on note que de manière générale, les étudiant(e)s de bas statut présentent un degré de CMS plus élevé que les étudiant(e)s de haut statut et ce, indépendamment des conditions expérimentales. Plusieurs éléments peuvent expliquer l'ensemble de ces résultats inverses à

nos hypothèses. Ainsi, la construction même de nos inductions ainsi que la particularité du contexte universitaire peuvent présenter certaines caractéristiques pouvant contribuer à expliquer la différence des effets obtenus entre les élèves de CM2 et les étudiant(e)s. Ces possibles explications seront détaillées dans la discussion générale de ces études.

8 DISCUSSION GENERALE

L'ensemble des études de ce chapitre avait pour objectif d'étudier les conséquences de la croyance en la méritocratie scolaire selon le statut social d'élèves de CM2 et d'étudiant(e)s à l'université de psychologie. Nous nous attendions à ce que cette croyance pousse les apprenant(e)s à intérioriser des différences sociales de réussite scolaire, entraînant une accentuation des écarts sociaux entre les concepts de soi et les performances des apprenant(e)s de milieux favorisés et défavorisés. Une première étude (*cf.* Etude 1) réalisée auprès d'élèves d'école primaire a permis de révéler un effet de médiation du lien entre le SSE et les performances en mathématiques par le SEP des élèves. Deux autres études, réalisées auprès de cette même population (*cf.* Etudes 2 et 3), soutiennent en partie cette hypothèse en montrant une accentuation des écarts sociaux de SEP et/ou de performances entre les élèves de milieux favorisés et défavorisés lorsque la croyance en la méritocratie scolaire a été préalablement confirmée, mais uniquement dans le domaine des mathématiques. La dernière étude, réalisée en milieu universitaire (*cf.* Etude 4) montre des effets très différents. Bien que l'effet ne soit que tendanciel et que rien ne se produise sur les performances, les étudiant(e)s de milieux défavorisés semblent bénéficier de la CMS comparativement aux étudiant(e)s de milieux favorisés. En effet, bien que non significatif, on observe que l'écart de sentiment de compétence observé entre ces étudiant(e)s, semble plutôt bénéfique aux étudiant(e)s de milieux favorisés, dans les conditions d'infirmité de la CMS et neutre. Cet écart s'inverse et devient tendanciel au profit des étudiant(e)s de milieux défavorisés lorsque la méritocratie

scolaire a été préalablement confirmée. Deux éléments constitutifs des textes d'induction peuvent nous aider à mieux comprendre ces différences. D'une part, dans les textes proposés aux étudiant(e)s, il est fait référence au statut social (« d'où qu'il vienne ») alors qu'aucune référence n'y est faite auprès des élèves. D'autre part, chez les élèves, l'implicite de la CMS, à savoir que lorsqu'on ne réussit pas, cela est dû c'est un manque de volonté, a été mis en avant alors que seul l'explicite de la CMS (Si on veut réussir, il faut le vouloir) a été présenté aux étudiant(e)s.

Ainsi, dans les textes proposés aux étudiant(e)s, on peut lire « [...] *S'investir, faire des efforts permet à tout le monde, d'où qu'il vienne, d'arriver à ses fins (scolaires ou professionnelles)* [...] » dans la condition de confirmation de la CMS alors qu'on peut lire « [...] *S'investir, faire des efforts ne permet pas à tout le monde, d'où qu'il vienne, d'arriver à ses fins (scolaires ou professionnelles)* [...] » dans la condition d'infirmité de cette croyance. La construction de ces textes, met ou non l'accent sur la possibilité de réussir scolairement ou professionnellement grâce à ses efforts et ce, quel que soit son milieu social. Par conséquent, leur lecture a pu ouvrir les portes d'une possible mobilité sociale ascendante chez les étudiant(e)s de bas statut alors qu'elle a pu menacer la place privilégiée des étudiant(e)s de haut statut. A l'inverse, les inductions proposées aux élèves (études 2 et 3) ne font aucunement allusion au statut social. Dans l'étude 3, les inductions les poussent même à penser à d'autres facteurs internes expliquant les résultats scolaires dans la condition d'infirmité de cette croyance (« *Parfois, il y a d'autres raisons qui font qu'on échoue (stress, fatigue...)* »). Cette allusion à la fonction égalitaire de la CMS, qui est absente dans les inductions proposées aux élèves, peut alors expliquer les résultats inattendus observés dans la dernière étude (cf. Etude 4). Chez les étudiant(e)s, en effet, la CMS a pu être perçue comme une idéologie égalisatrice, au service du principe d'égalité des chances.

Le second élément constitutif des textes pouvant expliquer ces résultats contrastés est la présence (vs. absence) de l'implicite de la méritocratie scolaire. En effet, plusieurs chercheurs (Jost & Hunyady, 2002; Young, 1961) ont souligné que l'idéologie méritocratique était constituée d'un explicite particulièrement prégnant (« Quand on veut, on peut ») et focalisé sur la réussite mais aussi d'un implicite, qui n'est que très rarement mis en avant, à savoir que « si l'on n'a pas pu, c'est que l'on ne l'a pas voulu » qui est focalisé sur l'échec (cf. Chapitre I). Autrement dit, l'explicite de cette croyance souligne l'importance des efforts dans l'obtention d'une réussite alors que l'implicite souligne le manque d'effort lors d'un échec. La construction de nos inductions a entraîné la présence de l'aspect explicite de la méritocratie scolaire auprès de l'ensemble des participant(e)s des trois études alors qu'il est accompagné de l'aspect implicite uniquement chez les élèves de primaire (cf. Tableau 8).

Etude 2	Etude 3	Etude 4
<i>« [...] Ainsi, si certains élèves échouent, ils ne peuvent s'en prendre qu'à eux. Pour réussir à l'école, il suffit de bien travailler, ce n'est qu'une question de volonté [...] »</i>	<i>« [...] A l'école, comme dans l'histoire du petit train, la réussite n'est qu'une question de volonté. C'est la seule raison qui fait qu'on n'échoue pas [...] »</i>	<i>[...] Ce qui va déterminer qu'untel échoue ou réussit [...] c'est la volonté qu'il met dans son travail. On dispose de nombreux exemples qui montrent qu'avec de la volonté et un travail régulier, quiconque est en mesure de réussir ce qu'il entreprend, y compris ses études [...] »</i>

Tableau 8. Comparaison des inductions de la condition "confirmation des CMS" des études 2, 3 et 4.

Dans le même ordre d'idée, la réplication partielle des résultats obtenus dans l'étude 2, au travers de l'étude 3 pourrait également s'expliquer, en partie, par les inductions elles-mêmes. En effet, l'implicite de la CMS au travers de l'échec, est rendu explicite dans l'étude 2 mais il n'est qu'en partie explicité dans l'étude 3. Dans cette dernière, l'échec est présenté au travers d'une négation, autrement dit, d'une réussite. On ne parle pas, dans ce texte, du manque de volonté ou d'efforts qui entrainerait un échec mais plutôt de l'importance de la

volonté ou de l'effort pour éviter d'échouer autrement dit, pour réussir. L'analyse des inductions proposées aux participant(e)s de ces différentes études, apporte des pistes de réflexion sur les aspects implicites et explicites de la croyance en la méritocratie scolaire. Les résultats de ces différentes études, mis en parallèle des inductions correspondantes, nous amènent à penser que l'augmentation des écarts sociaux de performances et/ou des concepts de soi pourrait apparaître lorsque cet aspect implicite est mis en avant. Cependant, les populations étudiées dans ce chapitre étant très différentes, des études supplémentaires, incluant la comparaison des performances et des concepts de soi entre des membres de groupes favorisés et défavorisés suite à la lecture d'un texte avec présence (*vs.* absence) de cet implicite devraient être réalisées pour approfondir cette question.

L'ensemble des résultats de ces quatre premières études laissent toutefois apparaître quelques points importants. Tout d'abord, les résultats de la première étude indiquent un processus de médiation du lien entre le statut socioéconomique et les performances scolaires en mathématiques, par l'intermédiaire du degré de SEP des élèves. Plus le statut est élevé, meilleur sera le SEP et par conséquent, meilleures seront les performances (*cf.* Etude 1). De plus, ce résultat est plus fort lorsque la méritocratie scolaire a été préalablement confirmée au travers de la lecture d'un texte (*cf.* Etude 2). Ce dernier résultat soutient que la méritocratie scolaire entraîne bien une internalisation des inégalités sociales au travers du SEP des élèves et participe ainsi, en partie, au phénomène de reproduction sociale puisqu'elle entraîne des différences en termes de performances scolaires. Cependant, les résultats de l'étude 3 viennent nuancer ces conclusions puisque les effets observés dans l'étude 2 n'apparaissent que sur les performances en mathématiques et que dans cette étude, même en mathématiques, l'effet le plus net semble être un effet principal du SSE. Ainsi, cette étude suggère qu'il peut être particulièrement complexe de désamorcer les croyances méritocratiques lorsque celles-ci viennent d'être activées. L'étude 4 révèle pour sa part que les effets ci-dessus ne se valent pas

selon la population étudiée. En effet, alors que la méritocratie scolaire semble creuser les écarts sociaux chez les élèves d'école primaire, en matière de sentiment de compétence, elle semble profitable aux étudiant(e)s universitaires issu(e)s de milieux défavorisés. En effet, ces dernier(e)s présentent un sentiment de compétence plus élevé lorsqu'ils/elles ont été confronté(e)s à la confirmation de la croyance en la méritocratie scolaire que lorsque celle-ci a été infirmée, ou dans un contexte neutre.

Cette différence interroge le statut scolaire des élèves et des étudiant(e)s. Les étudiant(e)s de milieux défavorisés ayant atteint un niveau universitaire représentent probablement une population plus homogène que des élèves d'école primaire sur différentes dimensions. En effet, ces étudiant(e)s sont d'ancien(ne)s élèves d'école primaire mais ayant relativement réussi dans le système éducatif. En particulier, ils/elles ont atteint un niveau ayant nécessité la réussite de plusieurs processus de sélection alors que les élèves en primaire n'ont pas encore été confrontés à ces différentes étapes de sélection (e.g. brevet des collèges, orientation scolaire, baccalauréat, etc.). Les différences de résultats observés entre ces deux populations questionnent l'impact de la méritocratie scolaire sur des apprenant(e)s dont le statut, non plus social mais scolaire diffère. Plusieurs points seraient à clarifier dans de futures études. La méritocratie scolaire peut-elle affecter différemment les concepts de soi et les performances selon le statut scolaire des apprenant(e)s ? Les effets de la méritocratie scolaire apparaissent-ils uniquement lorsque les apprenant(e)s ont conscience de l'implicite de cette croyance ou que cet implicite a été rendu saillant ? Que recouvre le principe de mérite chez les élèves et chez les étudiant(e)s ? Tous ces points seront détaillés dans la discussion générale de cette thèse.

Le chapitre suivant sera consacré à l'étude des déterminants de la croyance en la méritocratie scolaire auprès d'étudiant(e)s universitaires. L'étude de ces déterminants a en partie pour ambition de lever le voile sur les effets obtenus auprès de cette population.

Comme nous venons de le discuter, cette étude se déroulant en milieu universitaire, les étudiant(e)s de bas statut socioéconomique ont un statut scolaire spécifique. En effet ces étudiant(e)s issu(e)s d'un milieu modeste peuvent se trouver dans une situation de mobilité sociale ascendante. Ils/elles sont engagé(e)s dans des études supérieures pouvant les amener à occuper une place plus prestigieuse que celle occupée par leurs parents dans la hiérarchie sociale (Duru-Bellat & Tenret, 2009; Westoff, Bressler, & Sagi, 1960). Or, d'après plusieurs recherches (Beauvois & Dubois, 1988; Duru-Bellat & Tenret, 2009), faire l'expérience d'une ascension sociale augmenterait l'adhésion à des idées méritocratiques, à savoir, une plus forte responsabilisation des individus vis-à-vis de leurs échecs et de leurs réussites. Les résultats de notre étude peuvent être compris en ce sens puisqu'on observe que, de manière générale, les étudiant(e)s de bas statut ont un degré de CMS plus important que les étudiant(e)s de haut statut.

D'autre part, plusieurs auteurs s'accordent à dire que les institutions éducatives ne visent pas seulement à former les apprenant(e)s, c'est-à-dire à développer leurs connaissances et leurs compétences, mais visent également à les sélectionner afin de délivrer les diplômes aux apprenant(e)s considéré(e)s comme les plus méritant(e)s (Autin, Batruch, & Butera, 2015; Darnon, Dompnier, Delmas, Pulfrey, & Butera, 2009; Darnon et al., 2012; Jury, Smeding, & Darnon, 2015; Smeding et al., 2013). Cette sélection, telle qu'elle est mise en place en classe puis, lors des examens et des concours, légitime les positions scolaires et sociales des apprenant(e)s qui y sont soumis(es) (Bourdieu & Passeron, 1964). En effet, la « *ritualisation et la standardisation des examens confirment le souci d'une sélection non biaisée et d'une égalité des chances de réussite assurée pour tou(te)s les participant(e)s* » (Tenret, 2011a). Ces processus de sélection engendrent alors un sentiment de légitimité ; on considère que la position scolaire, les diplômes et les concours obtenus sont mérités (Butera, Buchs, & Darnon, 2011). Pour les étudiant(e)s issus de milieux modestes, la mobilité sociale est fortement

dépendante du système éducatif. En effet, ces étudiant(e)s ayant atteint un niveau universitaire, sont, en quelque sorte, les « gagnant(e)s » de cette sélection, constituant ce que la sociologie des irrégularités sociales qualifierait de « réussites improbables » (Lahire, 1994; Mercklé, 2005). Chaque année, des études statistiques soulignent que les membres de groupes défavorisés représentent une très faible partie de la population universitaire ; moins de 11% d'entre eux ayant des parents ouvriers (Observatoire des inégalités, 2012; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2014)²¹. Dans notre échantillon, bien que les étudiant(e)s issu(e)s de milieux populaires soient plus nombreux(ses) que dans ces études statistiques (41 % issus de SSE-), ils représentent toujours une proportion plus faible que les étudiant(e)s issu(e)s de milieux favorisés (59 % issus de SSE+). Pour les étudiant(e)s issu(e)s de milieux modestes, cette ascension sociale paraît alors totalement dépendante du système éducatif puisqu'elle est le fruit du processus de sélection qui s'y opère. Or, des recherches ont montré qu'une forte perception de dépendance au système entraîne une plus forte propension à la justification du système (Kay & Friesen, 2011; Kay et al., 2009) ; ce qui pourrait, encore une fois, expliquer le degré de CMS plus élevé pour les étudiant(e)s de milieux défavorisés dans notre étude. Ainsi, Kay et collaborateurs (2009) présentent à leurs participant(e)s un *statu quo* dans lequel les plus riches détiennent le pouvoir politique. Ils créent ensuite deux conditions expérimentales dans lesquelles les participant(e)s ont une forte ou une faible probabilité d'échapper à ce système (i.e. « *De récents rapports indiquent que les gens qui souhaiteront quitter le Canada vont trouver cela particulièrement difficile/facile dans les prochaines années* »). Les participant(e)s dévoilent un plus fort soutien au *statu quo* lorsque la possibilité d'échapper au système est faible, autrement dit, lorsqu'ils/elles sont fortement dépendant(e)s de ce système. La croyance en la méritocratie scolaire, tout comme l'idéologie méritocratique plus générale, remplirait une fonction palliative pour les étudiant(e)s de

²¹ 9,2% pour les enfants d'agriculteurs, 12,3% pour les employés, 13% professions intermédiaires, 13,2% inactifs ou retraités, 30,7% pour les cadres et professions intellectuelles supérieures.

milieux défavorisés, en leur donnant un certain contrôle sur leur avenir et une possibilité de mobilité sociale au travers de leurs efforts (McCoy et al., 2013), entraînant un effet bénéfique sur leur sentiment de compétence (*cf.* Chapitre I). Afin de mettre à l'épreuve cette interprétation et de comprendre les résultats obtenus dans l'étude 4, le chapitre suivant sera consacré à l'approfondissement de la question de sélection universitaire, qui sera étudiée comme un déterminant de la croyance en la méritocratie scolaire chez les étudiant(e)s issu(e)s de milieux défavorisés. Nous étudierons le rôle des processus de sélection dans la relation entre le statut socioéconomique des étudiant(e)s et leur degré de croyance en la méritocratie scolaire.

Par ailleurs, dans le prochain chapitre, le statut socioéconomique des étudiant(e)s sera mesuré non plus au travers d'un statut socioéconomique « *objectif* », telle que la profession des parents, mais à travers une échelle de statut socioéconomique subjectif. Plusieurs chercheurs issus de différents domaines d'études (Gong, Xu, & Takeuchi, 2012; Kraus & Stephens, 2012; Rubin et al., 2014; Singh-Manoux, Marmot, & Adler, 2005), recommandent l'utilisation d'une mesure subjective du statut, plus dépendante du contexte dans lequel se trouvent les participant(e)s que les mesures objectives. Dans le domaine scolaire, des étudiant(e)s de haut statut socioéconomique objectif peuvent en effet se considérer comme étant de bas statut socioéconomique lorsqu'ils/elles se trouvent, par exemple, dans un contexte universitaire particulièrement élitiste (Kraus & Stephens, 2012). Cette mesure permettra de contrôler l'effet de la filière d'étude pouvant entraîner des perceptions différentes du statut socioéconomique des étudiant(e)s. Utiliser une mesure plus subjective de leur statut socioéconomique permettra de mesurer leur statut social en tenant compte du contexte universitaire dans lequel les étudiant(e)s se trouvent.

CHAPITRE IV

LA SELECTION UNIVERSITAIRE : UN DETERMINANT DES CROYANCES EN LA MERITOCRATIE SCOLAIRE DES ETUDIANT(E)S DE BAS STATUT ?

Les résultats des études précédentes ont révélé un paradoxe, déjà présent dans la littérature sur les croyances méritocratiques. En effet, cette littérature a mis en évidence le processus d'internalisation des inégalités, résultant de l'idéologie méritocratique, qui remplit pourtant un rôle palliatif pour les membres de groupes défavorisés (*cf.* Chapitre I). Comme souligné dans l'introduction de ce travail, la croyance en la méritocratie scolaire se réfère plus spécifiquement au système éducatif mais semble remplir les mêmes fonctions que les croyances méritocratiques générales (*cf.* Chapitre II). Les résultats de nos trois premières études soutiennent cette affirmation puisqu'ils nous amènent à penser que la méritocratie scolaire pourrait être une idéologie reproductrice qui participe à l'accentuation des écarts sociaux de réussite scolaire, plus particulièrement dans le domaine des mathématiques. Pourtant, les résultats de l'étude 4 et certains éléments de la littérature développés ci-dessus amènent à penser que la CMS pourrait remplir une fonction palliative en permettant aux étudiant(e)s désavantagé(e)s par le système de croire qu'ils/elles peuvent atteindre une place prestigieuse par le biais des efforts dans le système éducatif. On a effectivement observé que, d'une part, de manière générale, les étudiant(e)s issu(e)s de milieux défavorisés présentent une plus forte croyance en la méritocratie scolaire. D'autre part, ces étudiant(e)s ont tendance à avoir un sentiment de compétence plus élevé que les étudiant(e)s de milieux favorisés, mais uniquement lorsque la croyance en la méritocratie scolaire a été préalablement confirmée (*vs.* infirmée et/ou neutre). Ainsi, il semble que les étudiant(e)s de milieux défavorisés aient besoin de croire en la méritocratie scolaire, bien qu'ils/elles soient régulièrement « pénalisé(e)s » par cette croyance.

Dans ce dernier chapitre, nous nous intéressons aux déterminants de la croyance en la méritocratie scolaire dans deux études distinctes ayant pour but de comprendre ce qui peut entraîner une forte croyance chez les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique alors qu'ils/elles sont désavantagé(e)s par le système. Comme souligné dans la discussion de l'étude 4, des recherches établissent qu'une forte dépendance vis-à-vis du système augmente la motivation à le justifier. Or, les individus de milieux défavorisés sont particulièrement dépendants du système éducatif dont il est question dans ce travail (Kay & Friesen, 2011; Kay et al., 2009; Van Der Toorn et al., 2011). La réussite scolaire est pour eux le seul moyen d'accéder à des places plus prestigieuses dans la hiérarchie sociale. Dans nos sociétés, obtenir un diplôme facilite effectivement l'insertion sociale ; on observe que le taux de chômage est plus faible et l'accès à l'emploi qualifié est facilité pour les étudiant(e)s détenant des diplômes supérieurs (Calmand & Hallier, 2008). La discussion de l'étude 4 nous a permis de mettre en évidence les deux fonctions du système éducatif, à savoir, une fonction de formation et une fonction de sélection (Autin et al., 2015; Darnon et al., 2009, 2012; Jury, Smeding, & Darnon, 2015; Smeding et al., 2013). Les résultats de cette étude nous poussent à nous intéresser plus spécifiquement à cette seconde fonction, la sélection des étudiant(e)s. Dans l'enseignement supérieur, bien que l'on retrouve les deux fonctions du système éducatif, à savoir la fonction de formation et la fonction de sélection, l'obtention des diplômes dépend essentiellement des processus de sélection, qui sont, par conséquent, particulièrement prégnants à l'université. Or, Jury, Smeding et Darnon (2015) montrent que la saillance d'un processus de sélection peut être perçue comme une menace pour les membres de groupes défavorisés. En effet cette saillance diminue les performances des étudiant(e)s de première génération ; ceux qui ont des parents n'ayant pas fait d'études supérieures, comparativement à des étudiant(e)s de génération continuante ; ceux dont au moins un des parents a fait des études supérieures. Pourtant, ces processus de sélection, correspondant à des évaluations normatives, se

rapprochent du principe d'équité puisqu'ils sont perçus par les étudiant(e)s, comme équitables ; renvoyant ainsi à un idéal méritocratique. Les résultats de ces processus de sélection sont alors perçus comme reflétant le mérite de chacun (Autin et al., 2015) et augmentent la propension à légitimer les places scolaires. Pourtant, loin de refléter uniquement le mérite, les notes et les diplômes dispensés dans l'enseignement supérieur, reflètent également des inégalités sociales. En effet, ces inégalités, déjà observées à l'école primaire, s'intensifient à l'entrée à l'université (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2014, *cf.* Chapitre II). Les chances de réussite des étudiant(e)s issu(e)s de milieux défavorisés ou de ceux/celles dont les parents n'ont jamais obtenu de diplôme du secondaire, sont plus faibles que celles des étudiant(e)s issu(e)s de milieux favorisés ou dont les parents sont allés à l'université (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2014; N. M. Stephens et al., 2012). Toutefois, admettre que la réussite universitaire n'est pas uniquement déterminée par le mérite, mais l'est aussi par le milieu social des étudiant(e)s est particulièrement menaçant puisque cela remet en cause la hiérarchie sociale existante et la légitimité du système.

