HAL
open science

Les étudiants de basse classe sociale face au risque de mobilité ascendante : quels impacts sur l'adoption de buts de performance-évitement et sur les performances ?

Alisée Bruno

To cite this version:

Alisée Bruno. Les étudiants de basse classe sociale face au risque de mobilité ascendante : quels impacts sur l'adoption de buts de performance-évitement et sur les performances ?. Psychologie. Université Clermont Auvergne [2017-2020], 2019. Français. NNT : 2019CLFAL005 . tel-02308829

HAL Id: tel-02308829

https://theses.hal.science/tel-02308829

Submitted on 8 Oct 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.

Université Clermont Auvergne
U.F.R. Psychologie, Sciences Sociales et Sciences de l'Education

LAboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive
(LAPSCO, CNRS, UMR 6024)
Ecole Doctorale Lettres, Sciences Humaines et Sociales

THESE DE DOCTORAT

Soutenue par **Alisée BRUNO**
En vue de l'obtention du titre de Docteure en Psychologie

Les étudiants de basse classe sociale face au risque de mobilité ascendante :

quels impacts sur l'adoption de buts de performance-évitement et sur les performances ?

Thèse soutenue le 24 juin 2019 devant un jury composé de :

Céline DARNON, Professeure, LAPSCO, Université Clermont Auvergne, Directrice de thèse

Marie-Christine TOCZEK-CAPELLE, Professeure, ACTé, Université Clermont Auvergne, Co-directrice de thèse

Pascal BRESSOUX, Professeur, LaRAC, Université Grenoble Alpes, Examinateur

Mickaël JURY, Maître de Conférence, ACTé, Université Clermont Auvergne, Examinateur

Nicolas MICHINOV, Professeur, LP3C, Université Rennes 2, Rapporteur

Annique SMEDING, Professeure, LIP/PC2S, Université Savoie Mont Blanc, Rapporteure

Université Clermont Auvergne

U.F.R. Psychologie, Sciences Sociales et Sciences de l'Education

LAboratoire de Psychologie Sociale et COgnitive (LAPSCO) - CNRS, UMR 6024

Ecole Doctorale Lettres, Sciences Humaines et Sociales

Les étudiants de basse classe sociale face au processus de mobilité ascendante : quels impacts sur l'adoption de buts de performance-évitement et sur les performances ?

Thèse de Doctorat présentée par **Alisée BRUNO**,
En vue de l'obtention du titre de Docteure en Psychologie

Sous la direction de :

Céline DARNON, Professeure des universités
Université Clermont Auvergne

&

Marie-Christine TOCZEK-CAPELLE, Professeure des universités,
Université Clermont Auvergne

Membres du jury :

Céline Darnon, Professeure, Université Clermont Auvergne, Directrice de thèse
Marie-Christine Toczek-Capelle, Professeure, Université Clermont Auvergne, Co-directrice de thèse
Pascal Bressoux, Professeur, Université Grenoble Alpes, Examinateur
Mickaël Jury, Maître de conférences, Université Clermont Auvergne, Examinateur
Nicolas Michinov, Professeur, Université Rennes 2, Rapporteur
Annique Smeding, Professeure, Université Savoie Mont Blanc, Rapporteure

24 Juin 2019

A mes parents,
A mon grand-père Emile,

Remerciements

Pour certains, exprimer des remerciements est une affaire délicate par peur d'oublier certaines personnes. Pour ma part, je trouve cet exercice assez limpide dans la mesure où c'est au travers d'expériences riches et ardues comme la thèse, dans des moments où l'on a besoin d'encouragements, que l'on se rend compte des personnes sur qui l'on peut vraiment compter.

En premier lieu, je tiens à remercier mes directrices de thèse : Céline Darnon et Marie-Christine Toczek-Capelle. Merci à vous deux de m'avoir offert l'opportunité de réaliser cette thèse, merci de m'avoir accordée votre confiance aux dépens de plusieurs autres candidats. Céline, tu es une personne très exigeante et très compétente qui m'a énormément appris. Tu m'as montré que tout travail était perfectible et je te remercie de m'avoir poussée dans mes retranchements à plusieurs reprises afin de me permettre de toujours aller plus loin et de toujours progresser. Marie-Christine, merci à toi pour ton regard bienveillant sur mon travail et ta gentillesse. Nos discussions informelles ont su me redonner confiance à des moments où j'en avais besoin. J'espère que je ne vous ai pas déçues, j'ai donné le meilleur de moi-même dans cette aventure. Ce fut l'expérience la plus enrichissante de ma vie tant sur le plan humain que professionnel.

Merci à vous, membres du jury : Pascal Bressoux, Mickaël Jury, Nicholas Michinov et Annique Smeding d'avoir accepté de lire, d'évaluer ce travail.

Je tiens également à remercier chaleureusement Annique Smeding (à nouveau) et Jean-Charles Quinton dont l'humanité n'a d'égale que la compétence. Merci à vous pour votre encadrement de Master 2 Recherche et de m'avoir permis de préparer mon avenir de « thésarde » dans les meilleures conditions. Je remercie en parallèle les enseignants de l'Université Grenoble Alpes auprès desquels j'ai puisé mes connaissances en Psychologie et qui ont contribué pendant 5 ans à alimenter ma passion pour cette très belle discipline. Il ne m'a suffi que d'un seul cours magistral pour devenir passionnée de « psycho » et c'est en grande partie grâce à votre pédagogie et votre savoir. Une pensée particulière pour certains enseignants de Grenoble à l'image de Dominique Muller, Florian Delmas et Anna Tcherkassof qui m'ont donnée l'envie de poursuivre en doctorat de Psychologie Sociale grâce à leurs cours passionnants.

Merci également à la région Auvergne pour son financement sans lequel ce travail n'aurait pas été possible. Merci au LAPSCO et au CNRS pour les locaux dans lesquels nous travaillons et pour avoir contribué financièrement (entre autres) à nos déplacements lors de congrès en France et en Europe.

Merci à vous, ma belle-famille pour votre amour sincère qui m'a accompagnée. « Beau papoux » et « Mme DECOUDU », une mention spéciale pour vous : merci d'avoir donné naissance à un ange. Un grand merci à Alice, mon amie depuis la petite enfance, ainsi qu'à mes parents, pour avoir relu ce travail avec autant d'application.

A la seule grand-mère qu'il me reste, Mamie. Souvent, tu ne trouves pas les mots car ce que je fais « te dépasse » mais de ton amour profond et sincère tu auras bercé toute une vie « ta petite Lili ». J'espère que tu m'accompagneras encore des années. A vous autres : Jean, Emile et Jeanne, vous m'avez laissée alors que je n'étais qu'une enfant, sans même me laisser le temps de vous dire et de vous montrer à quel point vous comptiez pour moi.

Ma petite sœur, Marine, tu dis souvent que je suis ton modèle, j'espère que je ne te décevrai jamais. Merci à toi pour ton amour fidèle et ta joie de vivre lors de nos week-ends passés dans la Drôme. Tu as rempli ces moments d'intensité et tu contribues chaque jour à mon bonheur en partageant ma vie et surtout mon sang. Tu es une personne exceptionnelle et je serai toujours fière de toi. Charly, prend bien soin d'elle mais je n'en doute pas, tu es une belle personne.

Merci à mes parents. Maman, papa. Papa, maman. Je ne sais par lequel de vous deux commencer. La galanterie voudrait que je commence par les dames.

Maman, tu es l'exemple parfait de la personne en mobilité ascendante. Née de parents ouvriers, tu t'es débrouillée seule face aux embûches que la vie laisse sur notre chemin. A 14 ans, tu as été forcée de t'occuper de tes frères et sœurs pour ne pas que la famille s'écroule. Tu as su gérer avec brio ton parcours scolaire, bien que veillant quotidiennement aux besoins de la famille. Ta réussite professionnelle, tu la dois à toi et à toi seule. Tu as su dépasser ces limites pour ne pas les reproduire avec nous (ma sœur et moi) et tu as même fait davantage : tu as toujours tout sacrifié pour nous. Tu es une *grande dame* et je pense que nombreux sont les enfants qui auraient rêvé d'une maman comme toi. Tu es la personne la plus altruiste et la plus généreuse que je connaisse. Je te dois énormément. Tu m'as notamment appris que la carrière était secondaire, que ce qui comptait le plus, c'était la famille et les joies que procuraient celle-ci. Merci de m'avoir transmis ta persévérance et ta résistance face aux

épreuves de la vie, je m'efforce chaque jour d'en faire bon usage. Merci pour tout ce que tu as fait pour moi depuis 27 années.

Papa, merci à toi d'avoir été aussi exigent avec moi alors que j'étais enfant, cela m'a permis d'acquérir des bases solides tout au long de mon parcours scolaire. Toi aussi, tu as toujours répondu présent lorsque l'on avait besoin de toi. Tu es une personne sur qui l'on peut véritablement compter. Petit, tu rêvais de devenir journaliste mais la vie on en a décidé autrement. Aujourd'hui, tu es l'auteur de plusieurs livres et tu demeures dans l'ombre de plusieurs grands écrivains sans que ton talent ne soit moins grand pour autant. Tu parles avec ton cœur dans tes paroles comme dans tes écrits et parfois tu peux heurter par ton franc parlé et ton esprit rebelle. Tu ne fais peut-être pas l'unanimité car les personnes vraies sont souvent évincées au profit des hypocrites. Tu signes souvent tes écrits par « plume jaune » pour rester anonyme. Pour moi, tu es la plume de mon cœur et de loin, ma prose préférée. Sache que tu es la muse de nombreux de mes combats à travers la détermination que tu m'as transmise. Merci pour tout ce que tu as fait pour moi pendant 27 années.

Quentin, mon meilleur ami, mon confident, mon conjoint, tu partages ma vie depuis 3 ans pour ma plus grande joie. Nous avons partagé des centaines d'heures de travail dans la même pièce sans que jamais cela ne nous dérive de notre objectif. Tu m'as, à de nombreuses reprises, soutenue et encouragée lorsque la motivation s'en allait (contre mon gré). Tu es une personne exceptionnelle avec une grande ouverture d'esprit, une grande tolérance auprès de laquelle j'ai énormément appris et continuerai d'apprendre. Chaque jour passé à tes côtés me rend meilleure. Ton âme est pure, ton esprit sain et ton amour pour moi fidèle et précieux. La thèse aurait été une expérience beaucoup plus fade si tu n'avais pas été à mes côtés. Notre avenir sera radieux, je te le promets.

Résumé

Ce travail de thèse ambitionne d'identifier les processus psycho-sociaux impliqués dans le processus de mobilité ascendante. Plus précisément, nous testons dans quelle mesure le processus de mobilité que vivent les étudiants de basse classe sociale peut les amener à adopter des buts de performance-évitement (i.e., peur d'échouer), susceptible d'impacter par la suite négativement leurs performances.

Dans la première étude, le lien entre les buts de performance-évitement et la performance a été testé chez les étudiants de basse et de haute classe sociale. Les résultats ont montré que l'adoption des buts de performance-évitement prédisait négativement les performances des étudiants de basse classe sociale (pas celle des étudiants de haute classe sociale) et en particulier s'ils ont de bons résultats académiques (i.e., qu'ils sont susceptibles de vivre une expérience de mobilité).

Le but de la deuxième étude était de tester le rôle du processus de mobilité en tant que médiateur du lien entre la classe sociale et l'adoption de buts performance-évitement. Les résultats ont montré que c'est parce que les étudiants de basse classe sociale se sentent en mobilité ascendante, qu'ils adoptent plus de buts de performance-évitement que leurs homologues de haute classe sociale.

Enfin, dans les 3 dernières études (études 3a, 3b et 3c), le processus de mobilité a été manipulé afin d'étudier son impact sur l'adoption de buts de performance-évitement et les performances des lycéens. Les résultats de l'étude 3a ont montré que chez les élèves de basse classe sociale, la saillance du processus de mobilité a augmenté l'adoption de buts de performance-évitement et a diminué les performances en mathématiques. Par ailleurs, les buts de performance-évitement semblent être un médiateur de l'effet d'interaction entre la classe sociale et la saillance du processus de mobilité sur les performances en mathématiques, bien que cet effet ne soit pas répliqué dans les études 3b et 3c. Les résultats de la méta-analyse, réalisée sur ces 3 dernières études, tendent à confirmer ces résultats.

Dans l'ensemble, ces résultats s'accordent pour dire que la crainte du processus de mobilité serait l'un des mécanismes à l'origine des difficultés rencontrées par les élèves/étudiants de basse classe sociale en contexte académique et susceptibles d'expliquer, ensuite, leurs moindres performances.

Abstract

This thesis aims to identify psychological processes involved in the upward mobility process. More specifically, we tested in what extent mobility process experienced by lower-class students can lead them to adopt performance-avoidance goals (i.e., fear of failure), which may subsequently negatively impact their performances.

In the first study, the link between performance-avoidance goals and performances was tested among lower and higher-class students. The results showed that the adoption of performance-avoidance goals negatively predicted performance of lower-class students (not that of higher-class students) and particuarly if they had good academic results (i.e., more likely to live a mobility experience).

The purpose of the second study was to test the role of mobility process as a mediator of the link between social class and the adoption of performance-avoidance goals among lower and higher-class students. The results of this study showed that it is because lower-class students experience upward mobility that they adopt more performance-avoidance goals than their higher-class counterparts.

Finally, in the 3 latest studies (studies 3a, 3b and 3c), we tested the impact of mobility process on the adoption of performance-avoidance goals and of high school students' performances. The results of study 3a showed that within lower-class high school students, the salience of the mobility process increased the adoption of performance-avoidance goals and reduced performances in Mathematics. Moreover, performance-avoidance goals seem to be a mediator of the interaction between social class and salience of the mobility process on mathematics performances, although this effect is not replicated in studies 3b and 3c. The results of the meta-analysis carried out on these last three studies, tend to confirm this assumption.

Overall, these results highlight that fear of mobility process would be a mechanism behind the difficulties faced by high school students/students of low social class in academic context to explain, then, their least performances.

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE **23**

CHAPITRE 1 – LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENTS **29**

I. L'ORIGINE DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENTS **29**

II. DEFINITION DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENTS **31**

III. LES CONSEQUENCES ASSOCIEES AUX BUTS D'ACCOMPLISSEMENTS DANS LE SYSTEME ACADEMIQUE **33**

1. LES BUTS DE MAITRISE-APPROCHE 34
2. LES BUTS DE PERFORMANCE-APPROCHE 35
3. LES BUTS DE PERFORMANCE-EVITEMENT 36

3.1 Les antécédents des buts de performance-évitement *37*

3.2 La classe sociale : un antécédent des buts de performance-évitement ? *39*

CHAPITRE 2 - CLASSES SOCIALES ET INEGALITES DANS LE SYSTEME EDUCATIF **43**

I. CLASSE SOCIALE ET SYSTEME EDUCATIF **44**

1. DES DIFFERENCES DE PERFORMANCES ENTRE ETUDIANTS DE MILIEUX SOCIAUX DIFFERENTS 44
2. LA PERPETUATION DES INEGALITES 46

2.1 Vouloir croire que le monde est juste *46*

2.2 L'école et la reproduction sociale *48*

II. VERS UNE PSYCHOLOGIE DES CLASSES SOCIALES **51**

1. RESSOURCES OBJECTIVES ET RANG PERÇU DANS LA SOCIETE 52
2. CONTEXTUALISME VS. SOLIPSISME 54
3. DES STEREOTYPES SOCIALEMENT PARTAGES 56
4. DES NORMES CULTURELLES SPECIFIQUES 60

CHAPITRE 3 - LE PROCESSUS DE MOBILITE ASCENDANTE **65**

I. LE PROCESSUS DE MOBILITE ASCENDANTE : VERS UN CHANGEMENT DE GROUPE SOCIAL **65**

1. LA THEORIE DE L'IDENTITE SOCIALE 65

1.1 L'identité sociale : une représentation sur un continuum *66*

1.2 Comment restaurer une identité sociale positive lorsque celle-ci est menacée ? *68*

1.3 Des frontières inter-catégorielles quelque peu hermétiques *70*

II. LES COUTS SOCIAUX ET IDENTITAIRES ASSOCIES AU PROCESSUS DE MOBILITE ASCENDANTE **73**

1. UNE EXPERIENCE SOCIALE DOULOUREUSE 74
2. UN BOULEVERSEMENT D'UN POINT DE VUE IDENTITAIRE 75
3. PENSER QUE LA MOBILITE ASCENDANTE EST POSSIBLE OU LA VIVRE : DES PROCESSUS DIFFERENTS ? 77

III. DES FREINS STRUCTURELS A LA MOBILITE ASCENDANTE **80**

1. LA THEORIE DE LA JUSTIFICATION DU SYSTEME 80

1.1 Un auto-handicap de la part des individus de basse classe sociale ? *81*

1.2 Rétablir l'ordre social lorsque celui-ci est menacé *84*

CHAPITRE 4 - PROBLEMATIQUE GENERALE ET HYPOTHESES **87**

I. PROBLEMATIQUE GENERALE **87**

II. VUE D'ENSEMBLE **89**

III. HYPOTHESES **90**

1. APERÇU GENERAL 90
2. HYPOTHESES SPECIFIQUES AU CHAPITRE 5 92
3. HYPOTHESES SPECIFIQUES AU CHAPITRE 6 94
4. HYPOTHESES SPECIFIQUES AU CHAPITRE 7 96

IV. CHOIX METHODOLOGIQUES **97**

1. LA MESURE DE LA CLASSE SOCIALE 97
2. GESTION DES VARIABLES COVARIEES 99
3. MESURES DE PERFORMANCES 100

CHAPITRE 5 – POUR QUI LES BUTS DE PERFORMANCE-EVITEMENT SONT-ILS LES PLUS NUISIBLES A L'UNIVERSITE ? LE ROLE MODERATEUR DE LA CLASSE SOCIALE **101**

ETUDE 1 102
1. METHODE 103
   a. Participants et procédure *103*
   b. Mesures *104*
2. RESULTATS 106
3. DISCUSSION 111

CHAPITRE 6 - FAIRE MIEUX QUE SES PARENTS : CLASSE SOCIALE, MOBILITE ET BUTS DE PERFORMANCE-EVITEMENT **113**

ETUDE 2 114
1. METHODE 114
   a. Participants *114*
   b. Matériel et procédure *115*
2. RESULTATS 116
3. DISCUSSION 117

CHAPITRE 7 - FAIRE FACE AU RISQUE DE MOBILITE ASCENDANTE : BUTS DE PERFORMANCE-EVITEMENT ET ECART DE REUSSITE ENTRE LES LYCEENS DE BASSE ET HAUTE CLASSES SOCIALES **121**

ETUDE 3A 121
1. METHODE 122
   a. Participants *122*
   b. Matériel et procédure *122*
2. RESULTATS 125
3. DISCUSSION 131

ETUDE 3B 133
1. METHODE 134
   a. Participants *134*
   b. Matériel et procédure *134*
2. RESULTATS 136
3. DISCUSSION 139

ETUDE 3C 141
1. METHODE 141
   a. Participants *141*
   b. Matériel et procédure *141*
2. RESULTATS 143
3. DISCUSSION 145

META-ANALYSE SUR LES ETUDES 3A, 3C ET 3C 148
1. RESULTATS 149
2. DISCUSSION 151

CHAPITRE 8 - DISCUSSION GENERALE 155
I. RAPPEL DES ENJEUX ET DES HYPOTHESES 155
II. PRINCIPAUX RESULTATS 157
III. LIMITES ET PERSPECTIVES 161
IV. CONCLUSIONS 170
BIBLIOGRAPHIE 173
ANNEXES 201
MATERIELS EXPERIMENTAUX 201
ANNEXE 1. MESURES DE LA CLASSE SOCIALE DES PARTICIPANTS 201
ANNEXE 2. QUESTIONNAIRE DES BUTS DE PERFORMANCE-EVITEMENT 203
ANNEXE 3. MANIPULATION DE LA REUSSITE VS. DE L'ECHEC (ETUDE 1) 204
ANNEXE 4. MESURES DES PERFORMANCES AVEC DES MATRICES DE RAVEN (ETUDE 1) 206
ANNEXE 5. MESURE DE LA PERCEPTION DE MOBILITE (ETUDE 2). 207
ANNEXE 6. MANIPULATION DU PROCESSUS DE MOBILITE (ETUDES 3A, 3B ET 3C) 208
ANNEXE 7. TEST DE PERFORMANCES (ETUDES 3A ET 3C) 210
ANNEXE 8. TEST DE PERFORMANCES (ETUDE 3B) 214
TABLEAUX DE RESULTATS 217
ANNEXE 9. ETUDE 1 217
ANNEXE 10. ETUDE 2 224
ANNEXE 11. ETUDE 3A 225
ANNEXE 12. ETUDE 3B 234
ANNEXE 13. ETUDE 3C 238
ANNEXE 14. META-ANALYSE 239

Table des figures

Figure 1. Buts de performance-évitement en fonction de la classe sociale des étudiants et de leur niveau de compétence académique. Issu de Jury et collaborateurs (2015) (étude 1) 40
Figure 2. Modèle théorique de l'approche socio-cognitive des classes sociales illustrant les caractéristiques des contextes et les dispositions socio-cognitives solipsistes et contextualistes qui en découlent. Issu de Kraus et collaborateurs (2012) 55
Figure 3. Représentation schématique du modèle de la menace du stéréotype. Issue de Croizet et collaborateurs (2001) 57
Figure 4. Nombre d'anagrammes résolus par les étudiants en fonction de leur classe sociale et des conditions (indépendance vs. interdépendance). Issu de Stephens et collaborateurs (2012) (étude 4). 62
Figure 5. Hypothèse générale de la thèse. 90
Figure 6. Schématisation des hypothèses des 5 études. 92
Figure 7. Hypothèses de l'étude 1. 94
Figure 8. Hypothèses de l'étude 2. 95
Figure 9. Hypothèses des études 3.a, 3.b et 3.c. 97
Figure 10. Mesure de la classe sociale subjective adaptée des travaux de Adler et collaborateurs (2000). 98
Figure 11. Performances en fonction de la classe sociale et des buts de performance-évitement (étude 1). 107
Figure 12. Performances en fonction de l'adoption de buts de performance-évitement et de la classe sociale à un faible niveau académique initial (-1 écart-type au-dessous de la moyenne, graphique de gauche) et à un fort niveau académique initial (+1 écart-type au-dessous de la moyenne, graphique de droite) (étude 1) 108
Figure 13. Effet indirect de la classe sociale sur les buts de performance-évitement médiatisé par la perception de mobilité ascendante (étude 2) 117
Figure 14. Buts de performance-évitement en fonction de la classe sociale et de la saillance du processus de mobilité (étude 3a). 126
Figure 15. Performances en fonction de la classe sociale et de la saillance du processus de mobilité (étude 3a) 127

Figure 16. Performances en mathématiques en fonction de la classe sociale et de la saillance du processus de mobilité (étude 3a) 129
Figure 17. Effet indirect de l'interaction entre la classe sociale et le processus de mobilité sur les performances en mathématiques via les buts de performance-évitement (étude 3a). ... 130
Figure 18. Buts de performance-évitement en fonction de la classe sociale et de la saillance du processus de mobilité (étude 3b) 137
Figure 19. Buts de performance-évitement $_{CS}$ en fonction de la classe sociale et de la saillance du processus de mobilité (étude 3b) 138
Figure 20. Buts de performance-évitement en fonction de la classe sociale et de la saillance du processus de mobilité (méta-analyse) 150
Figure 21. Performances en mathématiques en fonction de la classe sociale et de la saillance du processus de mobilité (méta-analyse) 151
Figure 22. Exemple de « conditionnement positif de l'identité personnelle » (« Marine » fait référence à un mot relié au soi et l'image représente un stimulus positif). 170

Introduction générale

Emile était très doué à l'école et avait été classé 1er de son canton lors des résultats du Certificat d'Etudes avec une moyenne de 20/20 dans toutes les matières. Le certificat d'études était à l'époque l'équivalent du Baccalauréat aujourd'hui. Il aurait pu faire de grandes études mais un événement imprévu l'a contraint à remplacer son père pour travailler en tant qu'agriculteur. Son fils, Denis, se découvrit très jeune une passion pour l'écriture. Déjà petit, il rêvait de devenir journaliste. Son père, Emile, imprégné des valeurs de l'époque - qui étaient celles du travail à la campagne - et encore acrimonieux de n'avoir pu faire d'études, lui répondit que les études étaient réservées aux gens fortunés. Denis ayant un profond respect pour son père, dut abandonner son rêve au profit d'un Baccalauréat Professionnel. Il vit avec le regret de ne pas avoir suivi le chemin dont il avait tant rêvé, celui de faire des études de journalisme. Une dizaine d'années plus tard, il eut sa première fille. Ayant tiré des leçons du passé, Denis encouragea, depuis toute petite, sa fille à poursuivre des études supérieures et à aller le plus loin possible. Passionnée par l'école puis par ses études, sa fille entrait quelques années plus tard en doctorat.

Dans notre société, nous avons tendance à assister à un phénomène de reproduction sociale. Ce phénomène est décrit comme conduisant à la transmission des positions sociales, des façons d'agir et de penser, d'une génération à une autre (Bourdieu & Passeron, 1964). La reproduction sociale peut s'exprimer à travers différentes statistiques. Par exemple, la probabilité d'obtenir un diplôme de niveau bac + 5 est dix fois plus importante pour un enfant de cadre (40 %) que pour un enfant d'ouvrier (4 %). Inversement, on observe que parmi les élèves sortis du système scolaire sans diplôme, 25 % sont enfants d'ouvriers alors que seulement 3 % sont enfants de cadres (Ministère de l'Education Nationale, 2018). Dans de relativement rares cas, il se peut que les enfants parviennent à s'élever socialement, notamment en poursuivant des études supérieures alors que leurs parents n'en ont pas fait.
Il s'agit du phénomène de mobilité ascendante illustré entre Denis et sa fille dans l'exemple que nous avons décrit ci-dessus.

La mobilité ascendante fait référence à un changement de statut économique ou culturel entre l'enfance et la vie adulte (Hout & DiPrete, 2006; Torche, 2015, OCDE, 2018). Dans ce travail de thèse, nous nous intéressons au processus de mobilité ascendante en contexte

académique. Via l'obtention d'un diplôme supérieur à celui de ses géniteurs, l'individu peut espérer rejoindre un groupe social de statut plus élevé que son groupe social d'origine, notamment en raison du fait que le diplôme est un accomplissement qui peut ouvrir les portes de l'emploi et permettre à l'individu d'accéder à des emplois bien rémunérés (OCDE, 2018). En d'autres termes, un étudiant ayant grandi dans une famille dont les parents n'ont pas poursuivi d'études dans l'enseignement supérieur, pourrait voir son avenir changé par l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur et ainsi vivre une expérience de mobilité ascendante.

Toutefois, être très motivé et déployer des efforts n'est pas constamment une condition suffisante pour parvenir à accèder à une mobilité ascendante (Baker & Velez, 1996). Nombreux sont les chiffres qui rappellent que dans les pays de l'OCDE (*Organisation de Coopération et de Développement Economique*), les étudiants dont les parents n'ont pas poursuivi d'études supérieures (i.e., les étudiants dits de « première génération ») sont beaucoup moins susceptibles d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur (i.e., Master ou Doctorat) comparativement aux étudiants dont les parents ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur (i.e., les étudiants dits de « génération continue »). En effet, ils ne sont que 20 % à obtenir un diplôme du supérieur lorsque leurs parents n'ont pas obtenu de diplôme du secondaire (OCDE, 2018). Au-delà du fait que les étudiants de basse classe sociale soient sous-représentés en contexte universitaire (Ministère de l'Education Nationale, 2018), des chiffres publiés par l'OCDE montrent par exemple que 66% des étudiants dont au moins un des deux parents a obtenu un diplôme universitaire terminent avec succès leurs études supérieures. Il faut noter que la sphère sociale dans laquelle grandissent les étudiants de milieux défavorisés diffère à bien des niveaux de celle des étudiants de milieux plus favorisés (Snellman, Silva, Frederick, & Putnam, 2015). Par exemple, les étudiants issus de familles défavorisées subissent des contraintes financières, ont moins l'opportunité de participer à des activités culturelles et peuvent être exposés à des messages parfois peu encourageants de la part de leur famille, de leurs enseignants et de leurs camarades quant à l'importance de travailler avec sérieux à l'école comparativement aux étudiants de milieux plus aisés (Snellman et al., 2015). Les étudiants de classes populaires ont tendance à ressentir moins de bien-être psychologique que les étudiants de milieux favorisés (Iyer, Jetten, Tsivrikos, Postmes, & Haslam, 2009). Quand bien même ils parviendraient à dépasser ces barrières et à accéder à l'enseignement supérieur, l'expérience de mobilité ascendante qu'ils vivent, va avoir des répercussions sur leur identité (Jetten, Iyer, Tsivrikos, & Young, 2008), leur vie sociale (Branscombe, Fernandez, Gomez, & Cronin, 2011)

ainsi que sur leurs stratégies motivationnelles et leurs performances. Les coûts psychologiques et l'impact du processus de mobilité ascendante sur les stratégies motivationnelles au sein des étudiants de basse classe sociale sont à la base de ce travail de thèse.

Afin d'identifier les conditions de réussites des élèves/étudiants, différentes théories traitant de la motivation se sont développées. Notre travail sera ciblé sur la théorie des buts d'accomplissements qui propose que, face à une tâche académique, les étudiants peuvent adopter différents types de buts (Nicholls, 1984; Dweck, 1986). Le premier chapitre proposera une brève synthèse de l'étude du concept de motivation. Par la suite, ce chapitre proposera une définition du concept de buts d'accomplissements centrés sur la compétence (i.e., achievement goals). Nous nous focaliserons en particulier sur les buts de performance-évitement qui sont au cœur de ce travail.

A la suite, nous montrerons que les écarts de performances entre les étudiants de basse et de haute classe sociale ont fait l'objet de nombreux travaux (e.g., White, 1982; Sirin, 2005; voir aussi OCDE, 2018). Le but du deuxième chapitre est, dans une première partie, de se centrer sur ces disparités en termes de classe sociale dans un contexte particulier, celui du système éducatif. Nous ferons un état de la littérature en montrant que pléthore de travaux s'emploient à expliquer pourquoi les individus de basse classe sociale ont de moins bonnes performances que leurs homologues de haute classe sociale, notamment dans l'enseignement supérieur (White, 1982; Croizet & Claire, 1998; Sirin, 2005; Spencer & Castano, 2007; OCDE, 2018). De façon conjointe à ce constat maintes fois mis en évidence, nous montrerons que les idées et croyances partagées au sein de la société perpétuent les inégalités sociales (par exemple, Kraus & Tan, 2015). Aussi surprenant que cela puisse paraître, le système éducatif, lui aussi, participe à maintenir ces inégalités, notamment à travers sa fonction de sélection (Darnon, Dompnier, Delmas, Pulfrey, & Butera, 2009). Pour toutes ces raisons, les étudiants qui entrent à l'université sont peu nombreux. Le Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur a publié un rapport en 2017 qui mentionne qu'au sein des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, les enfants d'ouvriers ne représentent que 10,6 % des étudiants contre plus de 30 % pour les enfants de cadres et professions supérieures. Par ailleurs, cette différence augmenterait à mesure de l'avancée dans le cursus universitaire.

Le chapitre 3 permettra de comprendre ce qui se produit pour les étudiants qui parviennent tout de même à faire leur entrée dans l'enseignement supérieur. Nous verrons que l'expérience de mobilité ascendante sera source d'un grand inconfort psychologique pour

les rares étudiants de basse classe sociale qui parviennent à dépasser ces barrières en s'inscrivant dans l'enseignement supérieur et qui s'apprêtent à vivre l'expérience de mobilité ascendante. D'après les travaux portant sur l'identité sociale (Tajfel & Turner, 1979, 1986), l'expérience de mobilité ascendante est, au départ, une stratégie individuelle déployée par l'individu (i.e., l'étudiant) - lorsque les frontières entre les groupes sont perçues comme étant perméables - dans le but de restaurer une identité sociale positive qui a été altérée (Ellemers, 2001; Ellemers & Van Laar, 2010). En second lieu, nous verrons que bien qu'au départ, le processus de mobilité ascendante soit un moyen d'échapper à une identité sociale menacée, il va s'avérer très coûteux, notamment d'un point de vue identitaire (Jetten et al., 2008) et social (Branscombe et al., 2011) pour les étudiants qui le vivent. Enfin, nous montrerons qu'au-delà des freins individuels vécus de plein fouet par ces étudiants, des freins structurels à l'image des croyances justifiant le système actuel (Jost & Banaji, 1994) exercent également une pression sur ces étudiants.

Dans ce travail de recherche, nous avons l'ambition d'identifier les processus psycho-sociaux impliqués dans le processus de mobilité ascendante afin de mieux comprendre les dissemblances entre élèves/étudiants issus de différentes classes sociales. Plus précisément, nous testerons dans quelle mesure le processus de mobilité que vivent les étudiants de basse classe sociale peut les amener à adopter des buts d'accomplissements orientés sur l'échec (i.e., buts de performance-évitement), ce qui est susceptible d'impacter par la suite négativement leurs performances.

L'objectif de cette thèse est d'identifier le rôle du processus de mobilité ascendante vécu par les étudiants de basse classe sociale sur (1) leur adoption de buts de performance-évitement et (2) leurs performances. Par ailleurs, (3) on teste l'idée selon laquelle l'expérience de mobilité ascendante vécue par les étudiants de basse classe sociale les amène à adopter des buts de performance-évitement qui les conduiraient à obtenir de plus faibles performances que les étudiants de haute classe (hypothèse de modération médiatisée). Pour répondre à ces trois objectifs, nous avons réalisé cinq études sur le terrain scolaire et en laboratoire auprès d'étudiants de psychologie (études 1 et 2) et de lycéens (études 3a, 3b et 3c).

Tout d'abord, le chapitre 4 décrira les objectifs de la thèse puis présentera les hypothèses spécifiques à chacune des cinq études.

Dans le chapitre 5, nous présenterons une étude qui teste le rôle de la classe sociale en tant que variable modératrice de l'effet des buts de performance-évitement sur la performance

académique des étudiants. Nous émettons l'hypothèse que l'effet négatif des buts de performance-évitement agira principalement sur les performances des étudiants de basse classe sociale. Aussi, nous pensons que cet effet sera plus fort dans la condition où les étudiants font l'expérience d'une mobilité ascendante c'est-à-dire (1) lorsqu'ils recevront un feedback positif sur leurs chances de réussite à l'université et (2) lorsqu'ils auront un bon niveau académique.

Le chapitre 6 expose une étude corrélationnelle dans laquelle nous allons mesurer le processus de mobilité ascendant. Nous présumons que le lien entre la classe sociale et les buts de performance-évitement sera médiatisé par le processus de mobilité. Autrement dit, nous faisons l'hypothèse que c'est parce que les étudiants de basse classe sociale se sentent dans un processus de mobilité ascendante, qu'ils adoptent plus de buts de performance-évitement que les étudiants de haute classe sociale.

Enfin, le chapitre 7 testera le modèle général de la thèse et présentera trois études (une étude principale et deux réplications) et une méta-analyse. Ici, le processus de mobilité ascendante sera manipulé. Nous pensons que l'effet de la classe sociale sur les performances sera médiatisé par les buts de performance-évitement et que cet effet devrait être plus fort dans le cas où le processus de mobilité ascendante aura été rendu saillant que lorsqu'il n'aura pas été rendu saillant (test d'une hypothèse de modération médiatisée).

Nous discuterons dans une dernière partie (chapitre 8) des apports de ce travail ainsi que des principales limites qui serviront de base pour envisager de futurs travaux de recherche.

Chapitre 1 – Les buts d'accomplissements

I. L'origine des buts d'accomplissements

Le concept de *motivation* apparaît comme central pour essayer d'identifier les conditions de réussite des individus. Les travaux qui se sont intéressés à la réussite de l'individu dans une tâche donnée ont commencé à parler de « motivation à l'accomplissement » qui se définit par certains auteurs comme l'« *énergétisation et le fléchage des affects, cognitions et comportements centrés sur la compétence* » (Elliot, 1999, p. 169). L'investigation théorique et empirique de ce concept a commencé il y a environ un siècle et compte de très nombreux travaux. L'approche des buts d'accomplissements (Dweck, 1986 ; Nicholls, 1984) sera abordée dans ce chapitre.

Par ordre chronologique, Mc Clelland (1953) et Atkinson (1957) ont appréhendé la notion de motivation à l'accomplissement en tant que *drive* psychologique. D'après eux, il y aurait deux dispositions – relativement stables – qui orienteraient l'individu : le besoin d'accomplissement vers des conséquences positives et la peur de l'échec vers les risques des conséquences négatives. Atkinson (1957) va un peu plus loin en proposant une théorie du besoin d'accomplissement qu'il traduit en formulation mathématique afin de permettre la mesure du comportement d'accomplissement dans une situation qui implique que le sujet se mesure à un certain critère d'excellence. L'activation du comportement et sa direction serait la résultante de deux tendances indépendantes antagonistes : (1) la tendance à aller vers des situations de réussite et (2) la tendance à éviter des situations d'échec. Ces dispositions sont des précurseurs de buts susceptibles de s'actualiser selon les caractéristiques spécifiques de la situation d'apprentissage (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997, 2003).

Pour Atkinson (1957), ces tendances ont à chaque fois des implications émotionnelles qui sont la fierté en cas de réussite et la honte en cas d'échec. L'anticipation de la force de ces émotions va déterminer si, au final, l'individu aura un comportement d'approche ou d'évitement de l'activité. Voici l'équation utilisée par Atkinson pour expliquer la tendance au succès (1) :

$$TS = BA \times PR \times IS$$

La tendance à convoiter un objectif de succès (*TS*) est égale à la multiplication entre le besoin d'accomplissement (*BA*), la probabilité de réussir l'activité (*PR*) et la valeur incitative du succès (*IS*). La motivation d'accomplissement est la plus forte lorsqu'un besoin d'accomplissement élevé s'accompagne d'une anxiété faible au sujet de l'échec. Les autres cas de figure aboutissent à une faible motivation d'accomplissement. La probabilité de succès (*PR*) renvoie au fait que l'individu estime ses chances de réussite avant d'émettre un comportement. La probabilité d'atteindre un but fixé comme réussite va dépendre de l'estimation que se fait le sujet au sujet de l'activité. Dans certains cas, l'individu peut être influencé par des informations qui peuvent moduler cette probabilité. Par exemple, le fait de lui indiquer qu'il est en compétition avec un nombre plus ou moins important de personnes, ou encore de présenter une norme telle que le nombre de réussites. Autrement dit, la fierté de réussir sera d'autant plus importante que la tâche est difficile. À l'inverse, une réussite basée sur une activité facile sera associée à peu de gloire. Voici l'équation utilisée par Atkinson pour expliquer la tendance à éviter l'échec (2) :

$$TE = ME \times PE \times IE$$

La tendance à éviter l'échec (*TE*) est une fonction multiplicative entre la motivation à éviter l'échec (*ME*), la probabilité d'échec (*PE*) et la valeur incitative de l'échec (*IE*).

Durant plusieurs années après, les travaux autour du concept de motivation à l'accomplissement ont été prolixes et ont notamment découlé sur le concept de « buts d'accomplissements ». Avec une approche sociocognitive, la théorie des buts d'accomplissements s'intéresse tout particulièrement aux efforts et aux stratégies cognitives déployés par les étudiants sur la base de ce qu'ils espèrent accomplir lorsque la compétence et la réussite sont en jeu, notamment en classe (Dweck, 1986; Ames & Archer, 1988; Bouffard, Boisvert, Vezeau, & Larouche, 1995). La littérature a produit depuis plus de 30 ans un nombre considérable de recherches sur les buts d'accomplissements dans lesquelles les auteurs se sont employés à comprendre les comportements des élèves/étudiants en contexte académique à travers la notion de buts d'accomplissements (pour une revue détaillée, voir, Van Yperen, Blaga, & Postmes, 2014).

Ce premier chapitre aura pour objectif de faire une synthèse des avancées de la littérature sur les buts d'accomplissements en présentant notamment l'évolution de leur conceptualisation. En second lieu, nous présenterons les conséquences associées à l'adoption de buts d'accomplissements dans le domaine éducatif. Nous montrerons que des travaux ont mis en avant des facteurs déterminants de l'adoption des buts de performance-évitement qui sont au cœur de ce travail. Par « déterminants », nous entendons les caractéristiques individuelles et contextuelles qui peuvent amener les individus à adopter des buts de performance-évitement (Pulfrey et al., 2011; Dinger et Dickhäuser, 2013). Nous verrons également que la classe sociale peut-être l'un des antécédents de l'adoption des buts de performance-évitement (Berger & Archer, 2015; 2016; Jury, Smeding, Court, & Darnon, 2015).

II. Définition des buts d'accomplissements

Au début des années 1980, a émergé un modèle bidimensionnel des buts d'accomplissements (e.g., Dweck 1986; Nicholls, 1984) qui distingue deux grands types de buts permettant de démontrer sa compétence : les buts de maîtrise et les buts de performance. Les buts de maîtrise renvoient à l'amélioration de compétences, à la maîtrise de la tâche, au progrès, alors que les buts de performance renverraient à la volonté de démontrer une certaine compétence et de surpasser les autres. On parle de comparaison *auto-référencée* pour les buts de maîtrise et de comparaison *normative* pour les buts de performance. Dans cette motivation basée sur l'accomplissement, certains auteurs parlent de raisons qui poussent un individu à s'engager dans une activité et des buts qu'il se donne dans celle-ci (Galand, Philippot & Frenay, 2006).

Environ dix ans plus tard, le modèle bidimensionnel a évolué en modèle tridimensionnel qui introduit la distinction entre l'approche et l'évitement au sein des buts de performance (Elliot & Harackiewicz, 1996) en s'appuyant sur l'argumentation théorique d'Atkinson (1957) qui indiquait que le besoin d'accomplissement est la capacité à ressentir de la fierté lors de succès alors que la peur de l'échec renvoie à la capacité à ressentir de la honte dans une situation d'échec. Dans ce modèle, la valence positive renvoie à la volonté de réussir et à la recherche de conséquences agréables. De l'autre côté, la valence négative désigne la volonté d'éviter l'échec et de fuir les conséquences pouvant altérer l'image positive de soi-même (Elliot, 2006). Les buts de maîtrise sont restés identiques à ceux présentés juste au-dessus. Les buts

de performance eux, ont été scindés en deux : les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement (Elliot & Church, 1997). Les buts de performance-approche renvoient à l'intention de démontrer une compétence, de faire mieux que les autres et d'être reconnu pour ses aptitudes. A l'inverse, les buts de performance-évitement sont basés sur la volonté d'éviter de montrer de l'incompétence et ne pas être le « dernier » (Maehr & Zusho, 2009).

Par la suite, ce modèle tridimensionnel a été étendu au modèle 2 x 2 des buts d'accomplissements (Elliot & McGregor, 2001) par le croisement entre la définition de la compétence (maîtrise/performance) et la valence de la compétence (approche/évitement). La notion d'approche renverrait à la recherche des conséquences positives lors d'un succès alors que la notion d'évitement renverrait à la volonté d'éviter les conséquences négatives de l'échec. Les buts de maîtrise, eux aussi, ont eu droit à leur scindement en buts de maîtrise-approche (i.e., chercher à maîtriser une tâche, à accroître ses compétences, à faire des progrès) et en buts de maîtrise-évitement (i.e., chercher à éviter de s'engager dans des tâches qu'on ne maîtrise pas afin de ne pas ressentir notre incompétence).

En théorie, le modèle élaboré par Elliot et McGregor (2001) devait uniquement faire référence à la norme de compétence normative. Or, dans une méta-analyse réalisée par Hulleman et collaborateurs (2010), les auteurs ont révélé que certains items de l'échelle renvoyaient à un contenu plus divers que la comparaison normative et ce, particulièrement pour les buts de performance-évitement. Effectivement, certains items renvoyaient aux valeurs, aux motivations ou encore à l'affect (e.g., « *Il est important pour moi de mieux réussir que les autres étudiants* »). Par ailleurs, un item mesurant l'adoption de buts de performance-évitement confondrait la peur d'échouer avec le but (i.e., « *Ma peur d'échouer en classe est souvent ce qui me motive* »), ce qui fait douter quant à l'accent plutôt mis sur la composante affective ou sur la composante objective. Afin de remédier à cette limite, Elliot et Murayama (2008) ont élaboré et validé une version révisée de l'AQG : l'AGQ-R (« *Achievement Goal Questionnaire-Revised* ») dans laquelle tous les items font uniquement référence aux efforts déployés pour atteindre la compétence définie à travers la comparaison normative (e.g., « *Mon but est d'éviter de faire pire que les autres élèves* »). L'échelle d'Elliot & McGregor (2001) est cependant, encore celle qui est la plus utilisée dans les recherches portant sur les buts d'accomplissements (voir Hulleman, Schrager, Bodmann & Harackiewicz 2010; Huang, 2012).

Il faut noter que certains auteurs préconisent de s'intéresser essentiellement aux buts

de maîtrise-approche, de performance-approche et de performance-évitement et de davantage laisser pour compte les buts de maîtrise-évitement (voir Elliot & Church, 1997; Pekrun, Elliot, & Maier, 2009; Giménez, Estrada, Río, Alonso, & Saborit, 2017). Ils expliquent cette décision par le fait que les buts de maîtrise-évitement seraient plus difficiles à mesurer (Van Yperen, Elliot, & Anseel, 2009) mais bénéficient aussi d'une faible prévalence au sein des individus (Deshon & Gillespie, 2005). Pour ces raisons, les buts de maîtrise-évitement ne seront pas détaillés dans la partie suivante.

La théorie la plus récente repose sur un modèle 3x2 des buts d'accomplissements (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011). Cette conceptualisation distingue trois standards pour définir la compétence : les buts orientés vers la tâche, les buts orientés sur soi et les buts orientés sur ce que font les autres. Ces trois standards sont combinés aux deux valences identifiées précédemment : l'approche et l'évitement. Ces six types de buts comptent alors les buts de tâche-approche (i.e., atteindre les exigences de la tâche), les buts de tâche-évitement (i.e., éviter d'échouer par rapport aux exigences de la tâche), les buts de soi-approche (i.e., faire mieux qu'avant), les buts de soi-évitement (i.e., éviter de faire moins bien qu'avant), les buts de performance-approche (i.e., faire mieux que les autres) et les buts de performance-évitement (i.e., éviter de faire moins bien que les autres).

III. Les conséquences associées aux buts d'accomplissements dans le système académique

Les chercheurs se sont beaucoup intéressés à la relation entre les buts d'accomplissements adoptés par les étudiants/élèves et leur réussite dans le système éducatif. Un moyen privilégié pour évaluer la réussite consiste à recueillir des données concernant le rendement scolaire, telles que les notes obtenues à la fin d'une étape ou d'une année scolaire. Une grande majorité des travaux s'intéressant à la théorie des buts d'accomplissements montrent une corrélation entre les mesures auto-rapportées des buts et les résultats académiques ou les stratégies liées à l'apprentissage dans plusieurs revues (par exemple, Moller & Elliot, 2006; Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011) et méta-analyses (Baranik, Stanley, Bynum, & Lance, 2010; Hulleman et al., 2010; Huang, 2011; Van Yperen et al., 2014, 2015; Lochbaum & Gottardy, 2015). En général, les buts orientés vers l'approche seraient associés à des résultats plus favorables que les buts orientés vers l'évitement (Huang 2012).

Par exemple, Van Yperen, Blaga, et Postmes (2014) se sont intéressés au lien entre l'adoption de différents buts d'accomplissements et la performance (voir aussi Hulleman et al., 2010, Huang, 2012). Pour cela, ils ont réalisé une méta-analyse sur 98 articles scientifiques rassemblant 112 échantillons avec un total de 33983 participants. Les mesures de performances comprennent des performances sportives, professionnelles et académiques.

Tableau 1.

Corrélations entre les buts d'accomplissements et la performance d'après Van Yperen et collaborateurs (2015).

Corrélations	Buts de maîtrise-approche	Buts de maîtrise-évitement	Buts de performance-approche	Buts de performance-évitement
Performance	.14	-.07	.10	-.13

Comme on peut le voir dans ce tableau, les buts de maîtrise-approche et les buts de performance-approche corrèlent positivement avec les performances. En revanche, on peut remarquer une corrélation négative entre les buts de performance-évitement et les buts de maîtrise-évitement sur les performances.

1. Les buts de maîtrise-approche

La plupart des travaux sur les buts d'accomplissements en arrivent au même consensus : les buts de maîtrise-approche offrent un large éventail d'effets positifs en contexte scolaire. Ces buts-là seraient corrélés positivement avec la compétence scolaire (Elliot & Church, 1997), le sentiment d'efficacité personnelle (Linnenbrink, 2005), l'évitement de la procrastination (Howell & Buro, 2009), l'intérêt pour la tâche (Barron & Harackiewicz, 2001) et les étudiants qui les adoptent exprimeraient également moins d'émotions négatives à la suite d'un échec que ceux qui ne les adoptent pas (Elliot & Dweck, 1988). Les études corrélationnelles portant sur les buts de maîtrise-approche ont pu mettre ceux-ci en rapport avec des stratégies d'études élaborées et efficaces (Linnenbrink, 2005) et le contrôle de l'apprentissage à travers un traitement de l'information en profondeur (stratégies d'élaboration, comme la paraphrase ou

le résumé, et d'organisation du travail), stratégies dont cette orientation de buts explique entre 10 et 30 % de la variance (Grant & Dweck, 2003; Darnon & Butera, 2005; Coutinho & Neumann, 2008). Ces buts-là seraient également associés à une autorégulation efficace, une recherche d'aide (Roussel, Elliot, & Feltman, 2011) ou encore le fait d'aider (Poortvliet & Darnon, 2014). Les buts de maîtrise se sont aussi révélés être des prédicteurs positifs de la persistance face à des obstacles (Elliot, McGregor, & Gable, 1999), de la gestion du temps (Pintrich, Marx, & Boyle, 1993), de la planification (Grant & Dweck, 2003), de l'effort (Elliot et al., 1999), de la motivation intrinsèque (Darnon & Butera, 2005; Elliot & Murayama, 2008), du plaisir d'apprendre (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006, 2009) et de la créativité (Elliot & Harackiewicz, 1994). Dans les situations de conflits, l'adoption de buts de maîtrise-approche permettrait de se focaliser sur la tâche plutôt que sur la comparaison sociale des compétences entre soi et autrui (Darnon, Muller, Schrager, Panuzzo, & Butera, 2006; Darnon & Butera, 2007). Enfin, les buts de maîtrise-approche sont, dans de nombreux cas, corrélés positivement avec les performances scolaires (Ames & Archer, 1988; Elliot et al., 1999 ; Coutinho, 2007; Poortvliet & Darnon, 2010) bien que ce lien ne soit pas observé systématiquement (Durik, Lovejoy, & Johnson, 2009) et qu'il soit relativement faible (Hulleman et al., 2010; Huang, 2012).

2. Les buts de performance-approche

Les recherches sont moins consensuelles concernant les buts de performance-approche et la réussite scolaire et témoignent parfois d'effets contradictoires (Senko & Dawson, 2017). Dans certains cas, les travaux montrent des effets positifs de l'adoption de ces buts qui corrèlent notamment avec la performance (Elliot & Church, 1997), un sentiment d'efficacité personnelle élevé (Linnenbrink, 2005), de la fierté et des affects positifs (Huang, 2011), beaucoup d'efforts et la recherche de défis (Senko, Durik, Patel, Lovejoy, Valentiner, & Stang, 2013) et de l'autorégulation (Payne, Youngcourt, & Beaubien, 2007). En revanche, des travaux indiquent aussi que l'adoption de buts de performance-approche entraînerait de l'anxiété et des affects négatifs (Huang, 2011), une diminution de l'estime de soi après un échec (Neff, Hsieh, & Dejitterat, 2005), le recours à des stratégies d'études dites de « surface » (e.g., mémorisation, répétition) (Elliot et al., 1999), peu d'efforts investis dans la tâche et des stratégies d''auto-handicap (Midgley, Arunkumar, & Urdan, 1996). Les buts de performance-approche sont certainement les plus controversés, notamment dans le domaine académique.

Certains auteurs affirment que certaines variables pourraient modérer l'effet des buts de performance-approche sur la réussite scolaire à l'image de l'âge ou de la complexité de la tâche (Hulleman et al., 2010). Par exemple, il semblerait que les buts de performance-approche soient bénéfiques pour les étudiants à l'âge adulte, ou pour des tâches simples, mais nuisibles pour de jeunes élèves, ou la réalisation de tâches difficiles (par exemple, Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001; Grant & Dweck, 2003). De façon générale, d'après les méta-analyses, il semblerait toutefois que, dans l'ensemble, l'adoption de ces buts prédit positivement les performances académiques (voir la méta-analyse de Hulleman et al., 2010).

3. Les buts de performance-évitement

Concernant le lien entre les buts de performance-évitement et la réussite académique, les résultats apparaissent comme étant très clairs. Une grande partie des recherches montre que ces buts ont des conséquences nuisibles en contexte académique. Des auteurs mettent en évidence que ces buts seraient reliés à un apprentissage de « surface » ou à de la désorganisation (Darnon & Butera, 2005; Coutinho & Neumann, 2008). Par ailleurs, les buts de performance-évitement seraient régulièrement associés à de faibles perceptions de compétence, une peur de l'échec (Elliot & Church, 1997), l'expression d'émotions négatives en situation d'évaluation (Pekrun, Cusack, Murayama, Elliot, & Thomas, 2014) ou d'auto-handicap (Lovejoy & Durik, 2010). Ces buts s'associent aussi à d'autres variables qui interfèrent avec le contexte scolaire comme la diminution de la motivation intrinsèque (Elliot & Church, 1997), la non recherche d'aide (Roussel et al., 2011), le manque de structure et d'organisation (Elliot et al., 1999), la diminution des efforts, la non-persévérance devant les difficultés, une faible demande d'aide ou de la tricherie (Midgley et al., 2001; Wolters, 2004; Anderman & Danner, 2008). Les étudiants adoptant ce type de buts pourraient également ressentir des émotions négatives comme la honte, l'anxiété, (Putwain, Sander, & Larkin, 2013), un faible sentiment d'efficacité personnelle (Deemer, 2010; Elliot et al., 2011) et une régulation « protective » dans une situation de conflit (Sommet, Darnon, Mugny, Quiamzade, Pulfrey, Dompnier, & Butera, 2014). D'autres recherches ont également montré que ce type de buts pourrait faire l'objet d'évitement de la comparaison sociale ascendante, une pratique pouvant pourtant permettre à l'individu de s'améliorer (Bounoua, Cury, Régner, Huguet, Barron, & Elliot, 2012). Quoi qu'il en soit, les recherches ont constamment montré que les buts de performance-évitement

étaient associés à un faible intérêt et à de mauvaises performances (Elliot & Church, 1997; Skaalvik, 1997; Elliot et al., 1999; Elliot & McGregor, 2001; Sideridis, 2005; Van Yperen et al., 2014, 2015). Notons cependant que quelques rares recherches suggèrent que dans des contextes très spécifiques, comme dans un contexte sportif en situation de menace, l'adoption de ces buts se traduirait par un bon niveau de performance (Chalabaev, Sarrazin, Stone, & Curry, 2008). Des travaux ont également montré que les buts de performance-évitement pourraient être moins délétères pour les sociétés collectivistes que pour les sociétés individualistes (King, 2016). De surcroît, dans des contextes extrêmement rares, ils pourraient s'avérer bénéfiques à la fin de l'âge adulte (Senko & Freund, 2015). Les buts de performance-évitement seront au cœur de ce travail de thèse.

3.1 Les antécédents des buts de performance-évitement

Comme nous venons de le montrer, les travaux sur les buts d'accomplissements ont davantage porté sur les conséquences de l'adoption de ces différents buts que sur leur origine. Toutefois, des recherches se sont employées à identifier les caractéristiques amenant à l'adoption des buts et notamment à l'adoption des buts de performance-évitement (e.g., Senko & Harackiewicz, 2005; Pekrun et al., 2014).

Par exemple, des auteurs ont montré que les caractéristiques personnelles à l'image du tempérament (Elliot & Thrash, 2002) ou de la personnalité (Chen & Zhang, 2011) étaient des prédicteurs de l'adoption de buts de performance-évitement. De surcroît, les individus orientés sur la compétition adopteraient plus de buts de performance-évitement que ceux qui ne le sont pas, ou moins (Elliot & McGregor, 2001; Murayama & Elliot, 2012). Par ailleurs, les croyances au sujet des conceptions de l'intelligence (Dinger & Dickhäuser, 2013) prédiraient positivement l'adoption des buts de performance-évitement : les individus ayant des croyances fixistes (i.e., innées, qui peuvent difficilement changer) à l'égard de l'intelligence adopteraient plus de buts de performance-évitement que ceux qui ont des croyances incrémentielles (i.e., malléables, qui peuvent s'améliorer avec le temps) (Elliot & McGregor, 2001; Cury, Elliot, Da Fonseca, & Moller, 2006; Dinger & Dickaüser, 2013).

Au même titre que les facteurs précédemment évoqués, la compétence perçue (e.g., déterminée par une note à une évaluation) permettrait de prédire l'adoption des buts d'accomplissements de façon générale. Senko et Harackiewicz (étude 1, 2005) sont parvenus à

montrer que le sentiment de compétence était un antécédent de l'adoption des buts de performance-évitement. Lorsque les étudiants recevaient un feedback de compétence - en milieu d'année - qui était mauvais (i.e., une mauvaise note à un examen), ils adoptaient plus de buts de performance-évitement qu'en début d'année. Les auteurs attirent l'attention des lecteurs sur le fait que la perception de compétence que les étudiants ont d'eux après avoir reçu un feedback serait responsable de la régulation dans l'adoption des buts de performance-évitement et ce, plus que le feedback de compétence à proprement parler.

Les travaux que nous venons de citer suggèrent que les déterminants individuels prédiraient l'adoption des buts de performance-évitement. Par ailleurs, certains auteurs seraient enclins à prendre en considération également les facteurs contextuels dans l'adoption de buts de performance-évitement (Ames, 1992; Elliot, 1999; Midgley et al., 2001; Elliot & Thrash, 2002). Dans le système éducatif actuel, les notes sont prépondérantes et permettent notamment de classer les individus du « meilleur » au « moins bon » (Butera, Buchs, & Darnon, 2011). Certains travaux ont montré que l'évaluation pouvait conduire à l'adoption de stratégies motivationnelles inadaptées en contexte académique : les buts de performance-évitement. C'est, par exemple, ce qu'ont mis en avant Pulfrey, Buchs, et Butera (2011). Dans deux études, les auteurs ont manipulé le type d'évaluation donné aux étudiants et ont mis en évidence que la perspective de recevoir une note augmentait l'adoption des buts de performance-évitement par rapport aux autres conditions. De façon conjointe à cette idée, Pekrun et collaborateurs (2014) ont étudié l'impact du feedback sur l'adoption de buts de performance-évitement. Pour cela, les auteurs ont créé trois conditions. Dans la première condition « feedback normatif » : les chercheurs leur disaient qu'ils allaient recevoir un feedback leur indiquant leur performance comparativement à celle des autres participants. Dans la deuxième condition « feedback temporel » : les chercheurs annonçaient que leur performance serait évaluée en comparaison avec leur performance précédente. Dans la dernière condition « contrôle » : les sujets ne recevaient aucun feedback. Les résultats ont montré que la perspective de recevoir un feedback normatif augmentait l'adoption des buts de performance-évitement.

De même, les contextes susceptibles de rendre saillants des stéréotypes pourraient eux aussi favoriser l'adoption de buts de performance-évitement comparativement à une situation plus neutre (Chalabaev, Sarrazin et al., 2008; Brodish & Devine, 2009; Chalabaev, Major, Sarrazin, & Cury, 2012). Chalabaev et collaborateurs (2008) ont par exemple étudié cette hypothèse sur des joueuses de football. Les auteurs ont réalisé leur expérimentation sur le

terrain durant une session d'entraînement. Ils ont expliqué aux participantes qu'elles allaient devoir remplir un questionnaire et réaliser une tâche de performance. Les chercheurs ont manipulé l'habillage de la tâche de performance. Dans la condition « capacités athlétiques », la tâche de performance était présentée comme mesurant « les facteurs personnels corrélés avec les capacités athlétiques » définies comme des capacités reliées à la force, la vitesse et la puissance. Dans la condition « capacités techniques de football », la tâche de performance était présentée comme mesurant « les facteurs personnels corrélés avec les capacités techniques de football » définies comme la capacité à manier la balle avec rapidité et précision. Dans la condition « contrôle », les chercheurs disaient aux participantes que la tâche de performance mesurait des facteurs psychologiques. Les résultats ont montré que les joueuses de football qui avaient été placées dans la condition « capacités athlétiques » ont moins bien performé que les participantes placées dans les conditions « capacités techniques de football » et « contrôle ». Surtout, elles ont adopté plus de buts de performance-évitement, ce qui explique ensuite leur moindre performance.

3.2 La classe sociale : un antécédent des buts de performance-évitement ?

Pendant longtemps, les auteurs issus de ce courant littéraire n'ont pas envisagé d'antécédents d'ordre groupal à l'adoption des buts de performance-évitement. Ce n'est que récemment que les chercheurs ont commencé à examiner la relation entre la classe sociale et l'adoption de buts de performance-évitement au sein de lycéens (Berger, 2013; Berger & Archer, 2015; 2016) et d'étudiants (Jury et al. 2015). Berger et Archer (2015) ont postulé que, dans des situations d'accomplissements « les étudiants de basse classe sociale seraient plus enclins à adopter des buts de performance-évitement que d'autres types de buts d'accomplissements » (p. 36). Dans une étude empirique réalisée sur des lycéens, ils ont effectivement mis en évidence que les élèves de basse classe sociale étaient moins susceptibles que les lycéens de haute classe sociale d'avoir recours à des stratégies motivationnelles adaptatives en contexte éducatif (Berger, 2013; Berger & Archer, 2016). Effectivement, pour les élèves de basse classe sociale, les buts d'accomplissements les plus adoptés étaient les buts de performance-évitement.

Jury et collaborateurs (2015) ont observé un pattern similaire sur les étudiants à l'université. Ils ont montré que les étudiants de première génération (i.e., de basse classe

sociale) étaient plus susceptibles que les étudiants de génération continue (i.e., de haute classe sociale) d'adopter des buts de performance-évitement. Ce lien entre la classe sociale et les buts de performance-évitement était modéré par le niveau académique des étudiants. Plus précisément, ce sont les étudiants de basse classe sociale qui avaient de bons résultats académiques qui étaient plus sujets à l'adoption de buts de performance-évitement comparativement à leurs homologues de haute classe sociale ayant le même niveau académique (voir Figure 1). Cette recherche a été la première à montrer que la classe sociale était un prédicteur de l'adoption de buts de performance-évitement. Il convient de noter que cette relation n'est pas directe, puisqu'elle fait intervenir un modérateur qui est le niveau académique de l'étudiant et qui montre que cette relation ne semble se vérifier que pour les étudiants de basse classe sociale les plus performants. Les auteurs ont expliqué ces résultats par le fait que pour les étudiants de basse classe sociale qui réussissent, l'entrée à l'université marque le début d'un processus de mobilité ascendante.

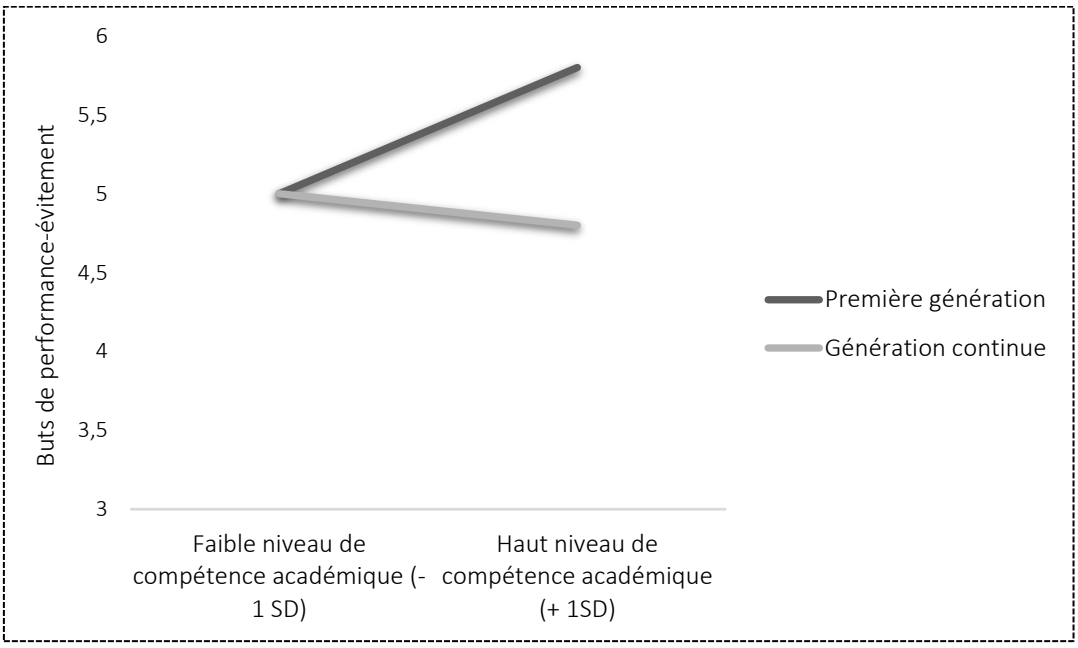


Figure 1. Buts de performance-évitement en fonction de la classe sociale des étudiants et de leur niveau de compétence académique. Issu de Jury et collaborateurs (2015) (étude 1).

Plus récemment, Berger et collaborateurs (2016) ont réalisé une étude sur 24 lycées en Nouvelle-Galles du Sud en Australie. Les résultats ont montré que les lycéens de basse classe sociale qui préparaient l'examen du Baccalauréat (*Higher School Certificate*, en Australie) adoptaient plus de buts de performance-évitement que les étudiants de haute classe sociale

dans la même situation. Les auteurs expliquent que des facteurs sociaux seraient responsables de l'adoption de ces buts par les étudiants de basse classe sociale. En effet, certains étudiants auraient rapporté ressentir beaucoup de pression émanant de leurs pairs à l'approche de l'examen final du lycée. De surcroît, la stigmatisation à l'égard des décrocheurs scolaires pouvait inciter les étudiants de basse classe sociale à s'inquiéter davantage de l'obtention du diplôme pour la reconnaissance sociale plutôt que pour la maîtrise des contenus et des compétences déployées durant l'examen. Les auteurs pensent que vouloir obtenir son diplôme pour de mauvaises raisons - celles de paraître compétent aux yeux d'autrui - pourrait conduire les étudiants de basse classe sociale à poursuivre des stratégies inadaptées pour leur réussite : adopter des buts de performance-évitement. Chez ces étudiants-là, la volonté d'obtenir le diplôme du Baccalauréat pourrait être motivée par les attentes d'autrui.

Dans ce chapitre, nous avons vu que les corrélations entre l'adoption des buts d'accomplissements et les résultats académiques bénéficiaient d'un fort soutien empirique. Les buts qui bénéficient d'un plus grand consensus sont les buts de performance-évitement. En effet, la majorité des chercheurs sont d'accord pour dire que l'adoption de ces buts serait à bannir dans le système éducatif, particulièrement parce qu'ils sont associés à de faibles performances (Elliot & McGregor, 2001; Sideridis, 2005; Van Yperen et al., 2014, 2015). Par ailleurs, des travaux ont montré que certaines caractéristiques individuelles et contextuelles pouvaient amener à l'adoption de buts de performance-évitement (e.g., Senko & Harackiewicz, 2005; Pekrun et al., 2014). Plus important pour notre problématique, les étudiants de basse classe sociale seraient plus susceptibles d'adopter ces buts que leurs homologues de haute classe sociale (Jury et al., 2015; Berger et al., 2016). Les buts de performance-évitement seront au cœur de ce travail de thèse.

Chapitre 2 - Classes sociales et inégalités dans le système éducatif

L'école de la Vème République avait pour ambition d'offrir à tous les élèves : « l'égalité des chances en matière de réussite ». Au XXIème siècle encore, les instructions officielles de l'Education Nationale rappellent régulièrement aux professionnels du monde éducatif que le système académique est un lieu où chacun, quels que soient son origine sociale, son sexe et sa culture, doit pouvoir réussir (Loi pour une école de la confiance, 2018). Malheureusement, le système éducatif ne parvient visiblement pas à tenir ses promesses. En France et dans les pays de l'OCDE, le milieu social d'origine continue d'influencer grandement la réussite ainsi que l'avenir scolaire des élèves (Duru-Bellat, 2015). La façon dont le système éducatif agit en rassemblant, mais aussi en séparant les élèves de divers horizons sociaux, est au centre des préoccupations et des interrogations sur la production des inégalités dans le système académique. Ces écarts de performances entre élèves de classes sociales différentes surgissent dès le plus jeune âge des enfants pour perdurer jusqu'à l'âge adulte (Leroy-Audouin, 1993, Duru-Bellat, 2003). Ces écarts de réussite peuvent être expliqués par différents facteurs que nous développerons ci-dessous mais le système académique contribuerait aussi, à lui seul, à creuser ce fossé.

Par exemple, des études ont montré que dès la maternelle (4-5 ans), on pouvait enregistrer des différences de performances entre les enfants de cadres moyens et supérieurs et les enfants d'ouvriers non qualifiés sur des exercices appartenant aux domaines cognitifs (Leroy-Audoin, 1993; Feiring & Lewis, 2014). Ces inégalités sociales ne se résorberaient pas avec le temps et auraient plutôt tendance à se pérenniser au fil des années pour s'accentuer au collège et au lycée (Duru-Bellat, 2003). Dans l'enseignement supérieur, des recherches montrent que parmi les étudiants de 25 à 34 ans, les étudiants de basse classe sociale représentent seulement 8,15% de la population étudiante aux Etats-Unis et 9,61% de la population étudiante en France (OCDE, 2018). En plus des obstacles économiques auxquels les étudiants peuvent faire face durant l'accès à l'Université (Mourshed, Patel & Suder, 2014), des données convergentes montrent qu'après l'entrée des étudiants dans l'enseignement supérieur, leur milieu social d'origine continue d'influencer leurs expériences universitaires,

leur réussite et *in fine*, le taux d'obtention du diplôme (Robbins, Le, Davis, Lauver, Langley & Carlstrom, 2004; Jury, Smeding, Stephens, Nelson, Aelenei, & Darnon, 2017).

Les objectifs de ce deuxième chapitre seront (1) de rendre compte des travaux ayant mis en évidence des différences de performances entre individus de basse et de haute classe sociale (Sirin, 2005). Dans la continuité de ce constat, nous nous efforcerons d'expliquer que la puissance des idées et des croyances partagées au sein de la société (Kraus & Tan, 2015) pousse les individus à adopter des comportements qui peuvent contribuer à maintenir la hiérarchie sociale existante (De Oliveira, Dambrun, & Guimond, 2008), en particulier parce qu'elles s'imposent comme des « vérités » objectives qui légitiment la supériorité des individus de classe favorisée (Croizet, 2008). De façon conjointe, nous montrerons que l'orientation des pratiques institutionnelles vers la sélection des élèves (Darnon et al., 2009) participe pareillement à conserver l'écart de réussite entre les étudiants de milieux sociaux divers (Smeding, Darnon, Souchal, Toczek-Capelle, & Butera, 2013). Deuxièmement (2), nous appréhenderons le concept de classe sociale à travers une approche socio-cognitive développée récemment en psychologie sociale et selon laquelle l'appartenance à une classe sociale se traduit par un accès plus ou moins important à des ressources matérielles ainsi que par une perception subjective de son rang dans la société. Ces travaux découleront sur une synthèse des travaux développés en psychologie sociale dans le but d'expliquer comment la classe sociale influence le fonctionnement psychologique, le comportement des individus et crée des différences de réussite entre étudiants de basse et de haute classe sociale. Nous verrons notamment que des explications socio-culturelles à l'image des stéréotypes (par exemple, Steele & Aronson, 1995; Croizet & Claire, 1998) ou du modèle culturel indépendant (*cultural mismatch*, Stephens et al., 2012) participent au maintien de ces inégalités entre étudiants de milieux sociaux différents.

I. Classe sociale et système éducatif

1. Des différences de performances entre étudiants de milieux sociaux différents

Dans le domaine de l'éducation, les recherches liées aux inégalités sociales ont été abondantes ces dernières décennies. Appartenir à une classe sociale défavorisée aurait de multiples conséquences pour l'individu (White, 1982; Sirin, 2005). Une méta-analyse réalisée par Sirin (2005) sur plus de 200 articles scientifiques et 100 000 élèves/étudiants de l'école

primaire à l'université, a mis en évidence une forte relation (*SE* = .28) entre la classe sociale d'origine et les performances scolaires. La classe sociale était mesurée avec cinq composantes différentes : le niveau de diplôme des parents, la profession, les revenus, l'éligibilité aux droits de bénéficier de repas à prix réduit/gratuits à l'école pendant l'année scolaire et le statut socio-économique du quartier de résidence (mesuré par la proportion de résidents âgés d'au moins 20 ans qui, selon les données du recensement, n'ont pas terminé leurs études secondaires). Les auteurs ont comparé les corrélations sur plusieurs mesures de performances telles que la performance verbale, la performance en mathématiques, en science et la performance globale. Ils ont conclu à des corrélations plus fortes entre la classe sociale et la réussite académique lorsque les mesures de performances étaient spécifiques à un domaine (par exemple, la performance en mathématiques) qu'avec les mesures de performances globales (par exemple, la moyenne générale).

Pourtant, « garantir l'égalité des chances, faire en sorte que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société » sont les missions principales du système éducatif. Ce sont d'ailleurs les mots porteurs des *Cordées de la Réussite* mises en place le 8 novembre 2008 par le Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche dans le but de promouvoir la réussite des jeunes de milieux défavorisés dans l'enseignement supérieur. Ce dispositif a été créé afin d'encourager les perspectives de mobilité ascendante et afin de contribuer à lever les barrières, notamment psychologiques et culturelles, qui pourraient empêcher les étudiants de milieux peu favorisés à poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur. Les cordées se répartissent de façon à peu près équivalentes entre les lycées (28%), les universités (21%) et les écoles d'ingénieurs (25%). Ces dispositifs ont certes pu avoir un effet bénéfique notamment en développant le tutorat au sein des établissements scolaires (71% des cordées de la réussite mènent des actions de tutorat collectif) mais malheureusement, ils n'ont pas suffi à combler de façon satisfaisante les différences de réussite entre les étudiants de basse et de haute classe sociale.

Malgré les efforts mis en place par les institutions politiques et l'Education Nationale, ces constats sont toujours d'actualité puisque l'institution scolaire reste encore aujourd'hui fortement marquée par des inégalités (OCDE, 2018). Les inégalités en matière d'éducation peuvent être mesurées à l'aide du *gradient socioéconomique* qui explique dans quelle mesure les performances des élèves sont impactées par le statut socioéconomique et uniquement, le statut socio-économique de l'étudiant. Ces dernières années, les chiffres montrent qu'en

moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ 13% de la variation de la performance scientifique des étudiants serait imputable à leur milieu social d'origine. Dans certains pays à l'image de la France, de la Hongrie, du Luxembourg ou du Pérou, elle serait d'au moins 20% (OCDE, 2015). Une enquête de l'INSEE (Baccaïni, de Lapasse, Lebeaupin, & Monso, 2014) révèle par exemple que la probabilité d'avoir déjà redoublé au moins une fois à l'entrée en 6ème est un peu moins de six fois plus importante pour les élèves issus de classes populaires que pour les élèves de classes favorisées. En effet, si 20,5 % des enfants issus de milieux défavorisés ont redoublé au moins une fois lorsqu'ils entrent en sixième, ce n'est le cas que pour seulement 3,6% des enfants de milieux favorisés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le score scientifique PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) moyen (mesuré *via* les performances des élèves durant l'année) parmi les élèves défavorisés était de 452 points, contre 540 pour les élèves issus de milieux favorisés. Cet écart de 88 points représenterait l'équivalent d'environ trois années complètes de scolarité.

Par ailleurs, comme discuté précédemment, les étudiants dont les parents n'ont pas de diplôme de l'enseignement supérieur (c'est-à-dire les étudiants de *première génération*) ont statistiquement beaucoup moins de probabilité que les étudiants dont les parents ont déjà un diplôme de l'enseignement supérieur (c'est-à-dire les étudiants de *génération continue*) de terminer leurs études dans l'enseignement supérieur (Pascarella, Pierson, Wolniak, & Terenzini, 2004; Sirin, 2005). On observe notamment que, parmi les élèves ayant quitté le système scolaire sans diplôme, 25 % sont enfants d'ouvriers alors que seulement 3 % sont enfants de cadres (Ministère de l'Education Nationale, 2017).

2. La perpétuation des inégalités

2.1 Vouloir croire que le monde est juste

En dépit de ces observations, des auteurs affirment que les individus auraient tendance, à la fois à sous-estimer considérablement le niveau des inégalités sociales et à la fois à surestimer les possibilités de mobilité ascendante (Kraus & Tan, 2015). Kraus et Tan (2015) expliquent que si les individus surestiment la possibilité de mobilité ascendante, c'est parce qu'ils veulent se protéger. Ils seraient motivés pour défendre leurs convictions et la promesse de l'égalité des chances et c'est ainsi qu'ils déploieraient des mécanismes de protection afin

d'occulter la réalité. De plus, il semblerait que les individus appartenant à la très basse classe sociale et ceux qui se trouvent à leur opposé (i.e., appartenant à la très haute classe sociale) seraient les plus susceptibles de surestimer les possibilités en termes de mobilité ascendante (Brandt, 2013). En ce qui concerne les individus de basse classe sociale, le fait de croire de façon déraisonnée en la possibilité de mobilité ascendante dans la société, leur permettrait de conserver un certain optimisme au sujet de leur chance de réussite et ils sélectionneraient de façon inconsciente les informations qui soutiendraient cette perspective (par exemple, Jost, Banaji, & Nosek, 2004). Quant aux individus de haute classe sociale, penser que leur position sociale est à la portée de tous les individus qui s'en donnent les moyens et qu'elle est fonction du mérite de chacun, leur permettrait d'être plus heureux (O'Brien & Major, 2005; Napier & Jost, 2008). Des travaux issus de la théorie de la dominance sociale (Sidanius & Pratto, 1999) montrent que lorsque des individus occupent une position sociale favorisée, ils vont adhérer à des idéologies de légitimation de la hiérarchie (De Oliveira, Guimond, & Dambrun, 2012) et adopter des attitudes et des comportements dans le but de maintenir cette hiérarchie sociale existante (De Oliveira et al., 2008). Dans le même ordre d'idées, les individus de haute classe sociale auraient tendance à davantage croire en un monde méritocratique et au fait que les ressources économiques sont équitablement réparties comparativement à leurs homologues de la classe sociale inférieure (Kraus & Keltner, 2013). Ils seraient d'ailleurs plus enclins à accepter la séparation des ressources économiques si celle-ci est basée sur le mérite plutôt que suite à un partage anarchique (Brown-Iannuzzi, Lundberg, Kay, & Payne, 2015).

Plus généralement, les individus semblent parfois refuser l'existence de classes sociales (Fiske & Markus, 2012). En effet, l'idée de classes sociales ne va pas dans le sens d'une croyance fortement développée aux Etats-Unis et en Europe selon laquelle toute personne, indépendamment de sa position sociale, peut grimper l'échelle sociale si elle fournit suffisamment d'efforts (Twenge, 2006; Fiske & Markus, 2012). D'ailleurs, jusqu'à assez récemment, encore très peu de travaux s'étaient intéressés aux impacts de la classe sociale sur le fonctionnement psychologique des individus. Lorsqu'elle était prise en compte, c'était souvent comme une variable démographique que l'on contrôlait (par exemple, voir méta-analyse, Roberts, Kuncel, Shiner, Caspi, & Goldberg, 2007). Les travaux d'aujourd'hui prennent en compte la classe sociale en tant que variable prédictive et montrent qu'elle permet d'expliquer de nombreux aspects de la vie des individus. Par exemple, des travaux montrent comment la classe sociale impacte les choix alimentaires et la santé des individus (e.g., Darmon

& Drewnowski, 2015), leur bien-être subjectif (e.g., Diener, Ng, Harter, & Arora, 2010), le développement cognitif d'un enfant (e.g., Bornstein & Bradley, 2014*),* les comportements délinquants (e.g., Rekker, Pardini, Keijsers, Branje, Loeber, & Meeus, 2015) ou encore leurs performances intellectuelles (e.g., Clark, Thiem, Barden, Stuart, & Evans, 2015).

Ces croyances erronées au sein de la société participent certes à la reproduction des inégalités sociales mais, d'après Bourdieu et Passeron (1964, 1970), la faible réussite des élèves de basse classe sociale serait aussi à chercher du côté de l'organisation du système académique. En effet, nous verrons que dans le contexte éducatif également, les élèves seraient motivés à soutenir les valeurs relatives à la justification du système et à adhérer aux valeurs méritocratiques. D'autre part, les institutions scolaires contribueraient à reproduire les inégalités sociales en raison d'un mode de fonctionnement basé sur la sélection.

2.2 L'école et la reproduction sociale

Le terme de *justice sociale* est une expression très en vogue au sein des politiques éducatives de nombreux pays de l'OCDE (OCDE, 2014). La justice sociale dans le système éducatif a été créée dans le but d'œuvrer pour le changement social. Elle s'attaque à un large éventail d'inégalités éducatives, en démocratisant l'accès à l'école, en mettant en place des mesures visant l'égalité des chances de réussite ou encore en se préoccupant de l'équité du traitement des étudiants (Apple, Au, & Gandin, 2009). En réalité, comme nous venons de le discuter, les enquêtes internationales font régulièrement état de faibles performances, de redoublement ou d'abandon scolaire au sein des élèves de milieux sociaux défavorisés comparativement à leurs pairs de milieux favorisés (OCDE, 2014, 2018). Bourdieu et Passeron (1970) défendent notamment la thèse que le système éducatif contribuerait au maintien de la hiérarchie sociale en permettant aux élèves de basse classe sociale d'obtenir de meilleurs diplômes, de meilleurs emplois et in fine, une meilleure position sociale dans la société. Ils parlent en ce sens du phénomène de *reproduction sociale*. Ces dissemblances au niveau des élèves de différentes classes sociales ont suscité beaucoup d'intérêts chez les sociologues et psychologues sociaux.

D'un point de vue de la sociologie et particulièrement de la *théorie de la reproduction sociale,* mise en évidence par Bourdieu & Passeron (1964, 1970), la classe sociale serait déterminante pour la réussite à l'école dans la mesure où elle transmettrait aux individus un

capital culturel. Dès leur plus jeune âge, au sein de leur milieu familial, les enfants (qui sont aussi des élèves) hériteraient de dispositions partagées au sein de leur culture (e.g., langue maternelle, attitudes, postures corporelles), des dispositions étant parfois très éloignées des exigences du système éducatif. Contrairement aux élèves de milieux populaires, les élèves de milieux favorisés partiraient avantagés dans la mesure où, dès leur entrée à l'école, ils seraient familiarisés, au préalable, avec *l'arbitraire culturel* de l'école (savoirs, compétences, valeurs et normes) (voir par exemple, Lahire, 2008). Des études ont mis en évidence que, dès l'école maternelle, les enfants de différentes classes sociales ne sont pas égaux au niveau de la connaissance du nom des lettres, du son qu'elles produisent, ou encore de la familiarité avec les livres (e.g., Bowey, 1995; Lonigan, Burgess, Anthony, & Barker, 1998).

Inspirée de ces travaux, la psychologie sociale, elle aussi, a tenté d'expliquer ce déséquilibre en matière d'éducation. Des travaux ont montré que ces irrégularités en matière de réussite pourraient s'expliquer par la particularité du système éducatif qui remplirait deux fonctions : une fonction de formation et une fonction de sélection. La fonction de formation a un but pédagogique dans le sens où elle vise à développer le potentiel et les connaissances de chaque élève. Cette fonction éducative est perçue comme étant un moteur pour favoriser la mobilité (Duru-Bellat, 2008). En effet, à travers la démocratisation de la connaissance et l'augmentation des compétences, l'éducation devrait avoir le pouvoir d'augmenter les capacités et les opportunités de tous les étudiants. Mais au-delà de cette fonction de formation, l'institution scolaire a également la lourde tâche de comparer les élèves et de les orienter vers des positions sociales différentes dans la société, ce qui fait référence à la deuxième fonction du système académique : la fonction de sélection. Ainsi, le but du système éducatif n'est pas seulement d'enseigner aux étudiants des savoirs et des compétences, mais également de les classer et les sélectionner sur la base de leur motivation et de leur supposé mérite (Dornbusch, Glasgow, & Lin, 1996; Darnon et al., 2009; Smeding et al., 2013). Compte tenu du fait que la motivation d'un étudiant est nécessairement influencée par sa perception du contexte académique (Leroy, Bressoux, Sarrazin, & Trouilloud, 2013), nous verrons juste après que cette fonction de sélection à tendance à agir en faveur des étudiants de milieux favorisés (voir aussi, Jury, Smeding, & Darnon, 2015).

Smeding et ses collaborateurs (2013) se sont intéressés à l'impact de la fonction de sélection sur les performances académiques des étudiants de première année de psychologie en fonction de leur milieu social d'origine. Pour ce faire, ils ont manipulé la signification d'un

examen de statistiques. L'examen était présenté soit comme un outil visant à améliorer leur apprentissage (i.e., fonction de formation), soit comme un outil visant à sélectionner les meilleurs étudiants (i.e., fonction de sélection). Les résultats ont montré que lorsque l'examen était présenté dans le but de sélectionner, les étudiants de classe populaire réussissaient moins bien que les étudiants de classe favorisée. En revanche, cet écart disparaissait lorsque l'examen était présenté comme visant l'amélioration des compétences. La conclusion que l'on peut tirer de ces travaux est que les modes d'évaluation orientés vers la sélection sont délétères pour les performances des étudiants de classe populaire, ce qui est moins le cas des pratiques d'évaluation orientées vers la formation des étudiants. Les auteurs insistent sur le fait que les modes d'évaluation en tant que tels ne représenteraient pas une menace pour l'étudiant mais ce serait davantage le caractère qui lui est alloué (i.e., formation/sélection). En somme, les écarts de performance ne seraient pas directement imputables aux capacités des étudiants mais bel et bien à un contexte académique qui prône dans certains cas la sélection au détriment de la formation (voir aussi, Jury, Smeding et al., 2015).

Dans le même ordre d'idées, Autin et collaborateurs (2015), se sont intéressés à l'impact de la fonction de sélection du système universitaire sur le soutien envers des pratiques d'évaluation non égalitaires. Les auteurs se sont centrés sur deux méthodes d'évaluation couramment utilisées dans le système éducatif : l'évaluation normative (attribution d'une note, centrée sur le classement et la comparaison sociale) reconnue pour être néfaste pour les étudiants de basse classe sociale et l'évaluation formative (repérage d'erreurs, centrée sur l'apprentissage) reconnue pour être bénéfique pour les étudiants de basse classe sociale. Les résultats ont montré que croire en l'importance de la sélection dans le système éducatif prédisait positivement le soutien envers l'évaluation normative et prédisait négativement le soutien envers l'évaluation formative. Les auteurs attirent l'attention sur le fait que croire que la fonction de sélection est inhérente (et justifiée) au système universitaire pourrait participer à la reproduction des inégalités sociales notamment en plébiscitant les pratiques d'évaluations normatives connues pour causer du tort aux étudiants de milieux populaires.

On vient de montrer que la probabilité d'éprouver des difficultés en contexte éducatif (qui se traduisent notamment par de faibles performances) augmente lorsque l'on se rapproche des familles les plus défavorisées (OCDE, 2014). Nous verrons dans la partie suivante que ces différences entre étudiants de milieux sociaux divers ne sont pas imputables à des déficits génétiques, comme avancé par des théories indigentes aujourd'hui (e.g., Hart & Risley,

1995). Nous verrons que la classe sociale joue un rôle prépondérant dans la naissance de ces difficultés pour les étudiants de milieux populaires (e.g., Stephens, Markus, & Fryberg, 2012) et qu'il est essentiel de prendre en compte la classe sociale non pas comme une variable démographique, mais bien en tant que contexte de vie qui facilite ou freine l'accès à des ressources matérielles, symboliques et culturelles.

II. Vers une psychologie des classes sociales

Dès le 19ème siècle, les travaux en sociologie furent nombreux à s'intéresser à la notion de *classe sociale* avec notamment l'approche *économique* de Marx (1852). Cette approche Marxiste conceptualise la classe sociale comme une lutte des classes. Selon cet auteur, les classes sociales seraient des groupes d'individus occupant la même place dans le système de production économique et partageant des intérêts communs. Ils considèrent que la société serait composée de classes sociales antagonistes structurées par la production économique du pays : d'un côté la classe de la *bourgeoisie* ayant l'ascendant sur le travail des ouvriers et de l'autre côté, la classe du *prolétariat* comprenant les ouvriers. La *lutte* des classes se traduirait par la volonté des capitalistes de conserver leur capital et par la volonté du prolétariat d'en obtenir une partie, engendrant alors des comportements indispensables à la régulation des conflits.

Bourdieu (1979), avec une approche *culturelle,* a également abondamment travaillé sur la notion de classe sociale. Selon lui, la société n'est pas organisée autour de deux classes sociales dont les caractéristiques sont imputables aux ressources économiques des individus seulement. D'après Bourdieu (1979), la position sociale des individus dépendrait également de leur capital culturel (i.e., ressources culturelles de l'individu : savoirs, savoir-faire, compétences) et social (i.e., ensemble des ressources liées au réseau des relations sociales dont disposent les individus).

Plus récemment, des psychologues sociaux se sont inspirés de ces travaux pour appréhender la notion de classe sociale à la lumière d'une théorie socio-cognitive (i.e., *social cognitive perspective on social class*, Kraus, Piff, Mendoza-Denton, Rheinschmidt, & Keltner, 2012). Selon cette approche, l'appartenance à une classe sociale se traduirait par un accès plus ou moins important à des ressources matérielles ainsi que par une perception subjective de son rang dans la société.

1. Ressources objectives et rang perçu dans la société

Cette approche préconise d'appréhender la classe sociale à l'aide de deux processus complémentaires : un ensemble de ressources matérielles objectives et une perception subjective de son rang vis-à-vis des autres dans la société (Kraus, Piff, & Keltner, 2011; Kraus et al., 2012). Les ressources dites « objectives » sont généralement décrites comme étant la combinaison de trois ressources matérielles : les revenus de l'individu (Drentea, 2000), son niveau d'études (Snibbe & Markus, 2005) et sa profession (Oakes & Rossi, 2003). D'ailleurs, très souvent, les chercheurs utilisent comme critères ces trois catégories afin de déterminer le statut social de leurs participants (par exemple, Kraus, Piff, & Keltner, 2009). Des études empiriques portant sur de grands échantillons (n = 10308) montrent que ces trois indices de ressources matérielles tendent à être fortement corrélés, mais pas parfaitement (r < .60) (Singh-Manoux, Adler, & Marmot, 2003).

Par ailleurs, ces ressources matérielles et objectives permettent aux individus de se comparer aux autres et de se situer les uns par rapport aux autres dans la hiérarchie sociale sur la base de critères précis : vivre dans des quartiers différents, appartenir à différents clubs de loisirs, manger différents types d'aliments ou encore porter des vêtements spécifiques (Domhoff, 1998). Bourdieu (1979) suggère également que les conditions sociales et économiques des individus liées à leur position sociale déterminent un *style de vie*, c'est-à-dire un ensemble de pratiques, de valeurs et de goûts. Il a montré à travers une enquête que les pratiques alimentaires, sportives ou encore artistiques variaient en fonction de la quantité de capital économique et de capital culturel que les individus possèdent. En effet, les individus vont pouvoir développer une perception subjective de leur rang vis-à-vis des autres individus dans la hiérarchie sociale qui va dépendre de leurs expériences de vie et des aspects objectifs et observables de la classe sociale (e.g., richesse, lieu d'habitation, profession).

Effectivement, les chercheurs se sont intéressés à la façon dont les individus se percevaient subjectivement dans la hiérarchie sociale (i.e., statut social subjectif) et ont développé des outils pour la mesurer (e.g., Adler, Epel, Castellazzo, & Ickovics, 2000, voir Annexe 1). Les chercheurs évaluent traditionnellement la classe sociale subjective en utilisant une mesure subjective du statut socio-économique. Les participants ont pour consigne de se situer par rapport aux autres en tenant compte de leur niveau d'éducation, de leurs revenus et de leur profession sur une échelle en 10 points qui représente la position sociale des gens dans

la société (par exemple, Adler et al., 2000; Cohen, Alper, Doyle, Adler, Treanor, & Turner, 2008). La perception du rang social de chaque individu dépend incontestablement de ses ressources objectives mais peut aussi dépendre, par exemple, de la santé et du bien-être des individus, indépendamment de leurs ressources objectives. Par ailleurs, la classe sociale subjective n'est que modérément corrélée aux mesures objectives de classe sociale (Kraus et al., 2009). Enfin, sur certains indicateurs de santé tels que la répartition de la masse graisseuse et la fréquence cardiaque au repos (par exemple, Adler et al., 2000), des études ont montré que la perception subjective qu'un individu a de son rang semble être un meilleur prédicteur que la classe sociale objective.

A travers une étude, Boyce et collaborateurs (2010), se sont posés la question suivante : « L'argent fait-il le bonheur ? ». Pour répondre à cette interrogation, ils ont réalisé une étude longitudinale (sur 7 années) au sein d'un échantillon de foyers Britanniques (n = 86 679). Les expérimentateurs demandaient aux participants d'évaluer d'autres individus en indiquant s'ils pensaient que les autres personnes gagnaient plus ou moins d'argent qu'eux (Stewart, Chater, & Brown, 2006). Pour mesurer leur satisfaction dans la vie, les participants répondaient à la question suivante : *« Dans quelle mesure êtes-vous insatisfait(e) ou satisfait(e) de votre vie en général ?* ». Les résultats de cette étude montrent que la perception subjective des revenus des individus prédit leur satisfaction dans la vie en général alors qu'aucun lien n'est observé entre le revenu objectif des individus et leur satisfaction dans leur vie en général. Par ailleurs, lorsque les individus se comparent à d'autres personnes dont les revenus sont inférieurs à eux, ils rapportent une plus grande satisfaction dans leur vie en général. A l'inverse, lorsqu'ils se comparent à des individus dont les revenus sont supérieurs, ils font part d'une moins grande satisfaction dans leur vie en général. L'argent à proprement parler (i.e., les revenus objectifs) « n'achèterait » donc pas le bonheur mais la perception des individus quant à la place qu'ils occupent dans la hiérarchie sociale prédirait leur satisfaction dans la vie. Cette étude permet de souligner l'importance de prendre en compte le statut social subjectif et nous informe que dans certaines situations, il serait un meilleur prédicteur que les ressources objectives de l'individu.

Ainsi, à la fois la classe sociale « objective » et la classe sociale « subjective » des individus (voir Annexe 1 pour une présentation détaillée) permettraient de façonner des *dispositions socio-cognitives*, c'est-à-dire des façons de penser, de ressentir et d'agir qui seront différentes selon la classe sociale.