Des recherches (Dambrun & Kamiejski, 2009; Guimond & Palmer, 1996) montrent toutefois que certaines filières d'étude poussent les étudiant(e)s à revoir leurs croyances méritocratiques à la baisse. En effet, après leur première année d'étude, les étudiant(e)s de commerce attribuent plus souvent le chômage et la pauvreté à des facteurs internes que les étudiant(e)s de sciences sociales qui donnent plus d'explications externes à cette situation désavantageuse. De la même manière, un haut niveau d'étude en sciences sociales entraîne plus d'explications externes qu'un faible niveau d'étude dans ce domaine (Guimond & Palmer, 1996). Dambrun et Kamiejski (2009) soulignent quant à eux que des étudiant(e)s de troisième année de psychologie présentent de plus faibles croyances quant à l'influence des facteurs génétiques sur la réussite comparativement à des étudiant(e)s de biologie. Autrement

dit, les étudiant(e)s de sciences sociales semblent remettre en cause les croyances méritocratiques en donnant plus d'explications externes que d'explications internes aux phénomènes sociaux et ce, d'autant plus qu'ils/elles sont avancé(e)s dans leur cursus universitaire. Cet effet témoigne, selon ces auteurs, d'un processus de socialisation à des normes et des valeurs différentes en fonction de la filière choisie, appelé « *effet libérateur* » et lié au contenu des formations (Baer & Lambert, 1982; Guimond & Palmer, 1996; Tenret, 2008). Les étudiant(e)s de sciences sociales sont régulièrement confronté(e)s à des informations qui viennent contredire les théories méritocratiques au travers du contenu de leurs cours. En effet, l'ensemble des éléments présentés dans cette thèse comme expliquant, en partie, les inégalités sociales de réussite scolaire, sont autant de connaissances qui peuvent être transmises dans des cours de sciences sociales (e.g. stéréotypes, discrimination, normes sociales, capital culturel, etc.). L'acquisition de ces connaissances entrainerait des croyances méritocratiques plus faibles dans les filières de sciences sociales comparativement à d'autres filières, dont le contenu des cours en serait dépourvu. Nous pensons que ces résultats sont susceptibles de se produire également sur la croyance en la méritocratie scolaire, entraînant alors une plus forte croyance chez des étudiant(e)s de filières non sociales (e.g. médecine, mathématiques, biologie et physique) comparativement à des étudiant(e)s de sciences sociales (e.g. psychologie, sociologie, histoire, littérature et géographie).

Toutefois, nous pensons que cet effet de filières ne devrait s'observer que chez les membres de groupes favorisés. En effet, l'étude 4 a été réalisée auprès d'étudiant(e)s en psychologie, qui possèdent, *a priori*, les connaissances pour remettre en cause l'idéologie méritocratique. Pourtant, on observe qu'indépendamment de la condition expérimentale, les étudiant(e)s de bas statut socioéconomique ne semblent pas remettre en cause cette croyance puisqu'ils/elles ont tendance à présenter un degré de CMS plus élevé que les étudiant(e)s de haut statut socioéconomique. Ces étudiant(e)s sont effectivement confronté(e)s à des

informations remettant en cause l'idéologie méritocratique mais ils/elles évoluent dans un système dont ils/elles sont particulièrement dépendants car les processus de sélection y sont prédominants. Aussi, nous faisons l'hypothèse que les processus de sélection, qu'ils soient implicites ou explicites, poussent paradoxalement les étudiant(e)s se percevant de bas statut à présenter un fort degré de croyance en la méritocratie scolaire, même lorsqu'ils/elles sont confronté(e)s à des éléments remettant en cause cette croyance.

Dans les deux études de ce chapitre, nous proposons que malgré les inégalités de réussite observées dans le système éducatif (Fiske, 2012; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2011), la croyance en la méritocratie scolaire serait l'une des idéologies permettant aux étudiant(e)s de bas statut de croire en une possible mobilité sociale. Contrairement aux étudiant(e)s de haut statut, les étudiant(e)s de bas statut ne sont pas protégé(e)s par leurs avantages sociaux, ils/elles sont ainsi très dépendant(e)s du système éducatif. Cette croyance leur donnerait une perception de contrôle sur leurs résultats futurs dans le sens où, dans un système éducatif méritocratique, basé sur des processus sélectifs, ils/elles peuvent faire l'expérience d'une mobilité sociale ascendante par le biais de leurs efforts. A l'inverse, même s'ils/elles ne sont pas sélectionné(e)s par le système scolaire, les étudiant(e)s de milieux favorisés continuent de bénéficier d'avantages leur permettant d'atteindre des places prestigieuses au sein de la hiérarchie sociale ; ils/elles peuvent admettre plus facilement que le mérite n'est pas le seul déterminant du succès académique (Kraus et al., 2012; N. M. Stephens et al., 2012, *cf.* Chapitre II).

Deux pistes de recherche seront examinées dans ce chapitre. Dans ces deux études, nous nous intéresserons à une population étudiante, qui évolue dans un contexte où la sélection est particulièrement saillante. Dans un premier temps, la croyance en la méritocratie scolaire sera étudiée dans différentes filières d'étude composant l'enseignement supérieur, en comparant des filières de sciences non sociales et des filières de sciences sociales. Dans un

deuxième temps, nous étudierons l'impact de la saillance du processus de sélection sur la croyance en la méritocratie scolaire des étudiant(e)s de deuxième année de psychologie. L'ensemble de ces éléments seront étudiés au regard du statut socioéconomique subjectif des participant(e)s. Dans la première étude de ce chapitre, nous nous attendons à ce que les étudiant(e)s de sciences sociales présentent une plus faible croyance en la méritocratie scolaire que les étudiant(e)s de sciences non sociales (*Hypothèse 4*). Nous pensons toutefois que, parce que le système universitaire est particulièrement sélectif, cet effet sera modéré par le statut socioéconomique des étudiant(e)s. On s'attend alors à ce que cet effet s'atténue chez les étudiant(e)s se sentant avoir un faible statut socioéconomique ; ceux-ci ont en effet besoin de maintenir une forte croyance en la méritocratie scolaire quelle que soit leur filière d'étude (*Hypothèse 5*). Dans une deuxième étude, nous proposons que face à la sélection, les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique présentent une forte croyance en la méritocratie scolaire, celle-ci exerçant une fonction palliative. Ainsi, nous pensons que la saillance du processus de sélection, comparativement à la mise en avant de la « réussite pour tous », entraîne un plus fort degré de croyance en la méritocratie scolaire chez les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique, comparativement aux étudiant(e)s se percevant de haut statut socioéconomique (*Hypothèse 6*).

1 ETUDE 5

Dans cette étude, nous testerons deux hypothèses. Premièrement, nous pensons que la croyance en la méritocratie scolaire est plus élevée chez les étudiant(e)s de filières de sciences non sociales que chez les étudiant(e)s de filières sociales, bénéficiant de contenu de connaissances leur permettant de remettre en cause l'idéologie méritocratique (*Hypothèse 4*). Deuxièmement, nous nous attendons à ce que cet effet de filière sur la croyance en la

méritocratie scolaire s'atténue chez les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique ; cette dernière remplissant, chez eux, un rôle palliatif (*Hypothèse 5*).

1.1 METHODE

1.1.1 Participant(e)s

Les participant(e)s étaient 159 étudiant(e)s (56 hommes ; 103 femmes ; $M_{\text{âge}}=21.5$, $ET=4.76$) provenant des universités clermontoises. Ils/elles ont été recruté(e)s sur les différents campus universitaires ou dans les bibliothèques de ces campus afin de répondre au questionnaire. Dans ce questionnaire, il leur était demandé de reporter leur filière d'étude. Ils/elles ont alors été catégorisé(e)s en deux groupes : un groupe « *filières sciences sociales* » incluant des étudiant(e)s de psychologie, sociologie, histoire, littérature et géographie et un groupe « *filières sciences non sociales* » incluant des étudiant(e)s de médecine, mathématiques, biologie et physique. Plusieurs participant(e)s n'ont pas donné ces informations ou n'ont pas répondu à l'échelle de statut subjectif. De plus, cette étude était présentée comme une étude sur « *la réalité du système éducatif français* » et notre variable dépendante, à savoir la mesure de la croyance en la méritocratie scolaire, se référait au système scolaire français. Par conséquent, seul(e)s les étudiant(e)s de nationalité française ont été gardé(e)s dans les analyses. Ces différents éléments ont entraîné la perte de 46 participant(e)s. Ainsi, l'échantillon final est composé de 112 étudiant(e)s (41 hommes ; 71 femmes ; $M_{\text{âge}}=21.39$, $ET=4.09$; 54 « *filière sciences sociales* », 58 « *filières sciences non sociales* »).

1.1.2 Procédure

Après avoir été recruté(e)s sur les différents campus universitaires, les étudiant(e)s remplissaient un questionnaire contenant des questions sur leur croyance en la méritocratie scolaire ainsi que la perception subjective de leur statut socioéconomique et leur filière d'étude.

1.1.3 Matériel

Croyance en la méritocratie scolaire. Cette croyance était mesurée par le même questionnaire que celui présenté dans les études 3 et 4 (cf. Tableau 4). Il comportait donc huit items, dont un item inversé ($\alpha=.75$; $M=3.71$; $SD=.69$).

Statut socioéconomique subjectif. Une traduction française de l'échelle à dix niveaux, construite par Adler et collaborateurs (Adler, Epel, Castellazzo, & Ickovics, 2000) a été utilisée pour mesurer le statut socioéconomique subjectif (cf. Annexe 12). Il était demandé aux participant(e)s « *d'imaginer que cette échelle représente la position des gens dans notre société ; [à gauche] de l'échelle se trouvent les gens ayant le moins d'argent, le plus faible niveau d'éducation, et des emplois pas intéressants voire pas d'emploi du tout ; [à droite] de l'échelle se trouvent les gens les plus riches, les mieux éduqués, et ceux qui ont les meilleurs emplois* ». Les étudiant(e)s indiquaient, par une croix, « *l'endroit où ils pensent que leurs parents se trouvent* ». Plus les participant(e)s se considéraient comme appartenant à un statut élevé, plus leurs réponses se rapprochaient de 10 ($M=6.41$; $SD=1.98$).

1.2 RESULTATS

Les deux hypothèses proposées seront testées au travers du même modèle de régression incluant la filière d'étude (codée -1 pour les de sciences sociales et 1 pour les filières de sciences non sociales), le statut socioéconomique subjectif (en forme centrée) et l'interaction entre ces deux variables.

1.2.1 Analyses préliminaires

Des analyses préliminaires indiquent que le genre est significativement relié à la filière d'étude, $\beta=.33$, $F(1,111)=13.01$, $p<.001$, $\eta_p^2=.11$. Les hommes et les femmes sont

inégalement répartis entre les filières, à savoir que les hommes sont sous-représentés dans les filières de sciences sociales (11 hommes, 43 femmes) comparativement aux filières de sciences non sociales (30 hommes, 28 femmes). Ainsi, cette variable et toutes les interactions correspondantes seront introduites dans l'analyse. Les éventuels effets significatifs concernant le genre seront présentés en note de bas de page mais ne seront pas discutés dans ce travail.

1.2.2 Statut socioéconomique subjectif et croyance en la méritocratie scolaire

Les résultats du modèle présenté ci-dessus révèlent un effet significatif de la filière d'étude sur la CMS, $\beta=.45$, $F(1,111)=21.62$, $p<.001$, $\eta_p^2=.20$ (*Hypothèse 4*). Les étudiant(e)s de sciences sociales présentent un degré de CMS plus faible ($M=3.38$, $ET=.77$) que les étudiant(e)s de sciences non sociales ($M=4.05$, $ET=.76$). L'effet principal du statut socioéconomique subjectif n'est pas significatif $F(1,111)=.31$, *ns*. Cependant, comme attendu, on observe une interaction significative entre la filière d'étude et le statut socioéconomique subjectif, $\beta=.23$, $F(1,111)=6.19$, $p=.01$, $\eta_p^2=.05$ (*Hypothèse 5*), soulignant que plus les étudiant(e)s se perçoivent comme étant de haut statut socioéconomique, plus la différence entre les apprenant(e)s de filières de sciences sociales et de sciences non sociales est élevée (*cf.* Figure 15). L'analyse des effets simples révèle que la différence entre les filières d'étude n'est pas significative pour les étudiant(e)s se percevant de faible statut socioéconomique (-1ET en-dessous de la moyenne), $F(1,111)<2$, *ns*. Toutefois, cette différence est significative pour les étudiant(e)s se percevant de haut statut socioéconomique (+1ET au-dessus de la moyenne), $F(1,111)=28.09$, $p<.001$, $\eta_p^2=.39$. Enfin, ces analyses montrent que dans les filières de sciences sociales, le statut subjectif prédit significativement et négativement la CMS, $F(1,111)=6.35$, $p<.05$, $\eta_p^2=.09$, mais pas dans les filières de sciences non sociales, $F(1,111) <2$, *ns*²².

²² Ce modèle statistique ne révèle aucun effet significatif du genre ou de l'interaction entre le genre et la filière, $F(1,111)<1$, *ns*. On note toutefois un effet tendanciel de l'interaction entre le genre et le statut socioéconomique subjectif, $\beta=-.17$,

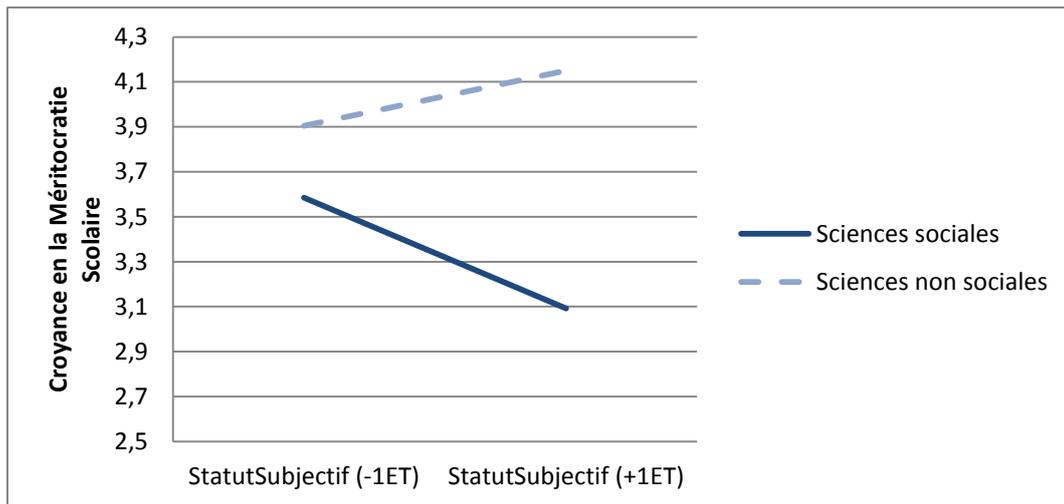


Figure 15. Croyance en la méritocratie scolaire selon le statut socioéconomique subjectif et la filière d'étude.

1.3 DISCUSSION

Les résultats de cette étude consolident une première hypothèse, déjà soutenue dans la littérature (Dambrun & Kamiejski, 2009; Guimond & Palmer, 1996), à savoir que les étudiant(e)s de filières de sciences sociales présentent un plus faible degré de croyance en la méritocratie scolaire que les étudiant(e)s de filières de sciences non sociales (*Hypothèse 4*). Plus important encore, les analyses révèlent que cet effet dépend de la perception subjective du statut socioéconomique des étudiant(e)s. L'effet observé entre les filières est significatif pour les étudiant(e)s se percevant de haut statut socioéconomique alors qu'il est non significatif pour les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique (*Hypothèse 5*). Par ailleurs, le statut socioéconomique subjectif ne présente pas d'effet significatif dans les filières de sciences non sociales alors qu'il est négativement relié à la CMS dans les filières de sciences sociales. Ainsi, comme dans l'étude 4, réalisée auprès d'étudiant(e)s en psychologie, une filière de sciences sociales, les étudiant(e)s de milieux défavorisés présentent un degré de CMS plus faible que les étudiant(e)s de milieux favorisés mais uniquement dans les filières de sciences sociales. Nos résultats montrent qu'en sciences sociales, plus on se sent appartenir à

$F(1,111)=3.26, p=.07, \eta_p^2=.03$ ainsi qu'un effet significatif de l'interaction entre le genre, le statut socioéconomique subjectif et la filière d'étude, $\beta=-.21, F(1,111)=5.03, p=.03, \eta_p^2=.04$.

un groupe défavorisé, plus on a besoin de croire en la méritocratie scolaire. Autrement dit, dans les filières où le contenu des cours permet aux étudiant(e)s de remettre en cause l'idéologie méritocratique, cette remise en cause n'est observée que chez les étudiant(e)s se sentant appartenir à un groupe favorisé. Les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique semblent « résister » à ce contenu d'information et continuer à croire en la méritocratie scolaire.

En introduction de ce chapitre, nous avons souligné que les étudiant(e)s de milieux favorisés seraient plus susceptibles d'admettre d'autres déterminants que le mérite dans la réussite scolaire et académique puisqu'ils/elles possèdent des avantages leur permettant d'accéder à des places sociales privilégiées (Kraus et al., 2012; N. M. Stephens et al., 2012). Ainsi, face à des connaissances remettant en cause l'idéologie méritocratique, ils/elles réduiraient leur croyance en la méritocratie scolaire contrairement aux étudiant(e)s de milieux défavorisés, qui auraient besoin de la maintenir (*cf.* Chapitre I), notamment à cause de la prégnance des processus de sélection dans les milieux universitaires. En effet, en dépit de leurs désavantages sociaux, ces étudiant(e)s ont atteint un niveau universitaire, grâce aux notes et aux diplômes dispensés par un système éducatif particulièrement sélectif. Ils/elles pourraient présenter, quelle que soit leur filière d'étude, une forte perception de dépendance vis-à-vis de ce système universitaire très sélectif, ce qui peut expliquer qu'ils « s'accrochent » à la CMS.

Toutefois, la filière d'étude étant ici une variable invoquée, on peut se demander si les différences observées ne viennent pas de différences contextuelles propres à chacune de ces filières. En effet, plusieurs chercheurs (Baer & Lambert, 1982; Guimond & Palmer, 1996; Tenret, 2008) s'accordent à dire que les étudiant(e)s de sciences non sociales, présentent des croyances méritocratiques générales plus élevées que les étudiant(e)s de sciences sociales. Nos résultats confirment les différences de croyance en la méritocratie scolaire en fonction

des filières puisque le niveau global de croyance en la méritocratie scolaire est plus élevé dans les filières non sociales que dans les filières sociales.

Pour pallier aux limites de cette cinquième étude, une dernière étude (Wiederkehr, Bonnot, Krauth-Gruber, & Darnon, 2015, étude 2) sera réalisée auprès d'étudiant(e)s en psychologie. Par conséquent, ces étudiant(e)s ont, *a priori*, tous les outils nécessaires à la remise en cause de l'idéologie méritocratique. Le choix de cette population permet ainsi de supprimer tous les effets intrinsèques aux filières. Pour tester notre hypothèse selon laquelle les effets palliatifs de la méritocratie scolaire chez les membres de groupes défavorisés apparaissent dans un environnement sélectif, la saillance du processus de sélection (*vs.* de la « réussite pour tous ») sera manipulée. Ceci permettra de tester directement l'effet de la sélection, uniquement dans une filière de sciences sociales. Deux conditions de sélection seront créées : une condition de « sélection passée » et une condition de « sélection future ». Les participant(e)s de cette étude seront des étudiant(e)s de deuxième année de psychologie. Le processus de sélection sera focalisé sur une sélection en première année (« sélection passée ») ou en troisième année de leur cursus (« sélection future »). Les étudiant(e)s de cette étude étant en deuxième année, cette induction introduira donc soit un processus de sélection en amont pour la condition de sélection passée (« *upstream selection process*»), soit un processus de sélection en aval pour la condition de sélection future (« *downstream selection process* ») (Sommet, Pulfrey, & Butera, 2013). Ainsi, on pourrait s'attendre à ce que les étudiant(e)s de la condition « sélection passée » considèrent qu'ils/elles ont franchi cette étape de sélection et donc, à ce qu'ils/elles présentent une plus forte CMS que les étudiant(e)s de la condition « sélection future » afin de justifier leur propre mérite. Cependant, dans les deux conditions de sélection, les participant(e)s sont face à la saillance du processus de sélection, qui peut, comme nous l'avons décrit ci-dessus, menacer les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique.

Ainsi, nous faisons l'hypothèse que face à un processus de sélection, qu'il soit passé ou futur, les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique présentent un plus fort degré de CMS comparativement à un environnement où la réussite pour tous est mise en avant. Nous pensons que cet effet ne s'observe pas chez les étudiant(e)s se percevant de haut statut socioéconomique.

2 ETUDE 6

L'ensemble des éléments théoriques rapportés dans ce chapitre et plus spécifiquement, les recherches portant sur la fonction palliative des croyances méritocratiques nous amènent à penser que la présence d'un processus de sélection (*vs.* Réussite pour tous), entraîne un plus fort degré de croyance en la méritocratie scolaire chez les membres de milieux défavorisés comparativement aux membres de groupes favorisés.

2.1 METHODE

2.1.1 *Participant(e)s*

Cent vingt-six étudiant(e)s de deuxième année de licence de psychologie (19 hommes ; 107 femmes ; $M_{\text{âge}}=20.77$, $ET=3.22$) de l'Université Blaise Pascal ont participé à cette étude. Encore une fois, la mesure de la croyance en la méritocratie scolaire se référant au système scolaire français, seul(e)s les étudiant(e)s de nationalité française ont été gardé(e)s dans les analyses et plusieurs étudiant(e)s n'ont pas répondu à l'échelle de statut subjectif. L'échantillon final comprend alors 116 participant(e)s (15 hommes ; 101 femmes ; $M_{\text{âge}}=20.67$, $ET=3.15$).

2.1.2 *Procédure*

Les participant(e)s recevaient un dossier contenant l'induction expérimentale et la mesure de la croyance en la méritocratie scolaire et étaient assigné(e)s aléatoirement à l'une des trois conditions expérimentales ; « sélection passée » ($N=39$), « sélection future » ($N=38$)

et « réussite pour tous » ($N=39$). Dans les trois conditions expérimentales, les participant(e)s lisaient des informations sur les ambitions politiques universitaires concernant l'importance de la réussite pour tous dans l'enseignement supérieur.

Dans la condition « réussite pour tous », cette première phrase était suivie d'une description détaillée de l'organisation administrative des universités :

Lancées en juillet, les Assises de l'enseignement supérieur se sont conclues les 26 et 27 novembre au Collège de France à Paris. Le comité de pilotage a fait 121 propositions, sur les trois thèmes fixés par Geneviève Fioraso, la ministre de l'enseignement supérieur : la réussite des étudiant(e)s, une ambition pour la recherche et la révision de la gouvernance des universités. Un projet de loi devrait être déposé fin mars 2013 et voté d'ici à juin. L'université est organisée en composantes pédagogiques, les UFR (Unités de Formation et de Recherche) propre à chaque filière. Les composantes pédagogiques en psychologie

sont gérées par un directeur et un conseil comprenant des enseignants, des personnels et des étudiant(e)s élu(e)s par leurs pairs. Ce conseil débat les questions pédagogiques, financières et tout ce qui est en rapport avec la psychologie. L'université comprend également des services. Ceux de documentation (BU), d'orientation et d'information (SCUIO et SCIO), d'activités sportives (SUAPS) sont les services communs. Il existe aussi des services centraux administratifs comme le secrétariat, la scolarité, la présidence ou encore la comptabilité.