2. Contextualisme vs. Solipsisme

Dans la même veine que les travaux que nous venons de décrire, des travaux réalisés en psychologie interculturelle suggèrent que les expériences de vie de l'individu donneraient naissance à des normes et des valeurs qui guideraient les comportements les plus adaptés à la culture dans laquelle l'individu se trouve (Mendoza-Denton & Mischel, 2007; Markus & Kitayama, 2010). Les travaux portant sur la classe sociale suggèrent qu'à travers leurs expériences et en fonction du contexte dans lequel ils évoluent, les individus développent des connaissances, des intentions comportementales et des affects qui déterminent la manière dont ils pensent et se sentent reliés aux autres.

Il semblerait que les individus de classes populaires aient des dispositions socio-cognitives dites *contextualistes* (Kraus et al., 2012), c'est-à-dire caractérisées par une orientation cognitive, émotionnelle et relationnelle dirigée vers le contexte et les autres individus (voir Figure 2). En effet, ils bénéficient d'un rang social moins élevé dans la société comparativement aux individus de classes sociales favorisées et disposent de moindres ressources économiques. Les individus de basse classe sociale auraient tendance à évoluer dans des quartiers peu sûrs, leur carrière professionnelle serait moins stable et leurs ressources financières soumises à des fluctuations. Ils seraient donc victimes des influences du contexte social dans lequel ils vivent. Cette dépendance vis-à-vis du contexte se traduirait par un moindre sentiment de contrôle sur leurs actions et leur vie ainsi que d'une perception de forte dépendance vis-à-vis d'autrui (Johnson & Krueger, 2005, 2006; Kraus et al., 2009).

Les individus de classes favorisées eux, auraient des dispositions socio-cognitives dites *solipsistes* (Kraus et al., 2012), c'est-à-dire caractérisées par une orientation cognitive, émotionnelle et relationnelle centrée sur le Soi (voir Figure 2). Baignant dans des environnements dont les ressources matérielles sont relativement abondantes et bénéficiant d'un rang social plus élevé dans la société, les individus de haute classe sociale seraient libres de poursuivre les objectifs et les intérêts de leur choix (Lachman & Weaver, 1998; Johnson & Krueger, 2005). De plus, contrairement aux individus des classes sociales populaires, ils n'auraient pas à se soucier du coût matériel. Leurs ressources économiques leur permettent en général de vivre dans des quartiers plus sûrs, d'accéder à des écoles de meilleure qualité (Hochschild, 2003). Ils pourraient prétendre à un plus fort sentiment de contrôle, à des comportements résultants de leur influence individuelle (par opposition à une influence

contextuelle) et seraient plus susceptibles d'ignorer et de résister aux influences extérieures comparativement aux individus de milieux populaires (Lachman & Weaver, 1998; Johnson & Krueger, 2005, 2006; Kraus et al., 2009).

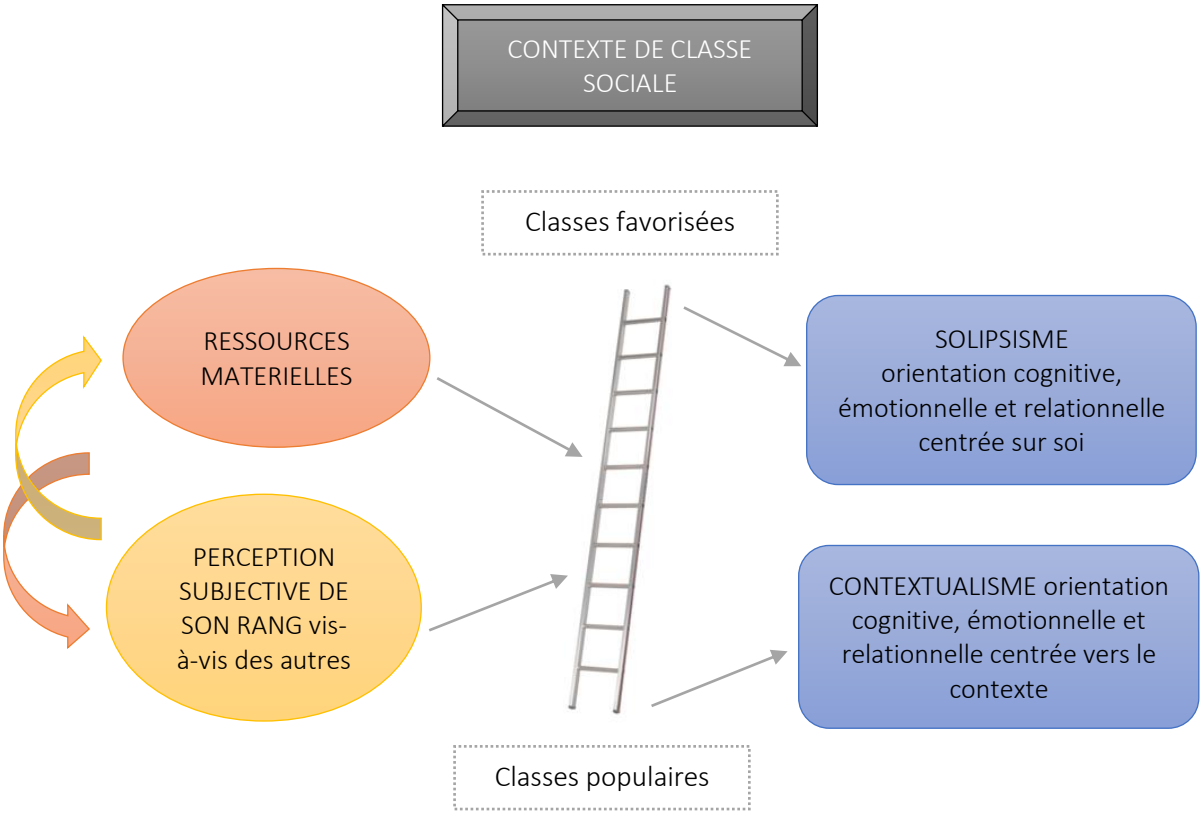


Figure 2. Modèle théorique de l'approche socio-cognitive des classes sociales illustrant les caractéristiques des contextes et les dispositions socio-cognitives solipsistes et contextualistes qui en découlent. Issu de Kraus et collaborateurs (2012).

Kraus, Piff, et Keltner (2009) se sont intéressés au lien entre l'appartenance à une classe sociale, au sentiment de contrôle et à l'influence du contexte à travers l'usage de comportements non verbaux. En accord avec la littérature existante et les travaux cités ci-dessus (Piff et al., 2010; Kraus et al., 2012), les auteurs ont supposé que les individus de haute classe sociale, bénéficiant de plus de ressources matérielles objectives, dépendaient socialement moins des autres. Ils ont donc émis l'hypothèse que les individus de classe sociale favorisée devraient exprimer moins de comportements non verbaux (e.g., hochements de tête, contacts visuels …) comparativement aux individus de classe sociale défavorisée. Pour tester leur hypothèse, ils ont filmé les interactions verbales entre deux inconnus appartenant à des classes sociales différentes pendant 5 minutes. Comme attendu, ils ont observé que les

individus de la classe sociale supérieure semblaient plus désengagés socialement que les individus de basse classe sociale. Par exemple, les individus de haute classe sociale passaient plus de temps à regarder leur téléphone portable ou à griffonner sur une feuille de papier blanche alors que les individus de basse classe sociale montraient plus de contacts non verbaux tels que des contacts visuels, des signes de tête ou encore des éclats de rire. Les auteurs en concluent que les signaux non verbaux permettraient aux individus d'afficher leurs ressources objectives de façon inconsciente et d'en déduire celles des autres. Ils auraient une fonction importante puisqu'ils permettraient de catégoriser les individus dans différentes classes sociales et serviraient de base à la perception subjective de son rang social (Kraus, Côté, & Keltner, 2010; Piff, Kraus, Côté, Cheng, & Keltner, 2010; au niveau du Soi, voir Markus & Kitayama, 2010).

Afin de mieux comprendre les différences de performances entre étudiants de différentes classes sociales, nous proposons par la suite une approche socio-culturelle de la classe sociale en montrant que les stéréotypes - à l'égard des individus de basse classe sociale - partagés socialement et le modèle culturel indépendant - saillant dans le contexte universitaire - défavorisent les élèves de classe populaire et avantagent les élèves de classe favorisée.

3. Des stéréotypes socialement partagés

Comme nous l'avons évoqué précédemment, de nombreuses études ont montré que les étudiants appartenant aux groupes socialement désavantagés avaient tendance à obtenir des scores plus faibles sur les tests standardisés (e.g., tests d'intelligence) que les étudiants appartenant aux groupes socialement favorisés (e.g., Simmons, Brown, Bush & Blyth, 1978; Reyes & Stanic, 1988). Une explication psychosociale de ces inégalités repose sur l'action, consciente ou non, des stéréotypes sociaux sur les individus (Allport, Clark, & Pettigrew, 1954; Steele, 1997). Les stéréotypes renvoient à des *a priori*, dont le contenu peut avoir une valence positive ou négative, qui s'activent automatiquement (Devine, 1989; Devine & Sharp, 2009) et qui permettent de simplifier le traitement des informations auxquelles nous sommes exposés.

La théorie de la *menace du stéréotype* suggère que, lorsque des individus sont dans une situation dans laquelle leur comportement pourrait être expliqué par un stéréotype négatif associé à leur groupe, ils peuvent craindre de le confirmer (Steele & Aronson, 1995; Steele, 1997, voir figure 3). Cette appréhension, en retour, peut entraîner une baisse de leurs

performances et les amener de façon inconsciente à confirmer le stéréotype négatif qui pèse sur eux (Major, Spencer, Schmader, Wolfe, & Crocker, 1998). Chez les étudiants qui subissent la menace, tout se passe comme si il y avait une *menace dans l'air* (en anglais, « *A threat in the air* »). Ces étudiants seraient conscients de l'image négative que leur groupe social véhicule et pourraient être amenés à penser que celle-ci peut s'appliquer sur eux à titre individuel (Croizet, Désert, Dutrévis, & Leyens, 2001).

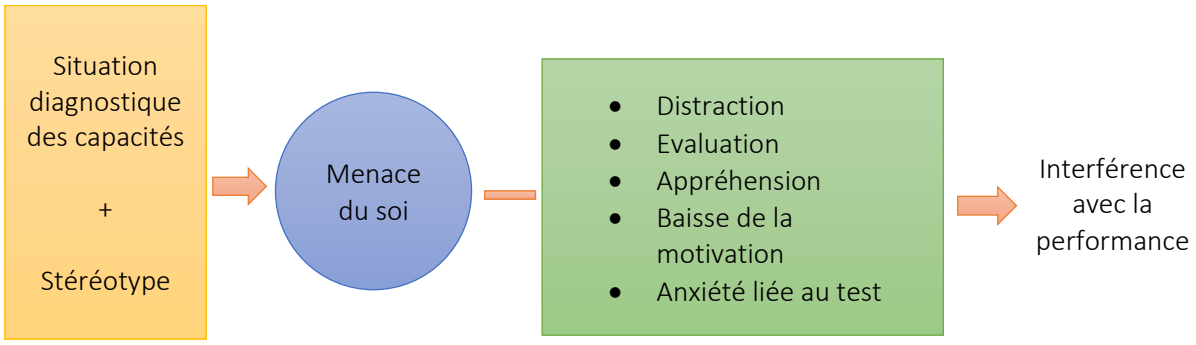


Figure 3. Représentation schématique du modèle de la menace du stéréotype. Issue de Croizet et collaborateurs (2001).

Par exemple, Steele et Aronson (1995) ont comparé les performances d'étudiants noirs et blancs à un test d'intelligence verbale. Pour cela, ils ont manipulé la diagnosticité de la tâche. Pour la moitié des participants, le test a été présenté aux étudiants comme *diagnostic* des compétences intellectuelles (i.e., condition diagnostique), pour l'autre moitié des participants, le test leur a été présenté comme une tâche de résolution de problèmes (i.e., condition contrôle, non-diagnostique). Les résultats ont montré que dans la condition diagnostique, les étudiants noirs ont obtenu des performances significativement plus faibles que les étudiants blancs. En revanche, dans la condition non-diagnostique, la différence de performance entre les deux populations n'était plus significative. Les auteurs expliquent ces résultats par le fait que présenter le test comme diagnostic des compétences intellectuelles activerait le stéréotype d'infériorité intellectuelle et amènerait les participants noirs à craindre de confirmer le stéréotype négatif associé à leur groupe. La condition diagnostique place les étudiants dans une situation inconfortable et menaçante dans laquelle on observe les effets de menace du stéréotype chez les étudiants noirs. Cet effet a été répliqué de nombreuses fois sur d'autres populations telles que les femmes avec le stéréotype des mathématiques (Spencer, Steele, & Quinn, 1999; Martinot, Bagès, & Désert, 2012; Galdi, Cadinu, & Tomasetto, 2014), les hommes

dans des tâches de coopération (Michinov, Michinov, & Huguet, 2009) ou chez les personnes âgées avec la mise en évidence du stéréotype de la mémoire (Levy, 1996, Hess, Hinson, & Statham, 2004; Lamont, Swift, & Abrams, 2015)

D'autres recherches se sont plus particulièrement intéressées aux stéréotypes de classe sociale et ont montré qu'ils apparaissaient très tôt (Durante & Fiske, 2017). Des études réalisées sur de jeunes enfants ont montré qu'avant même d'entrer à l'école, les enfants étaient capables de catégoriser les individus comme étant de milieux fortunés ou de milieux démunis. Dès l'âge de 6 ans, ils inféreraient de plus grandes compétences (e.g., travailler, intelligent) à un homme appartenant à une classe sociale aisée comparativement à homme appartenant à une classe sociale peu fortunée (Sigelman, 2012). De façon similaire, les enfants très jeunes (entre 4 et 6 ans) développeraient déjà une préférence pour les groupes sociaux fortunés (Horwitz, Shutts, & Olson 2014; Shutts, Brey Dornbusch, Slywotzky, & Olson, 2016). Dès le début du collège, les adolescents prendraient conscience de leur propre statut social subjectif, principalement éclairé par le pouvoir d'achat de leurs parents et éprouveraient plus de stéréotypes négatifs envers les individus de la basse classe sociale qu'envers les individus très fortunés ou de la classe moyenne (Shutts et al., 2016).

Ainsi, les individus issus de milieux aisés seraient perçus comme étant plus intelligents et, sur le plan psychométrique, ils auraient tendance à obtenir de meilleurs scores de QI (Quotient Intellectuel) que les individus de milieux modestes (Croizet & Millet, 2012). De plus, Harrison et collaborateurs (2006) ont montré que le fait d'activer la classe sociale de l'individu (i.e., demander aux participants de rapporter le revenu de leurs parents ou leur profession) avant de passer un examen au même titre que de présenter un examen comme diagnostic d'un domaine étant stéréotypé négativement (i.e., une mesure visant à comprendre les raisons pour lesquelles les individus de basse classe sociale échouent à l'université), détériore les performances verbales et mathématiques des élèves de basse classe sociale (voir aussi, Croizet & Claire, 1998; Spencer & Castano, 2007). Cet effet aurait des conséquences négatives sur leur identification au contexte universitaire et leur niveau d'anxiété (Harrison, Stevens, Monty, & Coakley, 2006).

Récemment, Desombre et collaborateurs (2018) ont réalisé deux études sur des collégiens (étude 1) et des adultes (étude 2). Ils ont manipulé expérimentalement la source de la menace en créant trois conditions : un groupe contrôle, une menace liée au Soi et une menace liée à leur réputation. Dans la condition « menace liée au Soi », les auteurs ont informé

les participants que le résultat de leur performance resterait confidentiel (i.e., que le participant serait seul à connaître le résultat). Dans la condition « menace liée à la réputation », les auteurs ont informé les participants qu'ils n'auraient pas accès au résultat de leur performance et que les chercheurs seront les seuls à en avoir connaissance. Les participants de la condition « contrôle » ne recevaient pas de consigne particulière. Les résultats (pour les 2 études) ont montré un effet principal de la condition qui stipule que les participants de la condition « contrôle » obtenaient de meilleures performances que les participants de la condition « menace liée à la réputation », qui eux, obtenaient de meilleures performances que les participants de la condition « menace liée au Soi ». Ces résultats montrent que l'effet de menace serait imputable à la fois au Soi et à la peur d'une mauvaise réputation. Plus généralement, ces études confirment que tout individu pourrait potentiellement être victime de la menace du stéréotype lorsqu'il exécute une tâche censée mesurer une dimension étant la cible de stéréotype négatif.

D'autres recherches ont également montré l'incidence des stéréotypes de classe sociale sur le système immunitaire. Lorsqu'un examen est présenté comme étant « diagnostic des capacités intellectuelles », les étudiants de basse classe sociale ont de plus faibles performances que leurs compères de haute classe sociale comme nous venons de l'évoquer, mais il semblerait que cela ait également un effet au niveau de leur système immunitaire. En effet, cette menace, en raison du stress qu'elle provoque, entraînerait une augmentation des réponses inflammatoires (i.e., une augmentation de la synthèse de l'*Interleukine-6* qui est une cytokine se situant au niveau du foie) (John-Henderson, Rheinschmidt, & Mendoza-Denton, 2015). En d'autres termes, la menace stéréotypée pourrait augmenter les risques pour la santé des individus des groupes défavorisés.

Cette situation de menace du stéréotype est coûteuse d'un point de vue émotionnel et cognitif (Johns, Inzlicht, & Schmader, 2008) et elle est fortement source de stress (Pascoe & Richman, 2009) pour les individus qui en font l'expérience. Elle aurait également le pouvoir de diminuer les performances des individus de milieux défavorisés par l'intermédiaire de facteurs motivationnels, affectifs et cognitifs (Spencer et al., 1999; Beilock, Rydell, & McConnell, 2007; Schmader, Johns, & Forbes, 2008).

4. Des normes culturelles spécifiques

Des travaux ont récemment montré que les normes culturelles auxquelles sont soumis les individus pourraient également contribuer à expliquer les écarts de performances à l'université entre étudiants de classes sociales différentes (Stephens, Fryberg, Markus, Johnsonn & Covarrubias, 2012; Stephens, Townsend, Markus, & Phillips, 2012). L'enseignement supérieur produit des inégalités au sein des étudiants parce qu'il est construit autour de normes culturelles bien spécifiques, des normes qui sont en adéquation avec les valeurs des étudiants de classes moyennes et supérieures, plus qu'avec celles des étudiants de classes populaires (Bourdieu & Passeron, 1990). L'enseignement supérieur véhicule des valeurs culturelles d'indépendance, d'autonomie (Fryberg & Markus, 2007, Stephens, Fryberg et al., 2012), où les étudiants doivent développer leurs propres opinions/pensées et exprimer leurs propres idées (Kim, 2002). Cette culture véhiculée par l'université correspond au modèle d'indépendance de soi souvent développé au sein des classes sociales supérieures. En revanche, il apparaît comme éloigné des valeurs d'interdépendance du soi véhiculées au sein des classes sociales populaires. C'est à ce niveau que le *décalage culturel* (i.e., « *cultural mismatch* », Stephens et al., 2012) va s'opérer entre les étudiants de classes populaires et le système universitaire.

Les valeurs d'indépendance du soi véhiculées par les classes sociales aisées laissent supposer que l'individu peut influencer l'environnement dans lequel il évolue. D'autre part, ces valeurs prônent le libre arbitre, les motivations personnelles ainsi que les choix individuels (Markus & Kitayama, 2003). Pour les étudiants issus des classes moyennes et supérieures, l'entrée à l'université serait perçue comme un accomplissement personnel et satisferait le besoin d'indépendance. En effet, ces étudiants pensent enfin pouvoir se séparer de leurs parents, vivre leur vie de façon autonome et s'épanouir d'un point de vue personnel. La culture universitaire va alors leur sembler familière, comme étant la suite logique du déroulement de leur vie de jeune adulte. Mais comment l'expérience à l'université est-elle vécue par les étudiants de classes populaires ? Comment des étudiants qui ont été familiarisés et socialisés avec des valeurs d'interdépendance du soi, vont-ils vivre leur nouvelle expérience dans l'enseignement supérieur ?

En premier lieu, il est courant que les étudiants de classes sociales populaires n'aient d'autres choix que de trouver un travail à coté de leurs études pour subvenir à leurs besoins (Warburton, Bugarin et Nunez, 2001; Phinney & Haas, 2003). Par conséquent, ils auront moins

de temps pour se consacrer pleinement à leurs études, pour participer à des activités extrascolaires et pour réaliser, durant les étés, des stages non rémunérés qui peuvent déboucher sur de futures opportunités professionnelles (Pascarella et al., 2004; Delaney, Johnson, Johnson, & Treslan, 2010). Il s'avère que les défis auxquels sont confrontés les étudiants de classes populaires sont loin d'être seulement financiers mais ils sont également sociaux et culturels (Pascarella et al., 2004).

Les valeurs d'interdépendance du soi véhiculées par les classes sociales populaires répondent à un besoin motivationnel d'interdépendance et de connexion aux autres (Stephens et al., 2012). Elles sont caractérisées par des contraintes environnementales, des incertitudes, ainsi que des possibilités restreintes de contrôle et d'influence (Lachman & Weaver, 1998; Reay, Davies, David et Ball, 2001). De plus, avant le début de leurs études universitaires, les étudiants de basse classe sociale ont peu de visibilité quant aux « règles du jeu » de l'université. Par conséquent, quand ils entrent à l'université, ils sont souvent incertains quant à la façon adéquate de se comporter en tant qu'étudiants et commencent à se demander s'ils sont vraiment à leur place dans le système universitaire et s'ils peuvent y réussir (Ostrove & Long, 2007; Johnson, Richeson et Finkel, 2011). Cette incertitude pourrait venir entraver leur parcours universitaire et les contraindre à ne pas tirer pleinement profit de toutes les opportunités offertes par l'université (Housel & Harvey, 2010). Ainsi, ce décalage entre les normes véhiculées par l'université et celles des étudiants de classes populaires engendrerait un grand sentiment d'inconfort psychologique qui peut, entre autres, se traduire par de faibles performances.

Stephens et collaborateurs (2012) ont testé l'hypothèse selon laquelle ce « décalage culturel » entre les étudiants de basse classe sociale et le système universitaire serait un obstacle à la réussite des étudiants de classe populaire. Pour ce faire, les auteurs ont créé de façon expérimentale un décalage entre les normes culturelles de l'université et les modèles culturels des étudiants (Stephens, Fryberg et al., 2012, étude 4). Afin de manipuler la culture universitaire, les auteurs ont demandé à la moitié des participants de lire une lettre, soi-disant écrite par le doyen de l'université, qui mettait en avant des valeurs d'indépendance (e.g., « apprendre en explorant ses intérêts personnels », « exprimer des idées et des opinions »). L'autre moitié des participants lisait la même lettre mais qui affichait cette fois, des valeurs d'interdépendance (e.g., « travailler en collaboration avec d'autres étudiants et professeurs », « être connecté avec d'autres personnes »). Les auteurs mesuraient ensuite les performances

des étudiants sur une tâche d'anagrammes (i.e., permutation des lettres d'un mot ou d'un groupe de mots pour en extraire un sens ou un mot nouveau) ainsi que la difficulté perçue sur la tâche. Les principaux résultats de ces études montrent que dans la condition d'indépendance, les étudiants de basse classe sociale trouvent les exercices plus difficiles et obtiennent de moins bonnes performances que les étudiants issus des classes moyennes et favorisées dans la condition de décalage culturel (Stephens, Fryberg et al., 2012, étude 4). Il est important de souligner que ces différences disparaissent lorsque la culture de l'université est présentée comme interdépendante (voir Figure 4).

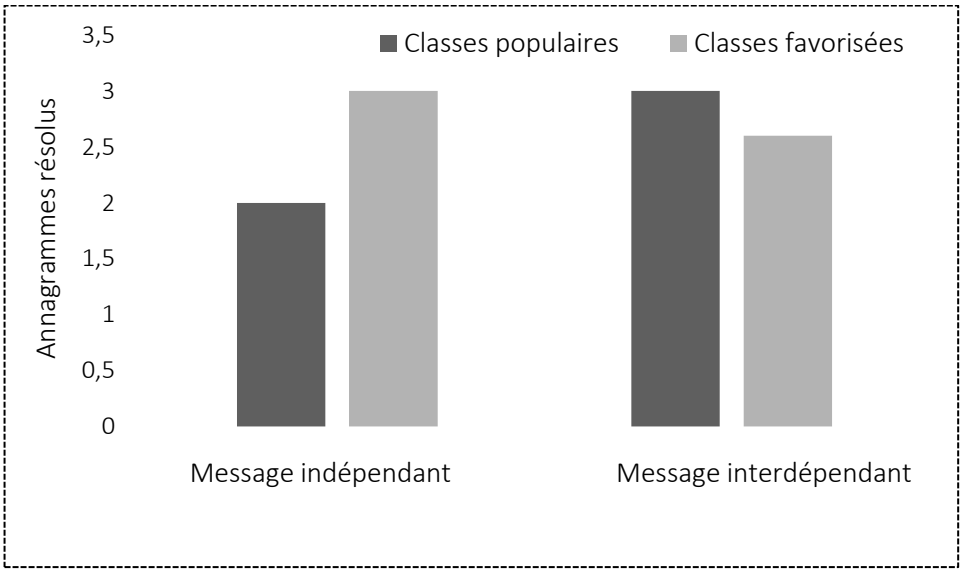


Figure 4. Nombre d'anagrammes résolus par les étudiants en fonction de leur classe sociale et des conditions (indépendance vs. interdépendance). Issu de Stephens et collaborateurs (2012) (étude 4).

Ces résultats montrent que les valeurs culturelles transmises par le milieu universitaire influencent de façon négative la réussite des étudiants de classes sociales populaires. Le modèle culturel d'indépendance serait perçu comme une norme véhiculée par le système universitaire avec laquelle les étudiants doivent se familiariser (Stephens, Fryberg et al., 2012; Stephens, Townsend et al., 2012). Cette prédominance de l'indépendance entraînerait un *décalage culturel* au sein des étudiants de classes populaires qui se traduirait en partie par de faibles performances académiques. D'autre part, ces travaux montrent qu'en faisant varier le contexte, les écarts de réussite entre étudiants de basse et de haute classe sociale peuvent être plus ou moins marqués.

Dans le chapitre 3, nous allons nous préoccuper des étudiants de basse classe sociale qui, malgré les nombreux freins que nous avons évoqués dans le chapitre 1, parviennent à débuter des études dans l'enseignement supérieur. Ces étudiants vont alors se trouver dans un processus de mobilité ascendante.

Chapitre 3 - Le processus de mobilité ascendante

Dans le chapitre précédent, nous avons montré que les étudiants de basse classe sociale souffraient des inégalités du système éducatif (Sirin, 2005) ce qui engendre notamment de plus faibles performances que leurs homologues de haute classe sociale (Stephens, Fryberg et al., 2012). Ces étudiants se trouvent dans une situation qui peut menacer leur identité (Jetten et al., 2008). De ce fait, ils peuvent être motivés à s'extraire de leur condition de basse classe sociale en ayant recours au processus de mobilité ascendante, particulièrement s'ils se trouvent dans une dynamique de réussite académique (Jury et al., 2015). Il convient également de préciser que l'expérience de mobilité descendante est également une issue possible pour les étudiants de haute classe sociale qui ne réussissent pas dans l'enseignement supérieur. A l'inverse des étudiants de basse classe sociale, les étudiants de haute classe sociale qui se trouvent dans une situation d'échec, peuvent régresser sur l'échelle sociale et rejoindre un groupe moins valorisé socialement que leur groupe social d'origine. Toutefois, dans ce travail, nous allons nous focaliser sur le processus de mobilité ascendante.

Les objectifs de ce chapitre seront (1) d'appréhender le processus de mobilité ascendante à travers la théorie de l'identité sociale (Tajfel & Turner, 1979, 1986), (2) de nous focaliser sur les étudiants en montrant que c'est une population particulièrement susceptible d'être touchée par le processus de mobilité ascendante. Enfin (3), nous montrerons que des freins structurels (Jost & Banaji, 1994) peuvent aller à l'encontre des perspectives d'ascension sociale.

I. Le processus de mobilité ascendante : vers un changement de groupe social

1. La théorie de l'identité sociale

La théorie de l'identité sociale (TIS), mise au point par Tajfel & Turner (1979, 1986), est l'une des théories fondamentales en psychologie sociale qui expliquent les facteurs déterminants des conflits intergroupes. Selon cette théorie, la simple présence de deux groupes différents suffirait à entraîner de la discrimination envers l'exogroupe dans le but de

favoriser son groupe. Chaque groupe se distingue à travers une identité sociale positive qui naît d'une comparaison intergroupe.

1.1 L'identité sociale : une représentation sur un continuum

Les auteurs de cette théorie proposent que les comportements sociaux peuvent être représentés sur un continuum (Tajfel & Turner 1979, 1986). Un extrême de ce continuum correspondrait à *l'identité personnelle*, qui renverrait aux caractéristiques individuelles et aux relations interpersonnelles et qui serait peu influencé par les appartenances groupales. L'autre extrême du continuum renverrait à *l'identité sociale* déterminée par l'appartenance à divers groupes ou catégories sociales. Dans certains contextes, les comportements intergroupes vont être particulièrement saillants. Par exemple, dans le cas d'un conflit intergroupe, plus le conflit est intense, plus les membres des groupes en jeu vont se placer en tant que représentants de la catégorie en laissant de côté leurs caractéristiques individuelles pour activer leur identité sociale.

Tajfel et Turner (1979, 1986) exposent un second continuum qui ferait référence aux croyances des individus concernant les groupes sociaux dans la société. Un extrême de ce continuum fait référence au *pôle de la mobilité sociale* et renvoie à la croyance en la flexibilité de la société (i.e., à la perméabilité) qui permettrait à tout individu insatisfait de son appartenance sociale, d'en changer afin d'atteindre un groupe social plus privilégié que son groupe social d'origine. Sur ce pôle, l'individu, à lui seul, a le pouvoir de changer le cours des choses. L'autre extrême du continuum fait référence au pôle du *changement social*. Ce pôle est à l'opposé du précédent dans le sens où il est fondé sur un pouvoir de stratification entre les groupes. Autrement dit, l'individu, à lui seul, n'aurait pas la possibilité de changer de groupe social. Par exemple, les périodes de crises ou de chômage peuvent illustrer ce pôle dans la mesure où l'individu ne peut changer seul, la situation dans laquelle il se trouve.

Au sein de la société, les répartitions inégales des ressources à l'image du pouvoir ou de la richesse peuvent entraîner une forte rivalité entre les différents groupes sociaux et plus particulièrement entre les groupes privilégiés (i.e., les groupes dominants) et les groupes subordonnés (i.e., les groupes dominés). Bien que les membres de groupes dominés ne fassent pas nécessairement des comparaisons intergroupes ou ne soient pas affectés négativement par celles-ci, (pour une analyse détaillée, Smith & Leach, 2004; Leach & Smith, 2006), ils

auraient beaucoup de mal à maintenir une identité sociale positive (e.g., Van Laar, Derks, Ellemers, & Bleeker, 2010). La théorie de l'identité sociale postule que lorsque l'identité sociale des individus est mise à mal, les membres du groupe dominé pourraient remettre en question leur classe sociale et chercher à se revêtir d'une identité sociale positive.

Un paradigme lié à la théorie de l'identité sociale est le *Paradigme des Groupes Minimaux* (Tajfel, Billig, Bundy, & Flament, 1971). Il repose sur la création de deux groupes sur la base de critères arbitraires. Chaque individu a la consigne d'allouer des points à des individus dont il connaît seulement l'appartenance groupale. Les « règles du jeu » qui sont définies sont claires : les groupes qui s'opposent sont anonymes, aucun conflit d'intérêt n'est relevé, aucune interaction entre les membres d'un même groupe ou entre les groupes n'est autorisée et il n'existe pas d'animosité entre les groupes avant le début de l'expérience. Enfin, il n'y a aucun lien entre les gains personnels et ceux recueillis par le groupe. Ces groupes sont basés sur des aspects purement cognitifs et pour cette raison, ils sont dits « minimaux ». Cette situation suffit pourtant à générer une compétition entre les groupes et des comportements discriminatoires envers l'exogroupe, que l'on appelle *biais pro-endogroupe.* Effectivement, les résultats de ces travaux ont montré d'une part, que les participants allouaient plus de points aux membres de leur endogroupe qu'aux membres de leur exogroupe et, d'autre part, qu'ils donnaient des récompenses relativement inférieures à n'importe quel participant si cela leur permettait de maximiser l'écart entre les gains de leur endogroupe et de l'exogroupe. Notons que la seule présence d'un exogroupe suffirait à entraîner ce type de comportement. Pour les auteurs, la compétition et la discrimination observées ne font pas l'objet d'une lutte pour des ressources. L'enjeu serait la création d'une identité sociale positive.

De façon assez surprenante, certaines recherches ont montré que parfois, les individus de basse classe sociale (i.e., groupes dominés) auraient des attitudes positives envers l'exogroupe et auraient tendance à dénigrer leur propre groupe au profit du groupe dominant (Smith & Leach, 2004). C'est ce que Tajfel et collaborateurs (1971) appellent communément *biais pro-exogroupe.* De nombreuses expériences manipulant le statut des participants placés dans une comparaison intergroupe ont mis en évidence un biais pro-exogroupe chez les membres de groupes minoritaires (Paicheler & Darmon, 1978) ou défavorisés (Bourhis, Gagnon, & Moïse, 1994). Tout se passe comme si, dans leur recherche d'une identité sociale positive, les individus ne s'aveuglaient pas sur la réalité, le biais pro-exogroupe produit par les membres des groupes de bas statut reflétant leur reconnaissance de cette infériorité. Ainsi,

l'appartenance groupale n'aboutit pas, quoiqu'il arrive, à favoriser son propre groupe, et dans leur recherche d'une identité positive, les individus peuvent mettre en place d'autres stratégies. Dans le registre cognitif, qui est celui appréhendé par cette recherche, l'activation du biais pro-exogroupe est l'une de ces stratégies. Ce biais permettrait de se rapprocher mentalement du groupe de haut statut en adoptant ses préjugés et ses critères d'évaluation. On peut observer cette stratégie alors même que les chances d'accéder au groupe de haut statut sont presque nulles (Wright, Taylor, & Moghaddam, 1990). Toutefois, ce biais pro-exogroupe ne résout pas le problème d'identité sociale menacée pour les individus de groupes subordonnés.

Au-delà des stratégies cognitives mises en place lorsque l'identité sociale est menacée, les individus pourront également déployer des stratégies comportementales en s'engageant notamment dans une expérience de mobilité individuelle (Ellemers, 2001).

1.2 Comment restaurer une identité sociale positive lorsque celle-ci est menacée ?

Rappelons que des travaux ont montré que pour les individus de milieux défavorisés, la comparaison avec l'exogroupe pouvait entraîner une menace importante pour leur identité sociale (Van Laar et al., 2010). Tajfel et Turner (1986) proposent que si la comparaison sociale est défavorable, les membres de l'endogroupe peuvent avoir recours à des stratégies individuelles ou collectives pour rehausser leur image de Soi.

Au niveau individuel, les individus peuvent notamment opter pour des stratégies individuelles telle que la mobilité individuelle (Ellemers & Van Laar, 2010). La mobilité individuelle consiste pour l'individu à quitter son groupe d'appartenance, qui ne lui garantit pas une identité sociale positive, pour un autre groupe social, plus valorisé. Cette mobilité individuelle s'appuie sur une croyance en la perméabilité des groupes (Tajfel & Turner, 1979). Ainsi, l'individu abandonne son groupe parce qu'il estime que celui-ci ne contribue pas suffisamment à son identité sociale (Tajfel & Turner, 1979). Les stratégies individuelles ont donc pour objectif d'abandonner une identité sociale dévalorisée par l'appartenance à un groupe subordonné, pour rechercher une nouvelle identification dans un groupe socialement plus valorisé. Faire des études pour des étudiants dont les parents n'en ont pas fait, trouver du travail après une période de chômage, peuvent être des illustrations de stratégies de mobilité

individuelle. D'ailleurs, lorsque les frontières d'un groupe sont perméables, les personnes ont tendance à se focaliser sur la possibilité d'une mobilité individuelle (Ellemers, Van Knippenberg, & Wilke, 1990).

De récents travaux réalisés par Jury et collaborateurs (2018) ont regardé l'impact d'un changement dans la hiérarchie sociale sur les stratégies motivationnelles (i.e., l'adoption de buts de performance approche/évitement) au sein des étudiants de basse et de haute classe sociale. Les auteurs ont annoncé aux participants qu'ils allaient jouer à un jeu de rôle par binôme. La mise en situation était la suivante : « *Vous venez de vous crasher sur la lune. Il vous est demandé de classer par ordre de priorité 15 éléments (e.g., oxygène, boussole, corde, eau) qui pourraient vous aider à atteindre un endroit sûr (i.e., le vaisseau mère) pour survivre* ». Les participants avaient 10 minutes pour résoudre cette tâche et la proposer à leur binôme. Juste avant la réalisation de cette tâche, les chercheurs ont manipulé la classe sociale des participants en leur attribuant soit le rôle de responsable de la mission (i.e., haute classe sociale), soit le rôle d'assistant (i.e., basse classe sociale). Après avoir trouvé une solution commune à l'exercice, les participants étaient informés qu'ils allaient devoir maintenant proposer une solution personnelle sur la même tâche. Par ailleurs, les auteurs les informaient qu'ils allaient devoir participer à un exercice similaire au cours d'une deuxième session, une semaine plus tard. Afin de manipuler le contexte de hiérarchie sociale, les auteurs ont créé deux conditions. Dans la condition « perméabilité du système », ils disaient aux participants que le rôle qu'ils joueraient dans la prochaine session dépendrait de la solution individuelle qu'ils allaient proposer à cette tâche. En d'autres termes, les participants qui avaient été assignés à la condition « haute classe sociale » (i.e., responsable de la mission) ont été informés qu'ils pourraient perdre leur statut privilégié (i.e., obtenir celui d'assistant de la mission) ou le conserver. A l'inverse, les participants de la condition « basse classe sociale » ont été informés qu'ils pourraient conserver leur statut ou progresser au sein de la hiérarchie. Dans la condition « stabilité du système », tous les participants apprenaient qu'ils conserveraient leur statut dans la prochaine session. Les résultats ont montré que dans la condition « stabilité de la hiérarchie », les participants de haute classe sociale (i.e., les responsables de la mission) étaient plus orientés vers des stratégies motivationnelles d'approche (i.e., les buts de performance-approche) que vers des stratégies d'évitement (i.e., les buts de performance-évitement) comparativement aux étudiants de basse classe sociale (i.e, les assistants de la mission). Notons que ce pattern de résultats ne s'observait pas dans la condition « perméabilité du système ». Ces travaux

illustrent que lorsque la hiérarchie sociale est stable, les individus de haute classe sociale ne seraient pas effrayés par la possibilité de perdre leur avantage en termes de statut, donc ils continueraient à adopter des stratégies motivationnelles orientées vers l'approche (i.e., buts de performance-approche). En revanche, les individus de basse classe sociale, auraient peu d'espoir d'une amélioration de leur condition sociale, ce qui ferait perdurer le caractère menaçant de la situation et ainsi, les orienterait vers des stratégies motivationnelles d'évitement (i.e., buts de performance-évitement). Plus important, lorsque la hiérarchie perçue comme instable (i.e., perméable) et donc que la perspective de mobilité ascendante est rendue possible, les stratégies motivationnelles basées sur l'approche (i.e., buts de performance-approche) et sur l'évitement (i.e., buts de performance-évitement) pourraient être toutes deux suivies à la fois par les individus de basse classe sociale et à la fois par les individus de haute classe sociale. Ces résultats alimentent l'idée que si l'on souhaite que les étudiants de basse classe sociale adoptent des stratégies motivationnelles moins délétères (i.e., moins de buts de performance-évitement) et entrevoient davantage la perspective de mobilité ascendante (Ellemers et al., 1990), il faudrait leur laisser l'espoir de croire que leur condition sociale n'est pas immuable et ainsi insister sur la perméabilité du système plutôt que sur la stabilité de celui-ci.

Ces travaux sont en accord avec ceux de Knight et Metha (2017) qui ont récemment montré que les individus de haute classe sociale ressentaient un plus fort sentiment de contrôle, obtenaient de meilleurs résultats et montraient plus de dominance et de chaleur durant un entretien d'embauche lorsque la hiérarchie sociale était stable seulement. Notons qu'aucune différence n'a été observée entre individus de basse et de haute classe sociale lorsque la hiérarchie sociale était présentée comme perméable. Rappelons que dans le système actuel, les frontières inter-catégorielles semblent davantage étanches que perméables.

1.3 Des frontières inter-catégorielles quelque peu hermétiques

En théorie, la stratégie de mobilité individuelle se veut plutôt encouragée surtout dans les sociétés modernes qui prônent bien souvent une idéologie individualiste (voir par exemple le « *self-made man* » aux Etats-Unis qui, par sa seule volonté et ses efforts, réussit à grimper seul les échelons de la hiérarchie sociale). Le rêve américain (en anglais, « *American Dream* ») est basé sur un principe de *méritocratie* (Meroe, 2014). La méritocratie se définit selon les

principes suivants : (i) la capacité des individus à réussir est basée sur leurs aptitudes et leurs actions, (ii) le succès repose sur la vertu morale et (iii) l'égalité des chances s'applique à tous, sans distinction d'origine ou d'identité sociale (Young, 1961). En d'autres termes, la méritocratie renvoie aux possibilités de mobilité ascendante dans la société (Kraus & Tan, 2015).

Ainsi, le fait de croire aux possibilités de mobilité ascendante satisfait le besoin de croire que la classe sociale de soi et des autres est déterminée de façon juste et équitable. La surestimation des possibilités de mobilité ascendante peut d'ailleurs accroître la tendance des individus à travailler dur et à rechercher l'ascension sociale, même lorsqu'ils se situent actuellement en bas de la hiérarchie sociale (Kraus & tan, 2015). Par conséquent, la société est basée sur le fait que les individus sont récompensés sur la base de leurs efforts, de leur travail ou de leur détermination (Knight, Roegman, & Edstrom, 2016). Par extension, l'échec serait perçu comme dû à un manque de capacité (Alon & Tienda, 2007). Notons que la conviction que le travail acharné conduit au succès est une norme particulièrement importante dans le milieu scolaire (Duru-Bellat & Tenret, 2009)

Une recherche réalisée par Kuppens et collaborateurs (2018) étaye cette littérature en montrant que les individus (et notamment les individus diplômés) considèrent que les individus qui ne sont pas parvenus à s'élever socialement, sont responsables de leur sort. En d'autres termes, s'ils avaient fourni suffisamment d'efforts et de travail, ils seraient parvenus à rejoindre un groupe social plus valorisé. Les auteurs ont montré que les individus diplômés de l'enseignement supérieur (ES) exprimaient un biais intergroupe envers les individus non diplômés de l'ES (i.e., titulaires du Baccalauréat). En dépit du fait que les individus diplômés de l'ES devraient être tolérants et pourvus d'un plus grand raisonnement moral, les auteurs ont montré qu'ils revendiqueraient plus d'attitudes négatives (i.e., aussi bien mesurées de façon implicite qu'explicite) envers les personnes non diplômées de l'ES qu'envers les individus diplômés de l'ES. Un tel biais ne se produirait pas chez les individus non diplômés de l'ES envers les individus diplômés de l'ES. Cette recherche montre, d'une part, que le système éducatif jouerait un rôle prépondérant dans la légitimation des inégalités sociales dans la mesure où les individus se serviraient du système éducatif pour décider du mérite de chacun et pour blâmer ceux qui ne sont pas parvenus à prendre l'ascenseur social. D'autre part, cette recherche montre que les individus diplômés seraient particulièrement sujets à la revendication de ce type de croyance.

À l'appui de cette idée, des recherches ont montré que les enseignants donnaient plus de valeur et offraient de meilleures notes aux élèves qui fournissaient des explications internes de leurs comportements, en particulier lorsque ces explications faisaient référence aux efforts déployés (Bressoux & Pansu, 2003; Dompnier, Pansu, & Bressoux, 2006; Dompnier & Pansu, 2010).

Ces constats s'avèrent aller de pair avec l'idée que la société offrirait un système ouvert à la mobilité ascendante (Hill & Torres, 2010). Ce principe découle directement du rêve americain mais il s'applique à beaucoup de pays, notamment ceux de l'OCDE. En réalité, ce que l'on observe au sein de nos sociétés est quelque peu différent et le rêve américain ne serait qu'illusion (Putnam, 2016). Dans les faits, la société est basée sous une forme de hiérarchie qui peut être définie comme une classification explicite ou implicite des individus ou de groupes basés sur une dimension socialement valorisée (Magee & Galinsky, 2008). En fonction de la position dans ce classement, les groupes sociaux diffèrent selon la quantité de pouvoir ou de leur statut (Anderson & Kilduff, 2009; Fiske, 2010; Blader & Chen, 2012). Contrairement aux valeurs que prône le rêve américain, changer de groupe social et se hisser en haut de l'échelle sociale resterait dans de nombreux cas, difficile. Comme nous l'avons décrit dans le chapitre 1, la classe sociale d'origine des individus serait déterminante pour leur réussite scolaire ainsi que pour leur poursuite d'études (Baccaïni et al., 2014; PISA, 2015). Il convient de noter que les étudiants qui ont vécu dans des familles de milieux populaires ont davantage été exposés à des modèles qui ont connu l'échec, ce qui pourrait leur laisser penser que les possibilités d'escalades sociales sont minces (Thomas, Townsend, & Belgrave, 2003; Oyserman, Bybee, & Terry, 2006).

Comme évoqué antérieurement, de nombreuses données montrent que les positions relatives dans la hiérarchie sociale persistent au fil des générations dans tous les pays de l'OCDE, quoique à des degrés variables (Solon, 2002; Corak, 2004, 2006; d'Addio, 2007). Les estimations existantes du degré de corrélation entre les niveaux de rémunération des enfants et ceux de leurs parents, autrement dit *l'élasticité intergénérationnelle,* révèlent une continuité particulièrement prononcée au Royaume-Uni, en Italie, aux Etats-Unis et en France. Dans ces pays, les parents transmettent à leurs enfants au moins 40% de leur héritage économique et social (OCDE, 2010). En ce qui concerne le niveau de rémunération, les chiffres de l'OCDE attestent que les individus dont les parents ont fait des études supérieures gagnent nettement plus que ceux dont les parents se sont arrêtés à la fin du lycée. D'autres données issues de

différentes revues montrent que la corrélation entre la classe sociale des parents et celle de leurs enfants est positive et élevée (*r* = .50) (Sawhill, 2008). En dépit du fait que les individus ont tendance à surestimer la présence de la méritocratie et les possibilités de mobilité ascendante dans la société (Fiske & Markus, 2012, Kraus & Tan, 2015), ces données suggèrent que le processus de mobilité ascendante est bien moins présent que ce qui est souhaité au sein des sociétés et la hiérarchie des classes sociales tendrait à se reproduire de génération en génération. D'ailleurs, si des travaux ont relevé que les individus se focalisaient sur les possibilités de mobilité ascendante lorsque les frontières sont perçues comme perméables (Ellemers et al., 1990), nous avons des raisons de penser qu'au vu de l'étanchéité relative de notre système social, la motivation des individus pourrait être orientée davantage vers des stratégies motivationnelles d'évitement que d'approche.

Malgré ce phénomène massif de reproduction sociale, certains étudiants réussissent à outrepasser ces barrières idéologiques en décidant de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur. Ils vont alors se trouver dans la perspective d'un processus de mobilité ascendante puisqu'ils quittent leur groupe social d'origine pour espérer atteindre un groupe de plus haut statut après l'obtention de leur diplôme. Nous verrons que la stratégie de mobilité ascendante, bien qu'elle semble *a priori* gratifiante, peut s'avérer être source de beaucoup d'inconfort social et identitaire pour les individus qui la vivent.

II. Les coûts sociaux et identitaires associés au processus de mobilité ascendante

Pour beaucoup, obtenir un diplôme universitaire est l'occasion d'améliorer sa vie sociale parce que celui-ci apparaît comme étant un passeport pour des opportunités de carrière et permet, dans de nombreux cas, de connaître une sécurité financière (Elman & O'Rand, 2004). Il s'avère que s'inscrire dans l'enseignement supérieur est une étape, mais y réussir en est une autre et ceci semble particulièrement compromis pour les étudiants des classes sociales inférieures (Destin & Debrosse, 2017). D'ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment, ils sont sous représentés en contexte universitaire comparativement aux étudiants de haute classe sociale (Jerrim, 2013). Regardons à présent dans quelle mesure l'expérience de mobilité perturbe le fonctionnement social et identitaire de l'individu qui le traverse.

1. Une expérience sociale douloureuse

L'expérience de mobilité ascendante peut être une expérience perturbante voire préjudiciable pour l'individu (Ashford 1990; De Koster, Achterberg, Van der Waal, Van Bohemen, & Kemmers, 2014; Friedman 2014). Certains auteurs parlent d'un « clivage permanent entre le passé et l'avenir de l'individu » (Luckmann & Berger 1964). Par ailleurs, des recherches suggèrent que l'enseignement supérieur est un environnement nouveau et souvent inconnu pour les étudiants de basse classe sociale. Une fois à l'université, les étudiants de basse classe sociale subiraient un décalage avec leur environnement d'apprentissage, rempli de nouvelles attentes, règles et normes (McCarron & Inkelas, 2006). Des travaux mettent en lumière la double discrimination dont peuvent être victimes les étudiants de basse classe sociale dès leur entrée à l'université. Ils subiraient d'un côté une discrimination émanant de leur groupe social d'origine, qui est réticent au départ d'un des leurs et qui peut accuser de « déloyauté » l'individu qui en part. Les individus accordent une grande importance à la fidélité des membres de l'endogroupe, surtout dans un contexte de compétition intergroupe. Une recherche a par exemple montré que l'individu qui quitte son groupe social d'origine subirait le *black sheep effect* (en français, « *effet mouton noir* ») et pour ainsi dire, serait mal perçu par les membres du groupe qu'il a délaissé (Travaglino, Abrams, Randsley de Moura, Marques, & Pinto, 2014). Plus précisément, les individus qui avaient des attitudes très négatives envers l'exogroupe, vivraient également plus intensément la déloyauté d'un des leurs (Levine & Moreland, 2002). De l'autre côté, ces étudiants subiraient une discrimination provenant du groupe social d'entrée qui aurait du mal à accepter qu'un individu puisse entrer dans leur groupe car ils ne partagent pas leurs règles et leurs valeurs et ils craindraient que cela menace la cohésion du groupe (Branscombe, Fernandez et al., 2011).

Par ailleurs, il faut savoir que nombreux sont les étudiants de classes sociales populaires qui assurent un rôle financier au sein de leur famille (en plus de celui de leurs parents) et une fois à l'université, ils vont être confrontés à un conflit d'intérêt entre le souhait de continuer à faire vivre leur famille tout en satisfaisant les exigences scolaires (Vasquez-Salgado, Greenfield, & Burgos-Cienfuegos, 2015). En effet, Lehmann (2009, 2014), a interrogé des étudiants des classes sociales populaires à l'université et constate que nombreux sont ceux qui relèvent des conflits avec les membres de leur famille ou des amis au sujet de leur nouvelle identité en tant qu'étudiant.

2. Un bouleversement d'un point de vue identitaire

Conformément aux travaux issus de la théorie de l'identité sociale (Tajfel & Turner, 1986) que nous avons décrits précédemment, plusieurs travaux en sociologie et en psychologie sociale relèvent les difficultés d'un point de vue identitaire que ce processus soulève (Amiot, Terry, Wirawan, & Grice, 2010; DeRosa & Dolby, 2014; Jetten et al., 2008). Ainsi, dans le contexte universitaire, l'identité des étudiants de première génération est remise en question (Iyer et al., 2009; Hinz, 2016). Par exemple, Jetten et collaborateurs (2008) ont montré que les étudiants de première génération ressentaient une plus forte incompatibilité avec leur nouvelle identité d'étudiants universitaires que les étudiants de génération continue. Cette incompatibilité se traduirait par moins d'attentes envers le processus de mobilité. Dans le même ordre d'idées, il semblerait que le sentiment d'appartenance soit essentiel puisqu'il serait un mécanisme expliquant les différences d'ajustement social et académique entre étudiants de basse et haute classe sociale (Ostrove & Long, 2007). Les étudiants de basse classe sociale déclarent, dans de nombreux cas, ne pas se sentir « à leur place » en contexte académique et se sentir comme « des étrangers » (Ostrove & Long, 2007; Lee & Kramer, 2013). D'ailleurs, certaines études mentionnent que nombreux sont les étudiants des classes sociales populaires qui n'envisagent même pas de postuler dans l'enseignement supérieur car ils anticipent le fait qu'ils ne s'y sentiront pas « comme chez eux », qu'ils ressentiront un décalage avec l'identité d'étudiant et celle qu'ils ont construite dans leur milieu familial (Manstead, 2018). Dans une étude menée par Reay, Crozier, & Clayton (2010), une étudiante s'est confiée aux chercheurs en leur disant : « *Je ne pense pas que ma mère approuve mon départ pour l'université. Ce n'est pas comme ça qu'elle voyait l'avenir de sa fille, alors quand je rentre chez moi, je ne parle pas de ce que je fais, c'est très inconfortable pour moi d'en parler* ».

Dernièrement, Jury, Aelenei, Chen, Darnon, et Elliot (2019) ont testé l'hypothèse selon laquelle la perception de prestige pourrait être un médiateur du lien entre la classe sociale et le sentiment d'appartenance à l'université. D'après eux, en plus d'avoir un accès aux ressources matérielles limité, les étudiants de première génération se considéraient comme bénéficiant de moins de prestige que leurs homologues de génération continue. Pour ce faire, ils ont réalisé trois études corrélationnelles aux Etats-Unis et en Chine. Les résultats de ces trois études attestent que le lien entre la classe sociale et le sentiment d'adéquation à l'université serait médiatisée par la perception de prestige. En d'autres termes, c'est parce que les étudiants de

première génération se sentent peu prestigieux, qu'ils subiraient un moindre sentiment d'adéquation à l'université comparativement à leurs collègues de génération continue.

Ainsi, le processus de mobilité ascendante implique un changement d'identité qui peut être particulièrement difficile à surpasser pour les étudiants des classes sociales populaires (Amiot et al., 2010). Amiot et collaborateurs (2010) ont approfondi la question du changement identitaire associé au passage dans l'enseignement supérieur et ont attiré l'attention sur le fait que, pour que cette transition soit la moins douloureuse possible, l'étudiant doit pouvoir compter sur un bon soutien social. Malheureusement, les parents d'étudiants de milieux populaires ne sont souvent pas familiarisés avec les difficultés auxquelles leurs enfants sont confrontés à l'université et ne peuvent pas les aider à surmonter ces défis (Engle & Tinto, 2008). De façon conjointe à cette idée, des recherches montrent que les étudiants de basse classe sociale seraient particulièrement touchés par une faible estime de soi et se sentiraient responsables de ces sentiments négatifs (Twenge & Campbell, 2002; Bui, 2002). Par exemple, les étudiants de basse classe sociale se heurtent souvent à des difficultés, ce qui entraîne un risque d'isolement accru, tout en augmentant le risque de ne pas obtenir leur diplôme (McCarron & Inkelas, 2006).

Au travers de quatre études, Johnson et collaborateurs (2011) ont constaté qu'en contexte universitaire, les étudiants de première génération auraient davantage de préoccupations liées à leur sentiment d'adéquation avec le contexte universitaire que les étudiants de génération continue. Ces préoccupations se traduiraient par une diminution de la capacité de leur processus d''autorégulation. Leur première étude montre que les préoccupations des étudiants de basse classe sociale au sujet de la stigmatisation de leur groupe médiatisent le lien entre la classe sociale et l'ajustement en contexte universitaire. Autrement dit, c'est parce que les étudiants de basse classe sociale ont des préoccupations concernant la stigmatisation de leur classe sociale d'origine qu'ils manquent d'ajustement avec le contexte de l'université. Les études 2 et 3 montrent que lorsqu'on demande aux étudiants de basse classe de réfléchir au sujet de la réussite académique, cela réduit leur autorégulation et les amène à consommer plus de friandises (étude 2) et à avoir de moins bonnes performances que les étudiants de haute classe sociale (étude 3). Dans l'étude 4, les auteurs manipulent la comparaison sociale en amenant les sujets à se comparer soit avec des étudiants d'universités plus prestigieuses (condition comparaison sociale ascendante), soit avec des étudiants d'universités moins prestigieuses (condition comparaison sociale descendante). Les

résultats ont montré que placer les étudiants de basse classe dans une condition de comparaison sociale descendante permettrait de réduire les différences en termes d'auto-régulation entre les étudiants de basse et de haute classe sociale.

De façon complémentaire, une étude réalisée par Becker et Birkelbach (2018) montre que le processus de mobilité est néfaste pour les individus de manière générale, mais particulièrement pour ceux qui auraient un locus de contrôle (*Locus of Control*, LOC) externe. Réciproquement, les personnes ayant un LOC interne pourraient être moins affectées par les coûts générés par le processus de mobilité dans la mesure où le LOC interne permettrait de faire écran contre les événements de vie stressants et de mieux s'adapter face aux exigences en matière d'autonomie que sollicite le processus de mobilité.

3. Penser que la mobilité ascendante est possible ou la vivre : des processus différents ?

Des recherches ont montré que croire en la méritocratie pouvait être bénéfique pour les membres de groupes défavorisés, en particulier parce que cette conviction accentuerait la perception de contrôle sur les résultats futurs (McCoy, Wellman, Cosley, Saslow, & Epel, 2013). Les auteurs ont notamment fait valoir que croire en la méritocratie pouvait permettre aux individus de basse classe sociale de penser qu'ils pourront rejoindre à court terme un groupe de plus haute classe sociale et ainsi être en mobilité ascendante (McCoy et al., 2013). Effectivement, comme nous l'avons dit antérieurement, parmi les idéologies qui justifient le système (Jost & Hunyady, 2005), l'idéologie méritocratique est spécifique en ce sens qu'elle promeut l'idée d'une possible mobilité ascendante par l'effort.

Des recherches ont montré de façon empirique que la croyance en la méritocratie scolaire pouvait aider les étudiants de basse classe sociale à penser que la mobilité ascendante est possible et que s'ils y parviennent, leur succès sera mérité (Wiederkehr, Bonnot, Krauth-Gruber, & Darnon, 2015). Dans une recherche réalisée par Wiederkehr et collaborateurs (étude 2, 2015) sur des étudiants de psychologie, les auteurs ont manipulé le contexte de sélection à l'université en insistant sur le taux d'échec important à l'université (condition de sélection) ou en dressant une description neutre de l'organisation de l'université (condition contrôle). Les résultats ont montré un effet d'interaction entre la classe sociale et le contexte de sélection : les étudiants de basse classe sociale qui avaient été assignés à la condition de sélection,

adhéraient davantage aux valeurs de méritocratie du système éducatif comparativement aux étudiants de basse classe sociale de la condition contrôle. Les auteurs ont expliqué ce résultat en disant que la croyance en la méritocratie scolaire pouvait aider les étudiants de basse classe sociale à maintenir la perception d'un système juste et équitable et dans lequel le succès est possible si l'on fournit les efforts nécessaires, et ce, notamment lorsque l'on rend saillant le contexte de sélection de l'université. En d'autres termes, s'ils travaillent, ils pourront par la suite acquérir un statut social plus élevé que celui d'origine. En revanche, s'ils ne parviennent pas à gravir les échelons sociaux, ils ne pourront « s'en prendre qu'à eux ». Ainsi, croire en la méritocratie scolaire pourrait être particulièrement important pour que ces étudiants continuent de penser qu'ils contrôlent leur vie future.

Da façon conjointe, en 2017, Browman, Destin, Carswelld, et Svobodab se sont intéressés à la perception des étudiants à l'égard des possibilités de mobilité ascendante dans la société. Plus précisément, ils se sont intéressés au lien entre la perception de mobilité et la persistance des étudiants en milieu académique. Ils ont considéré les travaux qui mentionnent que le niveau scolaire de l'étudiant est un bon prédicteur de sa future réussite scolaire (Rosenbaum, 2001; Bowen, Kurzweil, & Tobin, 2006). Ils ont émis l'hypothèse que les étudiants de basse classe sociale qui perçoivent comme réduites les chances de mobilité, devraient être moins motivés pour persister devant les difficultés qu'ils rencontrent en contexte académique comparativement aux étudiants qui entrevoient comme raisonnables les chances de s'élever dans la société. En revanche, si les étudiants de basse classe sociale croient que les possibilités de mobilité sont élevées, ils devraient rester motivés devant la difficulté et ainsi être plus persistants.

L'étude 1 était une étude corrélationnelle. Deux cents lycéens de basse classe sociale ont répondu à une échelle mesurant leur perception de mobilité dans la société. Ensuite, ils ont mesuré leur niveau de persévérance scolaire. Premièrement, les résultats ont montré que les élèves de basse classe sociale qui croyaient plus fermement en la mobilité, ont rapporté un plus haut niveau de persistance académique que ceux qui avaient des croyances plus faibles en matière de mobilité. Deuxièmement, les étudiants de basse classe sociale qui croyaient plus fermement aux possibilités de mobilité avaient tendance à davantage persister sur les tâches académiques que ceux qui évaluaient comme étant plus réduites les possibilités de mobilité.

Les études 2 et 3 ont permis d'établir un lien de causalité entre les perspectives de mobilité et la persévérance académique. Les chercheurs ont émis l'hypothèse que les

perspectives de mobilité devraient être plus élevées pour les individus de basse classe sociale que pour les étudiants de haute classe sociale (Davidai & Gilovich, 2015; Kraus & Tan, 2015). Par ailleurs, les auteurs ont pensé que les possibilités de mobilité auraient davantage d'impact sur la persévérance académique des étudiants de basse classe sociale que sur celles des étudiants de haute classe sociale. De ce fait, ils ont postulé que le lien entre la perception de mobilité et la persévérance académique serait modéré par la classe sociale de l'étudiant. Pour tester leurs hypothèses, les chercheurs ont manipulé la perception de mobilité de la façon suivante : les participants remplissaient soit une échelle dont les items renvoyaient à une forte possibilité de mobilité (e.g., « *Peu importe qui vous êtes, vous pouvez considérablement changer votre statut social* ») soit une échelle dont les items renvoyaient à une faible perception de mobilité (e.g., « *Vous pouvez faire les choses différemment, mais vous ne pouvez pas vraiment changer votre statut dans la société* »). Par la suite, les participants remplissaient une série d'anagrammes assez difficiles afin de mesurer leur persistance académique devant une tâche complexe. Conformément aux hypothèses, les résultats ont révélé que les étudiants de basse classe sociale chez qui les fortes perspectives de mobilité ont été rendues saillantes, présentaient plus de persistance académique comparativement aux étudiants de basse classe sociale qui étaient dans la condition « faible perspective de mobilité ». L'effet se produisait au sein des étudiants de basse classe sociale et non au sein des étudiants de haute classe sociale.

Ces études montrent que les perceptions de mobilité prédisent la tendance des individus à persister pendant la résolution d'exercices difficiles en contexte académique. En outre, la volonté de vouloir s'élever sur l'échelle sociale pourrait être dépendante des perceptions quant aux chances de mobilité pour les étudiants de basse classe sociale (voir aussi, Destin & Oyserman, 2010). En d'autres termes, croire aux possibilités de mobilité pourrait influencer la résilience des étudiants et ainsi, en partie, conditionner leur avenir.

Suite à ces perspectives de recherche que soulèvent les travaux de Browman et collaborateurs (2017), on pourrait alors penser que l'activation de la perspective du processus de mobilité serait bénéfique pour les étudiants de basse classe sociale, du moins au niveau de leur persistance académique. Pourtant, conformément aux travaux que nous avons cités plus haut (Jetten et al., 2008; Amiot et al., 2010; Lee et al., 2013), nous avons également de bonnes raisons de penser que les étudiants qui vivent une expérience de mobilité, connaissent des difficultés. Par conséquent, croire en la mobilité pourrait avoir des effets positifs mais vivre le processus de mobilité est théoriquement et empiriquement très différent. Plus précisément,

nous défendons l'idée que penser que des perspectives de mobilité sont possibles au niveau sociétal ne représente pas le même enjeu que s'apprêter à vivre une expérience de mobilité ascendante. Dans le premier cas de figure, la menace serait beaucoup moins forte que dans le second cas de figure. Effectivement, dans le cas où l'individu s'engage de façon individuelle et comportementale dans cette ascension sociale, l'enjeu étant plus fort, nous pensons que la menace sera aussi plus importante. C'est la thèse que nous défendons dans ce travail.

Cette idée est consistante avec le fait que paradoxalement, bien que les étudiants de basse classe sociale soient ceux qui semblent le plus adhérer à la croyance en la méritocratie scolaire (i.e., idée selon laquelle tout le monde peut réussir à l'école grâce au travail et aux efforts mis en œuvre) (Wiederkehr et al., 2015), ce sont aussi les individus de basse classe sociale qui souffrent le plus de la promotion de cette croyance (Darnon, Wiederkehr, Dompnier, & Martinot, 2018). Pour certains auteurs, ces croyances en la mobilité ascendante ou la méritocratie sont même des outils servant *in fine* à la justification du système.

III. Des freins structurels à la mobilité ascendante

1. La théorie de la justification du système

Dans le cadre de la théorie de la justification du système, Jost et collaborateurs (Jost & Banaji, 1994; Jost, Burgess, & Mosso, 2001; Jost et al., 2004; Jost & Hunyady, 2005) ont développé l'idée qu'il existe une tendance très largement répandue à considérer comme justes et légitimes le système social, l'exercice du pouvoir, l'attribution de statuts et la distribution des richesses au sein de celui-ci, et plus généralement les arrangements sociaux existants, indépendamment de la nature objective de ces arrangements. Cette inclinaison résulterait en partie du fait que la justification du système remplirait une « *fonction palliative » (*Jost & Hunyady, 2005, p. 35*)* : « *les gens s'engagent dans la justification du système (ainsi que dans d'autres formes de rationalisation) afin de faire face et de s'adapter à des réalités injustes ou déplaisantes qui apparaissent inévitables* ». Plus précisément, la justification du système permettrait aux individus de prévenir certaines sources importantes de stress à travers l'impression que « *le contexte social est stable, compréhensible, prédictible, cohérent, sensé et juste* ». Plus communément, les individus ont tendance à croire que l'on vit dans un monde juste, stable, ordonné pour la simple et bonne raison que penser que notre environnement est incontrôlable, est trop menaçant psychologiquement. En conséquence, les individus vont

plutôt cultiver les croyances selon lesquelles les gens obtiennent ce qu'ils méritent (Jost et al., 1994) et donc qu'ils pourront être en mobilité ascendante s'ils se donnent les moyens d'y parvenir.

1.1 Un auto-handicap de la part des individus de basse classe sociale ?

Dans certaines circonstances, cette motivation à justifier le statu quo social serait paradoxalement plus forte parmi les membres de groupes défavorisés, à savoir ceux qui subissent le plus directement les conséquences négatives du statu quo social. Au sein de ces groupes, la volonté de justifier le système l'emporterait donc parfois sur la défense de leurs propres intérêts. Ainsi, Jost, Pelham, Sheldon et Sullivan (2003) ont pu mettre en évidence, à travers l'analyse de cinq sondages politiques nationaux réalisés aux États-Unis, plusieurs cas dans lesquels les membres de groupes sociaux défavorisés se sont distingués par un soutien particulièrement élevé envers les autorités et le système social en place. On peut noter leur approbation sur plusieurs dimensions telles que 1) le travail du gouvernement et l'intégrité de ses membres, 2) le droit des médias et des citoyens de critiquer le gouvernement, 3) la justification des inégalités de revenus ou encore, 4) l'adhésion à une idéologie méritocratique. Cette étude valide l'hypothèse d'une justification du système accrue parmi les membres de basse classe sociale à partir d'observations empiriques et d'échantillons conséquents, représentatifs de certaines parties de la population américaine.

Comment comprendre cet engouement apparent pour la justification du statu quo social, même de la part de ceux qu'il pénalise ? Pour rendre compte de ce résultat contre-intuitif, Jost et collaborateurs (2003) ont proposé le concept explicatif de « *dissonance idéologique* », en référence à la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957; Beauvois, Joule, & Joule, 1996). Ce concept porte sur l'idée qu'en l'absence d'événements concrets pour s'engager dans une contestation du système, le sentiment d'être complice du système génère une tension d'autant plus pénible à vivre qu'elle est associée à la perception d'être personnellement et/ou collectivement désavantagé par ce système. Les membres de groupes sociaux désavantagés seraient face à plus d'incohérence pour ne pouvoir rationaliser que les membres de groupes sociaux privilégiés. Dans la mesure où les membres de groupes défavorisés n'ont pas le pouvoir de remédier aux injustices, la seule stratégie possible qui leur permet de restaurer un sentiment de cohérence passerait par une représentation du système

comme juste, ou du moins, comme nécessaire.

Cependant, de telles stratégies d'adaptation cognitive ne peuvent constituer des solutions définitives, puisqu'elles impliqueraient un coût social et psychologique certain pour les groupes défavorisés. Les conséquences de ces régulations individuelles seraient celles du maintien de la légitimité et de la stabilité du système social, c'est-à-dire de la perpétuation d'une organisation sociale qui dessert leurs intérêts (Jost et al., 2004*).* De plus, les membres de groupes défavorisés ont plus souvent tendance à intérioriser les stéréotypes négatifs et les évaluations défavorables de leur groupe d'appartenance (Jost et al., 2001 ; Jost et al., 2004*)*. Ils seraient habités par des sentiments plus ambivalents à l'égard de leur groupe (Jost & Burgess, 2000) et ils estimeraient dans une moindre mesure mériter certaines récompenses pour leurs efforts (Pelham & Hetts, 2001). Leur estime de soi et leur équilibre psychologique sont fragilisés par l'intériorisation de croyances qui justifient leur domination (Jost & Thompson, 2000). La tension ne peut donc jamais être évacuée entièrement dans ces conditions pour les membres de groupes défavorisés, qui se retrouvent dans une sorte de dilemme qui oppose la justification du système d'un côté, et la valorisation de soi/du groupe de l'autre (Jost et al., 2004).

D'autres auteurs expliquent que le support pour le statu quo par les individus pourraient venir d'un manque de connaissance à l'égard des réelles possibilités de mobilité au sein de la société (Kelley & Evans, 1993; Norton & Ariely, 2011). Cependant, il faut l'avouer, fournir des informations précises quant aux inégalités de revenus n'affecterait pas pour autant les préférences en matière de redistribution des revenus (Kuziemko, Norton, Saez, & Stantcheva, 2015) ni le désir de changer le système actuel (Trump & White, 2014).

Day et Fiske (2016) ont regardé si les croyances concernant les possibilités de mobilité pouvaient avoir un impact sur la tendance des individus à s'engager dans la justification du système. En accord avec les travaux précédemment cités de Kelley et al., (1993) et de Norton et al., (2011), leur hypothèse principale était que si on amène les individus à penser que le système n'est pas perméable et que la mobilité ascendante est peu probable, alors, ils devraient être moins motivés à justifier le système comparativement à si on les amène à penser que le système est perméable (i.e., penser que la mobilité ascendante est possible). Pour tester leur hypothèse, ils ont recruté 195 volontaires qui pensaient répondre à une étude sur « les modes de vie au sein de la société ». Tout d'abord, les participants ont été distribués aléatoirement dans une des deux conditions suivantes qui servaient aux chercheurs à manipuler les possibilités de mobilité. Dans la condition « possibilités modérées de mobilité »,

les participants lisaient un article de presse intitulé « *Moving on Up !* » qui décrivait la facilité avec laquelle les individus pouvaient gravir les échelons de la société. Cet article mettait en avant des statistiques à l'égard des chances qu'avaient les individus faisant partie des 20% les plus modestes de voir leurs revenus augmenter et à l'égard des chances qu'avaient les individus faisant partie des 20% les plus riches de voir leurs revenus diminuer. Les statistiques provenaient d'une étude réelle (Bengali & Daly, 2013). Dans la condition « faibles possibilités de mobilité », les participants lisaient un article de presse rédigé de la même manière avec des arguments similaires, mais intitulé « *Moving on Up ?* ». Cet article incluait des statistiques provenant de la même étude, mais les statistiques étaient utilisées de manière à faire passer un message relatant de faibles possibilités de mobilité. Ensuite, les participants ont complété une échelle où ils devaient indiquer dans quelle mesure ils soutenaient le système actuel. Conformément à leur hypothèse, les résultats de cette étude ont montré que comparativement à la condition « possibilités modérées de mobilité », la condition « faibles possibilités de mobilité » réduisait la volonté des individus à défendre le système actuel. Ils ont par la suite réalisé une deuxième étude dans le but de répliquer ces résultats et en ajoutant une condition « contrôle » pour la manipulation des possibilités de mobilité. L'étude 2 a répliqué les résultats de l'étude 1 car ils ont montré que dans la condition de « faibles possibilités de mobilité » les individus étaient moins motivés à défendre le système actuel. Dans la condition « contrôle », le niveau de justification du système se situait entre la condition « faibles possibilités de mobilité » et « possibilités modérées de mobilité ». Cette recherche montre que la volonté des individus à maintenir le statu quo est dépendante, du moins en partie, des possibilités perçues de mobilité au sein de la société. Les individus seraient disposés à défendre l'imperfection du système actuel s'ils estiment que les chances de se mouvoir au sein de la société sont relativement élevées. Autrement dit, les individus seraient moins enclins à adhérer aux croyances (e.g., croyance en un monde juste, valeurs d'égalité) et à défendre le système dans le cas où ils découvriraient que les perspectives de mobilité seraient relativement faibles comparativement aux cas où elles seraient modérées ou neutres. Pour faire écho avec les travaux portant sur la justification du système que l'on a cités plus haut, ces résultats suggèrent que si les individus ont tendance à justifier le système actuel, c'est peut-être qu'ils ont des croyances erronées au sujet des possibilités de mobilité. Ces travaux sont en accord avec ceux de Kraus et collaborateurs (2015) que l'on a cités dans le chapitre 1, qui évoquent que les individus surestiment à tort les possibilités de mobilité au sein de la société. Ainsi,

insister sur les faibles chances de mobilité pourrait être particulièrement efficace pour essayer de modifier les attitudes des individus envers la justification du système.

Dans le même ordre d'idée et dans une recherche plus récente, Darnon, Smeding, & Redersdoff (2018) ont testé si la croyance en la méritocratie scolaire (i.e., la croyance aux possibilités de mobilité ascendante) était l'une des barrières idéologiques qui pouvaient bloquer la mise en place d'interventions visant à réduire les différences de performances entre étudiants de basse et haute classe sociale (i.e., méthodes pédagogiques « égalisantes »). Les résultats de cette recherche ont appuyé l'idée selon laquelle croire en la méritocratie scolaire et donc aux possibilités de mobilité ascendante, diminuerait l'intention comportementale de s'engager dans des méthodes pédagogiques « égalisantes ». Ces travaux sont en accord avec ceux de Day et Fikse (2016) qui ont souligné que si l'on veut que les individus adoptent moins de croyances qui justifient le système, il faudrait davantage informer les individus au sujet des possibilités de mobilité ascendante qui sont relativement faibles dans la société. En d'autres termes, croire en la méritocratie serait un frein pour le changement social (i.e., dans l'utilisation de méthodes égalisantes) et *a fortiori*, réduirait les perspectives de mobilité ascendante pour les étudiants de basse classe sociale.

Nous venons de montrer que de façon assez surprenante, les individus tendent à fournir un soutien cognitif et idéologique pour l'ordre social existant même si celui-ci est désavantageux pour soi ou le groupe. De ce fait, ils contribueraient, au même titre que le système, à perpétuer les inégalités sociales et à contrecarrer les perspectives de mobilité. Nous verrons dans la partie suivante qu'un certain nombre de pratiques œuvrent (y compris dans le système éducatif) dans le sens du maintien de cet ordre social. En effet, dès lors que celui-ci est menacé, des actions sont entreprises pour rétablir l'ordre social établi.

1.2 Rétablir l'ordre social lorsque celui-ci est menacé

Dans le chapitre 1, nous avions évoqué que le contexte de sélection des universités pouvait compromettre l'ascension sociale des étudiants de basse classe sociale. De façon complémentaire, de récentes recherches ont montré que les individus seraient motivés à maintenir le statu quo et que face à une injustice, ils pourraient interpréter la cause de l'injustice en blâmant les victimes au lieu de la situation ou du véritable auteur (Hafer & Bègue, 2005). Dans certains cas, ils pourraient même user de stratégies comportementales visant à

rétablir l'ordre social lorsque celui-ci est menacé (Moss-Racusin, Phelan et Rudman, 2010, Rudman, Moss-Racusin, Phelan et Nauts, 2012, Batruch, Autin, & Butera, 2017).

Des travaux portant sur l'incongruence du statut (Moss-Racusin et al., 2010) évoquent que les membres déviants du statut habituel de leur groupe subiraient des répercussions négatives. Par exemple, une femme dans une position de pouvoir violerait les attentes statutaires en termes de genre. Cette incongruence apparaîtrait comme menaçante pour la hiérarchie sociale et provoquerait des attitudes et des comportements négatifs en contrecoup de la part de ceux qui se sentiraient menacés par cette « incongruence de statut ».

Rudman, Moss-Racusin, Phelan et Nauts, (2012) ont réalisé une étude dans laquelle ils montrent qu'une femme qui candidate pour un poste de *Professeure des Universités* est moins appréciée qu'un homme agentique même si elle est perçue comme tout aussi compétente. Des suivis au niveau de ces observations ont montré que de telles attitudes négatives envers les femmes étaient motivées par la volonté de maintenir le statu quo. Les auteurs ont par ailleurs montré que les individus pouvaient adopter des comportements de façon à « contrer » la réussite d'une femme lorsque celle-ci menace l'ordre social établi. Dans une étude, les participants devaient jouer à un jeu de rôle sur ordinateur dans lequel les chercheurs avaient au préalable manipulé les qualités et le genre du leader. Les participants devaient choisir pour le leader pressenti des exercices de difficultés variables que le candidat devrait, par la suite, résoudre pour pouvoir prétendre au poste. Les résultats ont montré que pour les femmes qui étaient présentées avec de grandes compétences de leadership, les participants leur donnaient des exercices difficiles à résoudre de façon à ce qu'elles n'y parviennent pas, comparativement aux hommes qui étaient présentés avec des compétences similaires. En résumé, cette recherche montre que les individus de groupes dominés (i.e., ici, les femmes) qui se trouvent dans des positions sociales incongruentes en termes de statut et qui risqueraient de s'élever socialement, peuvent être victimes de comportements visant à restaurer l'ordre social établi et maintenir le statu quo.

On observe des comportements discriminatoires similaires employés de façon inconsciente au sein des enseignants lors d'évaluations de copies d'élèves de basse classe sociale qui réussissent (i.e., qui sont susceptibles de vivre une expérience de mobilité ascendante) (Batruch et al., 2017). Batruch et collaborateurs (étude 2, 2017) se sont posés la question de recherche suivante : « Est-ce que les étudiants de basse classe sociale performants peuvent eux aussi être menaçants pour le statu quo et ainsi provoquer des réactions

restauratrices de l'ordre social chez leurs évaluateurs ? » Ils ont émis l'hypothèse qu'à l'image des femmes, les étudiants de basse classe sociale qui réussissent en contexte académique seraient une menace pour le statu quo. Ainsi, une condition d'incongruence entre la filière d'étude et la classe sociale de l'étudiant (i.e., étudiant de basse classe sociale dans une filière prestigieuse ou étudiant de haute classe sociale dans une filière peu prestigieuse) mènerait à une évaluation plus sévère de la part de l'enseignant comparativement à une condition de congruence (i.e., l'inverse de ci-dessus). Pour cela, les auteurs ont demandé à 261 futur(e)s enseignant(e)s de corriger une dictée d'élèves de basse et de haute classe sociale en appliquant une note comprise entre 0 et 20. Il est important de souligner que, dans tous les cas, les copies étaient rigoureusement identiques en termes de contenu. Comme attendu, les résultats ont montré un effet d'interaction significatif entre la classe sociale et la filière et l'analyse des effets simples suggère que les enseignants ont noté plus sévèrement les copies des élèves de basse classe sociale qui étaient dans une filière prestigieuse que les copies des élèves de haute classe sociale dans cette même filière. Ces résultats sont cohérents avec la théorie portant sur l'incongruence du statut (Moss-Racusin et al., 2010) précédemment évoquée qui stipule que les enseignants, eux aussi, à leur niveau et de façon inconsciente, ont tendance à restaurer la hiérarchie sociale habituelle en milieu scolaire en cas de désordre social.

A la fin de ce chapitre, nous sommes en mesure d'avancer qu'il existe une ambivalence et de la complexité associées au processus de mobilité ascendante. En effet, au départ, il s'agit d'un processus qui devrait permettre aux individus dont l'identité sociale est menacée, de retrouver une identité sociale positive en accédant à un groupe plus valorisé. Par ailleurs, nous avons vu que les individus de basse classe sociale ont « besoin » de croire en cette mobilité ascendante (Wiederkehr et al., 2015) et que celle-ci les motive (Browman et al., 2017). Toutefois, nous avons également vu que lorsqu'elle se produit, la mobilité génère un certain nombre de problèmes pour les individus de basse classe sociale (e.g., rejet par les membres de leur groupe social, diminution des processus d'autorégulation, faible sentiment d'appartenance dans le contexte universitaire). En outre, il ne suffit pas de vouloir changer de groupe social pour y parvenir. Au-delà de la pression au niveau individuel, la société exerce des freins structurels redoutables allant à l'encontre des possibilités d'ascension sociale et participant notamment à la reproduction sociale du système. Face à ces obstacles, les étudiants de basse classe sociale vont devoir résister s'ils ne veulent pas abandonner dès leur entrée dans l'enseignement supérieur.

Chapitre 4 - Problématique générale et hypothèses

I. Problématique générale

Comme nous l'avons évoqué dans le premier chapitre, les recherches sont consensuelles sur le fait que les buts de performance-évitement seraient préjudiciables pour la réussite des étudiants qui les adoptent (e.g., Van Yperen et al. 2014, 2015). Les buts de performance-évitement se traduiraient couramment par « la peur d'échouer » (Elliot et al., 2011; Korn & Elliot, 2016) et seraient corrélés avec un ensemble de conséquences négatives telles qu'une régulation protective (i.e., se conformer au point de vue de l'autre au détriment du sien) dans une situation de conflit (Sommet et al., 2014). Comme évoqué dans le premier chapitre également, beaucoup de travaux se sont intéressés au lien existant entre l'adoption de buts d'accomplissements et la réussite académique. Ce n'est que récemment que les auteurs se sont intéressés au lien entre le milieu social d'origine des lycéens (Berger & Archer, 2015) et étudiants (Smeding et al., 2013; Jury et al. 2015) et l'adoption des buts d'accomplissements et plus particulièrement des buts de performance-évitement. Les étudiants de basse classe sociale seraient plus susceptibles d'adopter ces buts que leurs homologues de haute classe sociale (Jury et al., 2015; Berger et al., 2016). Par ailleurs, des travaux ont montré que le faible sentiment de compétence perçu par les étudiants de basse classe sociale (Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002; Russel & Fiske, 2010), les amènerait à davantage douter de leurs chances de réussite comparativement aux étudiants de haute classe sociale. Les étudiants de basse classe sociale adopteraient plus de buts de performance-évitement pour différentes raisons : (1) parce qu'ils perçoivent leurs compétences comme étant faibles (Ivcevic & Kaufman, 2013), (2) parce qu'ils ressentent des émotions négatives (anxiété, Stephens, Townsend et al.,2012) et (3) parce que leur identité est menacée (Jury, Smeding et al., 2015). Il s'avère que ces facteurs ont été identifiés dans la littérature comme étant responsables de l'adoption des buts de performance-évitement (Brodish & Devine, 2009; Cury, et al., 2006; Pekrun et al., 2009). De surcroît, comme décrit dans le chapitre 1, il semblerait que ce soient les étudiants de basse classe sociale avec un haut niveau académique qui adoptent plus de buts de performance-évitement que les étudiants de haute classe sociale avec le même niveau de compétence (Jury et al., 2015). Les auteurs ont expliqué ces résultats par le fait que pour les

étudiants de basse classe sociale, réussir à l'université marque le début d'un processus de mobilité ascendante. Ce résultat est très intéressant et apporte un soutien empirique à l'élaboration de nos hypothèses et aux travaux ayant montré les effets délétères du processus de mobilité ascendante.

En effet, comme nous l'avons suggéré dans le chapitre 3, le processus de mobilité peut-être une stratégie employée par les individus dont l'identité sociale est mise à mal (Ellemers et al., 2001). Elle semble être une belle perspective d'avenir car au-delà d'offrir la chance de s'élever socialement par rapport à ses parents (i.e., en décrochant un diplôme supérieur au leur notamment), elle permet d'accéder à de meilleurs revenus, à un meilleur confort de vie alors que les individus non diplômés auront des perspectives financières, sociales et professionnelles plus limitées (Reardon, 2011). Compte tenu de la myriade d'avantages qu'elle promet, si les individus parviennent à s'élever dans la hiérarchie sociale, de nombreux bénéfices s'offriront à eux. Malheureusement, bien qu'apparaissant comme bénéfique, la mobilité ascendante serait loin d'être un processus neutre (Ellemers & Van Laar, 2010). Comme nous l'avons développé dans le chapitre 3, elle présenterait avant tout des handicaps aux niveaux social et identitaire (Jetten et al., 2008; Amiot et al., 2010, Reay et al., 2010; Travaglino et al., 2014).

Dans cette thèse, nous avançons que face au processus de mobilité qui constitue une menace pour l'identité des étudiants de basse classe sociale, ceux-ci peuvent avoir recours à des stratégies compensatoires (i.e., stratégies d'auto-handicap) telles que l'adoption de buts de performance-évitement. Les stratégies compensatoires seraient utilisées en cas de possibilité d'échec et principalement dans les situations qui impliquent de se sentir compétent (Snyder & Smith, 1982). Les élèves poursuivant des buts de performance-évitement pourraient chercher à éviter les situations qui font ressortir leur manque de compétence donnant lieu à des jugements négatifs de la part d'autres individus (VandeWalle, 1997; VandeWalle, Brown, Cron, & Slocum, 1999; VandeWalle, Cron, & Slocum, 2001) ou encore lorsque la situation serait menaçante d'un point de vue évaluatif (Elliot & Church, 1997). En somme, pour faire face au processus de mobilité, l'ensemble des travaux que nous avons cités dans la partie théorique, nous invitent à penser que les étudiants de basse classe sociale pourraient mettre en place des stratégies compensatoires telles que l'adoption de buts de performance-évitement (Ryan & Ryan, 2005; Brodish & Devine, 2009). L'adoption de ces buts pourrait entraîner, par la suite, de faibles performances académiques (VanYperen et al., 2014; 2015).

II. Vue d'ensemble

Si l'on dresse un bilan des études précédemment décrites, on peut avancer :

(1) qu'il existe un lien direct entre la classe sociale et les performances académiques : les élèves/étudiants de basse classe sociale ont généralement de plus faibles performances académiques que les élèves/étudiants de haute classe sociale.
(2) que le lien entre la classe sociale et l'adoption de buts de performance-évitement est modéré par le niveau académique. En effet, les étudiants de basse classe sociale qui ont un niveau académique initial élevé, adopteraient plus de buts de performance-évitement que les étudiants de haute classe sociale ayant le même niveau. La modération par le niveau académique est interprétée par le processus de mobilité car les étudiants qui réussissent sont ceux qui sont les plus susceptibles de vivre une expérience de mobilité.
(3) que l'adoption de buts de performance-évitement prédit négativement les performances académiques.

Cette thèse s'inscrit dans la continuité des travaux de Jury et collaborateurs (2015) qui ont montré le rôle de la classe sociale sur l'adoption des buts de performance-évitement. Plus précisément, cette thèse a l'ambition d'identifier des processus psycho-sociaux impliqués dans les liens repérés initialement afin de mieux comprendre les différences de performances entre les élèves/étudiants issus de différentes classes sociales. Au regard des éléments théoriques avancés dans la littérature (par exemple, VanYperen, Blaga, Postmes, 2014, 2015), on peut penser que les buts de performance-évitement vont impacter négativement les performances. Toutefois, dans les recherches de Jury et al., (2015), les performances n'étaient pas mesurées. Le premier objectif de ce travail de thèse est donc de tester si, chez les étudiants de basse classe sociale, la plus grande adoption de buts de performance-évitement se traduit par un impact négatif sur les performances.

Deuxièmement, les travaux de Jury et collaborateurs (2015), ont montré qu'un haut niveau de compétence académique chez les étudiants de basse classe sociale était la condition nécessaire pour que ces étudiants adoptent davantage de buts de performance-évitement comparativement à leurs homologues de haute classe sociale. Dans ces travaux, le processus

de mobilité est invoqué pour expliquer la modération par le niveau de compétence académique mais il n'est pas directement mesuré, ni manipulé. En d'autres termes, on ne peut pas affirmer que c'est bien le processus de mobilité qui est le mécanisme à l'origine de l'adoption des buts de performance-évitement pour les étudiants de basse classe sociale. Le second objectif de ce travail de thèse sera donc de tester plus directement le rôle de la mobilité dans l'explication des effets de la classe sociale sur l'adoption des buts de performance-évitement.

Ainsi, l'objectif de ce travail de thèse est de tester dans quelle mesure le processus de mobilité amène les étudiants de basse classe sociale à adopter des buts de performance-évitement, ce qui est susceptible d'impacter par la suite leurs performances.

III. Hypothèses

1. Aperçu général

L'hypothèse générale de la thèse est que les étudiants de basse classe sociale qui font l'expérience d'une mobilité (1) adoptent davantage de buts de performance-évitement et (2) ont de plus faibles performances que les étudiants de haute classe sociale. Par ailleurs, (3) on suppose que c'est en partie parce que les étudiants de basse classe sociale vivent une expérience de mobilité, qu'ils adoptent des buts de performance-évitement et qu'ils ont de plus faibles performances que les étudiants de haute classe sociale. On suppose donc que l'adoption des buts de performance-évitement serait une variable médiatrice de l'interaction entre la classe sociale et le processus de mobilité sur les performances (Figure 5).

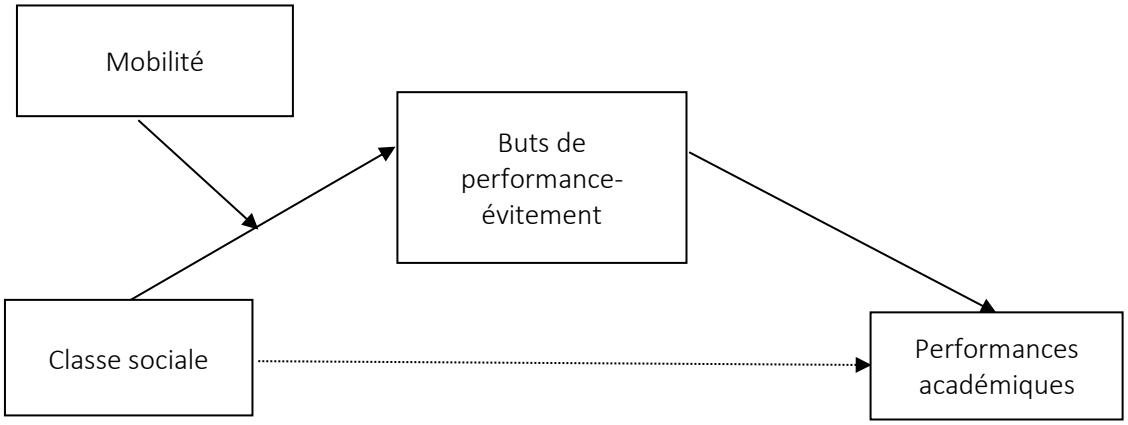


Figure 5. Hypothèse générale de la thèse.

Dans le chapitre 5 (étude 1), nous testerons le lien entre les buts de performance-évitement et les performances chez les étudiants de basse et haute classe sociale. Nous supposons que chez les étudiants de basse classe sociale, l'effet négatif des buts de performance-évitement sur les performances sera plus marqué que chez les étudiants de haute classe sociale. Par ailleurs, nous nous attendons à ce que l'effet négatif des buts de performance-évitement sur les performances soit plus marqué lorsque les étudiants sont en mobilité et donc, quand ils réussissent (i.e., lorsqu'ils ont un bon niveau académique ou qu'ils reçoivent un feedback de réussite).

Dans le chapitre 6 (étude 2), le processus de mobilité sera mesuré. Sachant, d'une part, que ce sont les étudiants de basse classe sociale ayant un haut niveau académique (i.e., qui sont le plus susceptibles de vivre une expérience de mobilité) qui adoptent des buts de performance-évitement (Jury et al., 2015) et que, d'autre part, notre hypothèse de modération par le niveau initial est posée dans l'étude 1, nous nous attendons à ce que le lien entre la classe sociale et les buts de performance-évitement soit médiatisé par le processus de mobilité. Autrement dit, c'est parce que les étudiants de basse classe sociale se sentent dans un processus de mobilité, qu'ils adoptent plus de buts de performance-évitement que les étudiants de haute classe sociale.

Dans le chapitre 7 (études 3.a, 3.b et 3.c), nous testons le modèle complet représenté sur la figure 6. Etant donné que (1) les buts de performance-évitement sont supposés être négativement reliés aux performances des élèves de basse classe sociale, surtout quand ces derniers réussissent (étude 1) et que (2) les élèves de basse classe sociale sont plus susceptibles d'adopter des buts de performance-évitement que les élèves de haute classe sociale parce qu'ils se sentent dans un processus de mobilité (étude 2), alors nous supposons que l'effet de la classe sociale sur les performances sera médiatisé par les buts de performance-évitement. Cet effet devrait être plus fort dans le cas où le processus de mobilité aura été rendu saillant que lorsqu'il n'aura pas été rendu saillant (test d'une hypothèse de modération médiatisée).