Les présidents d'université : Jean-François Badé (Université Paris 10), Fabienne Zaise (Université Lille 3), Lise Dukaso (Université Grenoble 3), Anne Froue (Université Montpellier 3), Jean-Emile Gimbart (Université Rennes 2), Yves Lizt (Université de Poitiers), Jean-Luc Maud (Université Lyon 2), Jean Petersi (Université Bretagne Sud).

Extrait de La lettre de l'éducation, Le Monde, 3 décembre 2012, N°757.

Dans les conditions « sélection passée » et « sélection future », cette phrase sur la réussite pour tous était suivie d'informations présentant le faible pourcentage d'étudiant(e)s (27%) qui « *passaient la barrière de la sélection* » après la première année (« sélection passée ») ou après la troisième année (« sélection future »). Cette induction permettait de rendre saillant le processus implicite qui s'établit dans les universités.

Dans la condition de « sélection passée », les étudiant(e)s lisaient:

Lancées en juillet, les Assises de l'enseignement supérieur se sont conclues les 26 et 27 novembre au Collège de France à Paris. Le comité de pilotage a fait 121 propositions, sur les trois thèmes fixés par Geneviève Fioraso, la ministre de l'enseignement supérieur : la réussite des étudiant(e)s, une ambition pour la recherche et la révision de la gouvernance des universités. Un projet de loi devrait être déposé fin mars 2013 et voté d'ici à juin.

Réussite des étudiant(e)s. En première année de licence en Psychologie, plus de deux étudiant(e)s sur trois échouent. En 2008 par exemple, seuls 27% des étudiant(e)s entré(e)s en

première année sont passés en 2^{ème} année de licence. Ce pourcentage d'étudiant(e)s permet de rendre compte de la sélection qui opère après la première année. En effet, les étudiant(e)s en deuxième année de licence ont déjà, en quelque sorte, passé la barrière de la sélection, souvent implicite à l'université. Il est évident que par la sélection, opérée avant la deuxième année de licence, et par les examens, les évaluateurs ont pu juger les étudiant(e)s sur leur manière de mettre à profit leur travail universitaire.

Les présidents d'université : Jean-François Badé (Université Paris 10), Fabienne Zaise (Université Lille 3), Lise Dukaso (Université Grenoble 3), Anne Froue (Université Montpellier 3), Jean-Emile Gimbart (Université Rennes 2), Yves Litz (Université de Poitiers), Jean-Luc Maud (Université Lyon 2), Jean Petersi (Université Bretagne Sud).

Extrait de La lettre de l'éducation, Le Monde, 3 décembre 2012, N°757.

Dans la condition de « sélection future », les étudiant(e)s lisaient:

Lancées en juillet, les Assises de l'enseignement supérieur se sont conclues les 26 et 27 novembre au Collège de France à Paris. Le comité de pilotage a fait 121 propositions, sur les trois thèmes fixés par Geneviève Fioraso, la ministre de l'enseignement supérieur : la réussite des étudiant(e)s, une ambition pour la recherche et la révision de la gouvernance des universités. Un projet de loi devrait être déposé fin mars 2013 et voté d'ici à juin.

Réussite des étudiant(e)s. En deuxième année de licence en Psychologie, plus de deux étudiant(e)s sur trois échouent. En 2008 par exemple, seuls 27% des étudiant(e)s entrés en deuxième année

sont passés en 3^{ème} année de licence. Ce pourcentage d'étudiant(e)s en réussite à l'université permet de rendre compte de la sélection qui s'y opère à l'entrée en 3^{ème} année de licence. En effet, les étudiant(e)s en première et deuxième années de licence n'ont, en quelque sorte, pas encore, passé la barrière de la sélection, souvent implicite à l'université. Il est évident que par la sélection, opérée après la deuxième année, et par les examens, les évaluateurs ont pu juger les étudiant(e)s sur leur manière de mettre à profit leur travail universitaire.

Les présidents d'université : Jean-François Badé (Université Paris 10), Fabienne Zaise (Université Lille 3), Lise Dukaso (Université Grenoble 3), Anne Froue (Université Montpellier 3), Jean-Emile Gimbart (Université Rennes 2), Yves Litz (Université de Poitiers), Jean-Luc Maud (Université Lyon 2), Jean Petersi (Université Bretagne Sud).

Extrait de La lettre de l'éducation, Le Monde, 3 décembre 2012, N°757.

Dans ces trois conditions expérimentales, plusieurs questions portant sur le contenu des textes étaient posées aux participant(e)s afin de nous assurer de leur lecture. Dans la condition de « réussite pour tous », il était demandé aux participant(e)s de rappeler le nom de la ministre de l'enseignement supérieur, des exemples d'instances et de personnes qui gèrent

les différentes composantes pédagogiques en psychologie ainsi que des exemples de services proposés par l'université. Dans les deux conditions de sélection, il était demandé de rappeler le nom de la ministre de l'enseignement supérieur, le pourcentage d'étudiant(e)s ayant réussi et échouer leur première (condition de « sélection passée ») ou leur deuxième (condition de « sélection future ») année de psychologie et enfin, la moment où s'opère la sélection à l'université.

2.1.3 Matériel

Croyance en la méritocratie scolaire. Le même questionnaire que dans les études 3, 4 et 5 (cf. Tableau 4), composé de huit items, a été utilisé ($\alpha=.77$; $M=3.73$; $SD=.76$).

Statut socioéconomique subjectif. Comme dans l'étude précédente, une traduction française de l'échelle à dix niveaux (cf. Annexe 12), construite par Adler et collaborateurs (Adler, Epel, Castellazzo, & Ickovics, 2000) a été utilisée ($M=5.62$; $SD=1.49$).

2.2 RESULTATS

2.2.1 Procédure des analyses de contrastes

Nous nous attendions à ce que les deux conditions de sélection (passée et future) diffèrent de la condition « réussite pour tous ». Ainsi, pour tester cette hypothèse, la variance a été divisée en deux contrastes orthogonaux : le contraste d'intérêt compare les deux conditions de sélection (codées +1 pour chacune d'elle) à la condition « réussite pour tous » (codée -2). Le contraste orthogonal compare les deux conditions de sélection entre elles (codée -1 pour « sélection future », +1 pour « sélection passée » et 0 pour « réussite pour tous »). L'analyse de régression inclue les deux contrastes, le statut socioéconomique subjectif (en forme centrée) et les interactions pour l'ensemble de ces variables (cf. Tableau 9). Si les résultats sont consistants avec notre hypothèse, seule l'interaction entre notre contraste d'intérêt et le statut socioéconomique subjectif devrait être significative (Judd et al., 2009).

	Sélection passée	Réussite pour tous	Sélection future
Contraste 1	1	-2	1
Contraste 2	1	0	-1

Tableau 9. Contrastes (Etude 6).

2.2.2 Statut socioéconomique subjectif et croyance en la méritocratie scolaire

Les résultats indiquent qu'aucun effet principal du contraste d'intérêt, du contraste orthogonal ou du statut socioéconomique subjectif, n'est significatif, $F(1,115) < 2$. L'absence de significativité de l'effet principal du contraste orthogonal souligne que les deux conditions, *sélection passée* et *sélection future* ne diffèrent pas significativement entre elles. De plus, comme attendu, l'interaction entre le statut socioéconomique subjectif et le contraste d'intérêt est significatif $\beta = -.26$, $F(1,115) = -2.81$, $p = .006$, $\eta_p^2 = .07$ (cf. Figure 16). Cet effet indique que la présence d'un processus de sélection (passé ou futur), entraîne un degré de CMS plus faible pour les étudiant(e)s se percevant de haut statut socioéconomique, comparativement à la réussite pour tous. L'effet inverse est observé chez les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique. L'analyse des effets simples révèle que le contraste d'intérêt est significatif et négatif pour les étudiant(e)s se percevant de haut statut socioéconomique (+1ET au-dessus de la moyenne), $\beta = -.27$, $F(1,115) = .04$, $p = .04$, $\eta_p^2 = .08$. Cet effet est tendanciel et positif pour les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique (-1ET en-dessous de la moyenne), $\beta = .25$, $F(1,115) = 1.91$, $p = .06$, $\eta_p^2 = .06$. L'interaction entre le contraste orthogonal et le statut socioéconomique subjectif est non significatif, $F(1,115) = .08$, *ns*.

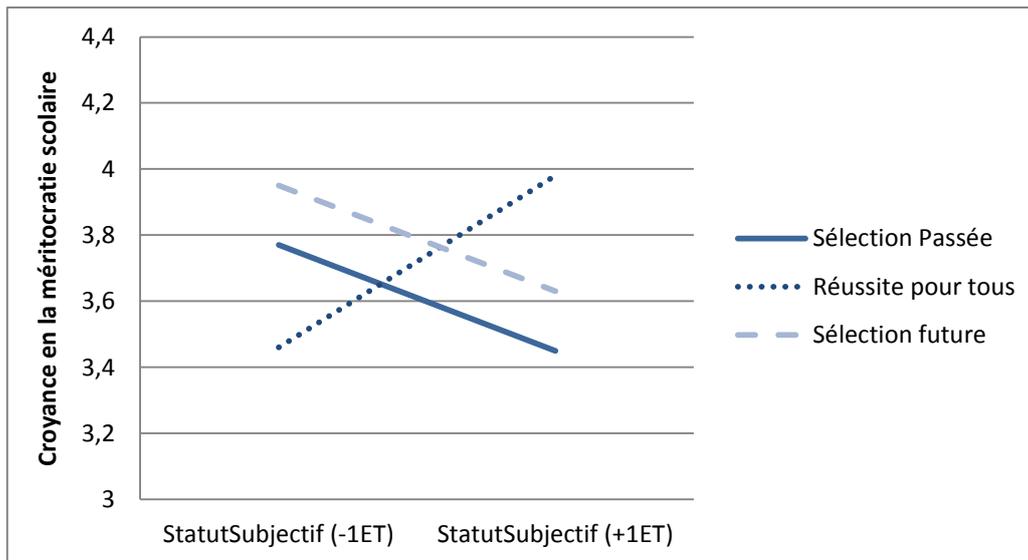


Figure 16. Croyance en la méritocratie scolaire selon la condition expérimentale et le statut socioéconomique subjectif (Etude 6).

2.3 DISCUSSION

Dans cette dernière étude, les participant(e)s ont été confronté(e)s, soit à des informations portant sur la réussite pour tous à l'université, soit à des informations portant sur la sélection universitaire. Les résultats soutiennent l'hypothèse selon laquelle les processus de sélection, qu'ils soient passés ou futurs, poussent les étudiant(e)s se sentant appartenir aux groupes défavorisés à croire davantage en la méritocratie scolaire que dans la condition « réussite pour tous ». Inversement, on observe que ces processus de sélection entraînent une croyance plus faible chez les étudiant(e)s se sentant appartenir aux groupes favorisés comparativement à une condition de « réussite pour tous ». La croyance en la méritocratie scolaire semble bien être un outil de rationalisation pour les étudiant(e)s de bas statut qui donnent un caractère méritoire à la place qu'ils/elles occupent dans la hiérarchie sociale. Cette croyance semble remplir une fonction palliative pour ces étudiant(e)s qui doivent faire face à une incertitude quant à leur future position sociale. Paradoxalement, cette étude montre que, pour les étudiant(e)s se percevant de bas statut (vs haut statut), la présence d'un processus de sélection les conduit à présenter un plus fort degré de croyance en la méritocratie scolaire. En

effet, la présence de sélection semble les pousser à percevoir leur future position sociale comme étant incertaine augmentant ainsi leur dépendance au système. Cela peut à leurs yeux, réduire les possibilités de mobilité sociale. Le recours à la croyance en la méritocratie scolaire leur permettrait d'augmenter leur perception de contrôle sur leur avenir au sein de la hiérarchie sociale (McCoy et al., 2013) et ainsi restaurer cette possibilité de mobilité sociale. Notons que la comparaison des résultats des études 4, 5 et 6 laisse à penser que, par défaut, le milieu universitaire entraîne une perception de sélection chez les étudiant(e)s. L'effet observé dans les études 4 et 5, à savoir que les étudiant(e)s de bas statut croient plus en la méritocratie scolaire que les étudiant(e)s de haut statut, se retrouve en effet uniquement dans les conditions de sélection de l'étude 6. Cette observation soutient l'hypothèse selon laquelle la fonction de sélection est particulièrement prégnante au sein des institutions éducatives supérieures.

A l'inverse, il semble que les étudiant(e)s se percevant de haut statut croient plus en la méritocratie scolaire suite à la lecture d'un texte portant sur les politiques universitaires soutenant la réussite pour tous à l'université comparativement aux textes portant sur la sélection universitaire. Cet effet peut s'interpréter comme une menace pour les étudiant(e)s de milieux favorisés. En effet, si tous les étudiant(e)s peuvent réussir à l'université, alors ils/elles ne bénéficient plus des avantages que leur confère leur position sociale privilégiée. Croire en la méritocratie scolaire lorsque de telles informations leurs sont données leur permettrait de faire face à la menace et de maintenir le *statu quo* et leur place privilégiée. Par ailleurs, alors que nous aurions pu nous attendre à un effet distinct des conditions de sélection passée et future, aucune différence n'est observée dans notre échantillon. Nous aurions effectivement pu faire l'hypothèse que les étudiant(e)s de la condition « sélection passée », parce qu'ils/elles ont franchi la barrière de la sélection, présentent une CMS plus élevée que les étudiant(e)s des autres conditions, afin de justifier leur propre mérite. Toutefois, les résultats des conditions de sélection (passée et future) sont très similaires, soutenant l'idée que ce qui est déterminant

dans la relation entre le statut socioéconomique subjectif et le degré de CMS des étudiant(e)s est la saillance du processus de sélection et non des déterminants individuels concernant leur propre mérite quant à une réussite passée ou future.

CHAPITRE V

DISCUSSION GENERALE

1 RAPPEL DES ENJEUX THEORIQUES

L'idéologie méritocratique était au centre de ce travail de thèse. Elle a été étudiée dans le domaine scolaire au travers de la croyance selon laquelle les résultats scolaires sont l'aboutissement du mérite individuel des apprenant(e)s. L'idée générale était d'étudier comment l'idéologie méritocratique pouvait participer, en partie, au phénomène de reproduction sociale décrit dans la littérature depuis les années 1960 (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970), au travers de sa fonction légitimatrice (Jost & Hunyady, 2005). L'introduction théorique a permis d'étayer notre problématique principale portant sur le lien entre l'idéologie méritocratique dans le domaine scolaire et l'internalisation des inégalités sociales de réussite académique et décrite dans le chapitre III de ce travail au travers de quatre études expérimentales (*cf.* Etudes 1 à 4). Dans le même temps, cette introduction a été l'occasion d'élaborer la problématique secondaire de ce travail, à savoir la question des déterminants des croyances en la méritocratie. En effet, nous nous sommes intéressées dans le chapitre IV (*cf.* Etudes 5 et 6), aux processus qui poussent paradoxalement les membres de groupes défavorisés à adopter des croyances méritocratiques bien que ces croyances leur soient défavorables.

L'ensemble de la littérature présentée dans cette introduction théorique avait pour ambition de relier différents concepts afin d'établir nos deux problématiques de travail. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressées à l'influence de la croyance en la méritocratie scolaire sur la transformation et l'internalisation des inégalités sociales de réussite scolaire en des différences d'apparence plus « intrinsèques » aux individus. Dans un second temps, nous nous sommes penchées sur les possibles déterminants de cette croyance auprès de membres de groupes pourtant défavorisés par le *statu quo*. Pour répondre à ces

problématiques, nous avons établi six hypothèses principales qui ont été testées au travers de six études :

- 1) Le lien entre le statut socioéconomique et les performances scolaires est médiatisé par le degré de SEP des apprenant(e)s.
- 2) Les contextes mettant en avant la méritocratie scolaire devraient accentuer les effets du statut socioéconomique sur les performances et le SEP des apprenant(e)s, comparativement à des contextes neutres ou lorsque la méritocratie scolaire est infirmée.
- 3) L'accentuation des écarts de performances entre statut socioéconomique en condition de confirmation, comparativement aux contextes neutres ou infirmant la méritocratie devrait résulter d'une accentuation des écarts de SEP. Le SEP devrait donc médiatiser cet effet.
- 4) Les étudiant(e)s des filières de sciences sociales devraient moins croire en la méritocratie scolaire que les étudiant(e)s de filières de sciences non sociales.
- 5) Cet effet des filières devrait être moins marqué chez les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique. En effet, l'université étant un milieu très sélectif, les étudiant(e)s se percevant de bas statut ont besoin de maintenir une forte croyance en la méritocratie scolaire quelle que soit leur filière d'étude.
- 6) La saillance du processus de sélection à l'université devrait pousser les étudiant(e)s de bas statut socioéconomique à renforcer leurs croyances en la méritocratie scolaire comparativement aux étudiant(e)s de haut statut socioéconomique.

Les trois premières hypothèses de ce travail ont été testées au travers de quatre études, réalisées auprès d'élèves d'écoles primaires (*cf.* Etudes 1 à 3) ainsi que d'étudiant(e)s en psychologie (*cf.* Etude 4) et présentées dans le chapitre III. Les trois dernières hypothèses quant à elles, ont été testées auprès d'étudiant(e)s à l'université au travers de deux études (*cf.*

Études 5 et 6), présentées dans le chapitre IV de ce travail. Les résultats de ces différentes études ayant déjà été discutés dans les chapitres précédents, nous rappellerons dans ce chapitre, les résultats obtenus, avant de présenter les limites et les perspectives de chacune des études réalisées.

2 CONSEQUENCES DE LA CROYANCE EN LA MERITOCRATIE

SCOLAIRE (ÉTUDES 1 A 4)

2.1 BILAN DES RESULTATS

Dans le chapitre III, une première étude (*cf.* Etude 1) a mis en évidence l'existence d'un processus de médiation du lien entre le milieu social des élèves et leurs performances scolaires par le SEP. Les élèves issus de milieux défavorisés présentent des performances plus faibles que les élèves de milieux favorisés en mathématiques parce qu'ils ont internalisé leur position sociale sous la forme d'un SEP plus faible que ces derniers. En outre, la confirmation préalable de la croyance en la méritocratie scolaire augmente les écarts sociaux de SEP (*cf.* Etude 2) et de performances (*cf.* Etudes 2 et 3) classiquement observés entre les élèves de milieux favorisés et défavorisés, dans le domaine des mathématiques ; l'effet étant à nouveau médiatisé par le SEP (*cf.* Etude 2). Notons que l'étude 3 ne confirme que partiellement les hypothèses, puisque dans cette étude, c'est surtout un effet principal du statut socioéconomique qui est observé sur le SEP et les performances, indépendamment du contexte. Cela suggère qu'il peut être particulièrement difficile d'infirmer la méritocratie scolaire lorsque celle-ci vient d'être amorcée. Enfin, une quatrième étude a mis en évidence que cet effet délétère de la CMS sur les concepts de soi ne se retrouve pas lorsque la population étudiée est représentée par des étudiant(e)s universitaires. En effet les résultats de cette quatrième étude ne révèlent aucun effet significatif de la confirmation ou de l'infirmerie de la croyance en la méritocratie scolaire sur les performances des étudiant(e)s

de première année de licence. On observe toutefois, à l'inverse des études réalisées auprès d'élèves d'école primaire, que le sentiment de compétence des étudiant(e)s de milieux défavorisés semble bénéficier de la confirmation de la méritocratie scolaire. Nous pensons que l'idéologie méritocratique, telle qu'elle est décrite dans la littérature, révèle deux éléments qui pourraient nuancer l'interprétation de ces résultats, à savoir une définition opaque de la méritocratie (Tenret, 2008; Young, 1961) ainsi qu'une dimension implicite et explicite qui n'est pas toujours spécifiée (Jost & Hunyady, 2002; Young, 1961).

2.2 VERS UNE MEILLEURE DEFINITION DU MERITE

Dans les études 2 et 3, la construction des inductions pose la question de la définition même de la méritocratie et des conséquences qu'elle peut alors engendrer. Selon la définition de Young (1961), la méritocratie recouvre un système politique de distribution des ressources basé sur les capacités et les efforts. Cette définition témoigne d'un mélange entre inné (interne) et acquis (externe), rendant le principe de mérite assez flou. Cette polysémie de la notion de mérite se retrouve dans nos inductions et pourrait expliquer, en partie, les différences de résultats obtenus dans les études 2, 3 et 4. Dans l'étude 2, les inductions faisaient effectivement référence à la définition « classique » de la méritocratie scolaire, à savoir le lien entre la réussite scolaire et l'effort et les capacités alors que dans la troisième étude, cette notion de capacité n'apparaissait pas, seule la notion d'effort était présente. Or, comme souligné dans le deuxième chapitre de ce travail, plusieurs recherches ont montré que la promotion de l'effort, comparativement à la promotion des capacités peut être bénéfique aux élèves et plus particulièrement à des élèves victimes d'un stéréotype négatif (Aronson, Fried, & Good, 2002; Bagès & Martinot, 2011; Mueller & Dweck, 1998). Les résultats obtenus dans l'étude 2, dans laquelle efforts et capacités étaient présentés, peuvent provenir, au moins en partie, de la présence de cette notion de capacité, même si celle-ci était relativement peu saillante, comparativement à la notion d'efforts. En effet, les résultats ne

sont pas strictement répliqués dans l'étude 3, dans laquelle cette notion de capacité n'est plus mobilisée.

On note toutefois que sur les performances en mathématiques, les résultats s'observent dans les deux études. Dans le domaine des mathématiques, la méritocratie scolaire, qu'elle soit présentée en termes d'efforts et de capacités (*cf.* Etude 2) ou uniquement en termes d'efforts (*cf.* Etude 3) semble donc creuser les écarts sociaux de réussite dans cette matière. D'après les études de Dweck (2000), ces notions d'efforts et de capacités peuvent être perçues différemment en fonction d'une conception fixiste ou malléable de l'intelligence (*cf.* Chapitre II). En effet, plusieurs recherches (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Dweck, 2000) montrent que lorsque les individus possèdent une croyance malléable de l'intelligence, les efforts sont perçus comme un outil permettant le développement des compétences intellectuelles. A l'inverse, lorsque les individus possèdent une croyance fixiste de l'intelligence, les efforts sont plutôt interprétés comme un outil de compensation d'un manque de talent ; les efforts reflétant alors un manque de capacités. Or, les recherches soulignent que, de manière générale, dans nos sociétés occidentales, les individus ont tendance à considérer l'intelligence comme une qualité naturelle et fixe (Heine et al., 2001) et que le domaine des mathématiques est plus sensible que celui du français à ces croyances fixistes de l'intelligence (Good, Rattan, & Dweck, 2012). De plus, l'importance de l'effort est plus marquée dans le domaine des mathématiques que dans d'autres domaines scolaires, notamment le français (Chambon, 1990). L'ensemble de ces éléments nous amènent à penser que des études complémentaires seraient nécessaires à la compréhension des différences observées entre nos études, dans des situations où la norme de mérite se mesurerait par les efforts ou par les capacités. Ainsi, l'effet délétère de la croyance en la méritocratie scolaire sur les écarts sociaux de performances et/ou de SEP pourrait être modéré, non seulement par le statut socioéconomique des élèves mais aussi par leur conception de l'intelligence ainsi que par la

notion de mérite mise en avant. Dans une future étude, nous pourrions par exemple tester l'hypothèse selon laquelle en mathématiques, la mise en avant du mérite par les efforts, comparativement aux capacités, creuserait les écarts sociaux de performances et de SEP, uniquement lorsqu'une conception fixiste de l'intelligence aura été préalablement induite (*vs.* malléable).