Les hypothèses de chaque étude sont représentées dans la figure suivante :

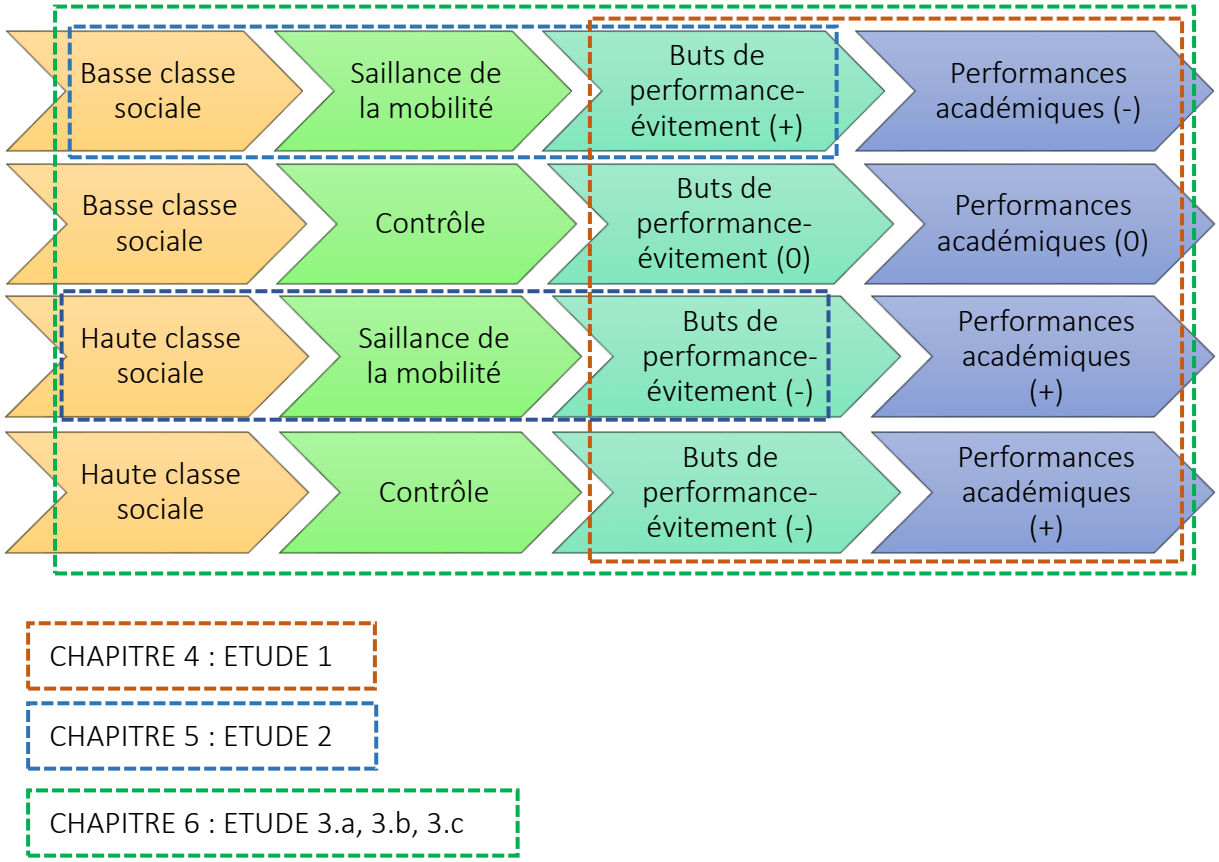


Figure 6. Schématisation des hypothèses des 5 études.

2. Hypothèses spécifiques au chapitre 5

Comme mentionné précédemment, de nombreuses recherches ont montré que l'adoption des buts de performance-évitement (i.e., la peur d'échouer) en contexte académique était négativement associée à la performance académique (Elliot & Murayama, 2008; Darnon, Butera et al., 2009; Elliot et al., 2011; Huang, 2012; Van Yperen et al., 2014). Par ailleurs, les individus qui poursuivraient des buts de performance-évitement « interpréteraient la situation comme étant une menace car ils percevraient les exigences de la tâche comme dépassant leurs ressources » (Chalabaev, Major, Cury, & Sarrazin, 2009, p. 991).

Nous avons précédemment montré que les individus de basse classe sociale étaient particulièrement susceptibles de percevoir leur environnement comme une menace et de subir des réactions plus fortes que celles des individus des classes sociales supérieures (Kraus, Piff, et al., 2012). Par exemple, les individus de basse classe sociale anticipent souvent les émotions

hostiles des autres (Kraus, Horberg, Goetz, & Keltner, 2011). Pour ces raisons, les buts de performance-évitement devraient avoir un lien plus négatif avec les performances chez les étudiants de basse classe sociale que chez les étudiants de la classe sociale supérieure.

De plus, nous avons mentionné dans la partie 1 de ce chapitre que l'adoption des buts de performance-évitement dans l'enseignement supérieur était particulièrement forte pour les étudiants de basse classe sociale avec un bon niveau académique (Jury et al., 2015). Ces constats mènent à penser que l'adoption des buts de performance-évitement peut être particulièrement préjudiciable pour les étudiants de basse classe sociale qui réussissent. Si tel est le cas, on pourra supposer que le processus de mobilité joue un rôle majeur dans l'adoption de ces buts de performance-évitement puisque les étudiants qui réussissent sont aussi ceux qui sont les plus susceptibles de vivre une expérience de mobilité.

Dans la première étude (encadré orange), nous étudions le lien entre l'adoption des buts de performance-évitement et la réussite académique chez les étudiants de basse et de haute classe sociale. Le processus de mobilité sera manipulé à l'aide d'un feedback de performances. Les étudiants pourront soit être en passe de vivre un processus de mobilité (i.e., ceux qui ont un bon niveau académique ou qui reçoivent un feedback de réussite) ou non (i.e., ceux qui ont un faible niveau académique ou qui reçoivent un feedback d'échec). Premièrement, nous nous attendons à ce que la classe sociale modère le lien entre les buts de performance-évitement et la performance académique. Plus spécifiquement, le lien négatif entre les buts de performance-évitement et la performance académique devrait être plus fort pour les étudiants de basse classe sociale que pour les étudiants de haute classe sociale (H1). Deuxièmement, l'interaction entre les buts de performance-évitement et la classe sociale devrait être modérée à la fois par le niveau académique des étudiants et à la fois par le feedback de réussite. En effet, conformément aux recherches de Jury et al., (2015), nous nous attendons à ce que l'effet négatif des buts de performance-évitement sur la performance soit plus marqué lorsque les étudiants sont en mobilité et donc lorsqu'ils réussissent en contexte académique ou qu'on leur donne un feedback de réussite. Ainsi, il devrait être plus fort chez les étudiants ayant un haut niveau académique *a contrario* des étudiants ayant un faible niveau académique (H2). Pour les mêmes raisons, il devrait également être plus fort chez les étudiants qui reçoivent un feedback de réussite quant à leurs chances de réussir à l'université, comparativement à ceux qui reçoivent un feedback d'échec.

Les hypothèses de l'étude 1 se résument dans la figure ci-dessous :

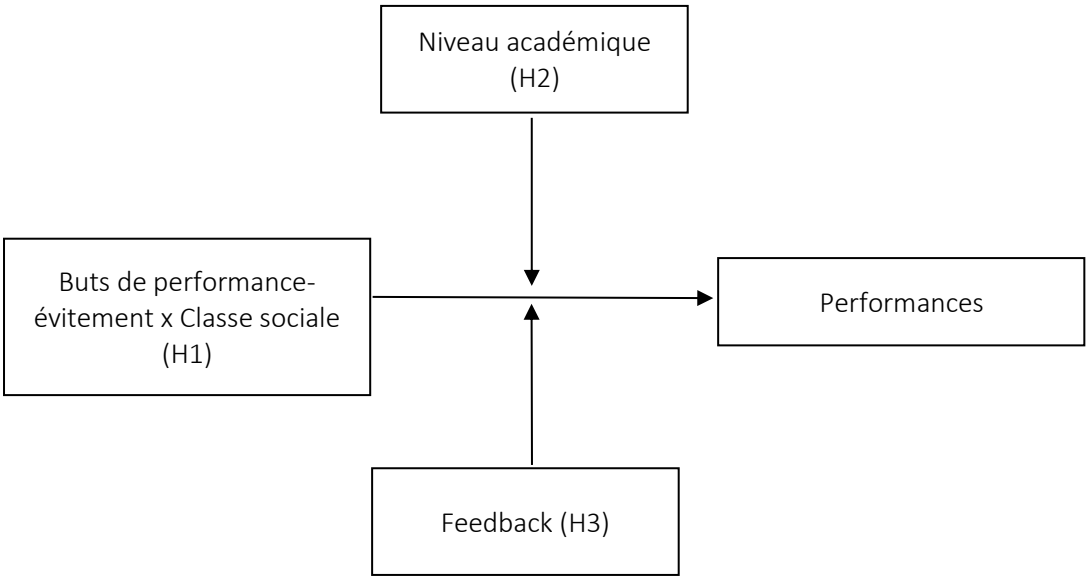


Figure 7. Hypothèses de l'étude 1.

3. Hypothèses spécifiques au chapitre 6

Dans une deuxième étude (encadré bleu), la perception de mobilité (invoquée) est testée comme étant une variable prédictive de l'adoption des buts de performance-évitement. Conformément aux recherches précédentes (par exemple, Jury et al., 2015), nous faisons l'hypothèse que les étudiants de basse classe sociale adopteront plus de buts de performance-évitement que les étudiants de haute classe sociale (H1). De surcroît, nous faisons l'hypothèse que cet effet de la classe sociale sur l'adoption des buts de performance-évitement serait dû à la perception de mobilité chez les étudiants de basse classe sociale. Ainsi, nous postulons un effet indirect entre la classe sociale et la perception de mobilité (mesurée) sur les buts de performance-évitement (H2). Autrement dit, nous pensons que c'est parce qu'ils se sentent dans un processus de mobilité que les étudiants de basse classe sociale adoptent plus de buts de performance-évitement que les étudiants de haute classe sociale.

Les hypothèses de l'étude 2 se résument dans la figure ci-dessous :

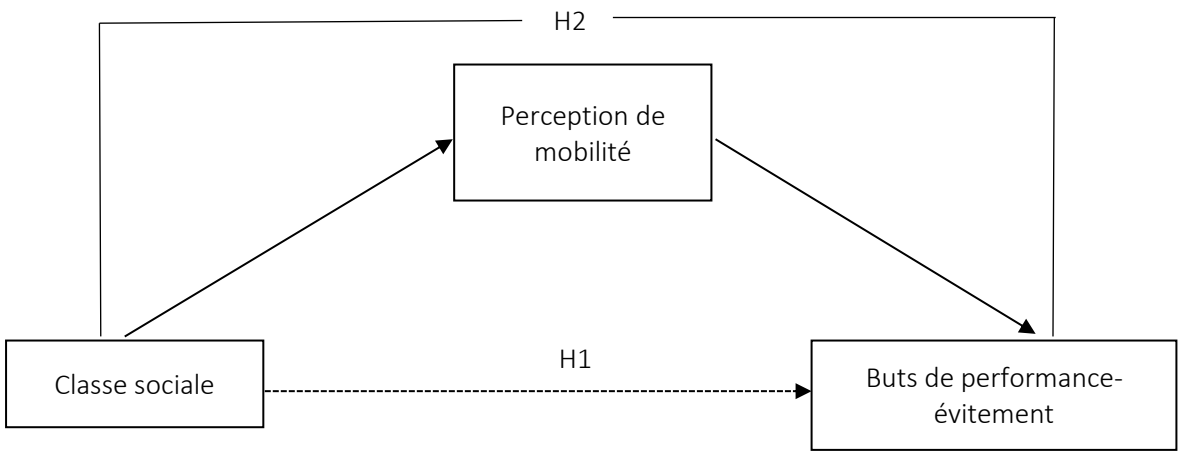


Figure 8. Hypothèses de l'étude 2.

Comme mentionné ci-dessus, la plupart des travaux portant sur le changement de groupe social via le processus de mobilité (Boen & Vanbeselaere, 2001, 2002; Duru-Bellat et al., 2009; Ellemers & Van Laar, 2010) mettent en évidence les difficultés liées à ce changement tels que le changement identitaire (Jetten et al., 2008; Hinz, 2016) ou encore les coûts psychologiques qui y sont associés (Ostrove & Long, 2007; Rubin, 2012; Lee & Kramer, 2013). Dans l'étude 2, le processus de mobilité est traité comme étant un médiateur. En d'autres termes, cette étude nous permet de répondre aux questions « comment » et « pourquoi » les étudiants de basse classe sociale adoptent des buts de performance-évitement ? Notre hypothèse est de dire que c'est parce qu'ils se perçoivent comme étant en mobilité qu'ils adoptent des buts de performance-évitement.

D'après Baron & Kenny (1986), afin d'apporter des preuves plus solides quant à l'implication d'un mécanisme entre deux variables, il convient de tester cette variable en tant que variable modératrice après l'avoir étudiée en tant que variable médiatrice. C'est ce que nous allons faire dans les études 3.a, 3.b et 3.c. En effet, jusqu'à présent, le processus de mobilité était soit mesuré, soit seulement invoqué comme mécanisme explicatif de l'effet modérateur du niveau de réussite (e.g., feedback de réussite). Dans les études 3a, 3b et 3c, il sera manipulé.

4. Hypothèses spécifiques au chapitre 7

Dans ces études 3.a, 3.b et 3.c (encadré vert), nous testons le modèle complet en manipulant la saillance du processus de mobilité et en ajoutant une mesure de performances. Ces études seront réalisées sur des lycéens de Terminale S. En effet, nous souhaitions voir si la perspective de mobilité pourrait être un mécanisme à la base des difficultés rencontrées par les élèves de basse classe sociale dès la sortie du lycée, notamment *via* l'obtention du Baccalauréat étant pour eux, un passeport pour l'enseignement supérieur. Ici, il sera demandé aux élèves de basse et de haute classe sociale de répondre à une échelle de perception de mobilité (manipulation de la mobilité) ou à une échelle de distance entre leur domicile et leur lycée (condition contrôle).

Dans les études 3.a, 3.b et 3.c, nous faisons l'hypothèse que l'effet de la classe sociale sur les performances sera médiatisé par les buts de performance-évitement. De surcroît, nous pensons que cet effet sera encore plus marqué si le processus de mobilité est rendu saillant plutôt que s'il ne l'est pas. Nous supposons donc que l'effet de la classe sociale sera modéré par le processus de mobilité à la fois sur les buts de performance-évitement et sur les performances. Nous supposons également que les buts de performance-évitement joueront le rôle de médiateur de l'interaction entre la classe sociale et le processus de mobilité sur les performances (modération médiatisée).

Dans ces dernières études, nous nous attendons à ce que la saillance du processus de mobilité soit un modérateur de l'effet de la classe sociale sur l'adoption des buts de performance-évitement et sur les performances. Nous posons l'hypothèse selon laquelle l'adoption des buts de performance-évitement sera une variable médiatrice entre la classe sociale et les performances académiques. En d'autres termes, ce serait parce que les étudiants de basse classe sociale adoptent des buts de performance-évitement, qu'ils ont de plus faibles performances que les étudiants de haute classe sociale. Nous faisons également l'hypothèse que cet effet de médiation devrait être encore plus marqué dans le cas où le processus de mobilité aura été rendu saillant. Dans un modèle de modération médiatisée, les buts de performance-évitement seront testés comme médiateur de l'effet modérateur de la saillance du processus de mobilité sur la relation entre la classe sociale et les performances académiques.

Les hypothèses des études 3.a, 3.b et 3.c (qui sont aussi l'hypothèse générale de la thèse) se résument dans la figure ci-dessous :

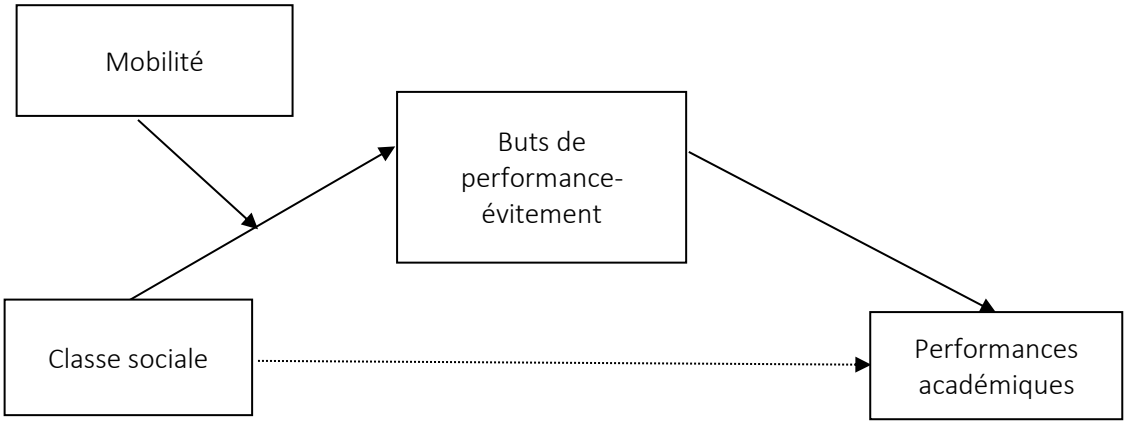


Figure 9. Hypothèses des études 3.a, 3.b et 3.c.

IV. Choix méthodologiques

1. La mesure de la classe sociale

Pour tester les hypothèses précédemment évoquées, cinq études ont été réalisées auprès de deux populations différentes : (1) des étudiants (études 1-2) et (2) des lycéens (études 3a-3b-3c). La classe sociale des participants a été mesurée différemment au sein de ces deux populations. Au sein des étudiants, nous avons mesuré la classe sociale des participants à l'aide d'une mesure couramment utilisée à ce niveau-là : le niveau d'études des parents (Stephens, Fryberg et al., 2012; Jury et al., 2015). Il s'agit de demander aux participants d'indiquer le diplôme le plus élevé obtenu par leur mère et leur père. Par la suite, nous avons catégorisé comme étant de haute classe sociale (aussi appelés « étudiants de génération continue ») les étudiants dont au moins l'un des parents était diplômé de l'enseignement supérieur. Les autres étudiants étaient catégorisés comme étant de basse classe sociale (aussi appelés « étudiants de première génération »). En ce qui concerne nos trois dernières études réalisées auprès de lycéens, nous avons choisi la mesure de statut socio-économique subjectif (couramment appelée « échelle de MacArthur »). Celle-ci ne faisant pas seulement référence aux diplômes des parents mais aussi à la perception que les jeunes ont quant à la place qu'occupent leurs parents dans la hiérarchie sociale comparativement à l'ensemble des français. Cette échelle a été utilisée dans de nombreuses études également (Adler et al., 2000;

Kraus et al., 2009). Concrètement, il est demandé aux participants d'indiquer l'endroit où ils situent leurs parents comparativement aux autres français en plaçant un X sur l'un des 10 échelons d'une échelle représentant des personnes ayant différents niveaux d'études et de revenus (voir Figure 10). Chaque rang de l'échelle était représenté par un nombre compris entre 1 et 10, les chiffres les plus élevés indiquant une perception plus élevée du statut socioéconomique.

« Imaginez maintenant que l'échelle ci-dessous représente la position des gens dans notre société. Au sommet de l'échelle se trouvent les gens les plus riches, les mieux éduqués, et ceux qui ont les meilleurs emplois. Au bas 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. 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) ».

Haut de l'échelle

Bas de l'échelle

Figure 10. Mesure de la classe sociale subjective adaptée des travaux de Adler et collaborateurs (2000).

Cette deuxième échelle a été préférée à la précédente pour mesurer la classe sociale des lycéens car d'une part, comme évoqué ci-dessus, dans de nombreuses recherches, le statut générationnel est une mesure utilisée sur une population d'étudiants (e.g., Stephens et al., 2012) et celle-ci est particulièrement utilisée sur des échantillons d'adolescents (e.g., Goodman, Adler, Kawachi, Frazier, Huang, & Colditz, 2001). D'autre part, il semblerait que dans certains contextes, l'échelle de statut subjectif serait un meilleur prédicteur que la classe sociale objective (Adler et al., 2000). D'ailleurs, comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, la

perception du rang social de chaque individu dépend incontestablement de ses ressources objectives mais peut aussi dépendre, par exemple, de la santé et du bien-être des individus indépendamment de leurs ressources objectives (Kraus et al., 2009). La mesure du statut social subjectif auprès de lycéens prédirait un certain nombre de facteurs tels que la santé (Goodman, Huang, Schafer-Kalkhoff, & Adler, 2007) ou les résultats scolaires (Destin, Richman, Varner, & Mandara, 2012). Le lycée étant un milieu plus hétéroclite socialement que l'université (OCDE, 2018), nous pensons, pour les raisons évoquées ci-dessus, qu'il était préférable de choisir la mesure de statut social subjectif pour mesurer la classe sociale des lycéens.

2. Gestion des variables covariées

En ce qui concerne la stratégie d'analyses statistiques, pour toutes les études de la thèse, nous nous sommes basées sur les recommandations de Muller, Yzerbyt et Judd (2008) qui stipulent de rentrer dans le modèle de régression final, les interactions entre les variables et le covarié, seulement si les prédicteurs ont un effet sur le covarié. Dans nos études, le genre et le niveau académique initial des étudiants/élèves sont les deux variables covariées qui ont été utilisées. Dans les études 1 et 2, aucun covarié n'est entré dans les modèles statistiques. Dans l'étude 1, le niveau académique initial était entré dans le modèle statistique en tant que prédicteur car des hypothèses spécifiques ont été formulées sur cette variable. En ce qui concerne les études 3a, 3b et 3c, le genre et le niveau académique initial ont toujours été entrés comme covariés. Des analyses préliminaires ont montré que dans les études 3a et 3c, les prédicteurs du modèle n'étaient pas statistiquement reliés au genre, donc les interactions entre les VIs et le covarié n'ont pas été retenues dans le modèle final. En revanche, dans l'étude 3b, les prédicteurs du modèle avaient un effet sur le genre. De ce fait, toutes les interactions entre les VIs et le genre ont été retenues dans le modèle final. En ce qui concerne le niveau académique initial, les prédicteurs du modèle n'avaient pas d'effet sur cette variable dans l'études 3a, donc les interactions entre les VIs et le niveau académique initial n'ont pas été retenues dans le modèle final. Pour les études 3b et 3c, les prédicteurs du modèle étaient reliés au niveau académique initial donc les interactions entre les VIs et le niveau académique initial ont été retenues dans le modèle final.

3. Mesures de performances

Nous nous sommes efforcées de choisir des tâches de performance qui nous semblaient les plus prédictives du niveau scolaire de nos participants (i.e., étudiants/élèves) au moment où ils ont réalisé l'expérience. Dans les études 1 et 2 qui ont été réalisées auprès d'étudiants de Licence 1 en psychologie, nous avons choisi de mesurer les performances par le biais des matrices progressives avancées de Raven qui sont des tests psychométriques non verbaux couramment utilisés pour évaluer le raisonnement et l'intelligence fluide des étudiants à l'université dans un contexte de laboratoire (par exemple, Rushton, & Skuy, 2000; Rivollier, Quinton, Gautheron, & Smeding, 2018). Les matrices de Raven impliquent d'utiliser deux stratégies pour réussir à les résoudre. Le premier est un principe de *construction appariée* qui consiste à inférer des règles puis de construire une supposée réponse pour trouver la bonne réponse parmi celles qui sont proposées. Le second est un principe d'*élimination* qui consiste à comparer la matrice avec les différentes réponses pour éliminer celles qui sont incorrectes.

En revanche, les études 3a, 3b et 3c, sont des études réalisées auprès de lycéens de Terminale S, dans un contexte écologique puisqu'il s'agit de salles de classe. Etant donné que notre population d'étude était des lycéens et que le contexte de passation était similaire à celui des épreuves du Baccalauréat, nous avons opté pour des exercices issus d'annales du Baccalauréat Scientifique des années précédentes. Il s'agissait d'exercices de mathématiques, de physique et de sciences et vie de la terre. Nous voulions que nos mesures de performances soient les plus prédictives possible du niveau scolaire des lycéens. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes assurées que les questions posées correspondaient au programme et qu'elles étaient présentées dans un format familier pour les étudiants en faisant corriger les exercices par des professeurs certifiés.

Chapitre 5 – Pour qui les buts de performance-évitement sont-ils les plus nuisibles à l'université ? Le rôle modérateur de la classe sociale

Le but de ce chapitre est de tester le rôle de la classe sociale en tant que variable modératrice de l'effet des buts de performance-évitement sur la performance académique des étudiants. Dans la littérature sur les buts d'accomplissements, les buts « d'évitement » sont généralement identifiés comme étant une forme de motivation inadéquate en contexte académique (par exemple, Moller & Elliot, 2006) et l'adoption de ce type de buts serait négativement reliée aux mauvaises performances académiques (Elliot et al., 2011; Huang, 2012; Van Yperen et al., 2014). Par ailleurs, des recherches convergentes en termes de résultats ont montré que les individus de basse classe sociale sont particulièrement susceptibles de percevoir leur environnement comme étant menaçant et de subir des réactions plus fortes que les individus de haute classe sociale (Kraus, Piff et al., 2012). Il est intéressant de noter que Huang (2012) a récemment appelé à davantage de recherches sur les effets modérateurs de variables démographiques telles que la classe sociale des étudiants. À la suite de cette recommandation, Darnon et collaborateurs (2017) ont montré que la classe sociale des étudiants pouvait modérer à la fois les effets des buts de performance-approche et des buts de maîtrise-approche sur la réussite scolaire des étudiants. Plus précisément, l'adoption des buts de performance-approche semblait être associée positivement à la réussite des étudiants de haute classe sociale alors que l'adoption des buts de maîtrise-approche semblait être associée à la réussite des étudiants de basse classe sociale. Dans cette étude, nous allons tester si la classe sociale modère également l'effet des buts de performance-évitement sur la performance.

Comme évoqué précédemment, de récentes recherches ont par ailleurs montré que l'effet de la classe sociale sur l'adoption des buts de performance-évitement était plus fort chez les étudiants qui sont les plus compétents que chez les étudiants qui sont les moins compétents (Jury, Smeding et al., 2015) et plus fort lorsque les étudiants de basse classe sociale connaissent le succès plutôt que l'échec (Jury, Bruno, & Darnon, 2018). Compte tenu de ces éléments, nous supposons que les buts de performance-évitement devraient avoir une relation plus négative avec les performances académiques des étudiants de basse classe sociale qu'avec celles des

étudiants de haute classe sociale. *A fortiori*, nous supposons que cette relation devrait également être plus forte pour les étudiants de basse classe sociale qui réussissent, à savoir ceux qui sont les plus proches de vivre une expérience de mobilité ascendante.

ETUDE 1

Bruno, A., Jury, M., Toczek-Capelle, M.-C., & Darnon, C. (2019). Are Performance-Avoidance Goals Always Deleterious for Academic Achievement in College? The Moderating Role of Social Class. *Social Psychology of Education*.

DOI Open Science Framework: 10.17605/OSF.IO/375A8

Dans cette étude, le lien entre les buts de performance-évitement et la performance sera testé chez les étudiants de basse classe sociale (c'est-à-dire de *première génération*) et les étudiants de haute classe sociale (c'est-à-dire de *génération continue*). Le processus de mobilité sera étudié à travers deux variables : (1) un feedback de performance et (2) le niveau académique initial de l'étudiant. En d'autres termes, seront considérés comme vivant une expérience de mobilité (1) les étudiants qui reçoivent un feedback positif quant à leurs chances de réussir leurs études ainsi que (2) les étudiants avec un bon niveau académique.

Premièrement, nous nous attendons à ce que la classe sociale modère l'effet des buts de performance-évitement sur la performance. Plus précisément, le lien négatif entre les buts de performance-évitement et la performance devrait être plus fort pour les étudiants de basse classe sociale que pour les étudiants de haute classe sociale (Hypothèse 1 : interaction classe sociale x buts de performance-évitement). De plus, cette interaction devrait être modérée à la fois par le niveau académique initial et par le feedback sur la performance. En effet, comme indiqué ci-dessus, nous avons avancé que les étudiants de basse classe sociale qui souffrent le plus dans l'enseignement supérieur sont ceux qui vivent une expérience de mobilité ascendante (Jury et al., 2018). Par conséquent, l'effet mentionné ci-dessus (la modération de l'effet des buts de performance-évitement sur la performance par la classe sociale) devrait être plus fort chez les étudiants qui sont sur le point d'accéder à la mobilité ascendante. Ainsi, il devrait être plus fort chez les étudiants qui sont les plus performants que chez les étudiants moins performants (Hypothèse 2 : interaction double classe sociale x buts de performance-évitement x niveau académique). Pour les mêmes raisons, il devrait également être plus fort

pour les étudiants qui reçoivent un feedback positif concernant leurs chances de réussite à l'université que pour ceux qui reçoivent un feedback négatif (Hypothèse 3 : interaction double classe sociale x buts de performance-évitement x feedback de performance).

1. Méthode

a. Participants et procédure

Une analyse de puissance *a priori* a été réalisée pour déterminer la taille de notre échantillon. En supposant une faible taille d'effet (η_p^2 = .04), 191 participants étaient nécessaires pour que l'on ait 80% de chances de détecter des effets de cette taille. Pour augmenter les marges de sécurité, nous avons planifié d'interroger 230 participants. Notre échantillon se composait finalement de 231 étudiants de Licence 1 en psychologie. Il s'agissait d'étudiants volontaires pour participer à cette étude en échange d'heures expérimentales. En raison d'une donnée manquante sur la mesure du niveau académique initial, notre échantillon final comprenait 230 participants: 197 femmes et 33 hommes, avec un âge moyen de 18,57 ans (*ET* = 1,28).

L'expérience se déroulait en laboratoire et était présentée comme une enquête nationale sur la réussite dans l'enseignement supérieur. Les participants étaient reçus par groupes de cinq dans le laboratoire. On leur a d'abord demandé d'indiquer le diplôme universitaire le plus élevé obtenu par leur père/mère, puis de répondre à une échelle visant à mesurer l'adoption des buts de performance-évitement. Par la suite, ils ont effectué un exercice qui leur était présenté comme mettant en exergue des capacités de logique et de raisonnement, nécessaires pour réussir à l'université. Les participants étaient informés que la réussite de cet exercice était très prédictive de la réussite de leur Licence. Il s'agissait d'une version courte des Matrices de Raven (Arthur & Day, 1994). Les participants devaient analyser une série de symboles et choisir celui (parmi huit propositions) qui compléterait le mieux la série (pour voir les Matrices de Raven, cf. Annexe 1). Les participants ont d'abord réalisé cinq matrices (i.e., la série de symboles), qui ont servi à donner un feedback fictif au sujet de leur performance. Ils ont ensuite réalisé la tâche principale, qui consistait en six autres Matrices de Raven. Après la tâche, les participants rapportaient des informations démographiques ainsi que la note qu'ils avaient obtenue au Baccalauréat. Enfin, ils ont été débriefés et remerciés pour leur participation.

b. Mesures

Classe sociale. Sur la base de recherches antérieures (Stephens, Fryberg et al., 2012; Jury et al., 2015) le niveau d'études des parents a été utilisé pour déterminer la classe sociale des étudiants (voir Annexe 1). Les participants ont été invités à indiquer le diplôme universitaire le plus élevé obtenu par leur mère et leur père. Les participants dont au moins l'un des parents était diplômé de l'enseignement supérieur (niveau BAC +2) étaient codés comme étudiants de génération continue (n = 124). Les autres étaient codés comme étudiants de première génération (n = 106).

Buts de performance-évitement. Deux mesures de buts de performance-évitement ont été utilisées (pour voir les échelles utilisées, voir Annexe 2). La première était extraite du questionnaire sur les buts de performance-évitement réalisé par Elliot et McGregor (2001) (validée en français par Darnon & Butera, 2005). Les questions faisaient référence à leurs cours "en général". Cette mesure contenait trois items (par exemple, « *Je veux juste éviter d'avoir de mauvais résultats dans mes cours* »; α = .51, M = 4.79, ET = 1.17). Cette mesure est fréquemment utilisée dans la recherche sur les buts d'accomplissements dispositionnels (par exemple, voir Brodish & Devine, 2009; Jury et al., 2015; Jury et al., 2018). Cependant, une version révisée (Elliot & Murayama, 2008) avec des items faisant plus explicitement référence à autrui (par exemple « *Mon but est d'éviter d'avoir de moins bonnes performances que les autres étudiants* ») a été publiée dans la littérature. Dans notre étude, cette mesure des buts révisée que l'on appellera par la suite « *Buts de performance-évitement* $_{CS}$ » (« *CS* » pour « *Comparaison Sociale* ») (α = .84, M = 3.13, ET = 1.42) a également été incluse. Pour les deux mesures, les participants devaient répondre sur une échelle de Likert en 7 points allant de 1 « *pas du tout vrai pour moi* » à 7 « *très vrai pour moi* » en ce qui concerne les buts qu'ils poursuivent dans leurs études « en général ».

Il convient de noter que des analyses préliminaires ont été conduites afin de voir si la classe sociale prédisait l'adoption des deux types buts de performance-évitement. Ces analyses n'ont révélé aucun effet de la classe sociale sur les *buts de performance-évitement*, B = -0.07, t(229) = -0.87, p = .38, ni sur les *buts de performance-évitement* $_{CS}$, B = -0.07, t(229) = -0.74, p = .46.

Manipulation de la réussite vs. de l'échec. Les cinq premières Matrices de Raven ont servi de prétexte pour la distribution de feedbacks factices concernant leurs chances de réussir leur

Licence. Les participants ont été informés que s'ils réussissaient cette tâche, ils avaient de fortes probabilités de réussir leur Licence. Une fois l'exercice terminé, ils devaient appeler l'expérimentatrice. Celle-ci leur donnait alors un faux score, qui était de *80* pour tous les participants. Ils ont ensuite été invités à indiquer ce score sur une échelle censée correspondre à leurs chances de réussir leur Licence, mais qui différait en fonction de la condition (pour la manipulation de la réussite vs. de l'échec, voir annexe 3). Dans la condition « échec » (n = 118), le score de 80 correspondait à 10% de chances d'obtenir leur diplôme. Dans la condition « réussite » (n = 112), le score de 80 correspondait à 90% de chances d'obtenir son diplôme.

Performances. Les performances obtenues sur la tâche principale, à savoir les six autres Matrices de Raven, ont servi de mesures pour la performance. Un score sur ces six items a été calculé en additionnant le nombre de Matrices de Raven correctes (M = 2.30, ET = 1.25, voir Annexe 4).

Niveau académique initial. Etant donné que les participants étaient au début de leurs études supérieures, la note moyenne obtenue à l'examen du Baccalauréat a été utilisée comme mesure du niveau académique initial. Cette mesure pouvait aller de 10 (note minimale pour être admis à l'université) à 20 (M = 12.27, ET = 1.71) Les corrélations entre les variables sont présentées dans le tableau 2.

Tableau 2.

Corrélations entre les variables

	M	ET	1	2	3	4	5
1. Niveau académique initial	12.27	1.71	__				
2. Buts de performance-évitement	4.79	1.17	-.10	__			
3. Buts de performance-évitement $_{CS}$	3.13	1.42	-.04	.38**	__		
4. Performances	2.30	1.25	-.11	-.12^{t}	-.03	__	
5. Condition de feedback	__	__	-.05	-.05	-.04	-.08	__
6. Classe sociale	__	__	.15*	-.06	-.05	-.03	-.09

Note. La classe sociale était codée -1 pour les étudiants de première génération et +1 pour les étudiants de génération continue. Le feedback était codé -1 pour la condition d'échec et +1 pour la condition de réussite. $^{t}p < .10$, $^{*}p < .05$. $^{**}p < .01$.

2. Résultats

Des analyses de régression ont été réalisées pour tester si les buts de performance-évitement entraient en interaction avec la classe sociale, le niveau académique et le feedback pour prédire les performances des étudiants. Un premier ensemble de régressions a testé les hypothèses avec les buts de performance-évitement classiques. Un second testait les mêmes hypothèses avec les buts de performance-évitement $_{CS}$. Les résultats sont résumés dans le tableau 2.

Buts de performance-évitement

Les analyses de régression comprenaient quatre prédicteurs : la classe sociale (codé -1 pour les étudiants de première génération et +1 pour les étudiants de génération continue), le feedback (codée -1 pour le feedback d'échec et +1 pour le feedback de réussite), les mesures de buts de performance-évitement et du niveau académique initial (toutes deux centrées sur la moyenne), ainsi que les interactions possibles entre ces quatre termes.

L'effet principal des buts de performance-évitement sur la performance était significatif, B = -0.20, $t(214)$ = -2.72, p = .007, η_p^2 = .03, IC_{95} [-0.34, -0.06]. Conformément aux résultats existants dans la littérature, plus les participants adoptent des buts de performance-évitement, plus leurs performances sont faibles. Les effets principaux de la classe sociale, B = -0.09, $t(214)$ = -1.13, p = .26, et du feedback, B = 0.06, $t(214)$ = 0.75, p = .45, n'étaient pas significatifs. En revanche, comme attendu, les buts de performance-évitement entraient en interaction avec la classe sociale, B = 0.18, $t(214)$ = 2.50, p = .013, η_p^2 = .02, IC_{95} [0.04, 0.33]. Cette interaction est illustrée sur la figure 11. Les effets simples ont été calculés et ont révélé que les buts de performance-évitement prédisaient négativement les performances des étudiants de première génération, B = -0.38, $t(214)$ = -3.55, p < .001, η_p^2 = .05, IC_{95} [-.60, -.17], mais pas des étudiants de génération continue, B = -0.02, $t(214)$ < 1.

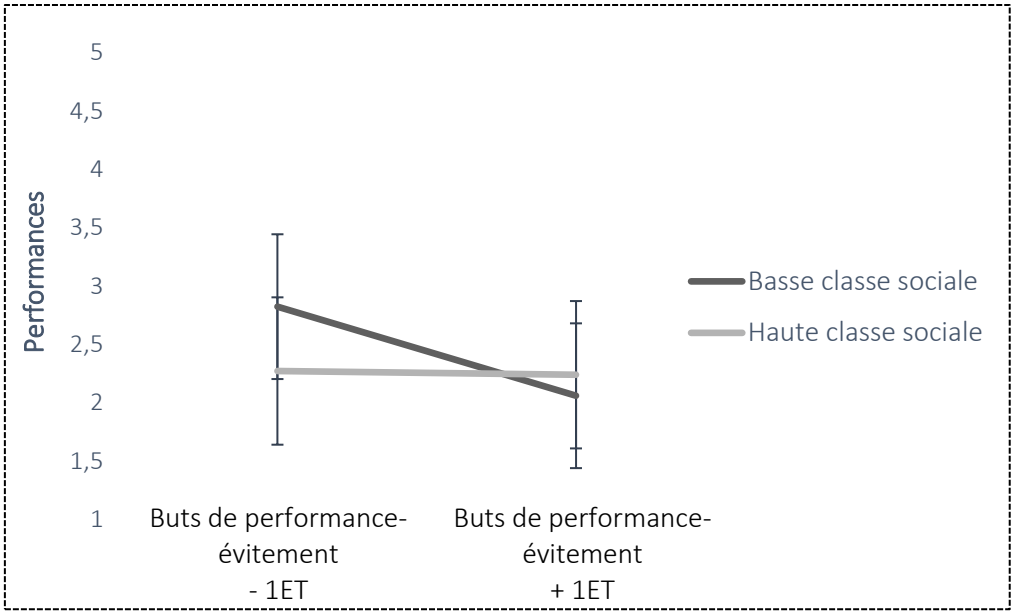


Figure 11. Performances en fonction de la classe sociale et des buts de performance-évitement. Les barres d'erreurs représentent les écarts-types (étude 1).

Comme indiqué ci-dessus, nous nous attendions à ce que cette interaction simple soit modérée par (1) le feedback et (2) le niveau académique initial. En ce qui concerne le feedback, contrairement à nos attentes, l'interaction double entre la classe sociale, le feedback et les buts de performance-évitement n'était pas significative, B = -0.08, $t(214)$ = -1.06, p = .29. En ce qui concerne le niveau académique initial, l'interaction double attendue entre la classe sociale, le niveau académique et les buts de performance-évitement était marginale, B = 0.08, $t(214)$ = 1.85, p = .065, η_p^2 = . 01, IC_{95} [-0.005, 0.16]. Comme l'illustre la figure 12, la modération de l'effet des buts de performance-évitement par la classe sociale discutée ci-dessus était plus forte (et significative) pour les étudiants ayant un niveau académique élevé (c'est-à-dire, d'un écart-type au-dessus de la moyenne), B = 0.32, $t(214)$ = 3.16, p = .002, η_p^2 = .04, IC_{95} [0.12, 0.51], que pour ceux ayant un faible niveau académique (c'est-à-dire d'un écart-type en dessous de la moyenne), B = 0.05, $t(214) < 1$.

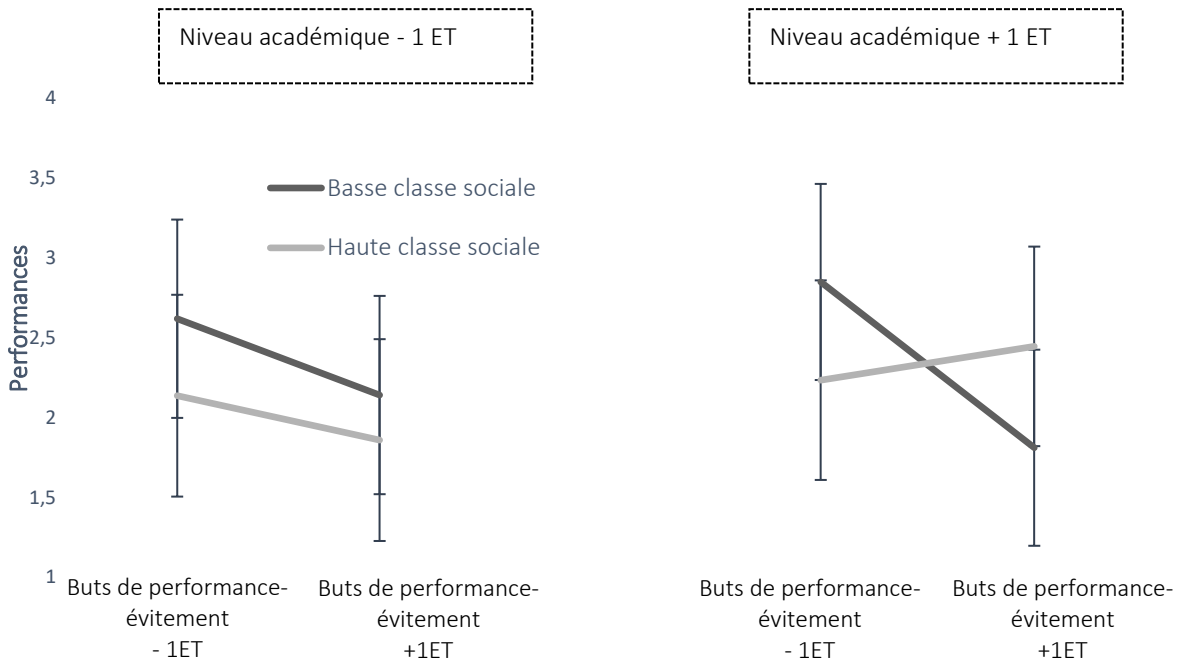


Figure 12. Performances en fonction de l'adoption de buts de performance-évitement et de la classe sociale à un faible niveau académique initial (-1 écart-type au-dessous de la moyenne, graphique de gauche) et à un fort niveau académique initial (+1 écart-type au-dessous de la moyenne, graphique de droite). Les barres d'erreurs représentent les écarts-types (étude 1).

De manière intéressante et inattendue, l'interaction à quatre termes entre la classe sociale, le feedback, les buts de performance-évitement et le niveau académique initial était également significative, B = -0.11, $t(214)$ = -2.58, p = .011, η_p^2 = .03, IC_{95} [-.19, -.03]. L'analyse des effets simples a montré que l'interaction discutée précédemment entre la classe sociale, les buts de performance-évitement et le niveau académique initial n'était observée que pour les étudiants en condition d'échec, B = 0.19, $t(214)$ = 2.89, p = .004, η_p^2 = .03, IC_{95} [0.05, 0.31], mais n'était pas significative dans la condition de réussite, B = -0.03, $t(214) < 1$.

Buts de performance-évitement $_{CS}$

Des analyses de régression supplémentaires ont été effectuées afin de tester le même modèle que précédemment avec les buts de performance-évitement $_{CS}$. Comme le montre le tableau 3, la plupart des relations identifiées avec les buts de performance-évitement vont dans le même sens avec les buts de performance-évitement $_{CS}$, mais sont plus faibles et généralement non significatives. Aucun des effets principaux n'était significatif : B = -0.06, $t(214)$ = -1.04, p = .30 pour les buts de performance-évitement $_{CS}$; B = -0.05, $t(214) < 1$ pour la

classe sociale; B = 0.10, t(214) = 1.13, p = .26 pour le feedback; et B = 0.06, t(214) = 1.17, p = .24 pour le niveau académique initial. L'interaction attendue entre les buts de performance-évitement $_{CS}$ et la classe sociale n'était pas significative non plus, B = -0.01, t(214) < 1. Seuls deux effets significatifs peuvent être soulignés. Premièrement, l'interaction attendue entre la classe sociale, les buts de performance-évitement $_{CS}$ et le niveau académique initial était significative, B = 0.09, t(214) = 2.30, p = .022, η_p^2 = .02, IC_{95} [0.01, 0.17]. A l'instar des buts de performance-évitement, des analyses sur les effets simples ont révélé que l'interaction attendue entre les buts de performance-évitement $_{CS}$ et la classe sociale tendait à être positive à un niveau académique élevé, bien que non significative, B = 0.15, t(214) = 1.55, p = .12, η_p^2 = .01, IC_{95} [-0.04, 0.34]. L'interaction devenait négative pour les étudiants avec un faible niveau académique initial, B = -0.16, t(214) = -1.91, p = .058, η_p^2 = .02, IC_{95} [-0.33, 0.005]. Deuxièmement, l'interaction à quatre termes entre les buts de performance-évitement $_{CS}$, la classe sociale, le feedback et le niveau académique initial était tendancielle, B = -0.07, t(214) = 1.85, p = .066, η_p^2 = .01, IC_{95} [-0.15, 0.005]. Comme pour les buts de performance-évitement, l'interaction entre les buts de performance-évitement $_{CS}$, la classe sociale et le niveau académique initial était significative pour les étudiants en condition d'échec, B = 0.17, t(214) = 2.57, p = .011, η_p^2 = .03, IC_{95} [0.03, 0.29], mais pas pour ceux qui sont dans la condition de réussite, B = 0.02, t(214) < 1. Aucun autre effet n'a atteint la significativité (tous les ps > .17).

Tableau 3.

Résumé des résultats des deux modèles de régression (BPE and BPE $_{CS}$)

	Buts de performance-évitement (BPE)			Buts de performance-évitement $_{CS}$ (BPE $_{CS}$)		
	B	*t*	*p*	*B*	*t*	*p*
Manipulation de la réussite vs. de l'échec (Cond)	.064	.763	.446	.095	1.128	.261
Buts de performance-évitement/Buts de performance-évitement $_{CS}$ (BPE/ BPE $_{CS}$)	*-.199*	*-2.715*	*.007*	*-.064*	*-1.042*	*.298*
Niveau académique (NA)	.092	1.808	.072	.062	1.168	.244
Classe sociale (CS)	-.093	-1.115	.266	-.052	-.623	.534
Cond * CS	.054	.647	.518	.036	.430	.668
*BPE/ BPE $_{CS}$ * CS*	*.183*	*2.494*	*.013*	*-.005*	*-.078*	*.938*
BPE/ BPE $_{CS}$ * Cond	.058	.789	.431	.022	.355	.723
*BPE/ BPE $_{CS}$ * CS * Cond*	*-.077*	*-1.055*	*.292*	*.014*	*.227*	*.820*
BPE/ BPE $_{CS}$ * NA	-.006	-.139	.889	-.008	-.195	.846
BPE/ BPE $_{CS}$ * Cond * NA	.085	2.015	.045	-.020	-.499	.618
*BPE/ BPE $_{CS}$ * CS * NA*	*.078*	*1.854*	*.065*	*.092*	*2.299*	*.022*
BPE/ BPE $_{CS}$ * CS * Cond * NA	-.108	-2.575	.011	-.074	-1.851	.066
NA * Cond	-.112	-2.206	.028	-.073	-1.377	.170
NA * CS	.057	1.124	.262	.048	.909	.365
NA * Cond * CS	.043	.848	.397	.025	. 467	.641

Note. Les effets attendus sont en *italique*.

3. Discussion

L'objectif de cette première étude était de tester le rôle de la classe sociale en tant que variable modératrice du lien entre les buts de performance-évitement et la performance des étudiants. Des recherches antérieures avaient montré que les étudiants de basse classe sociale étaient particulièrement susceptibles de percevoir leur environnement comme menaçant et que celui-ci pouvait nuire à leur réussite (Croizet & Claire, 1998; Chen & Matthews, 2001; Kraus & Stephens, 2012). Les résultats obtenus dans cette étude confirment que les buts de performance-évitement seraient plus négativement reliés à la réussite des étudiants de basse classe sociale qu'à celle des étudiants de haute classe sociale. En outre, l'interaction entre les buts de performance-évitement et la classe sociale était tendanciellement modérée par le niveau académique initial de l'étudiant. En d'autres termes, l'adoption de buts de performance-évitement aurait tendance à perturber davantage les étudiants de basse classe sociale qui ont de bons résultats académiques. Conformément aux recherches précédentes (Jury et al., 2015), nos résultats soutiennent l'idée selon laquelle la mobilité ascendante jouerait un rôle essentiel dans les difficultés rencontrées par les étudiants de basse classe sociale à l'université.

Pour des raisons similaires (i.e., le processus de mobilité ascendante), nous nous attendions à ce que l'interaction entre les buts de performance-évitement et la classe sociale soit plus forte chez les étudiants ayant reçu un feedback positif sur leurs chances de réussite dans l'enseignement supérieur comparativement aux étudiants ayant reçu un feedback négatif. Nous nous attendions donc à ce que l'interaction entre la classe sociale et les buts de performance-évitement soit modérée non seulement par le niveau académique initial (Hypothèse 2), mais également par la manipulation de la réussite vs. de l'échec (Hypothèse 3). L'hypothèse 3 n'a pas pu être vérifiée. Cette absence d'effet peut être expliquée par le fait que la manipulation de réussite vs. d'échec a eu moins d'impact sur les étudiants ou était moins associée à la représentation de leurs compétences que de leur niveau académique initial. Ce constat est cohérent avec les recherches ayant montré que les variables invoquées à l'image du niveau académique initial de l'étudiant modèrent l'effet d'autres variables sur les performances scolaires plus souvent que les variables manipulées (Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002; Senko & Harackiewicz, 2005). Cependant, il convient de noter que l'interaction à 4 termes était significative. En effet, de façon inattendue, l'interaction entre la classe sociale, les buts de performance-évitement et le niveau académique initial prédisait la performance

dans la condition « feedback d'échec » mais pas dans la condition « feedback de réussite » comme attendu. Cette interaction étant une interaction à 4 termes, on retrouve un nombre assez faible de participants dans chaque condition, ce qui nous empêche de tirer des conclusions précises de ce côté-là. Cependant, il semble raisonnable d'affirmer que, contrairement à la condition « feedback de réussite » qui aurait pu rassurer les étudiants de basse classe sociale qui ont réussi la tâche, la condition « feedback d'échec » aurait pu être très menaçante pour ces étudiants, suscitant des doutes quant à leurs réelles capacités à atteindre le processus de mobilité ascendante.

Il est important de souligner que dans notre étude, nous avons mesuré à la fois les buts de performance-évitement et les buts de performance-évitement $_{CS}$. Les buts de performance-évitement $_{CS}$ se sont avérés moins prédictifs de la performance que les buts de performance-évitement classiques. En outre, comme le montre le tableau 2, les interactions attendues sont apparues davantage pour les buts de performance-évitement que pour buts de performance-évitement $_{CS}$. Un tel constat fait écho avec d'autres recherches qui ont montré que la relation négative entre les buts de performance-évitement et la performance se produit principalement avec des mesures n'impliquant pas de comparaison sociale explicite (Hulleman et al., 2010; Key, Conley, Duncan, & Domina, 2012).

Plusieurs limites peuvent être soulignées dans cette étude. Cependant, il en existe une majeure qui est que nous n’avons pas mesuré la perception de mobilité mais nous l’avons seulement inférée à partir du niveau académique. Ainsi, il est difficile de garantir que la modération par le niveau académique initial soit due au processus de mobilité ascendante vécu par les étudiants les plus compétents.

Pour contrecarrer cette limite, dans le prochain chapitre (étude 2), le processus de mobilité sera directement mesuré. Au vu des résultats de l’étude 1 qui montrent que l’adoption de buts de performance-évitement auraient tendance à perturber davantage les étudiants de basse classe sociale qui ont de bons résultats académiques (i.e., qui sont les plus susceptibles de vivre une expérience de mobilité) et conformément aux recherches précédentes (Jury et al., 2015), nous pensons que le processus de mobilité pourrait contribuer à expliquer les embûches rencontrées par les étudiants de basse classe sociale à l’université. Ainsi, dans la prochaine étude, nous nous attendons à ce que le lien entre la classe sociale et les buts de performance-évitement soit médiatisé par le processus de mobilité.

Chapitre 6 - Faire mieux que ses parents : classe sociale, mobilité et buts de performance-évitement

Pour les étudiants de basse classe sociale, entrer dans l'enseignement supérieur ouvre la perspective d'une mobilité ascendante à plus ou moins long terme. Comme nous l'avons détaillé dans le chapitre 3, il se trouve que la mobilité ascendante n'est pas un processus neutre et qu'elle peut être particulièrement difficile pour l'identité des individus qui en font l'expérience (Jetten et al., 2008; Hinz, 2016).

Si l'on s'intéresse maintenant aux freins motivationnels que subissent les étudiants de basse classe sociale, l'étude 1 décrite dans le chapitre précédent, nous a permis de mettre le doigt sur un aspect spécifique. En effet, les buts de performance-évitement adoptés par les étudiants de basse classe sociale s'avéreraient être délétères pour leurs performances alors qu'ils ne le seraient pas pour les étudiants de haute classe sociale. Mais encore, cette étude montre que les étudiants de basse classe sociale qui ont un bon niveau académique, subiraient tout particulièrement cet effet. D'après nous, le processus de mobilité pourrait être un mécanisme participant à expliquer les effets délétères des buts de performance-évitement sur les performances des étudiants de basse classe sociale. Cette explication n'est en réalité encore que supposition puisque le processus de mobilité n'a pas été directement testé dans l'étude 1.

Dans le chapitre 6 (étude 2), le processus de mobilité sera mesuré. Nous savons, d'une part, que ce sont les étudiants de basse classe sociale qui ont un haut niveau académique (i.e., qui sont le plus susceptibles de vivre une expérience de mobilité) qui adoptent des buts de performance-évitement (Jury et al., 2015). Aussi, l'étude 1 nous a permis de montrer que les buts de performance-évitement sont particulièrement délétères pour les performances des étudiants de basse classe sociale qui ont un haut niveau académique (i.e., qui sont le plus susceptibles de vivre une expérience de mobilité). Au vu de ces constats, nous nous attendons à ce que le lien entre la classe sociale et les buts de performance-évitement soit médiatisé par le processus de mobilité. Autrement dit, ce serait parce que les étudiants de basse classe sociale se sentent dans un processus de mobilité, qu'ils adoptent plus de buts de performance-évitement.

ETUDE 2

Jury, M., Bruno, A., & Darnon, C. (2018). Doing better (or worse) than one's parents: Social status, mobility, and performance-avoidance goals. *British Journal of Educational Psychology. 88*(4), 659-674 (étude 1).

DOI Open Science Framework: 10.17605/OSF.IO/Q36MF

La classe sociale des étudiants, la perception de mobilité ascendante ainsi que les buts de performance-évitement ont été mesurés. Conformément aux recherches précédentes (cf. ci-dessus) qui mentionnent que les étudiants de basse classe sociale qui réussissent en contexte académique sont particulièrement sujets à l'adoption de buts de performance-évitement (Jury et al., 2015) et que cette adoption de buts de performance-évitement s'avère particulièrement néfaste pour les étudiants de basse classe sociale compétents (étude 1), nous nous attendons à ce que les étudiants de basse classe sociale adoptent davantage de buts de performance-évitement que les étudiants de haute classe sociale. Plus important encore, nous pensons que cet effet serait dû au processus de mobilité ascendante vécu par les étudiants de basse classe sociale (i.e., ceux qui réussissent à l'université). Ainsi, un effet indirect entre la classe sociale et le processus de mobilité sur l'adoption des buts de performance-évitement est attendu.

1. Méthode

a. Participants

Cent quarante-trois étudiants en première année de psychologie à l'Université Clermont Auvergne ont répondu au questionnaire lors d'un cours de psychologie sociale (128 filles et 15 garçons; *M* = 18.6, *ET* = 1.01). La taille de l'échantillon était basée sur le nombre maximum de participants qui pouvaient être recrutés dans ce cours pendant la période de collecte des données.

b. Matériel et procédure

Classe sociale. Nous avons utilisé le même indicateur de classe sociale que pour l'étude 1 (voir Annexe 1). Sur la base de cette classification, nous avions catégorisé 71 participants de génération continue et 72 participants de première génération.

Perception de mobilité. Une échelle en six items mesurait la perception de mobilité des participants (pour voir l'échelle, voir Annexe 5). Trois items faisaient référence au niveau d'étude actuel des participants (« *D'après vous, votre niveau d'étude actuel est inférieur/supérieur à celui de votre parent (père/mère) le plus diplômé ?* » ; « *Avec votre niveau d'étude actuel, vous sentez-vous en régression/progression par rapport au niveau d'étude de votre parent (père/mère) le plus diplômé ?* » ; « *Pensez-vous que votre niveau d'étude actuel est moins/plus valorisé socialement que celui de votre parent (père/mère) le plus diplômé ?* ») et trois items portaient sur le niveau d'étude que les participants prévoyaient d'atteindre (« *Selon vous, le diplôme que vous envisagez d'obtenir sera inférieur/supérieur à celui obtenu par votre parent (père/mère) le plus diplômé ?* » ; « *Avec le diplôme que vous envisagez d'obtenir, vous sentez-vous en régression/progression par rapport au niveau d'étude de votre parent (père/mère) le plus diplômé* » ; « *Pensez-vous que le diplôme que vous envisagez d'obtenir sera moins/plus valorisé socialement que celui de votre parent (père/mère) le plus diplômé ?* ». Les participants devaient répondre sur une échelle en 7 points allant de -3 à +3 pour chaque item. Un score moyen sur ces 6 items a été calculé pour créer un score de « perception de mobilité » (α = .89, M = 1.04, ET = 1.05). Plus le score était élevé, plus les participants pensaient être en mobilité ascendante.

Buts de performance-évitement. La même mesure de buts de performance-évitement a été utilisée que dans l'étude 1 (voir Annexe 2). Les réponses ont été moyennées pour former un score d'adoption de buts de performance-évitement (α = .83, M = 4.78, ET = 1.43). Les résultats étant plus clairs avec la mesure de performance-évitement classique qu'avec la mesure de performance-évitement $_{CS}$ dans l'étude 1 (voir Tableau 3), nous avons choisi ici, de nous limiter à la mesure de performance-évitement classique, qui est aussi celle sur laquelle des effets de classe sociale ont précédemment été obtenus (Jury et al., 2015). Les corrélations entre les variables sont présentées dans le tableau 4.

Tableau 4.

Corrélations entre les variables

Variables	1	2
1. Buts de performance-évitement	__	
2. Classe sociale	-.15^{t}	__
3. Perception de mobilité ascendante	-.23**	-.58***

Note. La classe sociale était codée -0.5 pour les étudiants de première génération et +0.5 pour les étudiants de génération continue. $^{t}p < .10$, $^{**}p < .01$, $^{***}p < .001$.

2. Résultats

Pour tester l'hypothèse selon laquelle la perception de mobilité serait une variable médiatrice entre la classe sociale et l'adoption de buts de performance-évitement, une analyse de médiation a été conduite conformément au guide fourni par Preacher & Hayes (2008). La classe sociale a été codée -0.5 pour les étudiants de première génération et +0.5 pour les étudiants de génération continue (Davis, 2010). La perception de mobilité était centrée sur la moyenne. Les résultats de cette analyse de médiation sont illustrés sur la figure 13.

Premièrement, la classe sociale prédisait tendanciellement l'adoption de buts de performance-évitement, B = -0.41, $t(141)$ = -1.75, p = .08, η_p^2 = .02, IC_{95} [-0.88, 0.05] : les étudiants de première génération (M = 4.98; ET = .17) avaient tendance à davantage adopter de buts de performance-évitement que les étudiants de génération continue (M = 4.57; ET = .17).

Deuxièmement, la classe sociale prédisait significativement la perception de mobilité ascendante, B = -1.22, $t(141)$ = -8.47, p < .001, η_p^2 = .34, IC_{95} [-1.50, -0.93]. Les étudiants de première génération (M = .59; ET = .79) se sentaient davantage en mobilité ascendante que les étudiants de génération continue (M = -.62; ET = .92). En outre, la perception de mobilité ascendante prédisait positivement et significativement l'adoption de buts de performance-évitement, B = 0.29, $t(140)$ = 2.12, p = .04, η_p^2 = .03, IC_{95} [0.02, 0.56].

Enfin, l'analyse de médiation a été testée à l'aide de la méthode *bootstrap avec correcteur de biais* (Preacher & Hayes, 2008). Les intervalles de confiance de l'effet indirect fixés à 95% ont été obtenus avec 5 000 échantillons de *bootstrap*. Les résultats de cette analyse de médiation ont confirmé l'effet indirect de la perception de mobilité ascendante sur la

relation entre la classe sociale et l'adoption de buts de performance-évitement (B = -0.35; IC_{95} [-0.72; -0.03]). En outre, l'effet direct de la classe sociale sur les buts de performance-évitement devenait non significatif lors du contrôle de la perception de mobilité ascendante, B = -0.06, $t(140) < 1$, p = .83.

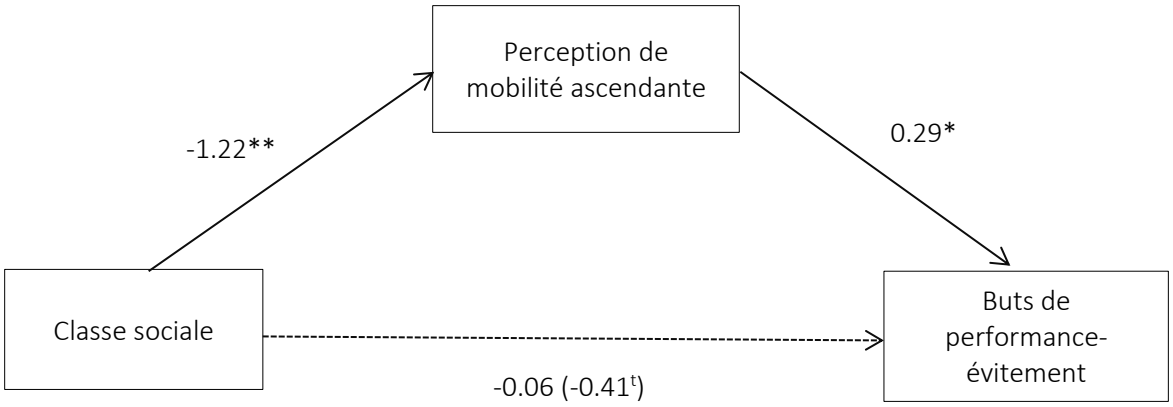


Figure 13. Effet indirect de la classe sociale sur les buts de performance-évitement médiatisé par la perception de mobilité ascendante (étude 2).

Note. Les valeurs indiquent les indices des coefficients de régression non standardisés (B) en contrôlant la perception de mobilité ascendante (sans parenthèses) et en ne contrôlant pas la perception de mobilité ascendante (entre parenthèses) $^{t}p < .10$; $^{**}p < .001$.

3. Discussion

Les résultats de cette étude montrent que les étudiants de basse classe sociale qui réussissent dans l'enseignement supérieur sont plus susceptibles d'adopter des buts de performance-évitement que leurs homologues de haute classe sociale (Jury, Smeding et al., 2015). Dans cette étude, nous montrons que cela pourrait être en partie dû au processus de mobilité ascendante que connaissent les étudiants de basse classe sociale à l'université.

Les résultats de cette étude ont par ailleurs confirmé qu'une plus grande adoption de buts de performance-évitement par les étudiants de basse classe sociale en psychologie (comparativement aux étudiants de haute classe sociale) est médiatisée par leur perception de mobilité ascendante. En d'autres termes, dans le contexte universitaire, les étudiants de basse classe sociale qui connaissent une mobilité ascendante, adoptent plus de buts de performance-évitement que leurs homologues de haute classe sociale. Étant donné que les étudiants de basse classe sociale sont, par défaut, confrontés à un processus de mobilité ascendante

lorsqu'ils réussissent dans l'enseignement supérieur, ils sont plus susceptibles d'adopter des buts de performance-évitement (Jury, Smeding, Court et al., 2015; Jury et al., 2015). Ces résultats peuvent également permettre d'éclairer ceux obtenus dans l'étude 1. Nous avons précédemment montré (étude 1) que les buts de performance-évitement seraient plus négativement reliés à la réussite des étudiants de basse classe sociale qui réussissent qu'à celle des étudiants de haute classe sociale. On pourrait aller plus loin en supposant que l'adoption de buts de performance-évitement est particulièrement néfaste pour les étudiants de basse classe sociale puisqu'ils sont davantage susceptibles de faire l'expérience d'une mobilité ascendante que leurs homologues de haute classe sociale.

Cependant, quelques limites sont à souligner. Premièrement, notre échantillon était composé à 85% de femmes, ce qui est typique de la distribution dans les facultés de psychologie. Or, il se trouve que les femmes sont plus susceptibles d'être des étudiantes de première génération (Engle & Tinto, 2008) et d'adopter des buts de performance-évitement (Dekker, Krabbendam, Lee, Boschloo, de Groot, & Jolles, 2013) que les hommes. De ce fait, la composition de notre échantillon pourrait en partie expliquer nos résultats. Par ailleurs, contrairement à ce que l'on observe habituellement dans la littérature (Stephens, Fryberg et al., 2012, par exemple), dans les universités françaises de psychologie, les étudiants de basse classe sociale sont soit aussi nombreux, soit plus nombreux que les étudiants de haute classe sociale. Nous pensons que le processus de mobilité ascendante pourrait être encore plus difficile pour les élèves de basse classe sociale dans des contextes où le brassage social est faible - à savoir avec une proportion plus élevée d'élèves de haute classe sociale. Pour cette raison, des recherches sur d'autres populations (par exemple, dans des établissements à prédominance scientifique), au sein desquelles la grande majorité des élèves sont des élèves de haute classe sociale, devraient être réalisées. Dernièrement, notre étude est corrélationnelle dans la mesure où la mobilité a été mesurée (et non manipulée) et toutes les mesures ont été prises en même temps. Par conséquent, nous ne pouvons pas établir de relation causale.

Le chapitre suivant (études 3a, 3b et 3c) ambitionne de compléter ces résultats en tenant compte des limites précédemment évoquées. En particulier, nous avons réalisé les études suivantes sur des lycéens de filière scientifique pour d'une part, pallier les limites relatives au déséquilibre en termes de genre. En effet, les statistiques montrent que le pourcentage de filles en Terminale S est équivalent au pourcentage de garçons (Ministère de

l'Education Nationale, 2017). D'autre part, le choix de ce nouvel échantillon nous permet de cibler une population (i.e., les élèves de Terminale S) dont le pourcentage d'élèves de haute classe sociale reste élevé (OCDE, 2018). Comme précédemment évoqué, nous pensons que le processus de mobilité ascendante pourrait être encore plus difficile à surmonter dans un contexte où le pourcentage d'élèves issus de familles favorisées est fort.

Surtout, dans les études 3a, 3b et 3c, le processus de mobilité ne sera plus mesuré comme c'était le cas dans l'étude 2 mais bien manipulé afin de pouvoir rendre compte d'un potentiel lien de causalité entre le processus de mobilité et l'adoption de buts de performance-évitement. Dans ces dernières études, nous proposons à la fois de manipuler la saillance du processus de mobilité mais aussi d'ajouter une mesure de performances postérieure à la mesure des buts de performance-évitement afin de regarder l'impact de l'adoption des buts de performance-évitement sur les performances. Outre les éléments précédemment évoqués, le focus sur des lycéens est un moyen pour nous d'essayer de montrer que les handicaps liés au processus de mobilité ne touchent pas seulement les étudiants dans l'enseignement supérieur mais aussi de jeunes adultes qui s'apprêtent à décrocher leur Baccalauréat pour potentiellement poursuivre des études et connaître une mobilité ascendante. Notons que, comme évoqué dans la partie « Choix méthodologiques » du chapitre 4, la classe sociale des élèves sera déterminée à l'aide de la mesure de statut social subjectif (voir Annexe 1).

Dans le chapitre 7 (études 3.a, 3.b et 3.c), nous testons le modèle complet de la thèse présenté dans le chapitre 4. Etant donné que (1) les buts de performance-évitement sont supposés réduire les performances des élèves de basse classe sociale surtout quand ils réussissent (étude 1) et que (2) les élèves de basse classe sociale sont plus susceptibles d'adopter des buts de performance-évitement que les élèves de haute classe sociale (Jury et al., 2015), parce qu'ils se sentent dans un processus de mobilité (étude 2), alors nous supposons que l'effet de la classe sociale sur les performances sera médiatisé par les buts de performance-évitement. Cet effet devrait être plus fort dans le cas où le processus de mobilité aura été rendu saillant que lorsqu'il n'aura pas été rendu saillant (test d'une hypothèse de modération médiatisée).

Chapitre 7 - Faire face au risque de mobilité ascendante : buts de performance-évitement et écart de réussite entre les lycéens de basse et haute classes sociales

Dans ce chapitre, nous avons réalisé trois études dont le but était similaire : tester le rôle du processus de mobilité en tant que mécanisme responsable de certaines des difficultés rencontrées par les élèves de basse classe sociale lors du passage du lycée à l'enseignement supérieur. Plus précisément, nous soutenons l'idée que le processus de mobilité ascendant que subissent les élèves de basse classe sociale lorsqu'ils sont sur le point d'entrer dans l'enseignement supérieur, pourrait les pousser à adopter des buts de performance-évitement qui, à leur tour, risquent d'affecter négativement leurs performances (Hulleman et al., 2010; Van Yperen et al., 2014, 2015).

ETUDE 3a

Bruno, A., Toczek-Capelle, M.-C., & Darnon, C. (2019). Facing the Risk of Upward Mobility: Performance-Avoidance Goals and the Social Class Achievement Gap among High-School Students. Manuscrit soumis pour publication.

DOI Open Science Framework:
https://osf.io/enqfk/?view_only=f9f01b69f9244b41b3dacd99ab57b04c

Cette troisième étude, au même titre que les deux suivantes, a été réalisée sur des lycéens, quelques mois avant qu'ils ne décident de s'inscrire ou non dans l'enseignement supérieur. La saillance du processus de mobilité ascendante a été manipulée en demandant aux élèves de répondre à une échelle de perception de mobilité ascendante par opposition à une échelle neutre. Dans ces trois études, nous nous attendons à ce que la saillance du processus de mobilité modère l'effet de la classe sociale sur les buts de performance-évitement et sur les performances. Plus précisément, les élèves de basse classe sociale devraient adopter davantage de buts de performance-évitement et avoir de moins bonnes performances que les élèves de haute classe sociale, mais cela devrait être particulièrement le cas lorsque le processus de mobilité ascendante est rendu saillant. De plus, nous faisons l'hypothèse que les

buts de performance-évitement devraient médiatiser l'interaction entre la classe sociale et la mobilité sur les performances. Ainsi, dans un modèle de modération médiatisée, les buts de performance-évitement seront testés en tant que médiateur de l'effet modérateur de la mobilité sur la relation entre la classe sociale et les performances.

1. Méthode

a. Participants

Une analyse de puissance *a priori* a été réalisée sur G * Power pour déterminer la taille de notre échantillon. Cent quatre-vingt-onze participants devaient être recrutés pour avoir 80% de chances de détecter un effet de petite taille (η_p^2 = .04). Pour augmenter les marges de sécurité et comme nous nous attendions à perdre certains participants en raison de valeurs manquantes (en particulier sur l'échelle de statut social subjectif), nous avions prévu d'interroger 230 participants. Finalement, 233 élèves de Terminale S de quatre établissements différents de la région clermontoise ont participé à l'étude durant un cours. En raison de 15 données manquantes sur la mesure du statut social subjectif, notre échantillon final comprenait 215 participants : 102 filles et 113 garçons, avec un âge moyen de 17,40 ans (*ET* = .69).

b. Matériel et procédure

L'expérience a été présentée comme une enquête nationale sur la réussite au lycée. Premièrement, les participants ont rempli soit une échelle de perception de la mobilité (condition saillance de la mobilité), soit une échelle de distance entre leur domicile et le lycée (condition contrôle). Ensuite, tous les participants ont rempli une mesure de buts de performance-évitement, ainsi que des mesures de performances (QCMs) en mathématiques, physique et sciences et vie de la terre. Pour finir, ils devaient indiquer leur classe sociale subjective. Enfin, ils ont été débriefés et remerciés pour leur participation.

Manipulation de la saillance du processus de mobilité. Tout d'abord, il était demandé aux participants de rappeler le niveau d'études de leur mère et de leur père (voir Annexe 1). Ensuite, nous avons manipulé la saillance du processus de mobilitée nous inspirant de la procédure de Kudrna, Furnha, & Swami (2010). Nous avons utilisé l'échelle de perception de

mobilité de l'étude 2. Cependant, nous l'avons adaptée au contexte dans lequel étaient les élèves à ce moment précis, c'est-à-dire en classe de Terminale, à quelques mois de l'épreuve du Baccalauréat. Les participants ont donc complété une échelle de perception de mobilité (par exemple, « *Vous êtes au lycée et dans quelques mois, vous passerez le Baccalauréat. Pensez-vous que ce niveau d'études est inférieur/supérieur à celui obtenu par votre parent le plus diplômé ?* », « *Selon vous, le diplôme que vous espérez obtenir après le baccalauréat sera inférieur/supérieur à celui obtenu par le plus diplômé de vos parents ?* » (n = 113), soit une échelle mesurant la distance entre leur domicile et leur lycée (« *Selon vous, la distance entre votre domicile et votre lycée est-elle beaucoup moins importante/beaucoup plus importante que celle des autres lycéens ?* » (Groupe contrôle, n = 120) (pour voir l'échelle, cf. Annexe 6).

Buts de performance-évitement. La même mesure de buts de performance-évitement a été utilisée que dans les études 1 et 2 (voir Annexe 2). Les réponses ont été moyennées pour créer un score de buts de performance-évitement (α = .56, M = 4.64, ET = 1.39).

Test de performances. Les participants ont résolu des exercices de mathématiques, de physique et de sciences et vie de la terre sous forme de QCMs issus des annales du Baccalauréat des années précédentes (voir Annexe 7). Pour s'assurer que les questions posées correspondaient aux programmes de Terminales S et qu'elles étaient présentées dans un format familier pour les élèves, nous avons consulté les enseignants de la classe dans laquelle l'étude a été menée. Tous ont confirmé que les questions étaient adaptées au niveau des élèves et correspondaient au type d'exercices qu'ils effectuaient régulièrement dans leur classe. Pour chaque question, il y avait quatre propositions et une seule était correcte. Premièrement, les participants ont résolu 4 QCMs en mathématiques (M = 1.17, ET = .94). Deuxièmement, ils ont résolu 3 QCMs en physique (M = 2.06, ET = .77) et enfin, ils ont résolu 3 QCMs en sciences et vie de la terre (M = 1.55, ET = .98). Un score de réussite a été calculé à partir de la moyenne du nombre de réponses correctes sur les trois matières (M = 1.60, ET = .58). Cette note pouvait aller de 0 à 3.

Classe sociale subjective. La classe sociale a été mesurée à l'aide de l'échelle de classe sociale subjective de MacArthur (Adler et al., 2000; Kraus, Piff et al., 2009). Pour indiquer l'endroit où ils se situent par rapport aux autres personnes en France, il a été demandé aux participants de placer un X sur l'un des 10 échelons d'une échelle représentant des personnes ayant différents niveaux d'études, de revenus et de professions (pour voir l'échelle, cf. Annexe 1 ou Figure 11).Chaque rang de l'échelle était représenté par un nombre compris entre 1 et 10,

les chiffres les plus élevés indiquaient une perception plus élevée du rang dans la classe sociale (*M* = 5.78, *ET* = 1.66).

Niveau académique initial. Les participants devaient indiquer leur moyenne du 2ème trimestre en mathématiques (*M* = 10.42, *ET* = 3.96), en physique (*M* = 11.51, *ET* = 2.99) et en sciences et vie de la terre (*M* = 11.88, *ET* = 2.64). Ces notes pouvaient aller de 0 à 20. Une note moyenne (sur les trois matières scientifiques) a été calculée (*M* = 11.27, *ET* = 2.70). Les corrélations entre les variables sont présentées dans le tableau 5.

Tableau 5.

Corrélations entre les variables

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Classe sociale subjective	__						
2. Manipulation du processus de mobilité	-.13	__					
3. Buts de performance-évitement	.03	.08	__				
4. Performance en mathématiques	-.14*	-.08	-.18**	__			
5. Performance en physique	-.01	-.11	.03	.12	__		
6. Performance en sciences et vie de la terre	-.01	.02	.02	.14*	.08	__	
7. Niveau académique initial	-.04	.12	-.01	.01	-.01	.10	__

Note. La manipulation de la saillance du processus de mobilité a été codée -0.5 pour le groupe contrôle et +0.5 pour la saillance du processus de mobilité. $^{*}p < .05$. $^{**}p < .01$.

2. Résultats

Des analyses de régression ont été conduites afin de tester un effet d'interaction entre la classe sociale et la manipulation de la mobilité sur les buts de performance-évitement et les performances. Les analyses de régression comprenaient les deux prédicteurs suivants : la classe sociale subjective (centrée sur la moyenne), la manipulation de la mobilité (-0,5 pour la condition de contrôle et +0,5 pour la condition de mobilité), ainsi que l'interaction entre ces deux termes. Le genre (-0,5 pour les garçons et +0,5 pour les filles) ainsi que le niveau académique initial (centré sur la moyenne) ont été entrés comme covariables. Étant donné que, dans les analyses préliminaires, aucune des VI n'avait d'effet, ni sur le genre, ni sur le niveau académique initial, les interactions entre les VI s et les deux covariables n'ont pas été retenues dans le modèle final (Muller et al., 2008).

Buts de performance-évitement.

Ni l'effet principal de la classe sociale, B = 0.03, $t(206) < 1$, ni l'effet principal de la mobilité n'étaient significatifs, B = 0.23, t(206) = 1.22, p = .22. En revanche, comme on pouvait s'y attendre, l'effet d'interaction entre la classe sociale et la manipulation du processus de mobilité était significatif, B = -0.28, $t(206)$ = -2.45, $p < .02$, η_p^2 = .03, IC_{95} [-0.50, -0.05]. Cette interaction est illustrée sur la figure 14. Les calculs d'effets simples ont révélé que les étudiants de basse classe sociale chez qui le processus de mobilité avait été rendu saillant, adoptaient davantage de buts de performance-évitement que les étudiants de basse classe sociale de la condition contrôle, B = 0.69, t(206) = 2.61, p < .02, η_p^2 = .03, IC_{95} [0.17, 1.21]. Aucune différence de ce type n'a été observée au sein des élèves de haute classe sociale, B = -0.23, $t(206) < 1$.

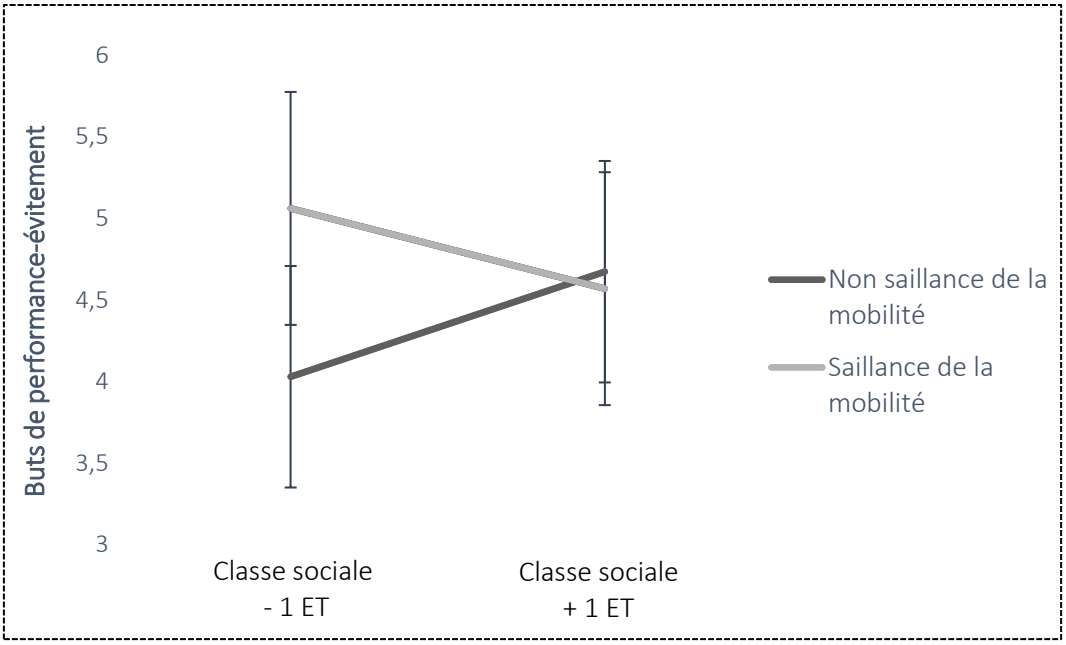


Figure 14. Buts de performance-évitement en fonction de la classe sociale et de la saillance du processus de mobilité. Les barres d'erreurs représentent les écarts-types (étude 3a).

Performances.

L'effet principal de la classe sociale n'était pas significatif, B = -0.03, t(206) = -1.06, p = .29. L'effet principal de la manipulation du processus de mobilité était marginal, B = -0.14, t(206) = -1.71, p = .09, η_p^2 = .02, IC_{95} [-0.30, 0.02] et indiquait que la saillance de ce processus diminuait les performances (respectivement, M = 1.54; ET = .57 pour la condition de saillance de la mobilité, M = 1.65; ET = .58 pour le groupe contrôle). Plus important, comme attendu, l'interaction entre la classe sociale et la manipulation du processus de mobilité était significative, B = 0.15, t(206) = 3.08, p < .01, η_p^2 = .03, IC_{95} [0.05, 0.25]. Cette interaction est illustrée sur la figure 15. Le calcul des effets simples a montré que les élèves de basse classe sociale pour lesquels le processus de mobilité avait été rendu saillant avaient de moins bonnes performances que les élèves de basse classe sociale dans la condition contrôle, B = -0.39, t(206) = -3.41, p < .01, η_p^2 = .05, IC_{95} [-0.61, -0.16]. Aucune différence de ce type n'a été observée entre les élèves de haute classe sociale, B = 0.11, t(206) < 1.

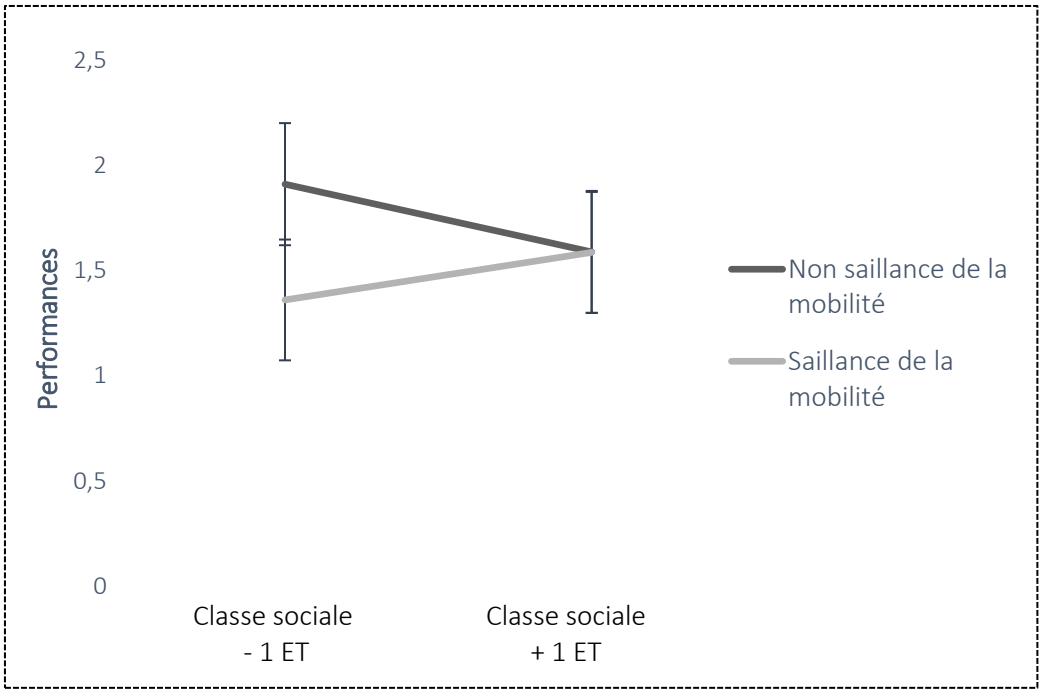


Figure 15. Performances en fonction de la classe sociale et de la saillance du processus de mobilité. Les barres d'erreurs représentent les écarts-types (étude 3a).

Modération médiatisée.

Notre dernière hypothèse était que l'interaction entre la classe sociale et la manipulation du processus de mobilité sur les performances serait médiatisée par les buts de performance-évitement. Afin de tester cette hypothèse, des analyses de modération médiatisée ont été réalisées (voir Muller, Judd et Yzerbyt, 2005). Un premier modèle a évalué la significativité de l'interaction entre la classe sociale et la manipulation du processus de mobilité sur les performances alors qu'un second modèle testait la significativité de l'interaction entre la classe sociale et la manipulation du processus de mobilité sur les buts de performance-évitement. Etant donné que ces deux modèles ont déjà été testés précédemment (voir les précédentes analyses de régression) et qu'ils étaient tous deux significatifs, nous avons directement estimé le modèle final. Nous avons réalisé une régression multiple sur les performances dans laquelle nous avons rentré les prédicteurs suivants : la classe sociale, la manipulation du processus de mobilité, l'interaction entre la classe sociale et la mobilité, les buts de performance-évitement et l'interaction entre la classe sociale et les buts de performance-évitement. Contrairement à nos attentes, le lien entre les buts de performance-évitement et les performances n'était pas significatif, B = - 0.02, η_p^2 = .03, p = .52. La méthode

bootstrap de Preacher et Hayes, à l'aide de la macro PROCESS SPSS (modèle 8), n'a pas confirmé la significativité de l'effet indirect de l'interaction entre la classe sociale et la mobilité sur les performances *via* l'adoption de buts de performance-évitement, B = 0.01, η_p^2 = .01, CI_{95} [0,01 à 0,03].

Analyses complémentaires.

Comme le montre le tableau 5, les corrélations entre les performances sur les trois matières scientifiques étaient plutôt faibles (r < .14). Pour cette raison, dans les analyses complémentaires, nous avons décidé de réaliser des analyses sur les trois scores de performances (un pour chaque matière scientifique). Ainsi, des analyses de régression ont été réalisées pour tester si l'effet d'interaction entre la classe sociale et la manipulation du processus de mobilité prédisait les performances en mathématiques, physique et sciences et vie de la terre séparément.

Performances en mathématiques.

L'effet principal de la classe sociale était significatif, B = -0.08, t(205) = -2.14, p < .04, η_p^2 = .02, IC_{95} [-0.16, -0.01]. Contre toute attente, les élèves de basse classe sociale obtenaient de meilleurs résultats en mathématiques que les élèves de haute classe sociale. L'effet principal de la manipulation du processus de mobilité était marginal, B = -0.22, t(205) = -1.74, p = 0.08, η_p^2 = .02, IC_{95} [-0.47, 0.03] et indiquait que la saillance du processus de mobilité diminuait les performances en mathématiques. En effet, lorsque le processus de mobilité avait été rendu saillant (M = 1.10; ET = .94), les étudiants avaient tendance à obtenir un score de réussite inférieur à ceux de la condition de contrôle (M = 1.25; ET = .94). Comme prévu, l'effet d'interaction entre la classe sociale et le processus de mobilité était significatif, B = 0.32, t(205) = 4.14, p < .01, η_p^2 = .03, IC_{95} [0.17, 0.47]. Comme le montre la figure 16, le calcul des effets simples a révélé que les élèves de basse classe sociale pour qui le processus de mobilité avait été rendu saillant, avaient de moins bons résultats en mathématiques que les élèves de basse classe sociale de la condition contrôle, B = -0.74, t(205) = -4.20, p < .01, η_p^2 = .05, IC_{95} [-1.09, -0.39]. Aucune différence de ce type n'a été observée entre les élèves de haute classe sociale, B = 0.31, t(205) = 1.70, p = .09.

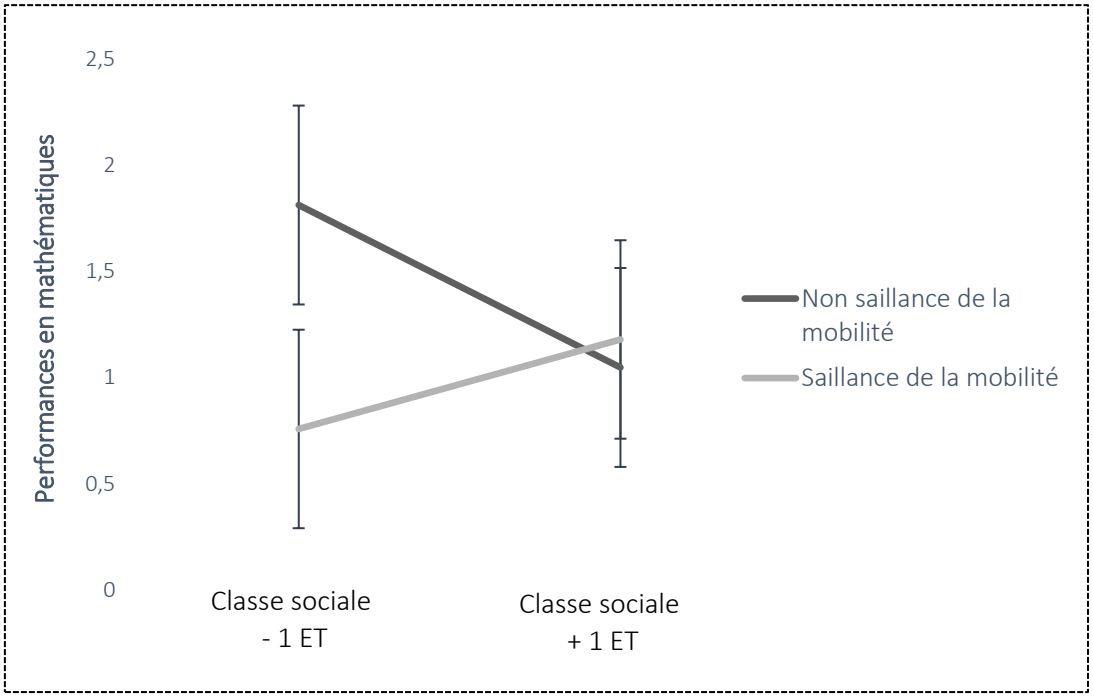


Figure 16. Performances en mathématiques en fonction de la classe sociale et de la saillance du processus de mobilité. Les barres d'erreurs représentent les écarts-types (étude 3a).

Performances en physique.

Ni l'effet principal de la classe sociale, B = -0.01, $t(206) < 1$, ni l'effet principal de la manipulation du processus de mobilité n'étaient significatifs, B = -0.14, $t(206)$ = -1.23, p = .22. De plus, contrairement à nos attentes, l'interaction entre la classe sociale et la mobilité n'était pas significative, B = 0.02, $t(206) < 1$.

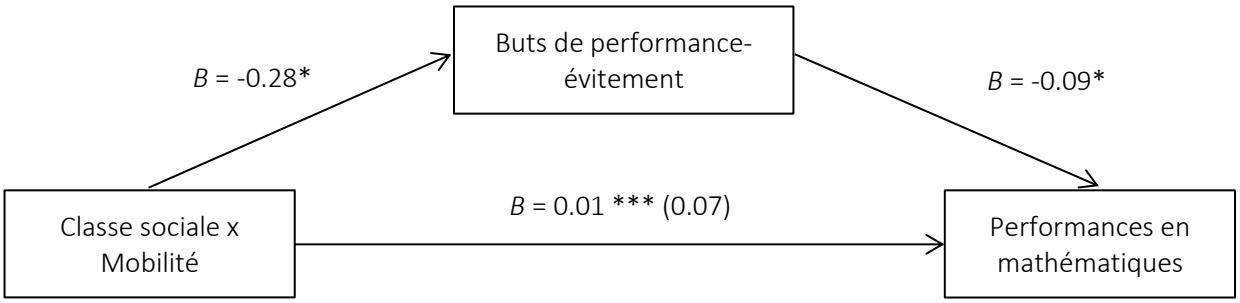
Performances en sciences et vie de la terre.

Ni l'effet principal de la classe sociale, B = 0.01, $t(179) < 1$, ni l'effet principal de la manipulation du processus de mobilité n'étaient significatifs, B = -0.02, $t(179) < 1$. En outre, contrairement à nos attentes, l'interaction entre la classe sociale et la mobilité n'était pas significative, B = 0.11, $t(179) < 1$.

Modération médiatisée.

Dans une dernière hypothèse, nous supposions que l'effet d'interaction entre la classe sociale et la manipulation de la mobilité sur les performances serait médiatisée par l'adoption de buts de performance-évitement. Afin de tester cette hypothèse (Figure 17), des analyses de modération médiatisée ont été conduites. Étant donné que notre hypothèse de modération

par la manipulation du processus de mobilité ascendante sur la classe sociale n'a été confirmée que pour la performance en mathématiques, le modèle de modération médiatisée n'a été testé que pour les performances en mathématiques. Un premier modèle a testé la significativité de l'effet d'interaction entre la classe sociale et le processus de mobilité sur la performance en mathématiques alors qu'un deuxième modèle a testé l'effet d'interaction entre la classe sociale et la manipulation du processus de mobilité sur les buts de performance-évitement. Comme ces deux effets d'interaction ont déjà été testés précédemment (voir les analyses de régression précédentes) et qu'ils étaient tous deux significatifs, nous avons directement estimé le modèle final. Nous avons lancé une régression multiple sur la performance en mathématiques qui incluait les prédicteurs suivants : la classe sociale, la mobilité, les buts de performance-évitement, l'interaction entre la classe sociale et la mobilité, l'interaction entre la classe sociale et les buts de performance-évitement. Comme attendu, les résultats ont montré que plus le niveau d'adoption des buts de performance-évitement était élevé, plus la performance en mathématiques était faible, B = - 0.09, η_p^2 = .05, IC_{95} [- 0.18, 0.00], p = .05, alors que l'effet de la classe sociale sur les performances en mathématiques n'était pas significatif, B = - 0.07, p = .06. La méthode *bootstrap* de Preacher et Hayes, à l'aide de la macro PROCESS SPSS (modèle 8), a confirmé la significativité de l'effet indirect de l'interaction entre la classe sociale et la mobilité ascendante sur les performances en mathématiques *via* les buts de performance-évitement, B = 0.01 η_p^2 = 0.01. IC_{95} [0.00 à 0.04].



Effet indirect : .01, 95% CI = 0.00 to 0.04, boots = 5000

Figure 17. Effet indirect de l'interaction entre la classe sociale et le processus de mobilité sur les performances en mathématiques via les buts de performance-évitement (étude 3a).

Note: Les valeurs indiquent les coefficients de régression non standardisés (B) avec et sans (entre parenthèses) le contrôle des buts de performance-évitement. $^{*}p < .05$, $^{***}p < .001$.