2.3 L'IMPLICITE DE LA MERITOCRATIE, ELEMENT DE REPRODUCTION SOCIALE ?

Comme souligné dans la discussion générale du chapitre III, les différences observées entre les élèves (*cf.* Etudes 2 et 3) et les étudiant(e)s (*cf.* Etude 4) suite à la confirmation de la croyance en la méritocratie scolaire, peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs, l'un d'eux étant la présence ou l'absence de l'implicite de la méritocratie. En effet, l'idéologie méritocratique se compose d'une dimension explicite, focalisée sur le lien entre efforts-capacités (ou efforts) et réussite, mais aussi d'une dimension implicite, focalisée sur le lien entre manque d'efforts-capacités ou manque d'efforts et échec. Les inductions proposées aux étudiant(e)s de l'étude 4 étaient dénuées de cette dimension implicite contrairement aux inductions proposées aux élèves des études 2 et 3 dans lesquelles les deux dimensions étaient présentes. Ainsi, la méritocratie scolaire pourrait participer à la reproduction des inégalités sociales de réussite scolaire, uniquement par l'intermédiaire de l'implicite engendrée par cette idéologie. En effet, les processus d'internalisation des inégalités pourraient se produire lorsque les individus prennent conscience de cet implicite. Pour mieux comprendre le lien entre implicite-explicite et justification et internalisation des inégalités sociales, nous envisageons de réaliser une étude dans laquelle des inductions contenant, soit la dimension explicite de la méritocratie, soit sa dimension implicite, soit les deux dimensions simultanément, seraient présentées à des élèves et à des étudiant(e)s. Sur la base de nos résultats, nous pourrions nous attendre à ce que les écarts sociaux de performances

académiques et de concepts de soi ne s'observent que dans les conditions où l'implicite de la méritocratie scolaire aura été rendu explicite.

2.4 SENTIMENT DE CONTROLE PREALABLE ET CROYANCE EN LA MERITOCRATIE

Outre les possibles interprétations présentées ci-dessus pour expliquer les différences de résultats observés entre les élèves et les étudiant(e)s quant aux conséquences de la croyance en la méritocratie scolaire, nous pouvons souligner des différences en termes de statut scolaire. En effet, comme relevé dans la discussion générale du chapitre III, les étudiant(e)s à l'université sont des élèves en réussite scolaire, et plus particulièrement lorsqu'ils sont issus de milieux défavorisés. Contrairement aux élèves d'écoles primaires qui doivent encore « faire leurs preuves » dans le système éducatif, ces étudiant(e)s ont atteint l'enseignement supérieur avec succès. Ainsi, il est possible que les jeunes élèves, qui ont passé peu de temps dans le système éducatif, soient en pleine construction de leur perception de contrôle. Or, les processus d'internalisation des inégalités sociales tels que décrits tout au long de ce travail et les résultats de la littérature (Kraus et al., 2009, 2012; Lachman & Weaver, 1998) témoignent d'une plus faible perception de contrôle chez les élèves de milieux défavorisés comparativement aux élèves de milieux favorisés. Pourtant, il est possible que des étudiant(e)s, et plus particulièrement lorsqu'ils/elles sont issu(e)s de milieux défavorisés présentent une forte perception de contrôle sur leurs performances académiques. En effet, alors que le contexte social dans lequel ils/elles évoluent est défavorable à leur réussite scolaire (*cf.* Chapitre II), ils/elles ont atteint un niveau d'étude supérieur. Cette réussite *improbable* peut développer, chez ces étudiant(e)s, un fort sentiment de contrôle.

Les résultats obtenus dans la littérature et présentés en introduction de ce travail peuvent nous amener à penser que la confirmation de la croyance en la méritocratie scolaire revienne à induire une perception de contrôle plus grande que l'infirmité de cette croyance ou une lecture d'un texte neutre. En effet, la littérature sur l'idéologie méritocratique souligne

la particularité de ce mythe quant à la perception de contrôle qu'il va engendrer (*cf.* Chapitre I, Goode et al., 2014; Lerner, 1980; McCoy et al., 2013). Or, d'autres recherches soulignent la préférence des individus pour des situations consistantes (i.e. qui correspondent à leurs croyances, leurs perceptions et/ou leurs valeurs préalables), comparativement à des situations inconsistantes (i.e. qui ne correspondent pas à leurs croyances, leurs perceptions et/ou leurs valeurs préalables) qui créent un état d'inconfort psychologique et pourraient alors engendrer des performances moindres et des concepts de soi plus fragiles (Chaxel & Russo, 2015; Monteil & Huguet, 2014). Les résultats obtenus dans les études 2 et 3 auprès des élèves d'école primaire pourraient être interprétés en ces termes. En effet, il est possible que les élèves de milieux défavorisés se trouvent déstabilisés lorsqu'on leur présente un texte confirmant la croyance en la méritocratie scolaire, uniquement par l'effort. En effet, ce texte pourrait induire une plus forte perception de contrôle alors que leur perception de contrôle préalable est relativement faible, créant ainsi une situation « d'inconsistance ». On observerait l'effet inverse chez les élèves issus de milieux favorisés, qui auraient une perception de contrôle préalable plus élevée. A nouveau, on peut supposer que l'inconsistance aurait des effets délétères surtout chez les élèves de milieux défavorisés, les élèves de milieux favorisés étant « protégés » par leurs avantages socioéconomiques. Ainsi, la confirmation de la croyance en la méritocratie scolaire créerait une situation d'inconsistance auprès des élèves défavorisés, susceptible d'augmenter les écarts sociaux de performances et de SEP. A l'inverse, l'infirmité de cette croyance entrainerait pour ces élèves une situation de consistance réduisant les écarts sociaux de performances et de SEP. Ces situations de consistance et d'inconsistance n'auraient en revanche pas d'impact chez les élèves favorisés bénéficiant d'autres avantages (*cf.* Figure 17). La médiation observée dans l'étude 2 pourrait illustrer ce phénomène. En effet, dans cette étude, la modulation de l'effet de statut socioéconomique par l'infirmité ou la confirmation de la croyance en la méritocratie

scolaire sur les performances en mathématiques est médiatisée par le SEP de cette matière. Or, le SEP est une forme de mesure de perception de contrôle dans le domaine des mathématiques. En effet, cette échelle interroge les élèves sur leurs capacités à réussir certains exercices en classe (e.g. « *Je suis capable de tracer un axe de symétrie sur une figure géométrique* »). De futures recherches testant cette hypothèse avec des mesures plus directes de perception de contrôle permettraient de mettre en lumière les processus, sous-jacents à l'idéologie méritocratique, qui engendrent l'augmentation des écarts sociaux de SEP et de performances dans un contexte confirmant la croyance en la méritocratie scolaire. Ces éléments permettraient également de comprendre les différences de résultats obtenus entre les élèves (cf. Etudes 2 et 3) et les étudiant(e)s (cf. Etude 4). En effet, on peut penser que la situation scolaire des étudiant(e)s inverse les effets attendus chez les élèves de par la réussite des membres de groupes défavorisés au sein du système éducatif. On pourrait alors s'attendre à ce qu'une situation inconsistante pour des élèves de milieux défavorisés à l'école primaire devienne consistante chez ces derniers lorsqu'ils ont atteint un niveau universitaire et ainsi développé une plus forte perception de contrôle.

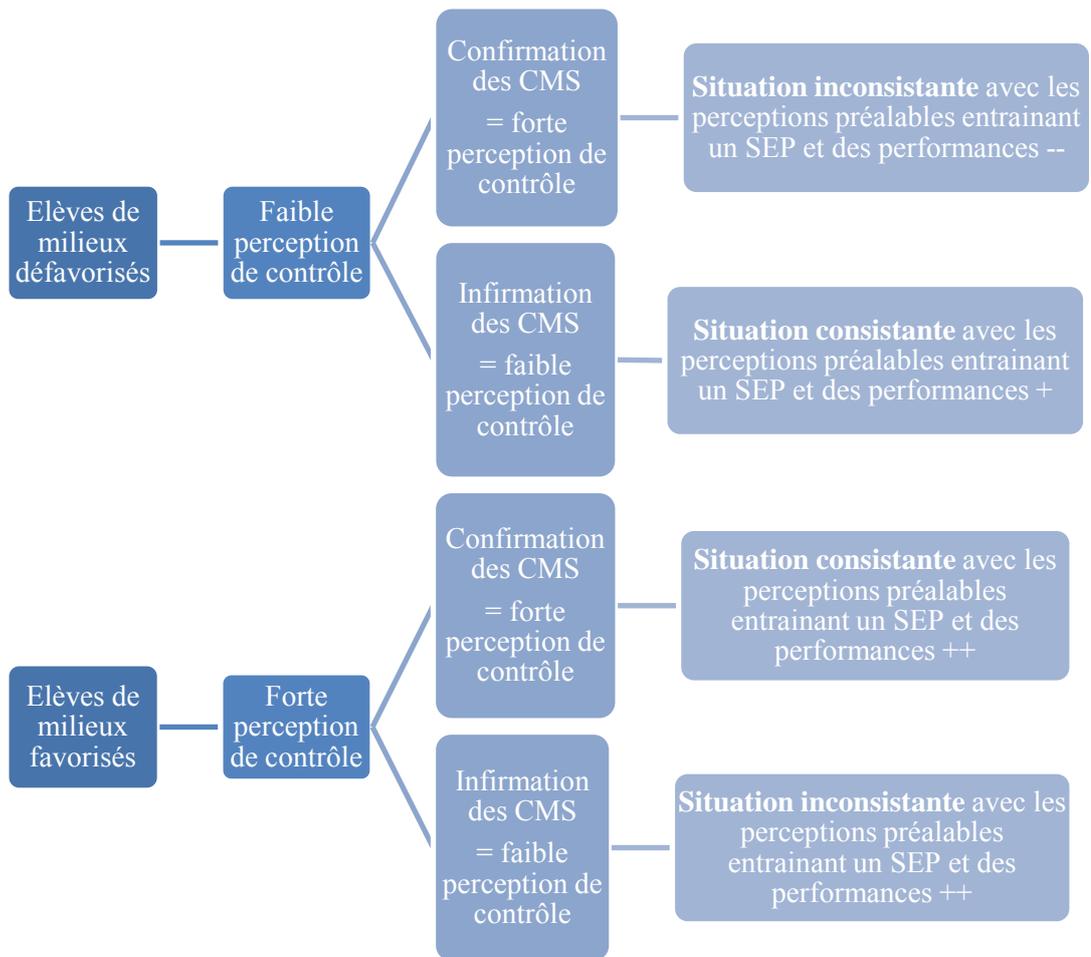


Figure 17. Hypothèse de l'effet de consistance et d'inconsistance selon le milieu social des élèves.

2.5 PERSPECTIVES APPLIQUEES : DE-ESSENTIALISER LES PERFORMANCES

SCOLAIRES

Comme souligné précédemment, nos résultats montrent que la mise en avant de la méritocratie scolaire peut creuser les écarts sociaux de réussite scolaire et de SEP à l'école primaire lorsqu'elle est présentée en termes d'efforts et de capacités et, dans une moindre mesure, lorsqu'elle est présentée uniquement en termes d'efforts, principalement dans le domaine des mathématiques. Au vue de ces résultats, l'on pourrait être tenté d'éviter de promouvoir l'effort dans une classe afin d'éviter de creuser les écarts sociaux de réussite. Cependant, la littérature a souligné de nombreux avantages à la promotion de l'effort dans le domaine scolaire, notamment au travers de l'amélioration des performances ou de la

persistance face à une tâche scolaire (Bagès & Martinot, 2011; Dweck, 2000; Goode et al., 2014; Kraus et al., 2009; Lachman & Weaver, 1998; Mueller & Dweck, 1998; Van Yperen et al., 2006) ou encore de l'augmentation des perceptions de contrôle face à un événement ou une tâche (Goode et al., 2014; Lerner, 1980; McCoy et al., 2013), élément particulièrement bénéfique au SEP (Bandura, 1997). Ainsi, il ne s'agit en aucun cas de conseiller d'éliminer la promotion de l'effort du quotidien scolaire, ce qui serait un non-sens pédagogique. De notre point de vue, il convient en revanche de souligner que cet effort, bien qu'indispensable à la réussite, ne devrait pas être systématiquement présenté comme l'unique facteur menant à la réussite scolaire.

Cette idée trouve écho dans les travaux qui montrent qu'attribuer ses performances aux efforts peut générer une certaine forme de culpabilité, qui à terme, peut être néfaste à la performance et pousser les individus à l'abandon (Wilson & Linville, 1982, 1985). En effet, les pratiques éducatives et les idéologies et normes promues dans ce système (e.g. méritocratie scolaire, norme d'internalité, etc.) peuvent amener les élèves à développer des croyances essentialistes concernant leurs performances scolaires (Autin, 2010). Ces élèves pensent alors que leurs résultats scolaires reflètent des qualités individuelles intrinsèques, et plus généralement, leur valeur propre. Or, des interventions permettant de dé-essentialiser la performance, c'est-à-dire, de dissocier les performances scolaires et les valeurs intrinsèques de l'individu entraînent une augmentation de ces performances scolaires. Ainsi, Autin et Croizet (2012) montrent que relativiser le lien entre performance, effort et capacité en mettant en avant l'importance de l'échec dans l'apprentissage, est bénéfique aux élèves. Lorsqu'ils expliquent aux élèves que la performance scolaire n'est pas un signe d'infériorité et qu'elle les amène à considérer le processus d'apprentissage comme un processus évolutif et commun à tous, ces chercheurs notent une augmentation des performances scolaires (Pour plus de détails, voir également, Autin, 2010). Dans ces études, aucune mesure n'est faite quant à

l'écart observé entre les élèves de milieux favorisés et défavorisés mais sur la base de ces observations, de prochaines études pourraient tester l'hypothèse selon laquelle une intervention dé-essentialisante diminue l'écart social de réussite scolaire comparativement à une intervention où l'idéologie méritocratique serait mise en avant, qui, à l'inverse, augmenterait cet écart.

3 DETERMINANTS DE LA CROYANCE EN LA MERITOCRATIE

(ETUDES 5 ET 6)

3.1 BILAN DES RESULTATS

Les résultats obtenus dans l'étude 4 ont été interprétés comme pouvant refléter la fonction palliative de la CMS pour les étudiant(e)s de bas statut socioéconomique. Nous avons stipulé que les étudiant(e)s de bas statut à l'université présentaient une plus forte dépendance au système que les étudiant(e)s de haut statut puisque leur réussite au sein de ce système éducatif n'est déterminée que par les notes, les appréciations et les diplômes, autrement dit, déterminée par les processus de sélection leur ayant permis d'atteindre un tel niveau d'étude. Les deux études présentées dans le chapitre IV avaient alors pour but d'étudier dans quelle mesure la saillance de la sélection (*vs.* réussite pour tous) en milieu universitaire pouvait pousser les étudiant(e)s pourtant défavorisé(e)s par le *statu quo* à croire en la méritocratie scolaire, et ce, même lorsque leurs connaissances leur permettaient, *a priori*, de la remettre en cause. Notre cinquième étude a montré que les étudiant(e)s issu(e)s de filières de sciences humaines et sociales, qui offrent des connaissances permettant de remettre en cause l'idéologie méritocratique, présentaient une plus faible croyance en la méritocratie scolaire que les étudiant(e)s issu(e)s de filière de sciences non sociales (Dambrun & Kamiejski, 2009; Guimond & Palmer, 1996) mais que cet effet est modéré par le statut socioéconomique subjectif des étudiant(e)s. Plus précisément, nous avons révélé que cet effet

de filière ne se retrouve plus chez les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique. L'université étant un milieu particulièrement sélectif, il semble que les étudiant(e)s se percevant de bas statut ont besoin de maintenir une forte croyance en la méritocratie scolaire quelle que soit leur filière d'étude. Une seconde étude a effectivement permis de tester cette dernière affirmation. Les résultats de l'étude 6 montrent en effet que les étudiant(e)s se percevant de bas statut socioéconomique présentent un degré de croyance en la méritocratie scolaire plus important lorsque la sélection (passée ou future) est rendue saillante comparativement à une condition mettant en avant la réussite pour tous, bien qu'ils aient les connaissances pour remettre en cause l'idéologie méritocratique. Cet effet s'inverse chez les étudiant(e)s se percevant de haut statut socioéconomique.

3.2 LA SELECTION UNIVERSITAIRE : MIEUX DEFINIR LES MECANISMES SOUS-JACENTS

Bien que les résultats des études 5 et 6 soutiennent notre hypothèse selon laquelle la saillance de la sélection au sein des instances universitaires pousse les étudiant(e)s de milieux défavorisés à croire en la méritocratie scolaire, l'interprétation de ces résultats présente quelques limites. En effet, nos hypothèses se basaient sur des éléments bien particuliers. Notre réflexion s'est portée sur le processus de mobilité sociale ascendante qui peut sous-tendre la situation des étudiant(e)s de milieux défavorisés, parvenu(e)s jusqu'à un niveau universitaire. En effet, ces étudiant(e)s ont déjà passé plusieurs processus de sélection et sont les « gagnant(e)s » du système éducatif. En dépit de leurs désavantages sociaux, ils/elles sont parvenu(e)s à un niveau d'éducation relativement élevé, faisant partie du faible pourcentage d'élèves de milieux défavorisés accédant aux études universitaires (*cf.* Chapitre IV). Or, comme nous l'avons déjà souligné, faire l'expérience d'une mobilité sociale ascendante peut augmenter les croyances méritocratiques et plus particulièrement, la croyance en la méritocratie scolaire (Beauvois & Dubois, 1988; Duru-Bellat & Tenret, 2009). Pour ces

étudiant(e)s, cette mobilité dépend essentiellement du système éducatif et des processus de sélection qui en découlent, les rendant particulièrement dépendants de ce système. Les résultats scolaires étant déterminants dans l'accès aux futures positions sociales (Duru-Bellat & Tenret, 2009), plusieurs études soulignent effectivement une plus forte dépendance au système chez les membres de groupes défavorisés (Kay & Friesen, 2011; Kay et al., 2009; Van Der Toorn et al., 2011), qui ne bénéficient pas d'autres avantages pour atteindre des places prestigieuses par rapport aux membres de groupes favorisés (Kraus et al., 2012; N. M. Stephens et al., 2012). Or, les recherches ont montré qu'un fort degré de dépendance au système entraînait un engagement plus fort dans le soutien à la hiérarchie sociale et une plus forte propension à la justification du système (Kay & Friesen, 2011; Kay et al., 2009). Dans notre étude, nous avons testé l'effet de sélection sur la croyance en la méritocratie scolaire de ces étudiant(e)s.

Nos hypothèses se basaient sur plusieurs éléments théoriques qui nécessiteraient d'être directement testés dans de nouvelles études. En effet, bien que nos résultats révèlent que la sélection peut entraîner une forte croyance en la méritocratie scolaire chez les membres de groupes défavorisés, rien n'est démontré concernant le lien entre mobilité sociale et méritocratie ou entre dépendance au système et méritocratie. Autrement dit, nos résultats ne nous permettent pas de définir lequel de ces éléments détermine effectivement la croyance en la méritocratie scolaire des membres de bas statut. Des études complémentaires pourraient être réalisées afin de mieux cerner ces déterminants en les mesurant plus directement. Dans une prochaine étude, nous pourrions par exemple tester l'hypothèse selon laquelle les étudiant(e)s de milieux défavorisés faisant l'expérience d'une mobilité sociale ascendante présentent une plus forte croyance en la méritocratie scolaire que des étudiant(e)s faisant l'expérience d'une mobilité sociale descendante. Nous pourrions également tester l'hypothèse selon laquelle notre effet de sélection sur la croyance en la méritocratie scolaire des

étudiant(e)s serait médiatisé par leur perception de dépendance au système et/ou leur perception de mobilité sociale. En effet, nos différents arguments théoriques nous amènent à penser que la sélection universitaire créée, chez les étudiant(e)s de milieux défavorisés une plus forte perception de dépendance que chez les étudiant(e)s de milieux favorisés, expliquant ainsi les différences quant au degré de croyance en la méritocratie scolaire de ces étudiant(e)s.

4 STATUT SOCIAL ET MERITOCRATIE SCOLAIRE : UN LIEN CAUSAL

DIFFICILE A ETABLIR

Qu'il soit mesuré objectivement, au travers du métier des parents ou subjectivement, au travers d'une échelle spécifique, le statut socioéconomique, variable centrale dans ce travail de thèse, est toujours une variable invoquée (*cf.* Etudes 1 à 6). Ainsi, la principale limite de ce travail repose sur le fait que le statut socioéconomique des participant(e)s est systématiquement invoqué. Pourtant, bien qu'il soit difficile de manipuler la classe sociale, caractéristique héritée par les individus au travers des processus de socialisation familiale (*cf.* Chapitre II), des études proposent des procédures permettant une mesure provoquée de ce statut (Jackson et al., 2015; Jackson, Souza, Chiang, Twenge, & Goodman, 2011). Par exemple, pour pallier aux limites des mesures invoquées, Jackson et collaborateurs (Jackson et al., 2011) proposent un protocole expérimental particulier. Ils demandent à des participant(e)s de regarder une échelle représentant la société américaine, où chaque barre correspond au statut social des individus la composant. Sur le même modèle que l'échelle de mesure du statut socioéconomique subjectif utilisée dans les études 5 et 6 (Adler et al., 2000), on leur demande de s'imaginer « *que cette échelle représente la position des gens dans la société, en bas de l'échelle se trouvent les gens ayant le moins d'argent [...]. En haut de l'échelle se trouvent les gens ayant le plus d'argent [...]* ». Dans chaque condition, ils/elles sont ensuite invité(e)s à s'imaginer durant les cinq années qu'ils/elles ont passé au lycée. Suite

à cela, trois consignes leur sont proposées en fonction de la condition qui leur est aléatoirement assignée. Ils/elles doivent s’imaginer eux(elles)-mêmes « *au sommet [au bas/au milieu] de l’échelle sociale* » et prendre leur temps pour écrire des détails sur leur vie durant ces cinq années de lycée en précisant comment ils/elles « *pensent, agissent et se sentent dans ce lycée* ». Ce type de manipulation expérimentale nous semble particulièrement intéressant car il peut s’appliquer au domaine scolaire. En effet, dans nos études, nous nous intéressons au lien entre le statut socioéconomique (subjectif et objectif) des apprenant(e)s et la croyance en la méritocratie scolaire. Or, comme dans nos études, cette manipulation intègre une mesure du statut social assez générale puisqu’elle se base sur une échelle représentant la société dans son ensemble mais s’inscrit également dans le domaine scolaire en demandant aux participant(e)s de s’imaginer durant leurs années de lycée. Il nous semble que cette manipulation pourrait s’appliquer à nos études, en amont des autres manipulations expérimentales (*cf.* Etudes 2, à 4) ou des mesures de la croyance en la méritocratie scolaire (*cf.* Etudes 5 et 6). Pour l’ensemble de nos études, cette procédure nous permettrait de tester les mêmes hypothèses que celles présentées dans ce travail mais avec une manipulation du statut socioéconomique, qui permettrait une meilleure compréhension des relations causales qui s’établissent entre le statut socioéconomique et la croyance en la méritocratie.

5 CONCLUSION

Malgré les nombreuses limites évoquées dans ce dernier chapitre, ce travail de recherche apporte des éléments nouveaux concernant l’étude de l’idéologie méritocratique et ouvre de nombreuses perspectives. L’originalité de ce travail porte d’une part sur le domaine dans lequel l’idéologie méritocratique a été étudiée et d’autre part sur la façon dont elle a été abordée. En effet, si de nombreuses études traitent des conséquences (Trautwein, Lüdkte, 2006 ; Shannon et Major, 2006 ; Midgley, Feldlaufer, Eccles, 1989), des déterminants (Goode

et al., 2014; Jost & Hunyady, 2005; Kay & Friesen, 2011; Kay et al., 2009; Kraus et al., 2009; Lachman & Weaver, 1998; Ledgerwood et al., 2011; McCoy et al., 2013) ou encore de l'internalisation de la méritocratie en général (A. S. Baron & Banaji, 2009; Bigler et al., 2001; Jost et al., 2002; Jost, 2001; McCoy & Major, 2007; Mijs, 2015; O'Brien & Major, 2009), peu d'entre elles se focalisent sur ces éléments dans le domaine éducatif (Baudelot & Estabiet, 2009; Baudelot & Leclercq, 2005; Dubet, 2004; Duru-Bellat et al., 2009; Krop, 2015; Tenret, 2011a, 2011b). De plus, certaines études traitent de la méritocratie scolaire en tant que principe de justice distributive à l'école (Brinbaum et al., 2007; Duru-Bellat et al., 2009) mais peu s'intéressent à la méritocratie descriptive dans le domaine scolaire comme un outil de justification des inégalités sociales de réussite (Bourdieu & Passeron, 1970, 1990; Camus, 2002; Duru-Bellat et al., 2009; Lipsey, 2014; Tenret, 2008). Ainsi, notre travail de recherche s'est proposé d'étudier empiriquement l'influence de la croyance en la méritocratie descriptive, appliquée au domaine scolaire, sur l'internalisation et la reproduction des inégalités sociales de réussite scolaire ainsi que sur les possibles déterminants de cette croyance auprès de membres de groupes pourtant défavorisés par le *statu quo*.

Comme nous l'avons souligné dans le chapitre II, certaines études (Goode et al., 2014; Kraus et al., 2009; Lachman & Weaver, 1998; Mueller & Dweck, 1998; Van Yperen et al., 2006) auraient pu nous amener à formuler l'hypothèse selon laquelle induire la méritocratie scolaire valorise l'effort et serait ainsi bénéfique à tous les élèves, surtout lorsqu'ils sont victimes d'un stéréotype négatif. Nous aurions alors observé une diminution des écarts de performances et/ou de SEP entre les apprenant(e)s de différents statuts en situation de confirmation de la méritocratie scolaire. Les résultats présentés dans ce travail vont plutôt dans le sens des effets pervers de la méritocratie tels que décrits par Young (1961) dans son ouvrage de sociologie-fiction. En effet, d'après cet auteur, les « perdants » de la méritocratie, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas réussi avec brio à passer les processus de sélection mis en

place, n'ont aucun moyen de s'opposer à leur situation sociale. La méritocratie, telle que décrite dans son ouvrage, aboutit à une société dans laquelle la hiérarchie sociale est considérée comme légitime et surtout indiscutable puisque l'ensemble de la population admet que la mesure du mérite est parfaitement justifiée. Ainsi, bien que les classes sociales tendent à se reproduire de génération en génération, la perpétuation des inégalités apparaît juste. L'idéologie méritocratique, poussée à son paroxysme, entrave alors tout espoir de mobilité sociale et empêche toute remise en question quant à la situation sociale de chacun (Tenret, 2008; Young, 1961). Les résultats présentés dans ce travail soulignent les processus d'internalisation et de reproduction des inégalités sociales de réussite scolaire engendrés, en partie, par la croyance en la méritocratie scolaire, notamment générée par la saillance des processus de sélection au sein du système éducatif. L'idéologie méritocratique, appliquée au domaine scolaire, semble recouvrir une définition essentialiste du mérite qui fonderait, en partie, la dynamique de reproduction des inégalités sociales de réussite scolaire. Loin de l'idéal attendu, le système éducatif, notamment par le biais de sa fonction de sélection, semble ainsi participer à ces processus d'internalisation et de reproduction sociale, rendant ainsi ses verdicts justes et légitimes puisqu'acceptés par tous, et plus paradoxalement par les membres défavorisés par le *statu quo*.

BIBLIOGRAPHIE

- 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 : Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association, 19*(6), 586–92.
- Amoura, C., Berjot, S., Gillet, N., & Altintas, E. (2014). Desire for control, perception of control: Their impact on autonomous motivation and psychological adjustment. *Motivation and Emotion, 38*, 323–335. doi:10.1007/s11031-013-9379-9
- Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 231–244. doi:10.1016/j.ecresq.2011.08.003
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*(2), 113–125.
- Arslan, A. (2013). Investigation of relationship between sources of self-efficacy beliefs of secondary school students and some variables. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(4), 1983–1993. doi:10.12738/estp.2013.4.1753
- Artelt, C., Baumert, J., Julius McElvaney, N., & Peschar, J. (2003). Learners for life. *Organisation for Economic Co-Operation and Development*.
- Aslan, D., Arnas, Y. A., & Eti, İ. (2012). An investigation on how children from different socioeconomic status (SES) classify geometric shapes. *International Journal of Academic Research, 4*(6), 124–133. doi:10.7813/2075-4124.2012/4-6/B.19
- Autin, F. (2010). *Contexte situationnel et performance intellectuelle : l'impact de l'essentialisation de la réussite scolaire sur le fonctionnement cognitif*. Université de Poitiers.
- Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2015). Social justice in education: how the function of selection in educational institutions predicts support for (non)egalitarian assessment practices. *Frontiers in Psychology, 6*, 1–13. doi:10.3389/fpsyg.2015.00707
- Autin, F., & Croizet, J. C. (2012). Improving working memory efficiency by reframing metacognitive interpretation of task difficulty. *Journal of Experimental Psychology: General, 141*(4), 610.
- Auwarter, A. E., & Aruguete, M. S. (2008). Counselor perceptions of students who vary in gender and socioeconomic status. *Social Psychology of Education, 11*, 389–395.
- Baer, D. E., & Lambert, R. D. (1982). Education and support for dominant ideology, *19*(2), 173–195.

- Bagès, C., & Martinot, D. (2011). What is the best model for girls and boys faced with a standardized mathematics evaluation situation: A hardworking role model or a gifted role model? *British Journal of Social Psychology*, 50(3), 536–543. doi:10.1111/j.2044-8309.2010.02017.x
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1995). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69–82. doi:10.1207/s15326985ep3202_2
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, N.J.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. *Personnel Psychology* (p. 604). New-York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle (2nd édition)*. De Boeck Université.
- Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2009). Evidence of system justification in young children. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(9), 918–926.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Seuil : La République des Idées.
- Baudelot, C., & Leclercq, F. (2005). *Les effets de l'éducation*. Paris: la documentation française.
- Baumard, N., Mascaro, O., & Chevallier, C. (2012). Preschoolers are able to take merit into account when distributing goods. *Developmental Psychology*, 48(2), 492–498. doi:10.1037/a0026598
- Beauvois, J. L., Bourjade, A., & Pansu, P. (1991). Norme d'internalité et évaluation professionnelle. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 4(1-2), 9–28.
- Beauvois, J. L., & Dubois, N. (1988). The norm of Internality in the explanation of psychological events. *European Journal of Social Psychology*, 18(4), 299–316.
- Berstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Editions de Minuit.
- Berstein, B. (1988). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Bigler, R. S., Brown, C. S., & Markell, M. (2001). When groups are not created equal: effects of group status on the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development*, 72(4), 1151–1162. doi:10.1111/1467-8624.00339
- Bigot, R., Daudey, E., & Hoibian, S. (2014). En 2014, le soutien à l'Etat-Providence vacille. *CREDOC, Note de Synthèse, 11*. Retrieved from http://www.credoc.fr/pdf/Sou/Note_de_synthese_N11_Pauvete.pdf
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The Journal of Social Psychology*, 130(3), 353–363.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. (p. 284). Broché.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. SAGE.
- Bourhis, R. Y., & Leyens, J. P. (1999). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Editions Mardaga.
- Brauer, M. (2000). L'identification des processus médiateurs dans la recherche en psychologie. *L'Année Psychologique*, 100(4), 661–681.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108(1), 91–137.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (1998). Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 19–29.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Brinbaum, Y., Duru-Bellat, M., Tenret, E., Croizet, J. C., & Chauvel, L. (2007). *Education, intériorisation de la méritocratie et perception des frontières entre groupes sociaux*. (Report No. halshs-00095404).
- Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (2011). *L'évaluation une menace ?* (p. 192). Paris: PUF.
- Calmand, J., & Hallier, P. (2008). Etre diplômé de l'enseignement supérieur, un atout pour entrer dans la vie active. *Céreq*, 253. Retrieved from <http://www.cereq.fr/cereq/b195.pdf>
- Camus, O. (2002). La norme d'internalité, un concept de psychologie sociale libérale ? *Les Cahiers Psychologie Politique*, 1.

- Caricati, L., & Lorenzi-Cioldi, F. (2012). Does status matter ? Testing hypotheses from strong form of system justification theory. *International Review of Social Psychology*, 25(1), 67–95.
- Carmona, C., Buunk, A. P., Dijkstra, A., & Peiro, J. M. (2008). The relationship between goal orientation, social comparison responses, self-efficacy, and performance. *European Psychologist*, 13(1997), 188–196. doi:10.1027/1016-9040.13.3.188
- Carney, D. R., Hall, J. A., & LeBeau, L. S. (2005). Beliefs about the nonverbal expression of social power. *Journal of Nonverbal Behavior*, 29(2), 105–123. doi:10.1007/s10919-005-2743-z
- Carré, P. (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle: autour de l'oeuvre d'Albert Bandura*. Editions L'Harmattan.
- Chambon, M. (1990). La représentation des disciplines scolaires par les parents d'élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 92, 31–40. doi:10.3406/rfp.1990.1379
- Chaxel, A. S., & Russo, J. E. (2015). Cognitive consistency: Cognitive and motivational perspectives. In E. A. Wilhelms & F. V Reyna (Eds.), *Neuroeconomics, judgment, and decision making* (pp. 29–48). New York: Psychology Press.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64. doi:10.1037/0022-0663.93.1.55
- Chen, J. M., Banerji, I., Moons, W. G., & Sherman, J. W. (2014). Spontaneous social role inferences. *Journal of Experimental Social Psychology*, 55, 146–153. doi:10.1016/j.jesp.2014.07.003
- Conseil Economique Social et Environnemental. (2011). *Les inégalités à l'école*. *Journal Officiel de la République Française* (p. 103). Paris. Retrieved from http://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Rapports/2011/2011_09_inegalite_ecole.pdf
- Costa-Lopes, R., Dovidio, J. F., Pereira, C. R., & Jost, J. T. (2013). Social psychological perspectives on the legitimation of social inequality: past, present and future. *European Journal of Social Psychology*, 43(2), 229–237. doi:10.1002/ejsp.1966
- Croizet, J. C. (2008). The pernicious relationship between merit assessment and discrimination in education. In G. Adams, M. Biernat, N. R. Branscombe, C. Crandall, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Commemorating Brown: The Social Psychology of Racism and Discrimination* (pp. 153–172). Washington: American Psychological Association.
- Cuisinier, F. (1996). Pratiques éducatives , comportements éducatifs : quelles différences , quelles similitudes ? *Enfance*, 49(3), 361–381.
- Dambrun, L., & Kamiejski, R. (2009). Why does social dominance orientation decrease with university exposure to the social sciences ? The impact of institutional socialization and the mediating role of “geneticism.” *European Journal of Social Psychology*, 39(1), 88–100. doi:10.1002/ejsp

- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera, F. (2009). Achievement goal promotion at university: social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *96*(1), 119–34.
doi:10.1037/a0012824
- Darnon, C., Dompnier, B., & Poortvliet, P. M. (2012). Achievement goals in educational contexts: a social psychology perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, *6*(10), 760–771.
- Davey, L. M., Bobocel, D. R., Son-Hing, L. S., & Zanna, M. P. (1999). Preference for the merit principle scale: an individual difference measure of distributive justice preferences. *Social Justice Research*, *12*(3), 223–240.
- De Oliveira, P., & Dambrun, M. (2007). Maintaining the status quo and social inequalities: is stereotype endorsement related to support for system. *Current Research in Social Psychology*, *13*(9), 101–121.
- Désert, M., Préaux, M., & Jund, R. (2009). So young and already victims of stereotype threat: Socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on Raven's progressive matrices. *European Journal of Psychology of Education*, *24*(2), 207–218.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Doise, W., & Mugny, G. (1995). Les niveaux d'analyse dans l'influence sociale: la normalisation. In G. Mugny, D. Oberlé, & J. L. Beauvois (Eds.), *La psychologie sociale* (pp. 239–248). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dompnier, B., & Pansu, P. (2010a). La valeur sociale des explications causales en contexte éducatif. *Swiss Journal of Psychology*, *69*(1), 39–51.
- Dompnier, B., & Pansu, P. (2010b). Norme d'internalité et unités d'analyse: pour une redéfinition du statut de la mesure dans l'étude des normes sociales de jugement. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, *3*(24), 63–89.
- 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.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*. Paris: Seuil.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* (p. 361). Seuil.
- Dubois, N. (1988). The norm of internality: social valorization of internal explanations of behavior and reinforcements in young people. *The Journal of Social Psychology*, *128*(4), 431–439.
- Dubois, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble : PUG.
- Dubois, N. (2004). *A sociocognitive approach to social norms*. Routledge: Taylor & Francis.

- Dunham, Y., Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2007). Children and social groups: a developmental analysis of implicit consistency in Hispanic Americans. *Self and Identity*, 6(2-3), 238–255. doi:10.1080/15298860601115344
- Duru-Bellat, M., & Dubet, F. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue Française de Pédagogie*, 146(1), 105–114.
- Duru-Bellat, M., Meuret, D., & Bègue, L. (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Duru-Bellat, M., & Tenret, E. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? *Revue Française de Sociologie*, 50, 229–258.
- Duru-Bellat, M., & Tenret, E. (2012). Who's for meritocracy? Individual and contextual variations in the faith. *Comparative Education Review*, 56(2), 223–247.
- Duru-Bellat, M., & Van-Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development* (p. 195). Psychology Press.
- Fiske, E. B. (2012). Atlas mondial de l'égalité des genres dans l'éducation. Retrieved from http://www7.bibl.ulaval.ca/doelec/lc/L/Atlas_mondial_egalite_Fiske.pdf
- Forgas, J. P., Bower, G. H., & Moylan, S. J. (1990). Praise or blame? Affective influences on attributions for achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(4), 809–819. doi:10.1037/0022-3514.59.4.809
- Forsé, M., & Parodi, M. (2006). Justice distributive. La hiérarchie des principes selon les Européens. *Revue de l'OFCE*. Retrieved from <http://www.ofce.sciences-po.fr/pdf/revue/7-98.pdf>
- Forsé, M., & Parodi, M. (2011). La perception des inégalités en France depuis dix ans. *Revue de l'OFCE*, 118(3). doi:10.3917/reof.118.0005
- Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Psychology*, 15, 291–316.
- Gong, F., Xu, J., & Takeuchi, D. T. (2012). Beyond conventional socioeconomic status: examining subjective and objective social status with self-reported health among asian immigrants. *Journal of Behavioral Medicine*, 35(4), 407–419. doi:10.1007/s10865-011-9367-z
- Gonida, E. N., & Urdan, T. (2007). Parental influences on student motivation, affect and academic behaviour: introduction to the special issue. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 3–6.

- Good, C., Rattan, A., & Dweck, C. S. (2012). Why do women opt out? Sense of belonging and women's representation in mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(4), 700–717. doi:10.1037/a0026659
- Goode, C., Keefer, L. A., & Molina, L. E. (2014). A compensatory control account of meritocracy. *Journal of Social and Political Psychology, 2*(1), 313–334.
- Guimond, S. (2010). *Psychologie sociale: Perspective multiculturelle (Vol. 4)*. Editions Mardaga.
- Guimond, S., & Palmer, D. L. (1989). Education and causal attributions : the development of “person-blame” and “system-blame” ideology, *52*(2), 126–140.
- Guimond, S., & Palmer, D. L. (1996). The political socialization of commerce and social science students: epistemic authority and attitude change. *Journal of Applied Social Psychology, 26*(22), 1985–2013.
- Hannoun, H. (1995). *Comprendre l'éducation ; Introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris : Nathan.
- Hayes, A. F., & Preacher, K. J. (2014). Statistical mediation analysis with a multicategorical independent variable. *The British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 67*(3), 451–470. doi:10.1111/bmsp.12028
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Psychology Press.
- Heine, S. J., Kitayama, S., Lehman, D. R., Takata, T., Ide, E., Leung, C., & Matsumoto, H. (2001). Divergent consequences of success and failure in Japan and North America: an investigation of self-improving motivations and malleable selves. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(4), 599–615.
- Hoffman, C., & Hurst, N. (1990). Gender stereotypes: perception or rationalization? *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(2), 197–208. doi:10.1037/0022-3514.58.2.197
- INSEE. (2003). Nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles. *Institut National de La Statistique et Des Etudes Economiques*. Retrieved from http://insee.fr/fr/methodes/nomenclatures/pcse/pcse2003/doc/Guide_PCS-2003.pdf
- Institut National des Etudes Statistiques. (2008). *Depuis 20 ans, une population de plus en plus diplômée mais avec des disparités selon le milieu social encore importante*. France: INSEE références, portrait social.
- Instructions Officielles. (2008). *Les nouveaux programmes de l'école primaire*. Retrieved from <http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-et-des-horaires-a-l-ecole-elementaire.html>
- Jackson, B., Richman, L. S., Labelle, O., Lempereur, M. S., & Twenge, J. M. (2015). Experimental evidence that low social status is most toxic to well-being when internalized, *14*(2), 157–172.

- Jackson, B., Souza, C., Chiang, J., Twenge, J. M., & Goodman, E. (2011). Low subjective social status promotes ruminative coping. *Journal of Applied Social Psychology, 41*, 2434–2456. doi:10.1111/j.1559-1816.2011.00820.x
- Joët, G. (2009). *Le sentiment d'auto-efficacité en primaire : de son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves*. Université Pierre Mendès France Grenoble 2.
- Joët, G., & Bressoux, P. (2007). Persuasions sociales et auto-efficacité. *Actes Du Congrès Internationnal AREF*. Retrieved from https://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Gwenaelle_JOET_071.pdf
- Joh, A., Sweeney, B., & Rovee-Collier, C. (2002). Minimum duration of reactivation at 3 months of age. *Developmental Psychobiology, 40*(1), 23–32.
- Johnson, S. E., Richeson, J. a, & Finkel, E. J. (2011). Middle class and marginal? Socioeconomic status, stigma, and self-regulation at an elite university. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*(5), 838–52.
- Jost, J. T. (2001). Outgroup favoritism and the theory of system justification: an experimental paradigm for investigating the effects of socio-economic success on stereotype content. In G. Moskowitz (Ed.), *Cognitive social psychology: The Princeton symposium on the legacy and future of social cognition* (pp. 89–102). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Jost, J. T., & Hunyady, O. (2002). The psychology of system justification and the palliative function of ideology. *European Review of Social Psychology, 13*(1), 111–153.
- Jost, J. T., & Hunyady, O. (2005). Antecedents and consequences of system-justifying ideologies. *Current Directions in Psychological Science, 14*(5), 260–265.
- Jost, J. T., Kivetz, Y., Rubini, M., Guermandi, G., & Mosso, C. (2005). System-justifying functions of complementary regional and ethnic stereotypes: cross-national evidence. *Social Justice Research, 18*(3), 305–333. doi:10.1007/s11211-005-6827-z
- Jost, J. T., Pelham, B. W., & Carvallo, M. R. (2002). Non-conscious forms of system justification: implicit and behavioral preferences for higher status groups. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*(6), 586–602. doi:10.1016/S0022-1031(02)00505-X
- Jost, J. T., Pelham, B. W., Sheldon, O., & Ni-Sullivan, B. (2003). Social inequality and the reduction of ideological dissonance on behalf of the system: evidence of enhanced system justification among the disadvantaged. *European Journal of Social Psychology, 33*(1), 13–36.
- Judd, C. M., McClelland, G., & Ryan, C. S. (2009). *Data Analysis: A Model Comparison Approach*. (Routledge, Ed.) (p. 328). Taylor & Francis.

- Judd, C. M., Yzerbyt, V. Y., & Muller, D. (2013). Mediation and Moderation. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology*. Cambridge University Press.
- Jury, M., Smeding, A., Aelenei, C., Wiederkehr, V., & Darnon, C. (2015). L'université: un environnement menaçant pour les étudiants issus de milieux défavorisés. In V. Caillaud, V. Bonnot, & E. Drozda (Eds.), *Les menaces autrement*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Jury, M., Smeding, A., & Darnon, C. (2015). First-generation students' underperformance at university: the impact of the function of selection. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1–11. doi:10.3389/fpsyg.2015.00710
- Kanngiesser, P., & Warneken, F. (2012). Young children consider merit when sharing resources with others. *PloS One*, *7*(8), e43979. doi:10.1371/journal.pone.0043979
- Karaarslan, G., & Sungur, S. (2011). Elementary students' self-efficacy beliefs in science: role of grade level, gender and socio-economic status. *Science Education International*, *22*(1), 72–79.
- Kavanagh, D. J., & Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, *9*(5), 507–525. doi:10.1007/BF01173005
- Kay, A. C., & Friesen, J. (2011). On social change and social stability: understanding when system justification does and does not occur. *Current Directions in Psychological Science*, *20*(6), 360–364.
- 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. doi:10.1037/a0015997
- Kay, A. C., & Jost, J. T. (2003). Complementary justice: effects of “poor but happy” and “poor but honest” stereotype exemplars on system justification and implicit activation of the justice motive. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(5), 823–37.
- Kiefer, A., & Shih, M. (2006). Gender differences in persistence and attributions in stereotype relevant contexts. *Sex Roles*, *54*(11-12), 859–868. doi:10.1007/s11199-006-9051-x
- Kraus, M. W., Piff, P. K., & Keltner, D. (2009). Social class, the sense of control, and social explanation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *97*(6), 992–1004. doi:10.1037/a0016357
- Kraus, M. W., Piff, P. K., Mendoza-Denton, R., Rheinschmidt, M. L., & Keltner, D. (2012). Social class, solipsism, and contextualism: how the rich are different from the poor. *Psychological Review*, *119*(3), 546–72.