3. Discussion

La troisième étude faisait directement suite à la seconde puisque le but était de tester (en le manipulant) le rôle du processus de mobilité sur l'adoption des buts de performance-évitement d'une part et sur les performances des lycéens d'autre part. En outre, notre objectif était d'étudier les conséquences de l'adoption des buts de performance-évitement sur les résultats scolaires. Conformément à nos hypothèses, le processus de mobilité ascendante apparaît comme un modérateur de l'effet de la classe sociale sur les buts de performance-évitement et sur les performances. Plus précisément, lorsque le processus de mobilité ascendante est rendu saillant, les lycéens de basse classe sociale adoptent plus de buts de performance-évitement que les lycéens de haute classe sociale. Comme mentionné précédemment, le processus de mobilité implique un changement identitaire (Amiot et al., 2010), un changement qui semble amener les étudiants de basse classe sociale à avoir recours à des mécanismes de protection parce qu'ils craignent un potentiel échec (e.g., buts de performance-évitement). Ce résultat est cohérent avec les recherches antérieures qui ont montré que les étudiants de basse classe sociale qui adoptaient plus de buts de performance-évitement étaient les étudiants pour lesquels le processus de mobilité était le plus susceptible de se produire (i.e., les étudiants compétents, Jury et al., 2015; ou les étudiants qui sont amenés à croire qu'ils réussissent mieux que d'habitude, Jury et al., 2018, voir également chapitre 6). En outre, notre étude permet de conclure à un lien de causalité entre le processus de mobilité et l'adoption de buts de performance-évitement. En effet, nous avons manipulé le processus de mobilité et pas seulement évoqué comme un mécanisme possible pour expliquer la modération de l'effet de la classe sociale par le niveau académique (cf., étude 1).

Les résultats de cette étude nous permettent non seulement de mettre en évidence l'existence d'un lien entre la classe sociale, la mobilité et les buts de performance-évitement mais étayent également les conséquences de ce processus sur les résultats scolaires.

En effet, conformément aux buts de performance-évitement, le processus de mobilité ascendant apparaît comme un modérateur du lien entre la classe sociale et les performances des lycéens. Plus précisément, lorsque la perspective de mobilité est rendue saillante, les lycéens de basse classe sociale obtiennent de moins bonnes performances (sur les performances moyennes et sur les performances en mathématiques) que les étudiants de haute classe sociale. Des recherches avaient montré que les étudiants de basse classe sociale

réussissaient moins bien que ceux de haute classe sociale, en particulier dans des situations évaluatives (Croizet & Claire 1998, Berjot & Drozda-Senkowska, 2007; Smeding et al., 2013). Nos résultats alimentent ces recherches en montrant que la saillance du processus de mobilité a réduit la performance des étudiants de basse classe sociale. Il est possible dès lors d'envisager que l'effet de la mobilité - comme celui de la menace - soit dû à l'anxiété de la pression évaluative que ces situations génèrent pour les élèves de basse classe sociale.

De façon très intéressante, il convient de noter que notre hypothèse selon laquelle les buts de performance-évitement seraient un médiateur de la relation entre la classe sociale et la mobilité sur les performances est vérifiée mais n'a été confirmée que pour la réussite en mathématiques et non pour les performances moyennes. L'absence de ce résultat sur la performance moyenne peut s'expliquer par la variance relativement faible sur la variable « performances » (σ = .33) alors que la variance était plus grande sur la performance en mathématiques (σ = .88). De plus, certains exercices pouvaient être plus difficiles que les autres et le score aux exercices de mathématiques était inférieur à celui des autres exercices ($M_{mathématiques}$ = 1.17, *ET* = .94; $M_{physique}$ = 2.06, *ET* = .77; $M_{\text{sciences et vie de la terre}}$ = 1.55, *ET* = .98). Il est donc probable que les exercices de mathématiques aient été plus discriminants que les exercices des deux autres matières scientifiques. Par ailleurs, des travaux ont montré que l'anxiété liée aux mathématiques était très corrélée à la perception des adolescents quant à leurs capacités en mathématiques et aux attentes en matière de performances sur cette matière (Meece, Wigfield, & Eccles, 1990). On sait par ailleurs que les performances en mathématiques sont souvent affectées par la menace qui pèse sur les groupes dominés (i.e., étudiants de basse classe sociale) (e.g., Spencer et al., 1999). Il est probable que dans un contexte menaçant *via* l'activation du processus de mobilité, ce soit la performance en mathématiques des élèves de basse classe sociale qui ait été plus affectée que les performances sur les autres matières.

Certaines limites doivent être soulignées. Tout d'abord, le coefficient de fiabilité interne de l'échelle des buts de performance-évitement était relativement faible. Bien qu'il s'agisse malheureusement d'une observation assez courante dans les recherches portant sur les buts d'accomplissements (e.g., Jury et al., 2018), dans l'étude 3b, nous avons décidé d'ajouter une autre mesure des buts de performance-évitement : la version révisée d'Elliot & Murayama (2008) (cf. étude 1) afin de répondre à cette limite. Celle-ci se distingue principalement de celle utilisée jusqu'ici par l'inclusion de la dimension normative (relative à autrui) dans les items. Par

ailleurs, la mesure de la classe sociale subjective était placée après que le processus de mobilité ait été rendu saillant. On peut penser que les lycéens ont sous-évalué la perception qu'ils ont de la position sociale de leurs parents puisqu'à travers l'échelle de perception de mobilité, on leur rappelait qu'en obtenant leur Baccalauréat, ils étaient susceptibles de faire des études supérieures et de s'élever socialement comparativement à leurs parents. Cette limite sera corrigée dans l'étude 3b en plaçant cette mesure avant la manipulation du processus de mobilité. Enfin, une autre limite de cette étude concerne l'indice du niveau de compétence académique utilisé (i.e., la moyenne sur les trois matières scientifiques). En effet, bien que les notes obtenues en sciences durant l'année de Terminale soient souvent associées à la performance au Baccalauréat, il est possible que ce qui était attendu dans les exercices proposés (i.e., annales du Baccalauréat), fut légèrement différent des contrôles de connaissances auxquels les élèves ont l'habitude de répondre. De plus, il était demandé aux participants de rapporter eux-mêmes leur note. Or, des travaux ont mis en évidence que, parfois, il existe des distorsions liées au rappel des notes (Chatard, Guimond, & Selimbegovic, 2007).

Pour répondre à ces limites dans l'étude 3b, le niveau de compétence académique sera estimé par un exercice issu d'annales du Baccalauréat afin de conserver une meilleure fiabilité au niveau de la mesure. De plus, dans l'étude 3b, la puissance statistique de notre échantillon sera plus importante. Enfin, étant donné que notre hypothèse de modération médiatisée dans l'étude précédente n'a été concluante que sur la mesure de performance en mathématiques, nous avons décidé de nous focaliser sur les performances en mathématiques dans l'étude suivante.

ETUDE 3b

Dans cette étude, nous faisons les mêmes hypothèses que pour l'étude 3a. Une mesure de buts de performance-évitement a été ajoutée (version révisée, d'Elliot & Murayama, 2008, étude 1). Les hypothèses concernant cette mesure sont les mêmes que celles formulées pour les buts de performance-évitement (le construit théorique est le même). De ce fait, nous nous attendons également à un effet d'interaction entre la classe sociale et la manipulation du

processus de mobilité sur les buts des performance-évitement $_{CS}$ et les performances en mathématiques. Plus précisément, les étudiants de basse classe sociale devraient adopter davantage de buts de performance-évitement $_{CS}$ que les étudiants de classe sociale supérieure, mais cela devrait être particulièrement le cas lorsque le processus de mobilité ascendante est rendu saillant. De plus, comme dans l'étude 3a, nous faisons l'hypothèse que les buts de performance-évitement $_{CS}$ médiatisent l'interaction entre la classe sociale et la mobilité sur les performances en Mathématiques.

1. Méthode

a. Participants

Une analyse de puissance *a priori* a été réalisée sur G * Power pour déterminer la taille de notre échantillon. 315 participants devaient être recrutés pour avoir 80% de chances de détecter un effet de taille similaire à celui obtenu dans l'étude 3a (η_p^2= .03 pour les interactions classe sociale x saillance du processus de mobilité). Pour augmenter les marges de sécurité, nous avions prévu d'interroger 330 participants. Quatre lycées de la région clermontoise dont 337 élèves de Terminales S ont participé à l'étude durant un cours en classe. Dix-sept données étaient manquantes sur la mesure de la classe sociale, trois sur celle du niveau académique et deux sur le genre. Notre échantillon final comprenait donc 320 participants : 162 filles et 158 garçons.

b. Matériel et procédure

L'expérience a été présentée comme une enquête nationale sur la réussite au lycée et se déroulait cette fois-ci en deux parties espacées de quelques jours. Dans un premier temps, les participants ont réalisé 6 QCMs de mathématiques et ont indiqué leur classe sociale subjective. Dans un second temps, il était demandé aux participants de remplir soit une échelle de perception de la mobilité (condition saillance de la mobilité), soit une échelle de distance entre leur domicile et le lycée (condition contrôle) identique à celle de l'étude 3a. Ensuite, tous les participants ont rempli deux mesures de buts de performance-évitement, ainsi que 6 QCMs en mathématiques. Les QCMs en mathématiques (partie 1 et 2) étaient différents de l'étude 3a car nous voulions choisir un exercice comprenant plus de questions afin d'augmenter la validité de notre mesure. Enfin, ils ont été débriefés et remerciés pour leur participation.

- **Partie1**

Niveau académique initial. Les participants ont résolu six exercices de mathématiques sous forme de QCMs issus des annales du Baccalauréat des années précédentes (voir Annexe 8 pour les QCMs de mathématiques des parties 1 et 2). Pour chaque question, une seule réponse était correcte. Un score de réussite a été calculé à partir de la somme du nombre de réponses correctes (M = 1.80, ET = 1.48). Cette note pouvait aller de 0 à 6.

Classe sociale subjective. Cette mesure était rigoureusement identique à celle utilisée dans l'étude 3a (M = 5.64, ET = 1.63) (voir Annexe 1).

- **Partie 2** (quelques jours après la partie 1)

Manipulation de la saillance du processus de mobilité. Le texte et les questions utilisés dans cette manipulation du processus de mobilité étaient identiques à celle de l'étude précédente (voir Annexe 6).

Buts de performance-évitement. La même mesure des buts de performance-évitement a été utilisée que dans l'étude 3a (α = .58, M = 4.65, ET = 1.31). De plus, la version révisée (Elliot & Murayama, 2008), identique à celle de l'étude 1, a été incluse (α = .93, M = 3.63, ET = 1.73) (voir Annexe 2).

Performance en mathématiques. Les participants ont résolu 6 exercices de mathématiques sous forme de QCMs issus des annales du Baccalauréat des années précédentes. Pour chaque question, il n'y avait qu'une seule réponse correcte. Un score de réussite a été calculé à partir de la somme du nombre de réponses correctes (M = 2.66, ET = 1.14) (voir Annexe 8). Cette note pouvait aller de 0 à 6. Les corrélations entre les variables sont présentées dans le tableau 6.

Tableau 6.

Corrélations entre les variables

Variables	1	2	3	4	5
1. Classe sociale subjective	__				
2. Manipulation du processus de mobilité	-.06	__			
3. Buts de performance-évitement	-.04	-.01	__		
4. Buts de performance-évitement $_{CS}$	.07	-.02	.04	__	
5. Performance en mathématiques	-.05	-.07	-.09	-.08	__
6. Niveau académique initial	-.09	.02	-.04	.07	.14^{t}

Note. La manipulation de la saillance du processus de mobilité a été codée -0.5 pour le groupe contrôle et +0.5 pour la saillance du processus de mobilité. $^{t}p < .10$.

2. Résultats

Des analyses de régression ont été réalisées afin de tester un effet d'interaction entre la classe sociale et la manipulation de la mobilité sur les buts de performance-évitement, les buts de performance-évitement $_{CS}$ et les performances en mathématiques. Les analyses de régression comprenaient les deux prédicteurs suivants : la classe sociale (centrée sur la moyenne), la manipulation de la mobilité (-0,5 pour la condition de contrôle et + 0,5 pour la condition de mobilité), ainsi que l'interaction entre ces deux termes. Le genre (-0,5 pour les garçons et +0,5 pour les filles) et le niveau académique initial (centré sur la moyenne) ont été entrés comme covariables. Étant donné que, dans les analyses préliminaires, les VIs étaient significativement reliées au genre et au niveau académique initial, les interactions avec le genre et le niveau académique initial ont été retenues dans le modèle final (Muller et al., 2008).

Buts de performance-évitement.

Ni l'effet principal de la classe sociale, *B* = -0.02, *t*(302) < 1, ni l'effet principal de la mobilité n'étaient significatifs, *B* = -0.08, t(302) < 1. En revanche, l'effet d'interaction entre la classe sociale et la manipulation du processus de mobilité était significatif, *B* = -0.20, *t*(302) = -2.16, *p* < .03, η_p^2 = .02, IC_{95} [-0.38, -0.02]. L'interaction est représentée sur la figure 18. Les calculs d'effets simples ont révélé qu'aucune différence ne se produit au sein des élèves de basse classe sociale *B* = 0.25, *t*(302) = 1.17, *p* = .24. En revanche, contre toute attente, les élèves de haute classe sociale chez qui le processus de mobilité avait été rendu saillant, avaient tendance à adopter moins de buts de performance-évitement que les élèves de haute classe sociale de la condition contrôle, B = -0.40, t(302) = -1.92, p = .055, η_p^2 = .01, IC_{95} [-0.11, 0.07].

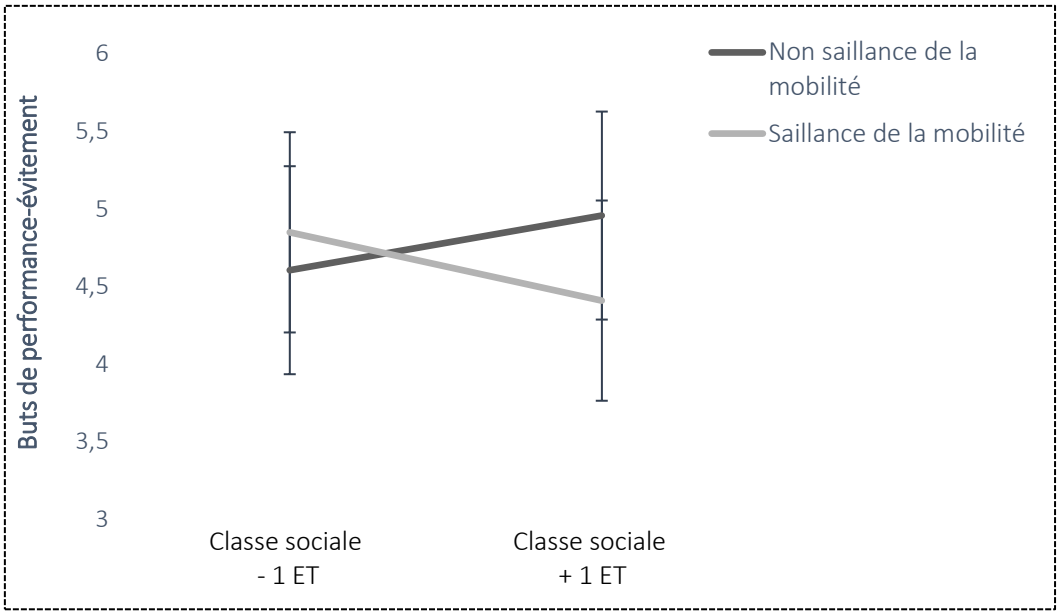


Figure 18. Buts de performance-évitement en fonction de la classe sociale et de la saillance du processus de mobilité. Les barres d'erreurs représentent les écarts-types (étude 3b).

Buts de performance-évitement $_{CS}$.

L'effet principal de la classe sociale était marginal, *B* = 0.11, *t*(302) = 1.85, *p* = .065 η_p^2 = .01, IC_{95} [-0.01, 0.24]. Contre toute attente, cet effet principal montre que plus les élèves ont rapporté une classe sociale subjective élevée, plus ils ont eu tendance à adopter des buts de performance-évitement $_{CS}$. L'effet principal de la mobilité n'était pas significatif, *B* = -0.08, t(302) < 1. En revanche, comme pour les buts de performance-évitement, l'effet d'interaction entre la classe sociale et la manipulation du processus de mobilité était significatif, *B* = -0.29, *t*(302) = -2.38, *p* < .02, η_p^2 = .01, IC_{95} [-0.54, -0.05]. L'interaction est représentée sur la figure

19. Les calculs d'effets simples ont révélé qu'aucune différence ne se produit au sein des élèves de basse classe sociale $B = 0.40$, $t(302) = 1.40$, $p = .16$. En revanche, on observe que les étudiants de haute classe sociale chez qui le processus de mobilité avait été rendu saillant, adoptaient moins de buts de performance $_{CS}$ que les étudiants de haute classe sociale de la condition contrôle, B = -0.56, t(302) = -2.00, p < .05, $\eta_p^2 = .01$, IC_{95} [-0.11,- 0.01].

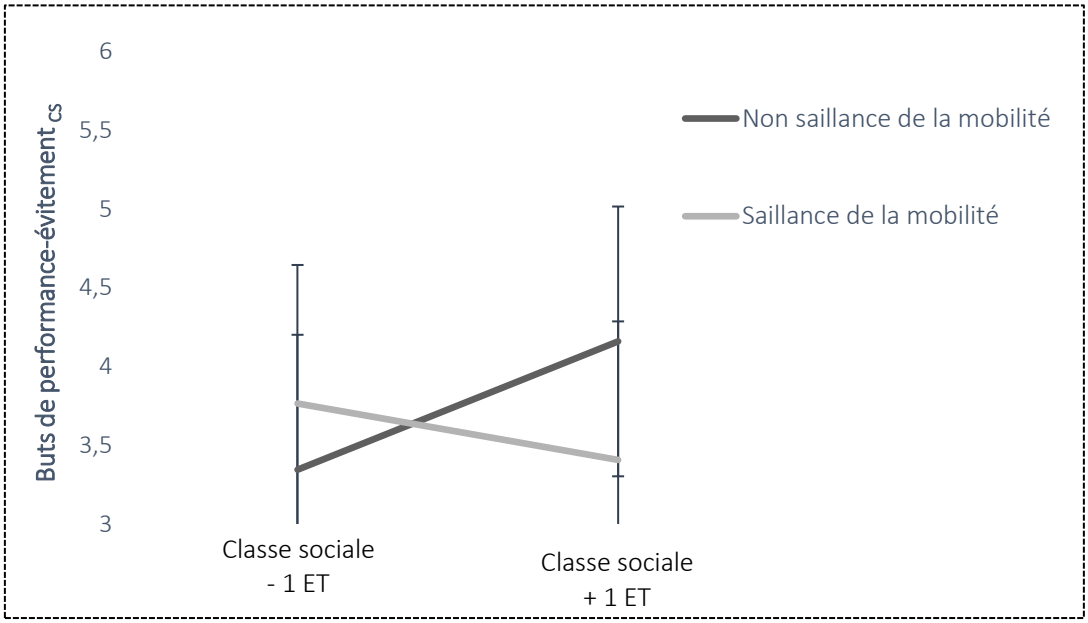


Figure 19. Buts de performance-évitement $_{CS}$ en fonction de la classe sociale et de la saillance du processus de mobilité. Les barres d'erreurs représentent les écarts-types (étude 3b).

Performances en mathématiques.

Ni l'effet principal de la classe sociale, $B = -0.02$, $t(302) < 1$, ni l'effet principal de la manipulation du processus de mobilité n'étaient significatifs, $B = -0.21$, $t(302) = -1.62$, $p = .11$. Contrairement à nos attentes, l'interaction entre la classe sociale et le manipulation du processus de mobilité n'était pas significative, $B = 0.00$, $t(302) < 1$.

Modération médiatisée

Etant donné que l'interaction attendue entre la classe sociale et la saillance de la mobilité sur la performance en mathématiques n'a pas été observée et que les effets observés ne sont pas conformes à nos attentes, nous n'avons pas conduit d'analyses de modération médiatisée.

3. Discussion

L'étude 3b a été conçue dans le but de répliquer les résultats obtenus dans l'étude 3a et de répondre aux limites de celle-ci, à savoir l'utilisation d'un indice de compétence académique fortement relié à la mesure de performance, une autre mesure des buts de performance-évitement (i.e., une mesure des buts de performance-évitement « normatifs ») et une plus grande puissance statistique.

Or, nos résultats sont différents de ceux attendus. Tout d'abord, l'effet principal de la classe sociale est à l'opposé des hypothèses et des résultats obtenus jusqu'alors (bien que l'effet soit marginal). Les lycéens de haute classe sociale ont tendance à adopter plus de buts de performance-évitement $_{CS}$ que les lycéens de basse classe sociale. Cet effet principal ne s'observe pas sur la mesure des buts de performance-évitement classique. Un point important est que les buts de performance se distinguent selon deux composantes : une composante qui renvoie à la question de la démonstration de la compétence (i.e., buts de performance-évitement) et une composante qui renvoie à la distinction par rapport à autrui (i.e., buts de performance-évitement $_{CS}$) (Hulleman et al., 2010; Senko et al., 2011). La nouvelle conceptualisation des buts de performance-évitement $_{CS}$ renvoie à une composante normative avec l'inclusion de la comparaison sociale (Elliot & Murayama, 2008) qui n'est pas présente sur la mesure de buts de performance-évitement initiale. La mesure des buts de performance-évitement classique se caractérise plutôt par une focalisation sur la volonté d'éviter de démontrer son incompétence, indépendamment des autres (exemple : « *Je veux seulement éviter d'échouer dans mes études* »). Au vu de nos résultats généraux et de cette distinction sur ces deux mesures, nous pouvons supposer que les étudiants de basse classe sociale auraient davantage peur d'échouer et de démontrer leur incompétence alors que les étudiants de haute classe sociale seraient plus préoccupés par l'idée de ne pas démontrer leur incompétence par rapport à autrui. Ainsi, ces deux mesures, bien que reconnues pour mesurer le même construit (Elliot & Murayama, 2008), pourraient renvoyer à deux dimensions distinctes des buts de performance-évitement sur lesquelles les élèves de haute et basse classe sociale différeraient.

Deuxièmement, bien que les interactions attendues entre la classe sociale et la saillance de la mobilité sur les buts de performance-évitement et les buts de performance-évitement $_{CS}$ aillent dans le même sens que dans l'étude 3a, les effets simples sont différents. En effet, la différence en termes d'adoption des buts de performance-évitement/buts de performance-

évitement $_{CS}$ se produit chez les lycéens de haute classe sociale et non chez les lycéens de basse classe sociale. L'analyse des effets simples montre que les lycéens de haute classe sociale chez qui le processus de mobilité a été rendu saillant, adoptent moins de buts de performance-évitement et de buts de performance-évitement $_{CS}$ que les lycéens du groupe « contrôle ». Aucune différence n'a été observée au sein des lycéens de basse classe sociale. Les élèves de milieux favorisés, *via* leur position sociale privilégiée et les valeurs d'indépendance qui leur ont été transmises (Stephens, Fryberg et al., 2012; Stephens, Markus, & Phillips, 2014), auraient tendance à faire des choix qui reflètent une préférence pour se différencier des autres (Stephens et al., 2007) et pourraient savoir à quel point il est important de se distinguer positivement d'autrui mais également de ne pas se distinguer négativement par rapport aux autres. Des études ont aussi montré que les étudiants de classes sociales favorisées sont plus susceptibles que les étudiants des classes populaires de percevoir leurs capacités intellectuelles comme élevées (Ivcevic & Kaufman, 2013) et auraient plus confiance en leurs capacités de réussir à l'université même lorsqu'ils ont le même niveau de compétence (Engle, 2007). Le processus de mobilité pouvant être perçu comme reflétant les capacités internes de l'individu ainsi que leurs efforts personnels au sens de la méritocratie (McNamee & Miller, 2004), rendre saillant ce processus chez les étudiants de haute classe sociale (étant déjà privilégiés en termes de statut au sein de la société), aurait un effet bénéfique et rassurant chez ces étudiants, ce qui pourrait les conduire à adopter moins de buts de performance-évitement/buts de performance-évitement $_{CS}$ que les étudiants du même groupe social n'ayant pas eu ce rappel.

Concernant les performances en mathématiques, aucun effet significatif n'a été relevé. Le contexte de cette étude était identique à celui de l'étude 3a (pendant un cours) et la mesure de performance était également extraite d'annales du Baccalauréat. Le fait que cette étude ait été réalisée en deux parties peut peut-être expliquer l'absence de résultats. En effet, les étudiants remplissaient la première partie du questionnaire quelques jours avant de remplir la seconde partie qui avait en commun la résolution d'exercices de mathématiques. Bien que les exercices étaient différents, il se peut que notre étude ait été soumise à un biais lié à l'essai et à un effet d'apprentissage, ce qui pourrait contribuer à expliquer pourquoi nous n'observons pas d'effets sur la performance en mathématiques. Les statistiques descriptives montrent en effet que la variance est moins grande sur les exercices de mathématiques en partie 2 (σ = 1.41) qu'en partie 1 (σ = 2.30). Il est probable qu'en ayant déjà répondu à un exercice similaire dans la partie 1, les participants aient développé une meilleure maîtrise de la tâche qui les a amenés

à mieux réussir les exercices mathématiques en partie 2 (M = 2.62, ET =1.19) qu'en partie 1 (M = 1.78, ET = 1.52). De plus, bien que l'étude 3b utilise un meilleur indicateur du niveau de compétences académiques, elle a été réalisée tôt durant l'année scolaire (au mois d'octobre) alors que les élèves n'avaient pas encore connaissance de leurs moyennes en sciences du premier trimestre. Au moment de l'étude, il est probable que les élèves se trouvaient dans une situation d'incertitude concernant leur niveau de compétence et leurs capacités scolaires, ce qui a pu atténuer l'effet sur l'adoption des buts de performance-évitement et les performances.

Les résultats n'ayant pas été concluants avec les changements opérés dans l'étude 3b et afin de s'assurer de la fiabilité des résultats observés dans l'étude 3a, il nous a semblé important de répliquer à l'identique l'étude 3a en revenant aux choix méthodologiques qui y avaient été faits.

ETUDE 3c

Dans cette étude, les mesures, les choix méthodologiques ainsi que les hypothèses opérationnelles sont identiques à ceux de l'étude 3a.

1. Méthode

a. Participants

Trois cent quinze participants devaient être recrutés pour avoir 80% de chances de détecter un effet de petite taille conforme à celle de l'étude 3a (η_p^2= .03). Trois établissements de la région clermontoise dont 319 élèves de Terminale S ont participé à l'étude durant un cours en classe. Neuf données étaient manquantes sur la mesure de la classe sociale subjective. Notre échantillon final comprenait donc 310 participants : 160 garçons et 150 filles avec un âge moyen de 17,21 ans (*ET* = 1.11).

b. Matériel et procédure

La procédure est la même que pour l'étude 3a.

Manipulation de la saillance du processus de mobilité. Le matériel utilisé dans cette induction est le même que dans les études 3a et 3b (voir Annexe 6).

Buts de performance-évitement. La mesure est identique à l'étude 3a (α = .58, *M* = 4.58, *ET* = 1.40) (voir Annexe 2).

Test de performances. Les participants ont résolu les mêmes exercices de mathématiques (*M* = 1.20, *ET* = .99), de physique (*M* = 2.20, *ET* = .84) et de sciences et vie de la terre (*M* = 1.89, *ET* = .89) que dans l'étude 3a (voir Annexe 7). Nous nous étions assurés que les thèmes abordés dans les exercices avaient été vus durant l'année. Un score de réussite a été calculé à partir de la moyenne du nombre de réponses correctes sur les trois matières (*M* = 1.77, *ET* = .56). Cette note pouvait aller de 0 à 4.

Classe sociale subjective. Cette mesure était la même que celle utilisée dans les études 3a et 3b (*M* = 5.78, *ET* = 1.66) (voir Annexe 1).

Niveau académique initial. Les participants devaient indiquer leur moyenne du deuxième trimestre en mathématiques (*M* = 11.47, *ET* = 3.40), en physique (*M* = 11.54, *ET* = 3.37) et en sciences et vie de la terre (*M* = 11.88, *ET* = 2.64). Ces notes pouvaient aller de 0 à 20. Une note moyenne (sur les trois matières scientifiques) a été calculée (*M* = 11.61, *ET* = 2.83). Les corrélations entre les variables sont présentées dans le tableau 7.

Tableau 7.

Corrélations entre les variables

Variables	1	2	3	4	5	6
1. Classe sociale subjective	__					
2. Manipulation du processus de mobilité	.03	__				
3. Buts de performance-évitement	.04	-.14*	__			
4. Performance en mathématiques	-.11*	-.01	.00	__		
5. Performance en physique	.03	-.06	-.04	.17**	__	
6. Performance en sciences et vie de la terre	-.08	.05	-.04	.05	-.04	__
7. Niveau académique initial	.11	-.04	-.02	.33**	.19**	.22**

Note. La manipulation de la saillance du processus de mobilité a été codée -0.5 pour l'absence de saillance et +0.5 pour la saillance du processus de mobilité. $^{*}p < .05$. $^{**}p < .01$.

2. Résultats

Des analyses de régression ont été effectuées afin de tester un effet d'interaction entre la classe sociale et la manipulation de la mobilité sur les buts de performance-évitement et les performances. Les analyses de régression comprenaient les deux prédicteurs suivants : la classe sociale (centrée sur la moyenne, la manipulation de la mobilité (-0,5 pour la condition de contrôle et +0,5 pour la condition de mobilité), ainsi que l'interaction entre ces deux termes. Le genre (-0,5 pour les garçons et +0,5 pour les filles) et le niveau académique initial (centré sur la moyenne) ont été entrés comme covariables. Étant donné que, dans les analyses préliminaires, aucune des VIs n'était reliée au genre, les interactions avec le genre n'ont pas été retenues dans le modèle final (Muller et al., 2008). En revanche, les VIs étaient reliées

significativement au niveau académique initial donc les interactions avec le niveau académique initial ont été retenues dans le modèle final (Muller et al., 2008).

Buts de performance-évitement.

L'effet principal de la classe sociale n'était pas significatif, B = 0.02, $t(305) < 1$. En revanche, l'effet principal de la mobilité était significatif, B = -0.35, $t(305)$ = -2.26, p = .025, η_p^2 = .02, IC_{95} [-0.51, -0.06] et indiquait contre toute attente que la saillance de ce processus diminuait l'adoption de buts de performance-évitement (respectivement, M = 4.39; ET = 1.43 pour la condition de saillance de la mobilité, M = 4.77; ET = 1.32 pour le groupe contrôle). En revanche, contrairement à nos attentes, l'effet d'interaction entre la classe sociale et la manipulation du processus de mobilité n'était pas significatif, B = 0.03, $t(305) < 1$.

Performances.

L'effet principal de la classe sociale était significatif, B = -0.04, $t(305)$ = -2.23, $p < .03$, η_p^2 = .02, IC_{95} [-0.08, -0.01] et indiquait de façon non conforme à nos attentes que plus les lycéens rapportaient une classe sociale subjective élevée, et plus leurs performances étaient faibles. L'effet principal de la manipulation du processus de mobilité n'était pas significatif, B = 0.00, $t(305) < 1$. De plus, contrairement à nos attentes, l'interaction entre la classe sociale et la manipulation du processus de mobilité n'était pas significatif, B = 0.01, $t(305) < 1$.

Modération médiatisée.

Etant donné que l'interaction attendue entre la classe sociale et la saillance de la mobilité sur les performances n'a pas été observée, nous n'avons pas réalisé les analyses de modération médiatisée initialement prévues.

Analyses complémentaires.

Comme dans l'étude 3a, nous avons réalisé des analyses complémentaires sur les trois scores de performances (un pour chaque matière scientifique). Ainsi, des analyses de régression ont été réalisées pour tester si l'effet d'interaction entre la classe sociale et la manipulation du processus de mobilité prédisait les performances en mathématiques, physique et sciences et vie de la terre séparément.

Performances en mathématiques

L'effet principal de la classe sociale était significatif, B = -0.08, $t(297)$ = -2.36, $p < .02$, η_p^2 = .02, IC_{95} [-0.14, -0.01] et indiquait contre nos attentes que plus les lycéens avaient rapporté une classe sociale subjective élevée, plus leurs performances en mathématiques étaient faibles. Par ailleurs, ni l'effet principal de la manipulation du processus de mobilité, B = -0.02, $t(297) < 1$, ni l'effet d'interaction entre la classe sociale et la mobilité n'étaient significatifs, B = -0.04, $t(297) < 1$.

Performances en physique

Ni l'effet principal de la classe sociale, B = 0.04, $t(255)$ = 1.17, p = .25, ni l'effet principal de la manipulation du processus de mobilité, B = -0.13, t(255) = 1.25, p = .21, ni l'effet d'interaction entre la classe sociale et le processus de mobilité n'étaient significatifs, B = 0.09, $t(255)$ = 1.49, p = .14.

Performances en sciences et vie de la terre.

L'effet principal de la classe sociale était marginal, B = -0.07, $t(258)$ = -1.97, p = .05, η_p^2 = .02, IC_{95} [-0.14, 0.00] et indiquait que plus les lycéens avaient rapporté une classe sociale subjective faible, plus leurs performances en sciences et vie de la terre avaient tendance à être faibles. Par ailleurs, ni l'effet principal de la manipulation du processus de mobilité, B = 0.14, $t(258)$ = 1.22, p = .23, ni l'effet d'interaction entre la classe sociale et la mobilité n'étaient significatifs, B = 0.01, $t(258) < 1$.

3. Discussion

Le but de cette troisième étude était de répliquer les résultats obtenus dans l'étude 3a. Or, les données ne permettent pas de confirmer les résultats obtenus dans l'étude 3a. On observe un effet principal du processus de mobilité qui indique que la saillance de la mobilité diminue l'adoption des buts de performance-évitement des lycéens comparativement à la condition contrôle. De plus, l'effet principal de la classe sociale sur les performances montre que plus les lycéens se sont positionnés en haut de l'échelle de statut social subjectif, moins ils ont obtenu de bonnes performances sur les trois matières scientifiques.

Il s'est avéré que le contexte n'a pas joué en notre faveur puisque le hasard a fait que

dans plusieurs établissements, cette étude a été menée pendant les oraux des épreuves anticipées du Baccalauréat. Les élèves se trouvaient donc dans une situation inhabituelle et particulièrement stressante, puisqu'ils s'apprêtaient à passer des épreuves du véritable examen du Baccalauréat. Or, des études ont montré qu'une situation angoissante pouvait nuire à la performance finale de l'étudiant indépendamment de sa classe sociale (Elliot & McGregor 1999). Il est probable que les élèves aient moins pris au sérieux la passation de notre étude dans ce contexte, plutôt que si elle s'était déroulée dans un contexte plus « neutre » (sans passer d'examen du Baccalauréat le même jour).

Si l'on dresse un résumé des résultats de ces trois études, nous observons :

ETUDE 3a

1) Un effet d'interaction classe sociale*saillance du processus de mobilité sur les buts de performance-évitement dont les effets simples mentionnent que les étudiants de basse classe sociale chez qui le processus de mobilité a été rendu saillant, adoptent davantage de buts de performance-évitement que les étudiants de basse classe sociale de la condition « contrôle ».

2) Un effet d'interaction classe sociale*saillance du processus de mobilité sur les performances moyennes dont les effets simples montrent que les élèves de basse classe sociale pour lesquels le processus de mobilité a été rendu saillant ont de moins bonnes performances moyennes que les élèves de basse classe sociale dans la condition « contrôle ».

3) Un effet d'interaction classe sociale*saillance du processus de mobilité sur les performances en mathématiques dont les effets simples mentionnent que les élèves de basse classe sociale pour qui le processus de mobilité a été rendu saillant, obtiennent de moins bons résultats en mathématiques que les élèves de basse classe sociale en condition « contrôle ».

ETUDE 3b

4) Un effet d'interaction classe sociale*saillance du processus de mobilité sur les buts de performance-évitement et les buts de performance-évitement $_{CS}$ dont les effets simples montrent que les étudiants de haute classe sociale chez qui le processus de mobilité a été rendu saillant, ont tendance à adopter moins de buts de performance-évitement et de buts de performance-évitement $_{CS}$ que les étudiants de haute classe sociale de la condition « contrôle ».

ETUDE 3c

Aucun d'effet d'interaction significatif ne peut être relevé, ni sur les buts de performance-évitement, ni sur les performances.

Note : Dans ce résumé, l'accent a été mis sur les effets d'interactions attendus.

Etant donné que les résultats de ces 3 études n'ont pas été consistants, nous avons réalisé une méta-analyse sur ces trois études.

META-ANALYSE sur les études 3a, 3c et 3c

Cette méta-analyse a été réalisée dans le but de tester nos hypothèses sur un grand échantillon. Nous nous attendons à ce que la saillance du processus de mobilité modère l'effet de la classe sociale sur les buts de performance-évitement et sur les performances. Plus précisément, les élèves de basse classe sociale devraient adopter davantage de buts de performance-évitement et avoir de moins bonnes performances que les élèves de haute classe sociale, mais cela devrait être particulièrement le cas lorsque le processus de mobilité ascendante est rendu saillant. Dans l'étude 3a, l'effet d'interaction entre la classe sociale et la saillance du processus de mobilité était significatif sur les buts de performance-évitement, sur les performances moyennes et les performances en mathématiques. Dans la méta-analyse, ce même effet d'interaction sera testé sur ces trois VDs.

Les trois études (3a, 3b et 3c) ont été agrégées, nous permettant de fusionner les données de 889 élèves de Terminale S de huit établissements différents de la région Clermontoise en ce qui concerne le test de nos hypothèses sur les buts de performance-évitement et la performance en mathématiques. En raison de 41 données manquantes sur la mesure du statut social subjectif, notre échantillon final comprenait 848 participants : 414 filles et 434 garçons. Concernant le test de notre hypothèse sur les performances moyennes, seules les données des études 3a et 3c ont été agrégées puisque dans l'étude 3b, seulement les performances en mathématiques étaient mesurées. En fusionnant les échantillons de ces deux études, les réponses de 552 sujets étaient comptabilisées. En raison de 24 données manquantes sur la mesure du statut social subjectif, notre échantillon final comprenait 528 participants : 253 filles et 275 garçons.

1. Résultats

Ces analyses ont été réalisées dans JAMOVI à l'aide du package GAMLj. La classe sociale était centrée sur la moyenne et la manipulation de la mobilité était codée - 0,5 pour la condition de contrôle et + 0,5 pour la condition de mobilité. Le genre (codé - 0,5 pour les garçons et + 0,5) pour les filles a été entré comme covariable. Étant donné que les VIs étaient significativement reliées au genre, les interactions avec le genre ont été retenues dans le modèle final (Muller et al., 2008). Nous avons réalisé ces analyses à l'aide de régressions linaires à effets mixtes à un niveau aléatoire. Dans les trois études, la variable « étude » était considérée comme un effet aléatoire (i.e., intercept aléatoire) afin de contrôler l'hétérogénéité au niveau des études. La classe sociale, le processus de mobilité ainsi que le sexe étaient entrés en tant qu'effets fixes.

Buts de performance-évitement

Comme attendu, l'effet d'interaction entre la classe sociale et le processus de mobilité était significatif, $B = 0.07$, $t(835) = -2.43$, $p < .02$, $\eta_p^2 = .03$, IC_{95} [-0.12, -0.01]. Comme le montre la figure 20, le calcul des effets simples a révélé que contrairement à nos attentes, aucune différence entre les conditions n'a été observée pour les élèves de basse classe sociale. En revanche, les effets simples montrent que les élèves de haute classe sociale pour qui le processus de mobilité avait été rendu saillant, adoptaient moins de buts de performance-évitement que les élèves de haute classe sociale en condition contrôle, B = -0.16, t(835) = -2.46, p < .02, $\eta_p^2 = .06$, IC_{95} [-0.28, -0.03].

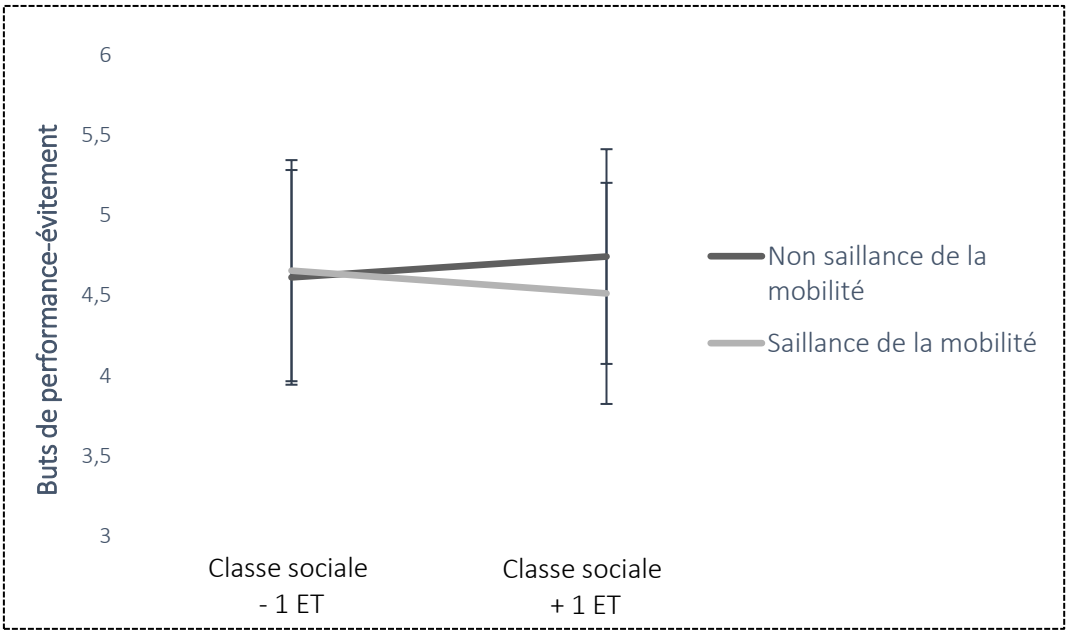


Figure 20. Buts de performance-évitement en fonction de la classe sociale et de la saillance du processus de mobilité. Les barres d'erreurs représentent les écarts-types (méta-analyse).

Performances

Contrairement à nos attentes, l'effet d'interaction entre la classe sociale et le processus de mobilité n'était pas significatif, $B = 0.02$, $t(511) < 1$, $p = .32$.

Performance en mathématiques

Comme attendu, l'effet d'interaction entre la classe sociale et le processus de mobilité était significatif, $B = 0.05$, $t(833) = 2.83$, $p < .04$, $\eta_p^2 = .02$, IC_{95} [0.00, 0.09]. Comme le montre la figure 21, les effets simples révèlent que conformément à nos attentes, les élèves de basse classe sociale pour qui le processus de mobilité avait été rendu saillant, obtiennent de moins bonnes performances en mathématiques que les élèves de basse classe sociale en condition contrôle, B = -0.14, t(833) = -2.83, p < .01, $\eta_p^2 = .05$, IC_{95} [-0.24, -0.04]. Aucune différence n'a été observée entre les élèves de haute classe sociale.

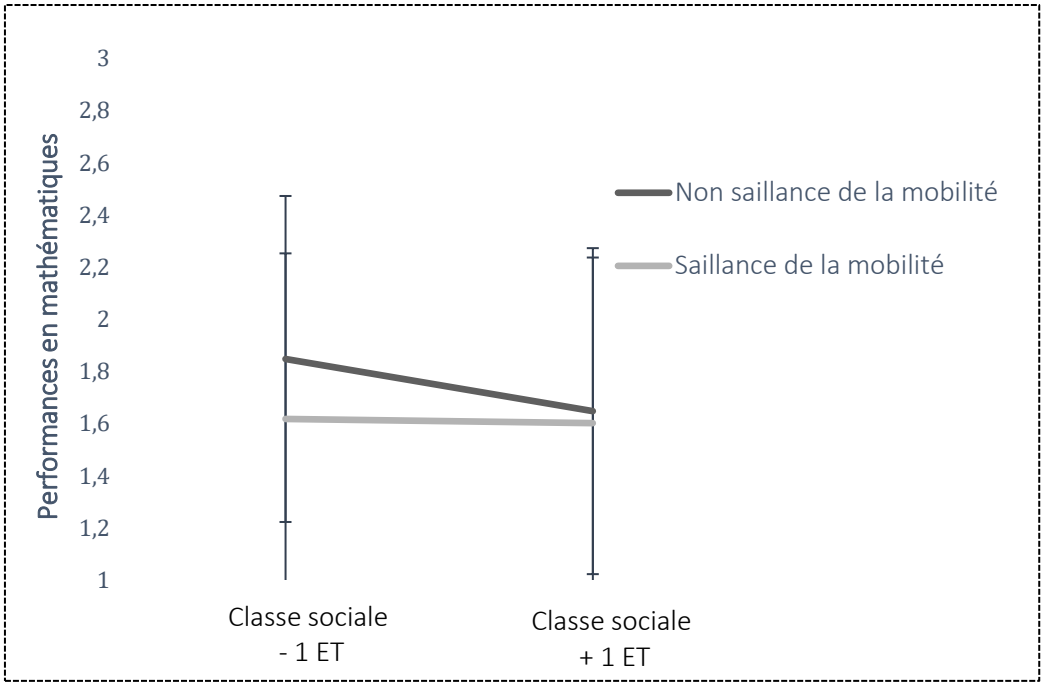


Figure 21. Performances en mathématiques en fonction de la classe sociale et de la saillance du processus de mobilité. Les barres d'erreurs représentent les écart-types (méta-analyse).

2. Discussion

Cette méta-analyse avait pour but de clarifier les résultats obtenus sur nos précédentes études car les résultats étaient inconsistants.

Premièrement, l'effet d'interaction attendu entre la classe sociale et la saillance du processus de mobilité sur les buts de performance-évitement est significatif dans le sens attendu. Toutefois, les effets simples indiquent que ce sont surtout les lycéens de haute classe sociale qui adoptent moins de buts de performance-évitement dans la condition de saillance du processus de mobilité que dans le groupe contrôle. Contrairement à nos attentes, la manipulation de la saillance du processus de mobilité n'affecte pas le niveau d'adoption des buts de performance-évitement pour les lycéens de basse classe sociale. Plus précisément, les élèves de haute classe sociale pour qui le processus de mobilité avait été rendu saillant, ont adopté moins de buts de performance-évitement que les élèves de haute classe sociale en condition « contrôle ». Cet effet avait déjà été souligné dans l'étude 3b.

Ces résultats peuvent être mis en lien avec les travaux portant sur la classe sociale qui montrent qu'il existe un lien positif (d = .15, r = .08) entre le fait d'appartenir à la haute classe sociale et d'avoir une bonne estime de soi (pour une méta-analyse, voir Twenge & Campbell,

2002). La littérature a plusieurs fois souligné que les étudiants de haute classe sociale évoluaient dans un contexte non menaçant (Croizet & Claire, 1998; Spencer & Castano, 2007; Stephens, Fryberg et al., 2012; Stephens, Townsend et al., 2012) et qu'ils feraient partie d'un groupe social considéré comme étant compétent (Fiske et al., 2002; Fiske, 2010; Russel & Fiske, 2010). De ce fait, ils auraient peu de raisons de douter de leurs compétences ni de la légitimité de leur place. En outre, des recherches ont montré que les étudiants se percevant comme compétents auraient moins tendance à se focaliser sur les risques d'échec et à adopter des buts de performance-évitement que ceux qui se sentent peu compétents (Elliot & Church, 1997; Cury et al., 2006). Pour les étudiants de haute classe sociale, il est probable que le processus de mobilité ne soit apparu non pas comme une menace, mais qu'il ait pu avoir une valeur protectrice pour ces étudiants puisque la saillance de ce processus leur permettrait de réduire leur adoption de buts de performance-évitement (comparativement aux étudiants de haute classe sociale qui n'ont pas été exposés à ce processus de façon consciente). Effectivement, rendre saillant le processus de mobilité au sein des élèves de haute classe sociale ne ferait que leur rappeler qu'ils sont compétents mais aussi leur avantage en termes de statut. Effectivement, des travaux ont également montré que les valeurs partagées au sein de la société à l'égard des individus de milieux favorisés leur permettraient de justifier la place qu'ils s'occupent dans la société et, pour ainsi dire, le *statu quo* (Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2018). En étant déjà issus d'une famille favorisée, les étudiants de haute classe ne sont *a priori* pas concernés par le processus de mobilité et ne se sentiraient donc pas menacés par le rappel de cette perspective.