- Kraus, M. W., & Stephens, N. M. (2012). A road map for an emerging psychology of social class. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(9), 642–656. doi:10.1111/j.1751-9004.2012.00453.x
- Krop, J. (2015). Les origines de la méritocratie scolaire en France. Université de Rouen. Retrieved from <https://webtv.univ-rouen.fr/videos/02-04-15-180229-partie-1/>
- Lachman, M. E., & Weaver, S. L. (1998). Sociodemographic variations in the sense of control by domain: findings from the MacArthur studies of midlife. *Psychology and Aging*, 13(4), 553–562. doi:10.1037/0882-7974.13.4.553
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21(2), 111–121. doi:10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x
- Lahire, B. (1992). *L'“Illetrisme” en questions*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1994). Les raisons de l'improbable : les formes populaires de la “réussite” à l'école élémentaire. In G. Vincent (Ed.), *L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 73–106). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Latridis, T., & Fousiani, K. (2009). Effects of status and outcome on attributions and just-world beliefs: how the social distribution of success and failure may be rationalized. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(2), 415–420.
- Lautrey, A., & La Haye, F. (2009). *Psychologie cognitive de l'éducation (2nd édition)*. Paris : Dunod.
- Ledgerwood, A., Mandisodza, A. N., Jost, J. T., & Pohl, M. J. (2011). Working for the system: motivated defense of meritocratic beliefs. *Social Cognition*, 29(3), 322–340.
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world: a fundamental delusion*. New York: Plenum.
- Lipsey, D. (2014). The meretriciousness of meritocracy. *The Political Quarterly*, 85(1), 37–42.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2002). *Dominants, dominés, les identités des collections et des agrégats*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'Echelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de la Vie (EPCDV). *Science et Comportement*, 23(1), 1–16.
- Lugo-Gil, J., & Tamis-LeMonda, C. S. (2008). Family resources and parenting quality: link to children's cognitive development across the first 3 years. *Child Development*, 79(4), 1065–1085.

- Magee, J., & Galinsky, A. (2008). Social hierarchy: the self-reinforcing nature of power and status. *Academy of Management Annals*, 2(1), 1–79.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366–380. doi:10.1037/0022-0663.80.3.366
- Martinot, D., Bagès, C., & Désert, M. (2011). 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. doi:10.1007/s11199-011-0032-3
- Mascaro, O., & Csibra, G. (2013). Human infants’ learning of social structures: the case of dominance hierarchy. *Psychological Science*, 25(1), 250–255. doi:10.1177/0956797613500509
- McCoy, S. K., & Major, B. (2007). Priming meritocracy and the psychological justification of inequality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(3), 341–351.
- McCoy, S. K., Wellman, J. D., Cosley, B., Saslow, L., & Epel, E. (2013). Is the belief in meritocracy palliative for members of low status groups ? Evidence for a benefit for self-esteem and physical health via perceived control. *European Journal of Social Psychology*, 43(4), 307–318.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 96–114.
- Mercklé, P. (2005). Une sociologie des “irrégularités sociales” est-elle possible ? *Idees, La Revue Des Sciences Économiques et Sociales*, 142, 22–29. Retrieved from <http://socio.ens-lsh.fr/mer>
- Mijs, J. B. (2015). The unfulfillable promise of meritocracy: three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research*, in press. doi:10.1007/s11211-014-0228-0
- Milfont, T. L., & Sibley, C. G. (2014). The hierarchy enforcement hypothesis of environmental exploitation : a social dominance perspective. *Journal of Experimental Social Psychology*, 55, 188–193. doi:10.1016/j.jesp.2014.07.006
- Ministère de l’Education Nationale. (2006). Le socle commun de connaissances et de compétences. *Décret Du 11 Juillet 2006*. Retrieved from <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>
- Ministère de l’Education Nationale. (2011). L’instruction morale à l’école Ressources et références. *Eduscol*. Retrieved from http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Morale/62/8/morale_maximes_190628.pdf
- Ministère de l’Education Nationale. (2015). Code de l’éducation. Retrieved from <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

- Monteil, J., & Huguet, P. (2014). *Réussir ou échouer à l'école, une question de contexte?*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*(1), 33–52. doi:10.1037/0022-3514.75.1.33
- Muller, D., Yzerbyt, V. Y., & Judd, C. M. (2008). Adjusting for a mediator in models with two crossed treatment variables. *Organizational Research Methods*, *11*(2), 224–240.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, *38*(1), 30–38.
- Myrberg, E., & Rosen, E. (2009). Direct and indirect effects of parent's education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, *79*(4), 695–711.
- O'Brien, L. T., & Crandall, C. S. (2005). Perceiving self-interested: power, ideology, and maintenance of the status quo. *Social Justice Research*, *18*(1), 1–24.
- O'Brien, L. T., & Major, B. (2009). Group status and feelings of personal entitlement: the roles of social comparison and system-justifying beliefs. In J. T. Jost, A. C. Kay, & H. Thorisdottir (Eds.), *Social and psychological bases of ideology and system justification* (pp. 427–443). New York: Oxford University Press.
- Observatoire des inégalités. (2012). *Les inégalités en France. Alternatives économiques* (Vol. 56, p. 160).
- Olson, K. R., Dweck, C. S., Spelke, E. S., & Banaji, M. R. (2011). Children's responses to group-based inequalities: perpetuation and rectification. *Social Cognition*, *29*(3), 270–287.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2011). Regards sur l'éducation 2011.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2014). Regards sur l'éducation 2014. Retrieved from <http://www.oecd.org/fr/edu/Regards-sur-l%27education-2014.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). PISA 2009: overcoming social background: equity in learning opportunities and outcomes. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-overcoming-social-background_9789264091504-en
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding, & S. Rayner (Eds.) *Perception* (pp. 239–266). London: Ablex Publishing.

- Pascoe, E. A., & Smart Richman, L. (2009). Perceived discrimination and health: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *135*(4), 531.
- Plaut, V. C., & Markus, H. R. (2005). The inside story: a cultural-historical analysis of being smart and motivated, American style. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 457–488). New York, NY: Guilford Publications.
- 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.
- Purpura, D. J., Hume, L. E., Sims, D. M., & Lonigan, C. J. (2011). Early literacy and early numeracy: the value of including early literacy skills in the prediction of numeracy development. *Journal of Experimental Child Psychology*, *110*(4), 647–658. doi:10.1016/j.jecp.2011.07.004
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF.
- Ridgeway, C. L. (2013). Why Status Matters for Inequality. *American Sociological Review*, *79*(1), 1–16. doi:10.1177/0003122413515997
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 173–220). New York: Academic Press. Retrieved from http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Social_Cognition/Ross_Intuitive_Psychologist_in_Adv_Experiment_Soc_Psych_vol10_p173.pdf
- Rubin, M., Denson, N., Kilpatrick, S., Matthews, K. E., Stehlik, T., & Zyngier, D. (2014). “I am working-class”: subjective self-definition as a missing measure of social class and socioeconomic status in higher education research. *Educational Researcher*, *43*(4), 196–200.
- Scarr-Salapatek, S., & Williams, M. L. (1973). The Effects of Early Stimulation on Low-Birth-Weight Infants. *Child Development*, *44*(1), 94–101.
- Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., & Kappen, D. M. (2003). Attitudes toward group-based inequality: social dominance or social identity? *The British Journal of Social Psychology*, *42*(2), 161–86.
- Schneider, B., Keesler, V., & Morlock, L. (2010). Les influences familiales sur l'apprentissage et la socialisation des enfants. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique* (pp. 265–300). Paris : OCDE.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). Development of Academic Self-Efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.) *Development of achievement motivation* (Vol. 1446, pp. 1–27). San Diego: Academic Press.

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85–104). New York, NY, US: Guilford Publications.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, *46*(3), 407–441. doi:10.3102/00346543046003407
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance. An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge University Press.
- Singh-Manoux, A., Marmot, M. G., & Adler, N. E. (2005). Does subjective social status predict health and change in health status better than objective status? *Psychosomatic Medicine*, *67*(6), 855–861. doi:10.1097/01.psy.0000188434.52941.a0
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, *75*(3), 417–453.
- Skwarchuk, S. L., Sowinski, C., & LeFevre, J. A. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: the development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology*, *121*, 63–84. doi:10.1016/j.jecp.2013.11.006
- Smeding, A., Darnon, C., Souchal, C., Toczeck-Capelle, M. C., & Butera, F. (2013). Reducing the socio-economic status achievement gap at university by promoting mastery-oriented assessment. *Plos One*, *8*(8), e71678.
- Sohr-Preston, S. L., Scaramella, L. V, Martin, M. J., Neppl, T. K., Ontai, L., & Conger, R. (2013). Parental socioeconomic status, communication, and children's vocabulary development: a third-generation test of the family investment model. *Child Development*, *84*(3), 1046–62. doi:10.1111/cdev.12023
- Sommet, N., Pulfrey, C., & Butera, F. (2013). Did my m.d. really go to university to learn? Detrimental effects of numerus clausus on self-efficacy, mastery goals and learning. *Plos One*, *8*(12).
- Son Hing, L. S., Bobocel, D. R., Zanna, M. P., Garcia, D. M., Gee, S. S., & Oraziotti, K. (2011). The merit of meritocracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, *101*(3), 433–50.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(5), 797–811. doi:10.1037/0022-3514.69.5.797
- Stephens, C., & Gillies, A. M. (2012). Understanding the role of everyday practices of privilege in the perpetuation of inequalities. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *22*(2), 145–158. doi:10.1002/casp
- Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S., & Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage: how American universities' focus on independence undermines

- the academic performance of first-generation college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1178–97.
- Stephens, N. M., Markus, H. R., & Taylor Phillips, L. (2013). Social class culture cycles: how three gateway contexts shape selves and fuel inequality. *Annual Review of Psychology*, 65, 611–634.
- Tajfel, H. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149–178.
- Tenret, E. (2008). *L'école et la croyance en la méritocratie*. Université de Bourgogne.
- Tenret, E. (2011a). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire* (p. 191). Paris: PUF.
- Tenret, E. (2011b). La méritocratie scolaire contestée. Les représentations étudiantes du diplôme et des inégalités sociales. *Observatoire National de La Vie Etudiante*, 25. Retrieved from http://www.ove-national.education.fr/medias/files/ove-infos/OVE_info_25.pdf
- Terrier, C. (2014). Un coup de pouce pour les filles ? Les biais de genre dans les notes. *Les Notes de l'Institut Des Politiques Publiques*, 14. Retrieved from <http://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2014/12/n14-notesIPP-decembre2014.pdf>
- Thompson, S. C. (2009). The role of personal control in adaptative functioning. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 271–278). Oxford: Oxford Library of Psychology.
- Thompson, S. C., & Spacapan, S. (1991). Perceptions of Control in Vulnerable Populations. *Journal of Social Issues*, 47(4), 1–21. doi:10.1111/j.1540-4560.1991.tb01831.x
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: how the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 334–49.
- Turner, J. C., Brown, R. J., & Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European Journal of Social Psychology*, 9, 187–204. doi:10.1002/ejsp.2420090207
- Van Der Toorn, J., Tyler, T. R., & Jost, J. T. (2011). More than fair: outcome dependence, system justification, and the perceived legitimacy of authority figures. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 127–138.
- Van Yperen, N. W., Brenninkmeijer, V., & Buunk, A. P. (2006). People's responses to upward and downward social comparisons: the role of the individual's effort-performance expectancy. *British Journal of Social Psychology*, 45(3), 519–533. doi:10.1348/014466605X53479
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2003). Stereotype lift. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(5), 456–467. doi:10.1016/S0022-1031(03)00019-2

- Westoff, C. F., Bressler, M., & Sagi, P. C. (1960). The concept of social mobility, an empirical inquiry. *American Sociological Review*, 25, 375–385.
- Wiederkehr, V., Bonnot, V., Krauth-Gruber, S., & Darnon, C. (2015). Belief in School Meritocracy as a System-justifying Tool for Low Status Students. *Frontiers in Psychology*, 6(1053). doi:10.3389/fpsyg.2015.01053
- Wiederkehr, V., Darnon, C., Chazal, S., Guimond, S., & Martinot, D. (2015). From Social Class to Self-Efficacy: Internalization of Low Social Status Pupils' School Performance. *Social Psychology of Education*, 1–16. doi:DOI: 10.1007/s11218-015-9308-8
- Wilson, T. D., & Linville, P. W. (1982). Improving the academic performance of college freshmen: attribution therapy revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(2), 367–376.
- Wilson, T. D., & Linville, P. W. (1985). Improving the performance of college freshmen with attributional techniques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1), 287–293.
- Young, M. (1961). *The Rise of the Meritocracy, 1870–2033: An Essay on Education and Equality*. Baltimore, MD: Penguin Books.
- Yzerbyt, V. Y., & Schadron, G. (1996). *Connaître et juger autrui: Une introduction à la cognition sociale*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

ANNEXES

Annexe 1 Répertoire des professions des parents (Etudes 1 à 4).....	186
Annexe 2 Echelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques (Etudes 1, 2 et 3).....	208
Annexe 3 Echelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle en français (Eudes 1, 2 et 3).....	209
Annexe 4 Mesure des performances en mathématiques (Eude 2).....	210
Annexe 5 Mesure des performances en français (Etude 2).....	213
Annexe 6 Mesure des performances au pré-test de mathématiques (Etude 3).....	215
Annexe 7 Mesure des performances au pré-test de français (Etude 3).....	217
Annexe 8 Mesure des performances au post-test de mathématiques (Etude 3).....	219
Annexe 9 Mesure des performances au post-test de français (Etude 3).....	222
Annexe 10 Echelle de mesure du sentiment de compétence (Etude 4).....	224
Annexe 11 Mesure des performances en psychologie (Etude 4).....	225
Annexe 12 Echelle de mesure du statut socioéconomique subjectif (Etudes 5 et 6).....	228

ANNEXE 1 REPERTOIRE DES PROFESSIONS DES PARENTS (ETUDES 1 A 4).

Cette annexe répertorie l'ensemble des professions des parents récoltées auprès des apprenant(e)s et/ou directeurs et directrices d'écoles pour les quatre premières études présentées dans le chapitre III. Elle présente le classement effectué en termes de faible statut socioéconomique (SES-, codé -1) et de haut statut socioéconomique (SES+, codé +1). Pour faciliter la lecture, les professions n'ayant fait l'objet d'aucun classement (e.g. Retraité, etc.) ne sont pas présentées.

PROFESSION	SSE
a philis ds les salaisons	-1
accueil thérapeutique	-1
accueillant thérapeutique	-1
adjoint administratif	-1
adjoint technique	-1
adjoint technique de 2nd classe	-1
adjointe technique	-1
agence de voyage	-1
agence immobilier	1
agencier d'agence de voyage	-1
agent à domicile	-1
agent administratif	-1
agent assurance	-1
agent commercial	-1
agent comptable	-1
agent d'approvisionnement	-1
agent de collectivité	-1
agent de commune	-1
agent de maintenance	-1
agent de maitrise	1
agent de maîtrise	1
agent de propreté	-1
agent de quai	-1
agent de salubrité	-1
agent de sécurité	-1
agent de service	-1
agent de service aux personnes	-1

agent de service hospitalier	-1
agent de surveillance	-1
agent de viabilité autoroute	-1
agent d'entretien	-1
agent général assurance	-1
agent guichet	-1
agent hospitalier qualifié	-1
agent logistique	-1
agent maîtrise	1
agent ménager	-1
agent sécurité	-1
agent sécurité incendie	-1
agent service hospitalier	-1
Agent SNCF	-1
agent social territorial	-1
agent technique	-1
agent technique de surface	-1
agent technique principal aux espaces verts	-1
agent technique supérieur	1
agent technique territorial	-1
agent territorial	-1
agriculteur	1
agricultrice	1
aide à dom	-1
aide à domicile	-1
aide à la personne	-1
aide à l'hôpital	-1
aide aux particuliers	-1
aide aux personnes âgées	-1
aide comptable	-1
aide domicile	-1
aide familiale	-1
aide hospitalière	-1
aide les personnes	-1
aide les personnes âgées	-1
aide-ménagère	-1
aide personnes âgées	-1
aide-soignante	-1
aide une maitresse	-1
ambulancière	-1
AMP	-1
ancien cadre	1
anesthésiste	1
animateur	-1

animateur pastoral	-1
animatrice	-1
architecte	1
artisan	1
artisan boulanger	1
artisan carrossier	1
artisan carreleur	1
artisan électricien	1
artisan façadier	1
artisan formateur	1
artisan peintre	1
artisan plombier	1
artiste libre	1
artiste plasticienne	1
ASH	-1
assistante commerciale	-1
assistante de direction	-1
assistante de vie	-1
assistante dentaire	-1
assistante familiale	-1
assistante gestion import-export	-1
assistante manager	-1
assistante maternelle	-1
assistante médicale	-1
assistante sociale	1
associé cabinet comptable	1
assureur	1
atsem	-1
attaché commercial	1
au foyer	-1
au magasin	-1
au nid à saint jeoire	-1
auber et duval	-1
aucun	-1
aucun (avant aide-soignante)	-1
aucune	-1
audioprothésiste	1
alarme vidéo incendie	-1
auto entrepreneur	1
aux de vie	-1
aux de vie maison de retraite	-1
auxiliaire de puériculture	-1
auxiliaire de vie	-1
auxiliaire puéricultrice	-1

auxiliaire de vie	-1
auxiliaire de vie sociale	-1
avec enfants autiste	1
avocat	1
avocate	1
baby sitter	-1
bactériologiste	1
banque	1
banque de France	1
banque orange	1
banquier	1
banquière	1
barman	-1
bibliothécaire	1
bijoutier	1
bijoutière	1
boucher	1
bouchère	1
boulangier	1
boulangier Intermarché	-1
boulangère	1
brasseur dans un bar	-1
brigadier-chef de police	1
brocanteur professionnel	1
bucheron	-1
bucheron (étudiant)	-1
bureau Intermarché	-1
business woman international	1
cadre	1
cadre (ingénieur)	1
cadre à la SNCF	1
cadre administratif	1
cadre administratif et commerce entr.	1
cadre au PTT	1
cadre de la fonction publique	1
cadre de la santé publique	1
cadre de santé	1
cadre dirigeant chez PSA	1
cadre en assurance	1
cadre entreprise	1
cadre erdf	1
cadre michelin	1
Cadre SNCF	1
cadre sup	1

cadre supérieur de la fonction territoriale	1
cafétéria	-1
caissier	-1
caissière	-1
cancérologue	1
cantine	-1
cariste	-1
carreleur	-1
carrossier	-1
carrefour	-1
carreleur	-1
carrière	-1
cariste	-1
centre aéré	-1
céramiste	1
chantier	-1
chargé d'affaire immobilier	1
chargé d'animation à la mairie	-1
chargée de com	1
charpente métallique maçon	-1
charpentier	1
chauffeur	-1
chauffeur bus	-1
chauffeur de bus	-1
chauffeur de taxi	-1
chauffeur livreur	-1
chauffeur PL	-1
chauffeur poids lourd	-1
chauffeur routier	-1
chauffeur T2C	-1
chauffeur taxi	-1
chauffeur terrassier	-1
chef abattoir	1
chef CNS Clermont	1
chef cuisinier	1
chef d'agence bancaire	1
chef de centre	1
chef de chantier	1
chef de fonderie	1
chef de la sécurité dans un hôpital	1
chef de machine	1
chef de police à la sncf	1
chef de production	1
chef de projet	1

chef de rayon supermarché	1
chef de sécurité	1
chef de service	1
chef de service ASE	1
chef de service cuisine dans hôpital	1
chef d'entreprise	1
chef d'entreprise électro dépôt	1
chef d'entreprise électro ménager	1
chef d'entreprise peinture	1
chef d'entreprise plombier	1
chef d'équipe	1
chef d'équipe dans usine	1
chef d'équipe maçon	1
chef d'établissement d'escargot	1
chef d'établissement scolaire	1
chef d'un centre de formation	1
chef électricien	1
chef entreprise	1
chef entreprise boisson	1
chef horloger	1
chef projet informatique	1
chef usine michelin	1
chercheur pharmacie	1
chercheuse	1
chercheuse médicament	1
chirurgie généraliste	1
chirurgie médical	1
chirurgien	1
chômage	-1
chômage handicap	-1
chômeur	-1
chômeuse	-1
clerc de notaire	1
clinique magasinier	-1
coach sportif	-1
coiffeur	-1
coiffeuse	-1
coiffeuse à domicile	-1
comédienne	1
commande du carrelage	-1
commerçant	1
commerçant et assimilé	1
commerçante	1
commerçante	1

commerce	1
commercial	1
commercial cadre	1
commerciale	1
commerciale dans l'automobile	1
commerciale toiture	1
commissaire au prix	1
comptable	1
comptable à la scierie	1
comptable eau	1
concierge lycée	-1
conducteur de bus	-1
conducteur d'engin	-1
conducteur d'engins	-1
conducteur routier	-1
conducteur travaux	1
conducteur travaux publics	1
conjoint collaborateur	1
conseil général domaine de la culture	1
conseiller clientèle	1
conseiller financier	1
conseiller général	1
conseiller pôle emploi	1
conseiller régional	1
conseiller technique régional	1
conseillère	1
conseillère d'orientation psycho	1
conseillère emploi	1
conseillère en immobilier	1
constellium	-1
constellium (bureau)	-1
constellium bureau	-1
constellium: fabrique aile d'avion	-1
construit des pièces dans une usine	-1
construit des pièces métalliques	-1
consultant	1
consultante	1
contremaitre agent de maîtrise	1
contrôleur aérien	1
contrôleur de gestion en chef à T2C	1
coordinateur atelier	-1
coordinateur dans une association de réinsertion par le travail	-1
coordinateur ssi	-1

courtier	1
couturière	-1
couturière	-1
epcm centre de prestations comptables mutualisé	1
crèche	-1
cuisine générale	-1
cuisinier	-1
cuisinier lycée	-1
cuisinière	-1
cuisinière lycée	-1
dame de cantine	-1
dans les assurances	1
dans un institut	-1
dans une banque	1
dans une usine	-1
délégué médical	-1
demandeur d'emploi	-1
déménageur	-1
dentiste	1
dépanneur	-1
designer	1
dessine des plans d'appartement	1
diagnostic immobilier	1
directeur	1
directeur à aigle	1
directeur adjoint	1
directeur collègue	1
directeur commercial	1
directeur commercial de carte du monde	1
directeur de cuisinella	1
directeur de recherche inra	1
directeur d'entreprise	1
directeur d'exploitation	1
directeur d'un labo pharma	1
directeur entreprise	1
directeur entreprise mécanique générale	1
directeur général	1
Directeur général d'entreprise	1
directeur général travaux publics	1
directeur hôtel resto	1
directeur Migros	1
directeur pme	1
directeur qualité	1

directeur service informatique	1
directeur société	1
directrice de banque populaire	1
directrice de zone interim	1
directrice d'hôtel	1
directrice d'un hôtel	1
directrice régionale mission locale	1
docteur	1
drh	1
dvspe (direction de la vie scolaire et de la petite enfance)	1
éboueur	-1
écrit demain Clermont	1
écrit pour des articles de pub	1
educ jeune enfants	1
educ spé	1
éduc spé	1
educ sportif	-1
educateur	1
éducateur canin	-1
éducateur pour enfant	1
educateur spécialisé	1
éducateur spécialisé	1
educateur technique en cuisine	1
educateur technique spécialisé	1
educatrice	1
educatrice spé	1
éducatrice spécialisé	1
educatrice spécialisée	1
electricien	-1
électricien	-1
electrotechnicien	1
éleveur	1
eleveur laitier	1
employé	-1
employé (magasin)	-1
employé administratif d'entreprise	-1
employé administration	-1
employé assurance	-1
employé banque de France	-1
employé chez Auchan	-1
employé commerciale	-1
employé communal	-1
employé de banque	-1

employé de bureau	-1
employé edf (décédé)	-1
employé en grande surface	-1
employé fonction publique	-1
employé France telecom	-1
employé mairie (ménage)	-1
employé michelin	-1
employé pompe funèbre	-1
employé poste	-1
employé ptt	-1
employé territorial	-1
employée	-1
employée bancaire	-1
employée de banque	-1
employée de commerce	-1
employée de maison	-1
employée de presse	-1
employée familial	-1
employée libre-service	-1
employée michelin	-1
employée MSA	-1
employée SNCF	-1
employée supermarché	-1
employeur blanchisserie	-1
enseignant	1
enseignante	1
entrepreneur	1
entreprise comptable	1
entreprise de nettoyage	1
entreprise privée	1
entretien technique dans clinique	-1
espace vert	-1
esthéticienne	-1
étancheur	-1
expert-comptable	1
exploitant agricole	1
exploitante agricole	1
fabricant de médicaments	1
fabricant de pneus	-1
fabrique des pièces de voiture	-1
fabrique des pièces pour des machines	-1
fabrique des sacs à main	1
façadier maçon	-1
façadier	-1

facteur	-1
factrice	-1
fait des machines et travaille dans les bureaux	1
fait des tuyaux dans une usine	-1
fait du ménage	-1
fait les rails du train	-1
fait réserve à leclerc	-1
famille d'accueil	-1
femme au foyer	-1
femme de chambre	-1
femme de ménage	-1
femme ménage	-1
fenêtrier	-1
finances publiques	1
fleuriste	-1
fonctionnaire de police	-1
fonctionnaire INSEE	1
formateur co gérant d'une entreprise	1
formateur en cuisine	1
formateur ERDF	1
formation plombier	1
formatrice	1
formatrice co gérante d'une entreprise	1
formatrice INFA	1
frigoriste	-1
fromager	1
fromagère	1
garagiste	-1
garde d'enfant	-1
garde d'enfants	-1
garde une pers âgée	-1
gardien	-1
gardien de propriété	-1
gardien d'entreprise	-1
gardien immeuble	-1
gardienne	-1
gendarme	-1
géomètre	1
gérant d'entreprise	1
gérant des finances	1
gérant d'un centre ambulancier	1
gérant garage auto	1
gérant société dans bâtiment	1
gérante d'un centre ambulancier	1

gérante magasin	1
gérante société	1
gère un bar	1
gestion camping	1
gestion d'entreprise	1
gestion immobilière	1
gestionnaire à la mairie	1
gestionnaire assurance	1
gestionnaire clientèle	1
grandes écoles	1
graphiste	1
greffière de justice	1
grutier	-1
guide de montagne	-1
gynécologue	1
h&m	-1
homme d'affaire	1
hopital avec personnes âgées	-1
hopital et pompier	-1
hopital universitaire geneve	1
horloger	1
horlogère	1
hotel formule 1	-1
hotesse d'accueil	-1
hotesse de caisse	-1
il fait des caméras akatech	-1
imprimerie du brézet	-1
imprimeur	-1
imprimeur banque de France	-1
indépendant	1
infirmier	1
infirmier libéral	1
infirmier psy	1
infirmiere	1
infirmière	1
infirmière anesthésiste	1
infirmière général (chef)	1
infirmière libérale	1
infirmière libérale en zone rurale	1
infirmière scolaire	1
informaticien	1
informaticien michelin	1
informaticienne	1
information	1

informatique	1
infirmière puéricultrice	1
ingenieur	1
ingénieur	1
ingénieur cadre technique d'entreprise	1
ingénieur CHU	1
ingenieur commercial	1
ingénieur commercial EDF	1
ingenieur cosmétique	1
ingénieur dans les pneumatiques	1
ingénieur en batiment	1
ingénieur génie civil	1
ingénieur informaticien	1
ingénieur informatique	1
ingénieur informatique au ministère de la défense	1
ingénieur michelin	1
ingénieur recherche CNRS	1
inspectrice lettres/anglais	1
instit	1
instit spé	1
institutrice	1
institutrice spécialisée	1
intérimaire dans le commerce	-1
ipr bio ac clermont	1
iss	1
jardiner paysagiste	-1
jardinier	-1
jeux vidéo studio frima canada	1
journaliste	1
juge	1
juriste	1
juriste des tutelles	1
kiné	1
la cacha à Evian	-1
la cachat (les eaux d'evian)	-1
laborantine	1
laborantine en lycée	1
l'eau de gannat	-1
lingère en hopital	-1
livreur	-1
livreur journaux	-1
livreuse	-1
livreuse pour magasin	-1

logisticien	1
lomc	1
luthier	1
lycée	-1
mac do	-1
maçon	-1
maçon et peintre	-1
maf	1
magasin	-1
magasin de sport	-1
magasinier	-1
magistrat	1
maire et médecin	1
maître	1
maitre de conférence	1
maître E	1
maitresse	1
maîtresse	1
maitrise d'histoire espagnol à la fac	1
manager de rayon	-1
manucure	-1
maquignon	1
marchand	-1
marchés	-1
maroquinier	1
maroquinière	1
mathématicien	1
mecanicien	-1
mécanicien	-1
mecanicien agricole	-1
mécanicien auto-moto de circuit	-1
mécanicien bateau	-1
mécanicien btp	-1
mécanicien diéseliste	-1
mécanicien michelin	-1
mécanicien poids lourd	-1
mécanicien/livreur	-1
medecin	1
médecin	1
Médecin d'une clinique	1
medecin spécialiste	1
médecin spécialiste	1
médecine maison de retraite	1
ménage	-1

menuisier	1
menuisier artisan	1
menuisier ébéniste	1
mere au foyer	-1
mère au foyer	-1
mère foyer	-1
micro creche	-1
militaire	-1
militaire caporal-chef	1
militaire de carrière	-1
monteur cableur	-1
msa	1
msa (guerret)	1
musicien	1
musicienne	1
mutualité française	1
nations unies	1
ne travaille pas	-1
nettoie les immeubles	-1
nettoyage	-1
nettoyage en entreprise	-1
notaire	1
nounou	-1
nounou à la maison	-1
nourrice	-1
nourrice agréée	-1
officier de gendarmerie	-1
onu	1
ophtalmologue	1
opticien	1
orthophoniste	1
ostéopathe	1
ouvrier qualifié	1
ouvrier	-1
ouvrier à l'ONF	-1
ouvrier agricole	-1
ouvrier en batiment	-1
ouvrier en maçonnerie	-1
ouvrier michelin	-1
ouvrier professionnel	-1
ouvrier qualifié en reprographie	-1
ouvrier qualifié menuisier	-1
ouvrier specialise	-1
ouvriere	-1

ouvrière	-1
ouvrière dans l'aéronautique	-1
ouvriere qualifiée	-1
ouvrière qualifiée	1
para-psychologue	1
parfumeuse	-1
pas de travail	-1
pas d'emploi	-1
patissier	1
pâtissier	1
pâtissier boulanger	1
patissière	1
patron d'une scierie	1
patron d'une usine	1
patron entreprise	1
paysagiste	-1
PDG	1
PDG centre esthétique	1
pêcheur	-1
peintre	-1
peintre batiment	-1
peintre bâtiment	-1
peintre en batiment	-1
peintre en bâtiment	-1
peintre et deco interieur	-1
peintre et vendeuse de toile	1
peintre façadier	-1
peintre industriel	-1
peintre professionnel	1
percussionniste et prof de danse	1
person.service direct aux particuliers	-1
pharmacien	1
pharmacienne	1
photo compositeur	1
photographe	1
photographe professionnelle	1
pièce pour sécurité des trains	-1
pilote avion privé	1
pizzaïolo	-1
plaquiste	-1
plâtrier peintre	-1
plombier	-1
plombier chauffagiste	-1
plus d'emploi	-1

police scientifique	-1
policier	-1
policier et militaire	-1
policier municipal	-1
pompes funèbres	-1
pompier	-1
pompier professionnel	1
poseur de fenêtre	-1
postier	-1
préparateur de commande	-1
préparateur en pharmacie	1
preparatrice de commande	-1
préparatrice de commande	-1
preparatrice en maroquinerie	-1
préparatrice en pharmacie	1
préparatrice pharmacie	1
pressing	-1
prestataire de service	-1
principal collègue	1
pro allemand	1
prof	1
prof anglais	1
prof art plastique	1
prof d'allemand	1
prof de français	1
prof de gestion	1
prof de physique	1
prof de techno	1
prof de zumba	1
prof des écoles	1
prof d'italien	1
prof EPS	1
prof français	1
prof histoire géo	1
prof italien	1
prof latin	1
prof lettres classiques	1
prof lycée	1
prof lycée pro	1
prof musique	1
prof philo ubp	1
prof physique fac	1
prof sciences de l'éduc genève	1
prof socio	1

professeur	1
professeur collègue	1
professeur d'arts	1
professeur de chimie à l'université	1
professeur de maths	1
professeur de maths collège et lycée	1
professeur de sciences	1
professeur d'EPS	1
professeur des écoles	1
professeur des écoles	1
professeur et traducteur	1
professeur histoire	1
professeur histoire géo	1
professeur ISTR	1
professeur piano	1
profession de santé	1
profession intermédiaire adm.commerce entr.	1
profession intermédiaire adm.fonction publique	1
profession libérale	-1
programmeur informatique	1
projectionniste cinéma	-1
propriétaire d'un restaurant	1
prothésiste ongulaire, maquilleuse	-1
proviseur adjoint	1
proviseur adjoint lycée	1
psychiatre	1
psychologue	1
psychologue oncologie	1
puéricultrice	-1
rayonnage	-1
réceptionniste	-1
rédacteur	1
rédacteur de débat	1
redaction d'articles	1
régisseur lumière	-1
réparateur tv	-1
répare des camions	-1
répare des machines	-1
répare le chauffage	-1
répare les avions	-1
report les ballons d'eau chaude etc...	-1
représentant Harley davidson	1
représentant pharmaceutique	1
représentante Ferrari mag	1

responsable administratif	1
responsable agence	1
responsable centre d'appel EDF	1
responsable communication	1
responsable d'equipe	1
responsable de chantier	1
responsable de maintenance	1
responsable de salle dans un restaurant	1
responsable d'ouvrier usine	1
responsable investissement à la SNCF	1
responsable logistique	1
responsable marketing	1
responsable qualité et production viande	1
responsable restauration	1
ressources humaines	1
ressources humaines en banque	1
restaurant	1
restaurateur	-1
restauration	-1
restauratrice	-1
retraité agent SNCF	-1
retraité agent technique	-1
retraité agricole	1
retraité employé d'usine agro-alimentaire	-1
retraité enseignant	1
retraité exploitant agricole	1
retraité gendarme	-1
retraité mécanicien	-1
retraité militaire	-1
retraité sncf	-1
retraité technicienne de surface	-1
retraitee prof des écoles	1
RMI	-1
routier	-1
Sage femme	-1
salarié credit agricole	-1
salariée	-1
salier	-1
sans	-1
sans emploi	-1
sans profession	-1
sans travail	-1
scrapbooking	-1
secretaire	-1

secrétaire	-1
secrétaire administratif	-1
secrétaire au spip	-1
secrétaire BMW	-1
secrétaire cabinet d'architect	-1
secrétaire commercial	-1
secrétaire comptable	-1
secrétaire comptable	-1
secrétaire comptable	-1
secrétaire de direction	-1
secrétaire et préparatrice de commande	-1
secrétaire fonctionnaire	-1
secrétaire foyer rural	-1
secrétaire mairie	-1
secrétaire médical	-1
secrétaire médicale	-1
secrétaire médicale	-1
secrétaire tourisme	-1
securite	-1
serrurier	-1
servante	-1
serveuse	-1
service à la personne	-1
service aux particuliers	-1
seveuse	-1
s'occupe de chiens	-1
s'occupe de pers handicapées	-1
s'occupe de personnes âgées	-1
s'occupe des personnes âgées	-1
s'occupe des personnes handicapées	-1
soudeur	-1
soudeur serrurier	-1
stagiaire esthétique	-1
station d'épuration	-1
superviseur de laboratoire	1
sur des chantiers	-1
surveillant d'usine	-1
surveillant péage	-1
surveillante collègue	-1
surveillante d'école primaire	-1
technicien	1
Technicien d'atelier	1
technicien de maintenance	1
technicien d'étude	1

technicien forestier	1
Technicien logistique	1
technicien michelin	1
technicien professionnel	1
Technicien SAV	1
technicien supérieur	1
technicienne	1
technicienne climatisation	1
technicienne de laboratoire	1
technicienne de paye à michelin	1
Technicienne de surface	1
technicienne labo analyse médicale	1
technicienne service médical	1
téléphonie	-1
Télévendeuse	-1
toiletteuse canin	-1
tourneur	-1
TPG conducteur	-1
traducteur	1
traductrice libérale	1
travaille à la cafeterai du CHU	-1
travaille à la mairie	-1
travaille à la mutuelle michelin	1
travaille à valéo	-1
travaille à vulcania	-1
travaille dans aéroport	-1
travaille dans la fêraille	-1
travaille dans les cantines	-1
travaille dans sport	-1
travaille dans un pressing	-1
travaille dans une agence interim	-1
travaille dans une banque	1
travaille dans une imprimerie	-1
travaille station essence	-1
travaille sur des chantiers	-1
travaux public	-1
université auvergne	1
université genève	1
unsine de voiture	-1
unsine thales	-1
usine	-1
usine thales	-1
usine tri des déchets	-1
valéo	-1

veilleuse de nuit	-1
vend des bougies	-1
vend des machines CAT	-1
vend des produits a la maison	-1
vend pneus	-1
vendeur	-1
vendeur à bricorama	-1
vendeur carrelage	-1
vendeur de parfum	-1
vendeur de pièces chez Volvo	-1
vendeur de voiture	-1
vendeur jeux vidéos	-1
vendeur rayon fromage	-1
vendeur video club	-1
vendeuse	-1
vendeuse boulangerie	-1
vendeuse de chocolat	-1
vendeuse de connecteur d'avion	-1
vendeuse de gâteau	-1
vendeuse en boulangerie	-1
vendeuse en parfumerie	-1
vendeuse en téléphonie	-1
vendeuse fruits et légumes	-1
vendeuse intermarché	-1
vendeuse jeu vidéo	-1
vendeuse parfumerie	-1
vendeuse produit dentaire	-1
vendeuse sergent major	-1
vends des médicaments	-1
venduese de peinture	-1
veolia	-1
veterinaire	1
vétérinaire	1
videur en boîte de nuit	-1
ville de clermont	-1
visiteur médical	-1
volcanologue	1
vulcania	-1
aide son père cabinet ensemble	1

ANNEXE 2 ECHELLE DE MESURE DU SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE EN MATHÉMATIQUES (ÉTUDES 1, 2 ET 3).

Cette mesure de SEP (Joët, 2009) a été utilisée au complet dans l'étude 1, soit 20 items. Dans les études 2 et 3, une version réduite, contenant uniquement les 14 items en italique, a été proposée aux élèves pour mesurer leur SEP.

Consigne : Nous allons maintenant te poser des questions concernant les exercices de mathématiques que tu fais en classe. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, nous voulons savoir ce que tu penses vraiment.

Indique dans quelle mesure la phrase citée est vraie pour toi en mathématiques en général : Entoure le numéro qui correspond.

1	2	3	4
Pas du tout vrai	Plutôt pas vrai	Plutôt vrai	Tout à fait vrai

1. Je suis capable d'écrire la décomposition canonique d'un nombre.	1	2	3	4
2. <i>Je suis capable de résoudre des exercices de numération.</i>	1	2	3	4
3. Je suis capable de reconnaître des nombres palindromes.	1	2	3	4
4. <i>Je suis capable de donner les multiples d'un nombre.</i>	1	2	3	4
5. Je suis capable d'encadrer une fraction par deux nombres entiers.	1	2	3	4
6. <i>Je sais calculer mentalement une soustraction.</i>	1	2	3	4
7. <i>Dans une division, je sais reconnaître le dividende et le reste.</i>	1	2	3	4
8. <i>Je suis capable de compléter des multiplications à trous.</i>	1	2	3	4
9. <i>Je suis capable de tracer un polygone.</i>	1	2	3	4
10. Je suis capable de résoudre des exercices de numération.	1	2	3	4
11. <i>Je suis capable de tracer un axe de symétrie sur une figure géométrique.</i>	1	2	3	4
12. <i>Je sais convertir des centimètres en hectomètres.</i>	1	2	3	4
13. <i>Je sais convertir des minutes en heures.</i>	1	2	3	4
14. <i>Je suis capable de convertir des litres en décilitres.</i>	1	2	3	4
15. <i>Je suis capable de résoudre des exercices de mesure.</i>	1	2	3	4
16. Je suis capable de construire un parallépipède rectangle.	1	2	3	4
17. <i>Je suis capable de réussir des opérations.</i>	1	2	3	4
18. <i>Je peux repérer les angles droits d'une figure géométrique.</i>	1	2	3	4
19. Je suis capable de compléter une division à trous.	1	2	3	4
20. <i>Je suis capable de résoudre des exercices de géométrie.</i>	1	2	3	4

ANNEXE 3 ECHELLE DE MESURE DU SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE EN FRANÇAIS (EUDES 1, 2 ET 3).

Cette mesure de SEP (Joët, 2009) a été utilisée au complet dans l'étude 1, soit 20 items. Dans les études 2 et 3, une version réduite, contenant uniquement les 14 items en italique, a été proposée aux élèves pour mesurer leur SEP.

Consigne : Nous allons maintenant te poser des questions concernant les exercices de français que tu fais en classe. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, nous voulons savoir ce que tu penses vraiment.

Indique dans quelle mesure la phrase citée est vraie pour toi en français en général : Entoure le numéro qui correspond.

1	2	3	4
Pas du tout vrai	Plutôt pas vrai	Plutôt vrai	Tout à fait vrai

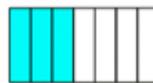
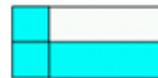
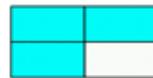
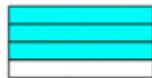
1. <i>Je suis capable de faire ce qu'on me demande en français.</i>	1	2	3	4
2. <i>Je suis capable de faire des exercices de vocabulaire</i>	1	2	3	4
3. Dans un texte, je sais reconnaître une phrase non verbale.	1	2	3	4
4. Dans une phrase, je peux souligner les compléments essentiels.	1	2	3	4
5. <i>Je sais écrire une phrase négative à partir d'une phrase affirmative.</i>	1	2	3	4
6. Je sais conjuguer un verbe au subjonctif présent.	1	2	3	4
7. <i>Je suis capable de faire des exercices de grammaire.</i>	1	2	3	4
8. <i>Je sais écrire à l'infinitif des verbes conjugués.</i>	1	2	3	4
9. <i>Je sais conjuguer un verbe au présent de l'impératif.</i>	1	2	3	4
10. <i>Je sais conjuguer un verbe au futur simple.</i>	1	2	3	4
11. Je sais reconnaître la base d'un nom.	1	2	3	4
12. <i>Je sais faire des exercices de conjugaison.</i>	1	2	3	4
13. Je sais reconnaître le suffixe des mots.	1	2	3	4
14. <i>Je sais classer des mots par ordre alphabétique.</i>	1	2	3	4
15. <i>Je suis capable d'expliquer ce qu'est un synonyme.</i>	1	2	3	4
16. Dans un texte, je sais reconnaître le substitut d'un mot.	1	2	3	4
17. <i>Dans un texte, je sais placer les virgules quand elles me paraissent utiles.</i>	1	2	3	4
18. <i>Je sais faire la différence entre un article singulier et un article pluriel.</i>	1	2	3	4
19. <i>Dans un texte, je sais reconnaître les indicateurs de temps.</i>	1	2	3	4
20. <i>Dans un texte, je sais reconnaître les mots qui indiquent des lieux.</i>	1	2	3	4

ANNEXE 4 MESURE DES PERFORMANCES EN MATHÉMATIQUES (EUDE 2).

Exercice 1

Certaines figures sont coloriées aux trois quarts ($\frac{3}{4}$).

Entoure-les. Barre les autres.



Exercice 2

Voici une liste de mots :

la moitié

le double

le tiers

le quart

Complète chaque phrase avec un des mots de la liste.

12 est _____ de 6.

15 est _____ de 30.

25 est _____ de 100.

5 est _____ de 15.

Exercice 3

Effectue cette multiplication.

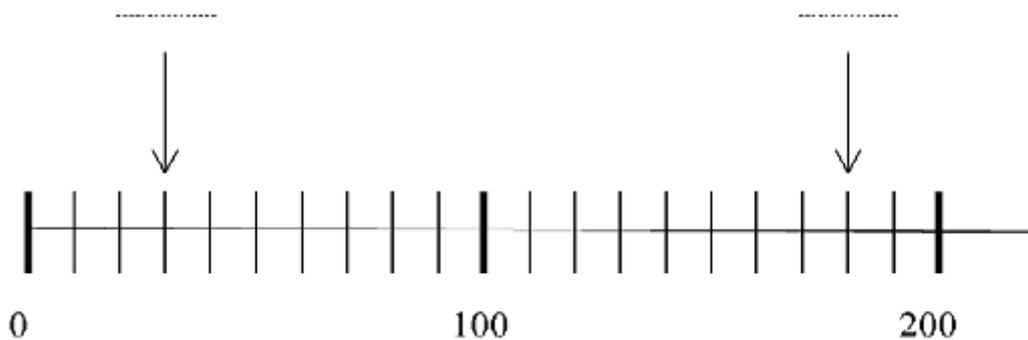
$$\begin{array}{r} 876 \\ \times 34 \\ \hline \end{array}$$

Effectue cette division.

$$\begin{array}{r} 72 \overline{) 3} \\ \hline \end{array}$$

Exercice 4

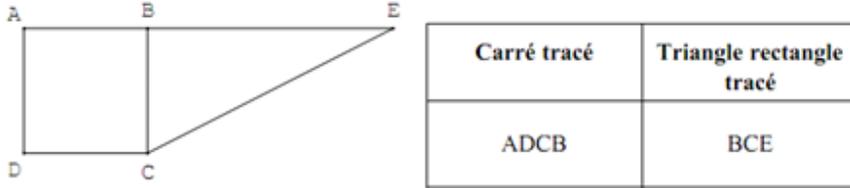
Ecris sur les pointillés les deux nombres repérés par les flèches sur la droite graduée ci-dessous.



Exercice 5

Exemple : dans la figure ci-dessous, il y a un carré et un triangle rectangle tracés.

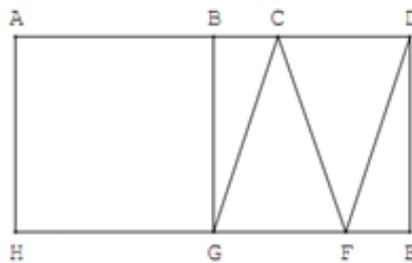
Le carré se nomme ADCB et le triangle rectangle se nomme BCE.



ABC est un triangle rectangle qui n'est pas tracé : son nom n'est pas inscrit dans le tableau.

Question :

Comme dans l'exemple, inscrire dans le tableau les noms des carrés et des triangles rectangles tracés dans la figure ci-dessous.



Figures tracées qui semblent être des carrés	Figures tracées qui semblent être des triangles rectangles

Exercice 6

136 élèves mangent à la cantine. Ils sont assis à des tables de 8. Combien de tables faut-il prévoir ?

Ecris tous tes calculs dans le cadre.

Réponse : il faut prévoir _____ tables.

ANNEXE 5 MESURE DES PERFORMANCES EN FRANÇAIS (ETUDE 2).

Exercice 1

En écrivant à l'encre bleue, rétablis les points et les majuscules dans chacun de ces textes.

Texte 1 :

la maman chantait un air agréable entrainé par la fenêtre ouverte elle fredonnait doucement une berceuse aux oreilles du bébé qui s'endormit tranquillement

Texte 2 :

selon une récente enquête, la télévision perturbe les médecins, comme d'autres professionnels de la santé, le constatent en cas d'utilisation prolongée, le sommeil est troublé et considérablement réduit

Exercice 2

Voici une phrase :

La petite fille mange une orange.

En t'aidant de cette phrase au singulier, écris sur la ligne ci-dessous la phrase au pluriel, qui te sera dictée :

Exercice 3

Complète comme dans les exemples suivants :

Exemples :

- *Quelqu'un **qui n'est pas adroit** est **maladroit**.*
- *Quelqu'un **qui n'est pas heureux** est **malheureux**.*
- Quelqu'un qui n'est pas **chanceux** est _____.
- Quelqu'un qui n'est pas **habile** est _____.
- Quelqu'un qui n'est pas **honnête** est _____.

Exercice 4

Lis ce texte :

Je me suis endormie tout de suite, mais un pressentiment m'a réveillée au milieu de la nuit. J'ai ouvert un œil, rien qu'un, juste assez pour voir entre les cils. Mon intuition ne m'avait pas trompée. Parmi les ombres de la pièce, les ombres stagnantes, alourdies de silence, il y avait une ombre légère, souple comme un chat, qui se dandinait. Cette ombre avait des bras et des jambes. Elle marchait comme sur des œufs, dans l'espoir de ne pas faire craquer le parquet. Le cœur battant, j'ai continué à respirer fort et régulièrement. Mais quand l'ombre s'est penchée sur mon lit en levant un bras au bout duquel luisait quelque chose de métallique, je lui ai sauté au cou et j'ai murmuré, ma bouche contre son oreille :

-Ce coup-ci, Papa, tu es fait ! Rendez-vous : la maison est cernée !

Il avait tellement envie de rire qu'il a été obligé de lâcher la cloche sur le lit, où elle est tombée sans émettre le moindre son.

Alain GERBER, *La vie buissonnière* (Bayard Poche)

1. A) **Coche** la bonne case : le personnage qui raconte est :

Un garçon

Une fille

B) **Relève** deux mots du texte qui t'ont permis de le savoir :

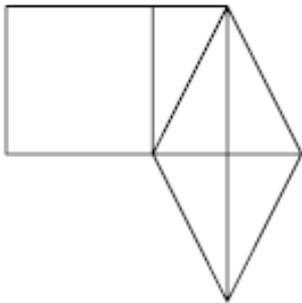
2. **Recopie** trois mots ou expressions du texte qui montrent que l'ombre bouge.

3. Le personnage qui raconte a peur de l'ombre. **Relève** deux mots ou expressions qui le montrent :

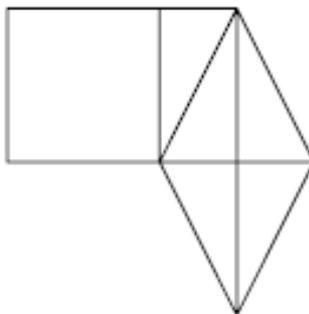
ANNEXE 6 MESURE DES PERFORMANCES AU PRE-TEST DE
MATHEMATIQUES (ÉTUDE 3).

Exercice 1

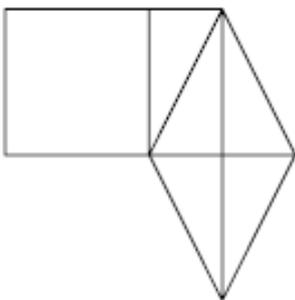
Repasse en couleur les côtés d'un **rectangle** de cette figure.



Repasse en couleur les côtés d'un **triangle isocèle** de cette figure.



Repasse en couleur les côtés d'un **triangle rectangle** de cette figure.



Exercice 2

Voici une liste de mots :

du produit

de la somme

de la différence

inférieur

Complète chaque phrase avec des mots ou expressions de la liste.

25 est _____ à 34.

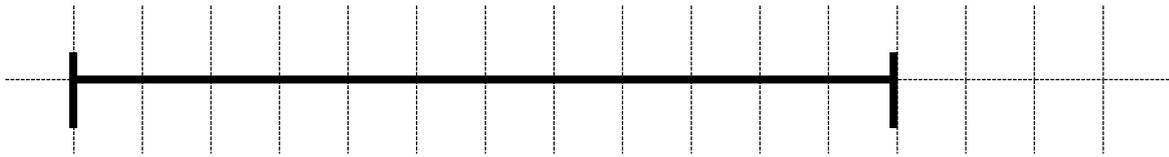
20 est le résultat _____ de 5 et 4.

56 est le résultat _____ de 20 et 36.

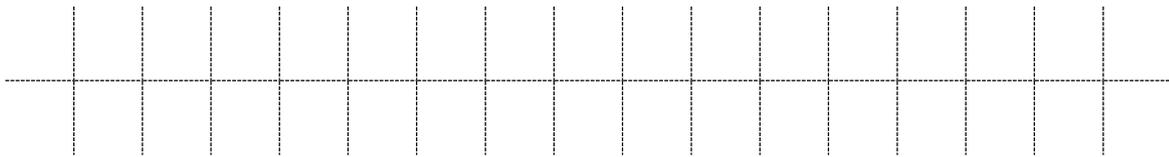
78 est le résultat _____ de 100 et 22.

Exercice 3

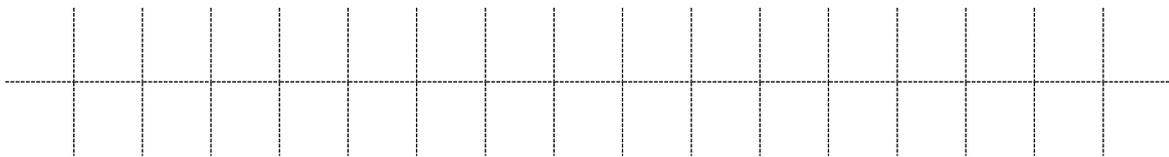
Voici un segment :



1. Construis un segment dont la longueur est $\frac{1}{4}$ de la longueur du segment donné.



2. Construis un segment dont la longueur est $\frac{1}{3}$ de la longueur du segment donné.



3. Construis un segment dont la longueur est $\frac{5}{4}$ de la longueur du segment donné.



ANNEXE 7 MESURE DES PERFORMANCES AU PRE-TEST DE FRANÇAIS (ETUDE 3).

Exercice 1

Lis ce texte :

J'ai tout de suite compris qu'il s'était passé quelque chose de grave. Dès que je l'ai vu. Il avait sauté sur mon lit et il se léchait les babines d'une manière qui m'a semblé bizarre. Je ne saurais expliquer pourquoi, mais ça me semblait bizarre. Je l'ai regardé attentivement, et lui me fixait avec ses yeux de chat incapables de dire la vérité.

Bêtement, je lui ai demandé :

- Qu'est-ce que tu as fait ?

Alors, j'ai eu un doute. Un doute horrible. Je me suis précipité dans la cuisine et j'ai hurlé quand j'ai vu... Le monstre, il a osé ! Il a dévoré...

Je me suis laissé tomber sur un tabouret, épouvanté, complètement anéanti. Sans y croire, je fixais la table et l'assiette retournée. Il a dévoré mon gâteau au chocolat !

D'après Bernard FRIOT, *Soupçon*, Histoires pressées, (Milan Poche).

A. **Coche** la bonne case : le personnage qui raconte est :

Un garçon

Une fille

B. **Ecris** deux mots du texte qui t'ont permis de le savoir :

1. _____

2. _____

C. **Recopie** trois mots ou expressions du texte qui montrent que le personnage qui raconte a peur :

1. _____

2. _____

3. _____

Exercice 2

Ecris les groupes nominaux en remplaçant chaque adjectif qualificatif par son contraire.

Exemple : un trait **fin** ⇒ un trait **épais**.

- un texte compréhensible ⇒ _____

- un poids léger ⇒ _____

- un résultat positif ⇒ _____

- des caractères semblables ⇒ _____

- un paysage artificiel ⇒ _____

Exercice 3

Rétablis la ponctuation dans le texte suivant (ne recopie pas le texte).

L'officier continuait sa marche il s'arrêta derrière un arbre il resta immobile il observa le fort au clair de lune et décida de retourner sur ces pas quand il entendit un léger bruit un autre soldat s'approchait

D'après James Fenimore Cooper, *Le dernier des mohicans* (éditions Payot).

Exercice 4

En t'aidant de cette phrase au singulier, écris sur la ligne en-dessous la phrase au pluriel :

Le chat a attrapé une petite souris.

ANNEXE 8 MESURE DES PERFORMANCES AU POST-TEST DE MATHEMATIQUES (ETUDE 3).

Exercice 1

Voici une liste de mots :

la moitié

le double

le tiers

le quart

Complète chaque phrase avec un des mots de la liste.

12 est _____ de 6.

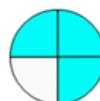
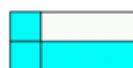
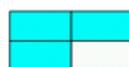
15 est _____ de 30.

25 est _____ de 100.

5 est _____ de 15.

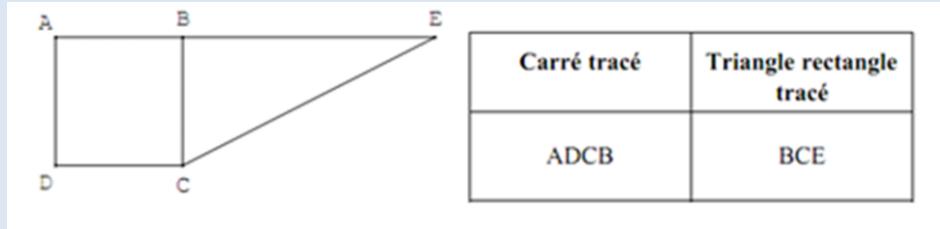
Exercice 2

Certaines figures sont coloriées aux **trois quarts**. Entoure-les. Barre les autres.



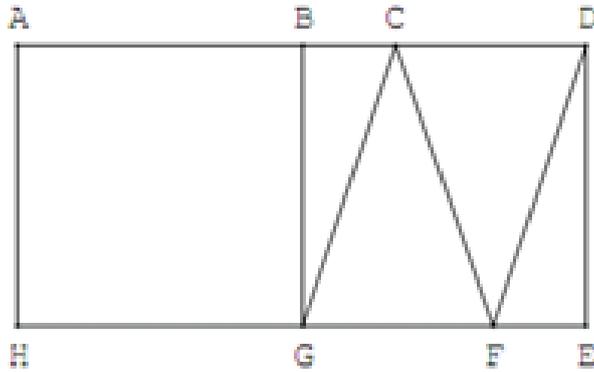
Exercice 3

Exemple : dans la figure ci-dessous, il y a un carré et un triangle rectangle tracés.
Le carré se nomme ADCB et le triangle rectangle se nomme BCE.



ABC est un triangle rectangle qui n'est pas tracé : son nom n'est pas inscrit dans le tableau.

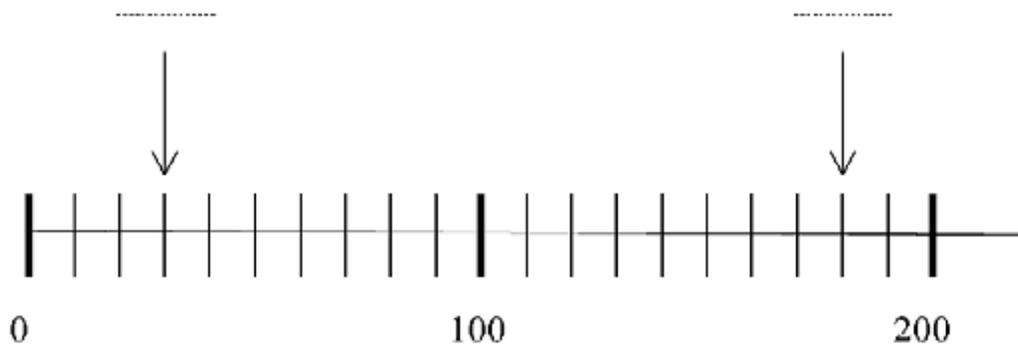
Comme dans l'exemple ci-dessus (en gris), inscris dans le tableau **les noms des carrés et des triangles rectangles** tracés dans la figure (les lettres doivent être notées dans l'ordre).



Figures tracées qui semblent être des carrés	Figures tracées qui semblent être des triangles rectangles

Exercice 4

Ecris sur les pointillés les deux nombres repérés par les flèches sur la droite graduée ci-dessous.



Exercice 5

Effectue cette multiplication.

$$\begin{array}{r} 876 \\ \times 34 \\ \hline \end{array}$$

Effectue cette division.

$$\begin{array}{r} 72 \overline{) 3} \\ \hline \end{array}$$

ANNEXE 9 MESURE DES PERFORMANCES AU POST-TEST DE FRANÇAIS (ÉTUDE 3).

Exercice 1

En écrivant à l'encre bleue, rétablis les points et les majuscules dans chacun de ces textes.

Texte 1 :

la maman chantait un air agréable entrant par la fenêtre ouverte elle fredonnait doucement une berceuse aux oreilles du bébé qui s'endormit tranquillement

Texte 2 :

selon une récente enquête, la télévision perturbe les médecins, comme d'autres professionnels de la santé, le constatent en cas d'utilisation prolongée, le sommeil est troublé et considérablement réduit

Exercice 2

Voici une phrase :

La petite fille mange une orange.

En t'aidant de cette phrase au singulier, écris sur la ligne ci-dessous la phrase au pluriel, qui te sera dictée :

Exercice 3

Complète comme dans les exemples suivants :

Exemples :

- *Quelqu'un qui n'est pas adroit est maladroit.*
- *Quelqu'un qui n'est pas heureux est malheureux.*
- Quelqu'un qui n'est pas **chanceux** est _____.
- Quelqu'un qui n'est pas **habile** est _____.
- Quelqu'un qui n'est pas **honnête** est _____.

Exercice 4

Lis ce texte :

Je me suis endormie tout de suite, mais un pressentiment m'a réveillée au milieu de la nuit. J'ai ouvert un œil, rien qu'un, juste assez pour voir entre les cils.
Mon intuition ne m'avait pas trompée. Parmi les ombres de la pièce, les ombres stagnantes, alourdies de silence, il y avait une ombre légère, souple comme un chat, qui se dandinait. Cette ombre avait des bras et des jambes. Elle marchait comme sur des œufs, dans l'espoir de ne pas faire craquer le parquet.
Le cœur battant, j'ai continué à respirer fort et régulièrement. Mais quand l'ombre s'est penchée sur mon lit en levant un bras au bout duquel luisait quelque chose de métallique, je lui ai sauté au cou et j'ai murmuré, ma bouche contre son oreille :
-Ce coup-ci, Papa, tu es fait ! Rendez-vous : la maison est cernée !
Il avait tellement envie de rire qu'il a été obligé de lâcher la cloche sur le lit, où elle est tombée sans émettre le moindre son.

Alain GERBER, *La vie buissonnière* (Bayard Poche)

4. A) **Coche** la bonne case : le personnage qui raconte est :

Un garçon

Une fille

B) **Relève** deux mots du texte qui t'ont permis de le savoir :

5. **Recopie** trois mots ou expressions du texte qui montrent que l'ombre bouge.

6. Le personnage qui raconte a peur de l'ombre. **Relève** deux mots ou expressions qui le montrent :

ANNEXE 10 ECHELLE DE MESURE DU SENTIMENT DE COMPETENCE (ETUDE 4).

Cette échelle de mesure des Perceptions de Compétences dans les Domaines de la Vie (Losier et al., 1993) est initialement composée de 16 items mesurant les perceptions de compétence générale, scolaire, les relations interpersonnelles ainsi que les loisirs. Pour les besoins de notre étude, nous n'avons gardé que les quatre items mesurant les perceptions de compétence dans le domaine scolaire, présentés ci-dessous.

Consignes : Nous vous demandons d'indiquer dans quelle mesure vous pensez que chaque énoncé correspond à la réalité de vos propres sentiments face à vos études, en entourant le numéro correspondant.

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord		
	1	2	3	4	5	6	7	
1. En général j'éprouve des difficultés à bien faire mes travaux scolaires.	1	2	3	4	5	6	7	
2. J'ai développé de très bonnes compétences comme étudiant-e.	1	2	3	4	5	6	7	
3. Je ne crois pas que je sois un-e étudiant-e très efficace.	1	2	3	4	5	6	7	
4. Dans l'ensemble, je crois être un-e bon-ne étudiant-e.	1	2	3	4	5	6	7	

ANNEXE 11 MESURE DES PERFORMANCES EN PSYCHOLOGIE (ETUDE 4).

Consignes : Les questions qui suivent portent sur la première partie du programme de Licence 1 en Psychologie.

Pour chacune de ces questions, cochez la ou les bonne(s) réponse(s) :

1. Quel auteur parle de la norme d'internalité :

- Fischer
- Sherif
- Miller
- Beauvois

2. Quelle est la différence entre la notion de stéréotype et celle de préjugé ?

- Contrairement aux stéréotypes, les préjugés entraînent toujours des conduites discriminatoires.
- Le stéréotype se réfère à un objet social, alors que le préjugé peut être relatif à un objet quelconque.
- Le stéréotype est une croyance, alors que le préjugé implique un comportement.
- Les stéréotypes sont universels, alors que les préjugés dépendent de facteurs culturels.
- Contrairement aux stéréotypes, les préjugés comportent toujours une dimension évaluative.

3. Le paradigme des groupes minimaux est étudié par :

- Aboud
- Tajfel
- Piaget
- Bourhis

4. Parmi les troubles de la perception, se trouve(nt) :

- la glossolalie.
- la dépersonnalisation.
- l'hypothymie.

5. L'expérience d'Amadiou en 2004, traite :

- de la soumission à l'autorité.
- de la discrimination au travail.
- de la désirabilité sociale.
- de l'effet Stroop.

6. Quelle est la différence entre les notions de «préjugé» et de «discrimination» ?

- Un préjugé peut être positif, alors que la discrimination est toujours négative.
- Toute discrimination présuppose l'existence de préjugés, alors que l'inverse n'est pas vrai.
- Un préjugé peut se référer à un objet quelconque, alors que la discrimination concerne toujours un autre individu.
- Contrairement à la discrimination, les préjugés sont toujours basés sur des stéréotypes.

7. Le conditionnement classique est étudié dès 1902 par :

- Pavlov
- Moscovici
- Sherif
- Vygotski

8. L'électro-encéphalogramme est :

- une mesure de l'activité des neurones à la surface du cerveau.
- une mesure du nombre de neurones à la surface du cerveau.
- une technique d'imagerie médicale permettant de voir l'activité cérébrale en 2D.

9. Dans la mémoire de travail, les informations ont une durée de vie de :

- 20 secondes à quelques minutes.
- quelques minutes à une heure.
- plusieurs heures.

10. On parle de biais pro-endogroupe lorsque:

- Un individu cherche à maximiser les gains pour les membres de son groupe.
- Un individu attribue des caractéristiques positives à son groupe.
- Un individu cherche à favoriser son groupe au détriment d'un autre groupe.
- Un individu attribue des caractéristiques négatives à un exogroupe.
- Un individu témoigne d'un comportement discriminatoire envers le membre d'un exogroupe.

11. Une logorrhée est :

- une pathologie de la mémoire.
- une pathologie du langage.
- un trouble de l'articulation.

12. Selon la théorie de l'attribution causale développée par Kelley, une attribution interne est favorisée par:

- Un consensus élevé.
- Un consensus faible.
- Un consensus faible et une différenciation faible.
- Un consensus faible et une différenciation forte.
- Un consensus fort et une différenciation faible.

13. La médiane correspond à :

- la modalité qui sépare la population en deux groupes sociaux.
- la modalité qui sépare la population en intervalles.
- l'effectif total de la population.
- la modalité de plus grand effectif.

14. Les psychologues du courant behavioriste pensent que la psychologie doit étudier :

- Le comportement
- Les représentations
- L'inconscient
- L'appareil psychique

15. Les psychologues du courant cognitiviste pensent que la psychologie doit étudier :

- Le comportement
- Les représentations
- L'inconscient
- L'appareil psychique

16. La discrimination est au comportement ce que le _____ est à l'attitude.

- Stéréotype
- Racisme
- Injustice
- Préjugé

17. Un trouble de la reconnaissance des formes en absence d'une atteinte des voies visuelles s'appelle une :

- agnosie.
- aphasie.
- apraxie.
- dyslexie.

ANNEXE 12 ECHELLE DE MESURE DU STATUT SOCIOECONOMIQUE SUBJECTIF (ETUDES 5 ET 6).

Cette échelle de mesure est une adaptation de l'échelle de Adler et collaborateurs (2000).

Consigne :

Imaginez que cette échelle représente la position des gens dans notre société.

- A **gauche** de l'échelle se trouvent les gens ayant le moins d'argent, le plus faible niveau d'éducation, et des emplois pas intéressants voire pas d'emploi du tout.
- A **droite** de l'échelle se trouvent les gens les plus riches, les mieux éduqués, et ceux qui ont les meilleurs emplois.

Sur cet axe il vous est demandé de mettre une croix à l'endroit où vous pensez que vos parents se trouvent (une seule croix).