Par ailleurs et comme attendu, sur les performances en mathématiques, l'effet d'interaction entre la classe sociale et le processus de mobilité est significatif et dans le sens attendu. Les effets simples montrent que les étudiants de basse classe sociale chez qui on rend saillant le processus de mobilité, obtiennent de moins bonnes performances en mathématiques que les étudiants de basse classe sociale chez qui ce processus n'a pas été activé. Conformément à l'étude 3a, ces résultats confirment que la crainte d'accéder à un niveau académique supérieur à celui d'un des parents, pourrait être l'un des mécanismes qui conduit les élèves de basse classe sociale à obtenir de moins bons résultats que les élèves de haute classe sociale en contexte académique. Il convient cependant de noter que notre hypothèse d'interaction entre la classe sociale et le processus de mobilité n'était pas significative sur les performances moyennes mais seulement sur les performances en

mathématiques. Cette absence d'effet peut s'expliquer de façon conforme aux éléments avancés dans la discussion de l'étude 3a et par la faible variance sur la variable « performances » (σ = .32). La variance sur la performance en mathématiques était plus importante (σ = 1.58).

Les résultats issus de cette méta-analyse, de par leur puissance statistique, ouvrent des perspectives intéressantes et suggèrent - même si les effets ne sont pas obtenus de manière consistante dans l'ensemble et qu'ils sont de petite taille (η_p^2 = .03 pour l'interaction classe sociale x processus de mobilité sur les buts de performance-évitement et η_p^2 = .02 pour le même effet d'interaction sur les performances en mathématiques) – que la peur du processus de mobilité peut être l'un des mécanismes à la base des difficultés rencontrées par les élèves de basse classe sociale en contexte académique. Il est important de rappeler que jusqu'à présent, les recherches avaient principalement porté sur les effets de la classe sociale sur l'adoption des buts de performance-évitement au sein des étudiants à l'université. Nos résultats complètent bien ces données en montrant que la classe sociale affecte le niveau d'adoption des buts de performance-évitement également sur un échantillon plus jeune, plus équilibré au niveau du genre et de la classe sociale : les lycéens.

Chapitre 8 - Discussion générale

I. Rappel des enjeux et des hypothèses

Cette thèse avait pour ambition (1) d'étudier le processus de mobilité ascendante en tant qu'antécédent des buts de performance-évitement - jusqu'à présent absent dans la littérature - ainsi que (2) les conséquences découlant de l'adoption de ce type de buts sur les performances des élèves/étudiants. Comme évoqué dans le chapitre 1, nombreux sont les travaux ayant montré les conséquences délétères associées à l'adoption des buts de performance-évitement (pour des méta-analyses voir Hulleman et al., 2010; Huang, 2012; Van Yperen et al, 2014) en insistant notamment sur le fait que ces buts sont reconnus pour entraver la réussite académique des élèves et étudiants. Par ailleurs, les travaux portant sur les antécédents de l'adoption des buts d'accomplissements ont montré que des facteurs individuels comme la personnalité (Chen & Zhang, 2011) ou la compétence perçue (Senko & Harackiewicz, 2005), ainsi que des facteurs contextuels (l'impact des pratiques évaluatives, Ames, 1992; Pulfrey et al., 2011) seraient des prédicteurs de l'adoption des buts de performance-évitement. Plus important, quelques travaux ont récemment montré que la classe sociale aussi, pourrait être un antécédent de l'adoption de buts de performance-évitement (Berger et al., 2015, 2016; Jury et al., 2015). Plus précisément, les étudiants de basse classe sociale seraient particulièrement sujets à l'adoption de ces buts comparativement à leurs homologues de haute classe sociale et d'autant plus, s'ils réussissent (Jury et al., 2015). Cette thèse s'est inscrite dans la lignée de ces travaux.

Nous avons vu, dans le chapitre 1, que les recherches réalisées dans le champ des buts d'accomplissements ont montré que l'adoption de buts de performance-évitement était associée à de faibles performances. Ainsi, nos résultats qui montrent que les étudiants de basse classe sociale adoptent plus de buts de performance-évitement que les étudiants de haute classe sociale, témoignent aussi du fait que les étudiants de basse classe sociale seraient une population à risque dans le contexte académique et qu'ils sont plus susceptibles d'avoir recours à des stratégies motivationnelles inadaptées (e.g., buts de performance-évitement) notamment parce qu'ils évoluent dans un contexte qui ne leur est pas favorable.

Effectivement, comme nous l'avons détaillé dans le chapitre 2, les étudiants de basse classe sociale évolueraient dans un contexte « inconfortable » voire menaçant, dans lequel les valeurs transmises par l'université (Fryberg & Markus, 2007) ne sont pas celles véhiculées par leur milieu social d'origine et que ce « mismatch culturel » pourrait être un frein pour la réussite de leurs études dans l'enseignement supérieur (Stephens et al., 2012). De fait, de nombreuses études soulignent depuis des décennies que la classe sociale est un prédicteur important de la réussite et plus précisément, que les étudiants de basse classe sociale réussissent moins bien que les étudiants de haute classe sociale dans le système universitaire (White, 1982; Croizet & Claire, 1998; Sirin, 2005; Stephens, Fryberg et al., 2012; Smeding et al., 2013; OCDE, 2018). Or, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 3, nous avons fait l'hypothèse que le processus de mobilité ascendante que vont vivre les étudiants de basse classe sociale suite à leur entrée dans l'enseignement supérieur, va s'avérer coûteux, pour ne pas dire délétère, à plusieurs niveaux. En effet, ces étudiants vont entre autres ressentir une menace de leur identité (Jetten et al., 2008) en raison du fait qu'ils ne se sentent pas « à leur place » dans l'enseignement supérieur (Ostrove & Long, 2007).

Ainsi, l'objectif général de cette thèse était d'étudier le rôle joué par le processus de mobilité ascendante dans l'adoption des buts de performance-évitement et sur les performances des élèves/étudiants. L'examen de la littérature nous a amenées à faire trois hypothèses principales :

(1) les élèves/étudiants de basse classe sociale devaient adopter plus de buts de performance-évitement et obtenir de plus faibles performances académiques que les élèves/étudiants issus de haute classe sociale.
(2) c'est en partie parce que les élèves/étudiants de basse classe sociale se sentent vivre une expérience de mobilité, qu'ils adoptent des buts de performance-évitement et qu'ils ont de plus faibles performances que les élèves/étudiants de haute classe.
(3) l'adoption de buts de performance-évitement serait une variable médiatrice de l'interaction entre la classe sociale et le processus de mobilité sur les performances.

Ces hypothèses ont été testées dans cinq études, dans des contextes de terrains scolaires et de laboratoire, auprès d'étudiants en psychologie et de lycéens de Terminale Scientifique.

II. Principaux résultats

Les résultats des études 1, 2, 3a et de la méta-analyse alimentent en grande partie la thèse que nous défendons : c'est effectivement parce lorsque le processus de mobilité est rendu saillant dans leur esprit que que les élèves/étudiants de basse classe sociale adoptent plus de buts de performance-évitement que les élèves/étudiants de haute classe sociale. C'est également dans cette situation que les élèves/étudiants de basse classe sociale voient leurs performances chuter comparativement aux élèves/étudiants de haute classe sociale. En d'autres termes, le processus de mobilité ascendante serait un des mécanismes responsables des difficultés rencontrées par les étudiants et lycéens de basse classe sociale.

La première étude nous a permis de montrer que les buts de performance-évitement étaient reliés plus négativement à la performance des étudiants de basse classe sociale qu'à celle des étudiants de haute classe sociale. En d'autres termes, l'adoption des buts de performance-évitement serait plus délétère pour la performance des étudiants de basse classe sociale que pour celles de leurs homologues de milieux favorisés. Des travaux avaient montré des effets négatifs liés à l'adoption des buts de performance-évitement mais ceux-ci étaient de tailles variables (Hulleman et al., 2010; Van Yperen et al., 2014). Récemment, les chercheurs avaient noté l'importance de prendre en compte de potentiels modérateurs tels que la classe sociale des étudiants (Darnon, Dompnier, & Poortvliet, 2012 ; Huang, 2012; Jury et al. 2015; Berger et al. 2016). Les résultats de cette étude renforcent cette préconisation dans la mesure où nos résultats montrent que prendre en compte la classe sociale en tant que variable modératrice des buts de performance-évitement, pourrait aider à comprendre pourquoi les travaux portant sur les conséquences négatives de l'adoption des buts de performance-évitement produisent des effets de tailles variables dans la littérature (Hulleman et al., 2010; Van Yperen et al., 2014). En effet, il semblerait que les buts de performance-évitement ne soient pas systématiquement délétères pour les performances de tous les étudiants mais, surtout pour celles des étudiants de basse classe sociale. Nos résultats complètent également les travaux de Darnon et collaborateurs (2017) qui avaient testé le rôle modérateur de la classe sociale sur la relation entre les buts d'accomplissements et les performances. Les auteurs ont constaté que les buts de maîtrise-approche prédisaient positivement la performance des étudiants de basse classe sociale et que les buts de performance-approche prédisaient positivement celle des étudiants de haute classe sociale. Nos résultats complètent ces travaux

en montrant qu'en plus de modérer les buts de maîtrise-approche et de performance-approche, la classe sociale modère les effets des buts de performance-évitement. Ce résultat a des implications importantes car il permet de dire qu'une des explications liées à la sous-performance des étudiants de basse classe sociale comparativement aux étudiants de haute classe sociale pourrait venir en partie du fait qu'ils adoptent des buts inadaptés en contexte académique : les buts de performance-évitement. De plus, il est important de rappeler que l'interaction entre les buts de performance-évitement et la classe sociale tendait à être modérée par le niveau académique de l'étudiant. Ce résultat attire notre attention sur le fait que (1) l'adoption de buts de performance-évitement aurait tendance à perturber davantage les étudiants de basse classe sociale mais que (2) cela pourrait concerner ceux qui avaient un bon niveau académique, c'est-à-dire, ceux qui sont les plus enclins à vivre une expérience de mobilité ascendante. Pris ensemble, nos résultats montrent l'importance d'étudier la classe soiale comme modérateur de l'adoption des buts de performance-évitement étant donné que les buts de performance-évitement n'influencent pas les performances des étudiants de la même façon en fonction de leur milieu social d'origine. La deuxième étude, dans la continuité de la première, étaye le rôle que joue le processus de mobilité ascendante dans l'adoption des buts de performance-évitement des étudiants. Le processus de mobilité apparaît comme un médiateur entre la classe sociale et les buts de performance-évitement. En effet, les résultats montrent que c'est parce que les étudiants de basse classe sociale se sentent en mobilité ascendante qu'ils adoptent plus de buts de performance-évitement que leurs homologues de haute classe sociale en contexte universitaire. Ainsi, ce résultat peut contribuer à expliquer pourquoi dans les travaux précédents, les étudiants de basse classe sociale qui adoptaient plus de buts de performance-évitement que leurs homologues de haute classe sociale étaient ceux qui étaient performants (Jury, Smeding, Court et al., 2015). En effet, les étudiants de basse classe sociale qui ont de bons résultats académiques sont aussi ceux qui ont le plus de chances d'être en mobilité ascendante. A l'inverse, les étudiants de basse classe sociale qui n'obtiennent pas de bons résultats académiques sont moins engagés dans un processus de mobilité ascendante. D'après ces résultats, les étudiants de basse classe sociale adoptent plus de buts de performance-évitement que les étudiants de haute classe sociale et pourtant, comme nous l'avons montré dans l'étude 1, ce sont chez eux que les buts de performance-évitement ont des effets délèteres. Ici encore, la classe sociale des étudiants semble être une variable primordiale à prendre en compte afin d'expliquer pourquoi les apprenants n'adoptent pas tous

les mêmes buts d'accomplissements et ce, bien que le contexte éducatif soit similaire (e.g., Darnon, Dompnier et al., 2012; Darnon et al., 2017).

Enfin, l'étude 3a permet de dire que c'est lorsque la perspective de mobilité est rendue saillante que les élèves de basse classe sociale adoptent plus de buts de performance-évitement et ont de plus faibles performances que les élèves de haute classe sociale. De ce fait, ces résultats permettent de conclure à un lien de causalité entre le processus de mobilité et l'adoption de buts de performance-évitement et les performances académiques des lycéens. Les résultats montrent que les étudiants de basse classe sociale adoptent plus de buts de performance-évitement et ont de moins bonnes performances que les étudiants de haute classe sociale, particulièrement lorsque le processus de mobilité est rendu saillant. Ainsi, nos résultats confirment que la perspective d'atteindre un niveau d'étude supérieur à celui de leurs parents pourrait être l'un des mécanismes qui poussent les élèves de basse classe sociale à obtenir de moins bons résultats que les étudiants de haute classe sociale. De façon intéressante, la modération médiatisée observée dans cette étude nous permet de conclure à un effet médiateur des buts de performance-évitement sur les performances en mathématiques. En d'autres termes, l'adoption de buts de performance-évitement par les étudiants de basse classe sociale qui ont été confrontés au processus de mobilité peut les conduire à obtenir de mauvaises performances en mathématiques. Même si ces résultats ne sont pas observés de manière consistante à travers les études 3b et 3c pour des raisons que nous avons discutées précédemment, les résultats de la méta-analyse sont relativement en accord avec les résultats obtenus dans l'étude 3a.

Pris ensemble, ces résultats contribuent à montrer qu'en contexte éducatif (à l'université et au lycée), la position sociale actuelle et, plus encore, la position sociale que l'on est sur le point d'atteindre, seraient d'importants facteurs prédictifs de l'adoption de buts de performance-évitement (Darnon et al., 2012; Berger & Archer, 2015). Ces résultats s'accordent avec les travaux qui avaient montré qu'un contexte exogoupe (i.e., lorsqu'un individu est en présence d'un groupe autre que celui auquel l'individu s'identifie et considère comme son groupe d'appartenance) pouvait être menaçant d'un point de vue identitaire pour les groupes dominés (i.e., les étudiants de basse classe sociale à l'université) (Murphy, Steele, & Gross, 2007). Nos travaux montrent que le contexte universitaire - n'étant pas familier pour les étudiants de basse classe sociale - peut les amener à faire l'expérience d'une menace identitaire et les pousser à adopter en réponse davantage de buts de performance-évitement (et ce,

particulièrement pour les plus compétents d'entre eux) (Brodish & Devine, 2009 ; Smith, 2006; Chalabaev et al., 2008).

Dans la même lignée, nos résultats apportent du soutien empirique aux propos d'Elliot (1999) qui avait indiqué dans un modèle hiérarchique précurseur portant sur la motivation : « Les recherches sur diverses formes de motivation à l'évitement (...) suggèrent que les femmes, les minorités ethniques et les individus issus de basse classe sociale sont peut-être les plus susceptibles d'être soumis à une régulation basée sur l'évitement de la performance » (p. 175). Cependant, cette idée n'avait reçu qu'un soutien modéré (voir, par exemple, Sommet, Quiamzade, Jury, & Mugny, 2015; Berger & Archer, 2016). Nos résultats clarifient cette question en montrant notamment que, plus que la classe sociale en tant que telle, ce qui semble fondamental est la mesure dans laquelle les étudiants se sentent ou non dans un processus de mobilité.

Par ailleurs, nos résultats complètent ceux de Jury et collaborateurs (2015) qui avaient montré que les étudiants de basse classe sociale en situation de réussite adoptaient plus de buts de performance-évitement que les étudiants de haute classe sociale avec le même niveau de réussite. Effectivement, à travers nos recherches, nous montrons que le processus de mobilité ascendante pourrait expliquer cette différence en termes d'adoption de buts de performance-évitement entre les étudiants de basse et de haute classe sociale. En étant les premiers de leur famille à poursuivre des études supérieures, les étudiants de première génération ont des chances raisonnables d'atteindre un niveau d'études supérieur à celui de leurs parents, de trouver un meilleur travail et de vivre *in fine* dans un groupe social plus privilégié. Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 3, un tel processus serait particulièrement difficile à vivre pour l'identité des individus et particulièrement des étudiants (Jetten et al., 2008; Stephens et al., 2012; Lee & Kramer, 2013). Ainsi, à travers nos résultats, nous soutenons l'idée que connaître une expérience de mobilité ascendante pourrait être particulièrement menaçante pour l'identité des étudiants de première génération, une menace qui pourrait les amener à employer des mécanismes de protection parce qu'ils craignent l'échec, qui se traduirait notamment, par l'adoption de buts de performance-évitement (Ryan & Ryan, 2005) et l'obtention de faibles résultats.

Nos résultats complètent les recherches ayant étudié ces dernières années les effets de la classe sociale sur différentes variables psychologiques à l'image des performances académiques (e.g., Stephens, Brannon, Markus, & Nelson, 2015; Goudeau & Croizet, 2017).

Comme illustré dans le chapitre 2, des recherches antérieures ont régulièrement montré que les étudiants de basse classe sociale obtenaient de moins bons résultats scolaires que les étudiants des classes sociales supérieures, en particulier dans des situations évaluatives (Croizet & Claire 1998, Berjot & Drozda-Senkowska, 2007; Smeding et al., 2013). Il semblerait, à travers nos résultats, que l'adoption des buts de performance-évitement pourrait expliquer les écarts de performance entre étudiants de basse et de haute classe sociale et ce, particulièrement lorsque le processus de mobilité est rendu saillant. Par conséquent, les étudiants en mobilité seraient particulièrement à risque en contexte éducatif. Etant donné que les étudiants de milieux défavorisés adoptent en majorité des buts de performance-évitement qui sont inadaptés en contexte académique, cela peut renforcer leurs difficultés et participer activement au maintien des inégalités de performances entre étudiants de basse et de haute classe sociale. Ces conclusions vont de pair avec les travaux ayant montré que les individus de basse classe sociale ont tendance à adopter des croyances et des comportements parfois auto-handicapants à l'image d'une adhésion aux croyances justifiant le système (Levin, Federico, Sidanius, & Rabinowitz, 2002; Halabi, Dovidio, & Nadler, 2008; Jost, Gaucher, & Stern, 2015).

III. Limites et perspectives

Les résultats rappelés puis discutés ci-dessus peuvent faire l'objet de limites. Premièrement, les tailles d'effet associées aux effets d'interaction entre la classe sociale et le processus de mobilité ascendante observés varient entre .03 et .05, soit des effets de magnitudes relativement faibles. Cette première limite peut amener à repenser la portée de ces résultats puisqu'il semble que si le processus de mobilité ascendante apparaît comme un modérateur de l'effet de la classe sociale sur l'adoption des buts de performance-évitement et sur les performances comme attendu, cette variable explique un pourcentage de l'adoption des buts de performance-évitement et des performances relativement faible. De plus, la réplication de ces résultats dans d'autres filières d'études, notamment dans des filières où la sélection est plus saillante est nécessaire afin de s'assurer que nos résultats ne soient pas spécifiques aux étudiants de Psychologie et aux lycéens de Terminale Scientifique. Par exemple, des travaux ont montré qu'en médecine, la sélection est très forte, le prestige est important et les étudiants sont perçus comme très intelligents (Redersdorff & Martinot, 2009). Les travaux de Sommet, Pulfrey, et Butera (2013) ont montré que la réussite dans une filière très sélective

était associée à des conséquences très positives. Par ailleurs, les travaux d'Autin, Branscombe, et Croizet (2013) ont montré que les pratiques de sélection basées sur le mérite avaient le pouvoir de menacer l'identité des membres du groupe dominé (i.e., les étudiants de basse classe sociale). Au vu de ces résultats, nous avons de fortes raisons de penser que dans une filière sélective (e.g., médecine, écoles prépratoires), le processus de mobilité ascendante pourrait représenter un enjeu colossal pour les étudiants de basse classe sociale, encore plus que dans des filières comme la psychologie ou au lycée (i.e., dans des contextes où la sélection est moindre). Pour toutes ces raisons, nous faisons l'hypothèse que dans des filières très sélectives, les patterns de résultats devraient produire des effets plus marqués entre les étudiants de basse classe sociale et de haute classe sociale. En d'autres termes, le processus de mobilité ascendante vécu par les étudiants de basse classe sociale dans un tel contexte, devrait les amener à adopter encore plus de buts de performance-évitement et à obtenir encore de plus faibles performances que les étudiants de haute classe sociale dans un contexte moins sélectif.

De façon complémentaire, il est intéressant de noter que les filières très sélectives à l'image de la médecine ou des classes préparatoires, sont des formations très clivées socialement. En effet, des statistiques montrent que dans ces filières, trois étudiants sur dix ont des parents cadres supérieurs ou exerçant une profession libérale en France. A l'inverse, un étudiant sur dix à des parents ouvriers. Pour les étudiants en PACES (« Première Année Commune aux Etudes de Sante »), quatre étudiants sur dix proviennent de milieux favorisés (Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du Logement, 2015). Dans ce travail de thèse, nous avons fait le choix de nous focaliser sur les élèves/étudiants qui sont en mobilité ascendante. Toutefois, nous pourrions également faire l'hypothèse que la mobilité descendante a des répercussions négatives pour ceux qui la vivent. Compte tenu du pourcentage important d'étudiants de haute classe sociale et de la forte sélection qui s'opère dans ces filières, on compte forcément de nombreux étudians, bien qu'étant de haute classe sociale, qui échouent. Ces étudiants peuvent – au même titre que les étudiants de basse classe sociale - vivre une expérience de mobilité (descendante). Dans la société, on observe régulièrement qu'un certain nombre d'individus de haute classe sociale, perdent leur position sociale privilégiée pour rejoindre un groupe social moins privilégié que celui d'origine. Par exemple, aux Etats-Unis, 62 % des hommes qui commencent leur vie dans le quintile supérieur tombent en dessous du quintile supérieur quelques années plus tard (Corak, Lindquist, &

Mazumber, 2014). Ainsi, de plus en plus d'étudiants sont confrontés au risque de mobilité descendante (Thijsen & Wolbers, 2016). A l'image du processus de mobilité ascendante pour les étudiants de basse classe sociale, ce processus, pour les individus de haute classe sociale, peut être coûteux (voir par exemple Gans, 2009). En effet, les travaux portant sur la mobilité descendante suggèrent que faire face à la peur de perdre leur rang social privilégié, peut pousser les individus pourraient adopter des comportements inadaptés. Par exemple, Luthar, Barkin et Crossman (2013) ont rapporté que les étudiants de haute classe sociale qui auraient par la suite des emplois moins bien rémunérés que leurs parents seraient exposés à des risques tels que l'usage de drogues, la consommation d'alcool ou encore la tricherie. L'expérience de mobilité descendante est également associée à un faible niveau de bien-être subjectif (Nikolaev & Burns, 2014) et des symptômes somatiques rapportés (e.g., maux de tête, maux de ventre, maux de dos) (Jonsson, Saint-Sébastien, Hammarström, & Gustafsson, 2017). Compte tenu des apports théoriques décrits précédemment, nous avons des raisons de penser que, tout comme les étudiants qui connaissent une mobilité ascendante, les étudiants qui connaissent une mobilité descendante pourraient être menacés d'un point de vue identitaire. Une menace qui pourrait s'avérer néfaste pour les stratégies motivationnelles déployées, au même titre que pour leurs performances. D'ailleurs, des travaux réalisés par Jury, Bruno, et Darnon (2018) (étude 2) ont montré que les étudiants qui recevaient un feedback de performance moins bons que leurs performances habituelles (i.e., qui faisaient l'expérience d'une mobilité descendante), adoptaient plus de buts de performance-évitement que les étudiants qui recevaient un feedback conforme à leurs performances (i.e., qui ne faisaient pas l'expérience d'une mobilité). Dans de futures recherches, il serait intéressant de regarder l'impact du processus de mobilité descendante sur l'adoption des buts de performance-évitement mais aussi sur les performances des étudiants dans des filières composées majoritairement d'étudiants de milieux favorisés. Nous postulons que conformément à la mobilité ascendante, la mobilité descendante augmenterait l'adoption des buts de performance-évitement et diminuerait les performances des étudiants de haute classe sociale comparativement aux étudiants de basse classe sociale.

Par ailleurs, dans ce travail, le coefficient de fiabilité interne de l'échelle (l'alpha de Cronbach) des buts de performance-évitement oscille entre des valeurs très faibles (pour étude 3a, α = .51, pour les études 3b et 3c, α = .58) et des valeurs considérées comme élevées (pour l'étude 2, α = .83). Bien qu'il s'agisse malheureusement d'un constat assez fréquent dans les

travaux ayant eu recours à cette échelle (par exemple, Jury, Smeding, Court et al., 2015; Sommet, Darnon, & Butera, 2015), la variabilité quant à l'indice de fiabilité à travers nos études semble indiquer une instabilité dans la mesure des buts de performance-évitement. On peut noter que les indices de fiabilité les plus faibles ont été obtenus dans les études sur le terrain scolaire alors que les indices les plus forts ont été obtenus lors de passations en laboratoire. Ces dissemblances laissent penser que les deux contextes sont dissociables et que le terrain, plus que le laboratoire, entraînerait des différences dans la mesure de ces buts. Pour ces raisons, à l'avenir, nous pensons qu'il serait opportun de mesurer à la fois l'adoption de buts de performance-évitement à l'aide du questionnaire créé par Elliot et McGregor (2001), validé en français pas Darnon et Butera (2005) et du questionnaire d'Elliot et Murayama (2008) présentant une reformulation des buts en tant que comparaison normative à autrui afin de clarifier les composants spécifiques des buts de performance-évitement (e.g., crainte de l'échec, comparaison sociale) (voir chapitre 1).

En outre, dans 2 études (étude 1 et 3b), les résultats sur les buts de performance-évitement et les buts de performance $_{CS}$ n'apparaissent pas de façon consistante. En effet, bien que la mesure des buts de performance-évitement fasse partie des plus utilisées pour mesurer les buts d'accomplissements (voir Hulleman et al., 2010; Huang, 2012, chapitre 1), celle-ci a été discutée dans la littérature par plusieurs auteurs (Elliot & Murayama, 2008). Premièrement, il semblerait que certains items ne renvoient pas à un but en tant que tel mais davantage à une valeur, un affect ou une motivation (Elliot & Murayama, 2008). Deuxièmement, un des items de cette mesure des buts de performance-évitement rend compte d'une composante affective (« *Ma peur d'échouer …* »). Ces constats peuvent apparaître comme un problème compte tenu du fait que le construit des buts d'accomplissements est censé être indépendant d'affects et purement normatif. Ainsi, il est important de prendre des précautions concernant l'interprétation des résultats au niveau de l'adoption de buts de performance-évitement. On pourrait envisager que les étudiants de basse classe sociale aient adopté plus de buts de performance-évitement que les étudiants de haute classe sociale non pas parce que leur but est *d'éviter d'échouer* mais davantage parce qu'ils ressentent la *peur d'échouer*. En d'autres termes, on ne peut évincer l'hypothèse que les participants de basse classe sociale aient adopté fortement des buts de performance-évitement en raison de la dimension affective qui leur est associée (i.e., la peur), davantage que pour le but purement normatif et dépourvu d'affect (i.e., éviter d'échouer).

De plus, dans nos études, la classe sociale a toujours été mesurée. De ce fait, aucun lien de causalité entre le fait d'appartenir à une classe sociale défavorisée, l'adoption des buts de performance-évitement et les performances ne peut être établi. Des travaux ont montré qu'il était possible de manipuler non pas la classe sociale de l'individu en tant que telle mais la position sociale de ceux-ci (Ellemers, Van Knippenberg, de Vries, & Wilke, 1988; Kraus et al., 2010, Crouzevialle & Darnon, 2019). Par exemple, Kraus, Côté, et Keltner (2010), ont manipulé la position sociale des participants (i.e., des étudiants) de la façon suivante : les chercheurs présentaient aux étudiants l'échelle à 10 barreaux couramment utilisée pour mesurer la classe sociale subjective des participants (voir figure 11 ou annexe 1). Les chercheurs demandaient aux participants de penser à l'échelle comme représentant la position sociale des individus aux États-Unis. Par la suite, les étudiants étaient assignés de façon aléatoire dans l'une des deux conditions expérimentales suivantes : (1) expérience de classe sociale relativement élevée ou (2) expérience de classe sociale relativement basse et ont reçu les instructions suivantes : « *Veuillez-vous comparer aux personnes qui se trouvent tout en bas [en haut] de l'échelle. Il s'agit des personnes les plus mal loties, celles gagnant le moins d'argent, ayant le plus faible niveau d'éducation et des emplois pas intéressants voire pas d'emploi du tout. En particulier, nous aimerions que vous réfléchissiez à votre différence par rapport à ces personnes en termes de revenus, de niveau d'études et de statut professionnel. Où vous placeriez-vous sur cette échelle par rapport à ces personnes tout en bas [en haut] de l'échelle ?* ». Dans de futures recherches, utiliser un protocole similaire dans lequel l'adoption des buts de performance-évitement et les performances seraient également mesurées pourrait permettre d'identifier plus clairement le rôle joué par la classe sociale conjointement au processus de mobilité ascendante sur l'adoption des buts de performance-évitement et sur les performances, ce qui permettrait d'amener de nouveaux éléments de réponse.

De surcroît, les buts de performance-évitement n'ont été mesurés qu'une seule fois dans toutes nos études où ils apparaissaient en tant que variable dépendante : soit après la mesure de la perception de la mobilité (étude 2), soit après que le processus de mobilité ait été rendu saillant (étude 3a, 3b et 3c). Les études futures devront prendre en compte ce paramètre et mesurer deux fois l'adoption de buts de performance-évitement : une fois avant la manipulation du processus de mobilité et une fois après afin de pouvoir détecter un potentiel changement dans l'adoption de ces buts. En effet, en l'état, nous ne pouvons pas affirmer que le processus de mobilité ascendante ait véritablement augmenté l'adoption des buts de

performance-évitement chez les étudiants de basse classe sociale comparativement aux étudiants de haute classe sociale. En d'autres termes, dans nos études, rien ne permet d'évincer l'hypothèse qu'en l'état initial – avant même d'activer le processus de mobilité ascendante - les étudiants de basse classe sociale adoptaient plus de buts de performance-évitement que les étudiants de haute classe sociale. Dans de futures recherches, ajouter une mesure de buts de performance-évitement avant la saillance du processus de mobilité ascendante permettrait d'affirmer que c'est bien le processus de mobilité ascendante qui est responsable d'une plus forte adoption de buts de performance-évitement chez les étudiants de basse classe sociale comparativement aux étudiants de haute classe sociale.

Enfin, il semble fondamental de mettre en avant que le processus de mobilité ascendante que l'on a mesuré (étude 2) et manipulé (études 3a, 3b et 3c) renvoie à une perspective de mobilité individuelle. En effet, on rappelle aux apprenants qu'en obtenant un niveau d'études supérieur celui de leurs parents ou en exerçant une profession plus prestigieuse, ils pourront s'élever sur l'échelle sociale comparativement à leurs géniteurs (voir Annexes 5 et 6). Ce processus est donc individuel car il ne mobilise pas les ressources du groupe social mais celles de l'individu seulement (i.e., l'obtention d'un diplôme ou l'accès à un métier prestigieux est un accomplissement personnel) (Ellemers, 2001, Ellemers et al., 2010). Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 3, certains auteurs tels que Tajfel et Turner (1979, 1986) affirment que sur le continuum des croyances des individus concernant les groupes sociaux dans la société, un extrême du continuum faisant référence au pôle du *changement social*, ne permettrait pas à l'individu de changer de groupe social sur la base de sa motivation personnelle seulement, mais avec l'aide de son groupe social. A la suite de ce travail, nous avons des raisons de penser que le processus de mobilité ascendante en contexte académique (i.e., l'obtention d'un diplôme supérieur à celui de ses parents), est un processus qui menacerait le Soi de l'individu (i.e., l'identité personnelle) étant donné qu'il a des répercussions sur les stratégies motivationnelles des apprenants au niveau individuel ainsi que sur leurs performances. Si maintenant on prend en considération les apports théoriques avancés par Tajfel et collaborateurs (1979, 1986), on pourrait penser que le processus de mobilité ascendante pourrait également menacer l'identité sociale des individus c'est-à-dire la partie du concept de Soi d'un individu qui résulte de la conscience qu'à cet individu d'appartenir à un groupe social. Par exemple, Wout, Jackson, Spencer, et Danso (2008) ont étudié l'effet de deux types de menaces sur la performance des femmes : une *menace pour Soi* et une *menace pour*

le groupe. La *menace pour Soi* correspond à la peur de confirmer *pour soi-même* le stéréotype associé à son groupe d'appartenance, la crainte que ce stéréotype soit vrai pour soi. Quant à la *menace pour le groupe*, elle correspond à la peur de *contribuer*, par son comportement ou ses performances, au stéréotype négatif associé à son groupe et d'en être un mauvais représentant. Dans de futures études, on pourrait envisager de tester si le processus de mobilité ascendante en contexte académique est une *menace pour Soi (*i.e., une menace pour l'identité personnelle), une *menace pour le groupe* (i.e., une menace pour l'identité sociale) ou pour les deux simultanément.

Ce travail de recherche apporte des contributions et pose également de nouvelles questions. Ces dernières années, des recherches se sont employées à mettre en place des protocoles interventionnels visant à réduire les écarts de réussite liés à la classe sociale (e.g., Harackiewicz, Canning, Tibbetts, Giffen, Blair, Rouse & Hyde, 2014; Stephens, Hamedani, & Destin, 2014). Pour cela, les chercheurs ont basé leurs interventions sur des facteurs individuels et contextuels. Ces perspectives sont en adéquation avec notre travail puisque si l'on parvient à réduire les écarts de performances entre apprenants de milieux populaires et favorisés, on a des raisons de croire que ces interventions - limitant l'échec au sein des étudiants de basse classe sociale - favoriseront aussi leur mobilité ascendante.

Par la suite, nous aimerions mettre en place et tester des interventions visant l'amélioration de l'image de Soi des étudiants de basse classe sociale. En effet, dans le chapitre 3, nous avons notamment discuté du fait que les étudiants de basse classe sociale peuvent souffrir d'une faible estime de soi (Bui, 2002; Twenge & Campbell, 2002). Il semblerait en effet que la valeur que les individus s'attribuent découle en partie de leur position sociale (e.g., estime de soi) (voir Kraus & Park, 2014). Par ailleurs, le chapitre 1 nous a permis de mettre en lumière que les individus de basse classe sociale (i.e., appartenant à un groupe stigmatisé) pouvaient voir leur image de soi altérée (Bonnot & Croizet, 2007; Kraus & Park, 2014), ce qui pouvait par la suite nuire à leur performance (pour des travaux récents, voir Regner, Steele et Huguet, 2014; Pennington, Heim, Levy et Larkin, 2016). En dépit de ce constat, de nombreuses études ont en parallèle montré qu'il était possible de revaloriser l'image de soi des individus issus de groupes sociaux stigmatisés en réduisant les effets de menace (pour le genre, voir Miyake, Kost-Smith, Finkelstein, Pollock, Cohen, & Ito, 2010) pour la classe sociale, voir Harackiewicz et al., 2014).

C'est notemment le cas pour des interventions basées sur l'auto-affirmation. Par

exemple, Miyake et collaborateurs (2010), ont élaboré une intervention visant à réduire les écarts de performances entre les femmes et les hommes dans une filière d'études d'ingénierie. Les participants ont été assignés aléatoirement à l'une des deux conditions suivantes : (1) condition d'auto-affirmation ou (2) condition contrôle. Dans la condition d'auto-affirmation, les étudiants lisaient une liste de valeurs (e.g., « indépendance », « appartenance à un groupe social ») et devaient choisir deux ou trois valeurs qui étaient très importantes pour eux. A l'inverse, dans la condition « contrôle », ils devaient choisir deux ou trois valeurs qui étaient les moins importantes pour eux. Ensuite, les étudiants devaient expliquer pourquoi ces valeurs étaient importantes pour eux (dans la condition d'auto-affirmation) ou pourquoi ces valeurs pouvaient être importantes pour quelqu'un d'autre (dans la condition contrôle). Les résultats ont montré que l'écart de performance entre les hommes et les femmes en faveur des hommes s'observait uniquement dans le groupe contrôle. Pour ainsi dire, l'intervention d'auto-affirmation permettrait aux femmes de mieux réussir, et de réussir aussi bien que les hommes (i.e., la différence entre la performance des femmes et celle des hommes n'est pas significative dans la condition d'auto-affirmation). De façon conjointe, Harackiewicz et collaborateurs (2014) (voir aussi, Tibbetts, Harackiewicz, Canning, Boston, Priniski, Hyde & Janet, 2016) ont élaboré une intervention basée sur l'affirmation de valeurs dans laquelle ils demandent aux étudiants de première génération de mettre en lumière leurs propres valeurs. Cette stratégie peut les aider à retrouver un sentiment d'intégrité, de légitimité, d'adéquation avec le contexte universitaire (Cohen & Sherman, 2014). Stephens et collaborateurs (2014) ont également montré que rendre visibles les (dés)avantages liés à la classe sociale amenait les étudiants de basse classe sociale à interpréter leur expérience universitaire d'une façon moins menaçante, en particulier les difficultés qu'ils peuvent rencontrer. En employant des stratégies différentes, ces interventions auraient donc la vertu d'améliorer le bien-être, les résultats scolaires et permettraient aux individus de se percevoir plus positivement (Sheldon & Lyubomirsky, 2006; Quoidbach, Mikolajczak, & Gross, 2015).

En parallèle de ces travaux, la littérature sur le conditionnement évaluatif (CE, par la suite) postule que le CE pourrait modifier les attitudes vis-à-vis de stimuli spécifiques ou de catégories tels que les groupes sociaux (Olson & Fazio, 2006). Plus précisément, Olson et Fazio (2006) sont parvenus à changer les attitudes des individus de façon implicite en présentant des images de personnes à la peau noire couplées à des mots positifs. Sur la base de ces apports théoriques et des travaux cités plus haut (Harackiewicz et al., 2014) qui montrent que travailler

sur le Soi des individus de basse classe sociale pourrait permettre d'augmenter leurs performances, nous sommes actuellement en train de concevoir une intervention visant à réduire les écarts de réussites liés à la classe sociale.

En effet, dans ce travail de thèse, nous avons montré que les étudiants de basse classe sociale adoptent plus de buts de performance-évitement que les étudiants de haute classe sociale, particulièrement lorsque le processus de mobilité ascendante est activé. De ce fait, nous avons des raisons de penser que l'image de Soi des étudiants de basse classe sociale est altérée (i.e., en particulier pour les étudiants de basse classe sociale qui réussissent à l'université) et qu'il est important de concevoir une intervention afin de revaloriser leur Soi.

Dans leurs travaux, Baccus et collaborateurs (2004) ont mis au point un jeu informatique. Les auteurs associent de façon répétée des informations pertinentes pour le Soi des participants avec des photographies de visages souriants afin de créer de l'acceptation sociale et, par conséquent, améliorer l'estime de soi par le biais de mesures implicites (i.e., dans quelle mesure une personne préfère ses initiales aux autres lettres de l'alphabet). Pour ce faire, les auteurs ont créé une condition expérimentale dans laquelle des mots reliés au Soi du participant (e.g., date de naissance, prénom) étaient toujours associés à des photographies de visages souriants. Dans la condition contrôle, des mots reliés au Soi ou non reliés au Soi du participant (e.g., des dates de naissance et des prénoms préenregistrés) étaient associés de façon aléatoire soit avec des visages souriants, soit avec des visages neutres, soit avec des visages fronçant les sourcils. Les résultats ont montré que les participants ayant été assignés à la condition expérimentale ont montré une meilleure estime de soi implicite comparativement aux participants de la condition contrôle.

Dans notre intervention, nous ambitionnons d'utiliser la procédure de CE comme un moyen de restaurer l'auto-évaluation (e.g., estime de soi) des étudiants de basse classe sociale, ce qui devrait réduire les écarts de réussite entre ces étudiants et leurs homologues de haute classe sociale. Notre procédure de CE consistera à présenter simultanément des mots reliés au Soi (e.g., prénom, date de naissance, pronom personnel) avec des images positives (images extraites de l'IAPS « International Affective Picture System ») (pour la condition « conditionnement positif de l'identité personnelle ») ou avec des images neutres pour la condition contrôle (voir Figure 22, pour un exemple de conditionnement positif de l'identité personnelle).

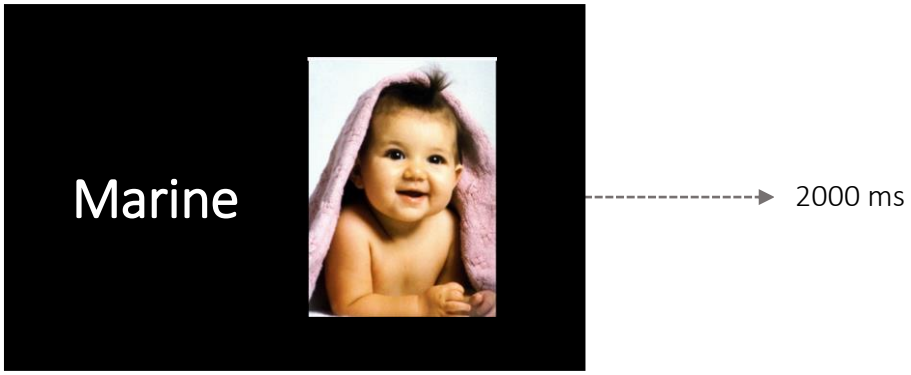


Figure 22. Exemple de « conditionnement positif de l'identité personnelle » (« Marine » fait référence à un mot relié au soi et l'image représente un stimulus positif).

Nous nous attendons à un effet d'interaction entre la classe sociale et le CE. Plus précisément, dans la condition contrôle, les étudiants de basse classe sociale devraient avoir de moins bonnes performances que les étudiants de haute classe sociale. Le conditionnement positif de l'identité personnelle devrait réduire ces différences de réussite. Dans un second temps et dans un contexte plus écologique, nous envisageons de réaliser cette étude en regardant l'impact sur les moyennes générales de l'étudiant en fin de semestre. Si les effets sont concluants, il pourrait être opportun de répéter plusieurs fois la procédure durant l'année afin d'observer des effets sur le long terme par le biais d'une étude longitudinale.

IV. Conclusions

L'objectif de ce travail était de tester le rôle du processus de mobilité ascendante sur l'adoption de buts de performance-évitement et sur les performances des étudiants/lycéens.

Premièrement (1), nous avons montré que chez les étudiants de basse classe sociale, l'adoption de buts de performance-évitement impactait négativement les performances et cela semble particulièrement vrai également pour les étudiants de basse classe sociale qui réussissent (i.e., qui vivent une expérience de mobilité ascendante). Deuxièmement (2), nous sommes en mesure de dire que c'est parce que les étudiants de basse classe sociale se sentent en mobilité ascendante qu'ils adoptent plus de buts de performance-évitement que les étudiants de haute classe sociale. Troisièmement et dernièrement (3), nous avons mis en évidence que les lycéens de basse classe sociale adoptent plus de buts de performance-évitement et ont de moins bonnes performances que les élèves de haute classe sociale, particulièrement lorsque le processus de mobilité est rendu saillant. De surcroît, nous pouvons

stipuler que l'adoption de buts de performance-évitement serait en partie responsable des moins bonnes performances en mathématiques des lycéens de basse classe sociale qui se trouvent dans un processus de mobilité (modération médiatisée). Si l'on réunit ces trois principaux résultats, nous pouvons affirmer que le processus de mobilité ascendante serait un des mécanismes responsables des difficultés (particulièrement de l'adoption de buts de performance-évitement et des mauvaises performances) connues des étudiants de basse classe sociale dès le lycée et en contexte universitaire.

Ces résultats ouvrent des perspectives intéressantes pour la recherche en psychologie de l'éducation. Effectivement, on pourrait penser que les lycéens qui se projettent dans une perspective de mobilité ascendante (à savoir ceux qui envisagent de s'inscrire dans l'enseignement supérieur) - au même titre que les étudiants qui poursuivent déjà des études supérieures - ne sont certainement pas considérés comme les plus « à risque » par les enseignants et les politiques éducatives, précisément parce qu'ils réussissent. Cependant, les résultats de ce travail de thèse montrent que, malgré leur succès, ces étudiants pourraient être confrontés à beaucoup plus de difficultés que ceux qui ne vivent pas l'expérience de mobilité ascendante. En effet, ces élèves/étudiants peuvent, au contraire, être particulièrement susceptibles de voir leurs performances chuter, surtout après qu'on leur ait rappelé qu'une perspective de mobilité ascendante s'offrait à eux. Nous pensons donc qu'il est important de sensibiliser les enseignants et les responsables des politiques éducatives sur le fait que les lycéens/étudiants de milieux défavorisés doivent favoriser l'objet d'une attention particulière dans les interventions éducatives, y compris ceux qui ont les plus grandes chances de réussir et d'atteindre un niveau d'étude supérieur à celui de leurs parents (Stephens et al., 2014; Browman & Destin, 2016).

Les apports empiriques ainsi que les perspectives de ce travail devraient pouvoir permettre aux politiques éducatives de proposer des interventions préventives/motivationnelles dans le but d'œuvrer contre la peur d'échouer (i.e., l'adoption de buts de performance-évitement) que développent les lycéens/étudiants de milieux défavorisés et qui les place, dans de nombreux cas, en situation d'échec scolaire. Toutefois, au vu des apports théoriques mis en évidence dans les chapitres théoriques de ce travail, la question qu'il est légitime de se poser est la suivante : « En dépit de la connaissance que nous avons quant aux handicaps (i.e., identitaires, sociaux, motivationnels) que génère le processus de mobilité ascendante, si l'on parvenait à trouver des solutions qui favorisent le processus de mobilité –

en trouvant notamment les moyens de réduire les écarts de performances entre étudiants de milieux sociaux différents - serait-on vraiment prêts à les appliquer au risque de mettre à mal l'ordre social établi ? ».

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*, *19*(6), 586.

Allport, G. W., Clark, K., & Pettigrew, T. (1954). The nature of prejudice.

Alon, S., & Tienda, M. (2007). Diversity, opportunity, and the shifting meritocracy in higher education. *American Sociological Review*, *72*(4), 487-511.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, *80*(3), 260.Paris.

Amiot, C. E., Terry, D. J., Wirawan, D., & Grice, T. A. (2010). Changes in social identities over time: The role of coping and adaptation processes. *British Journal of Social Psychology*, *49*(4), 803-826.

Anderman, E. M., & Danner, F. (2008). Achievement goals and academic cheating. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, *21*(1), 155-180.

Anderson, C., & Kilduff, G. J. (2009). The pursuit of status in social groups. *Current Directions in Psychological Science*, *18*(5), 295-298.

Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (2009). Mapping critical education. In *The Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 13-30). Routledge.

Arthur Jr, W., & Day, D. V. (1994). Development of a short form for the Raven Advanced Progressive Matrices Test. *Educational and Psychological Measurement*, *54*(2), 394-403.

Ashford, S. (1990). Upward mobility, status inconsistency, and psychological health. *The Journal of Social Psychology*, *130*(1), 71-76.

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, *64*(6), 359-372.

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*, 707.

Autin, F., Branscombe, N. R., & Croizet, J.-C. (2013). Creating, closing, and reversing the gender gap in test performance: How selection policies trigger social identity threat or safety among women and men. *Psychology of Women Quarterly*. Advance online publication.

Baccaïni, B., De Lapasse, B., Lebeaupin, F., & Monso, O. (2014). Le retard scolaire à l'entrée en 6e: plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés. *Insee Première*, *1512*, 1-4.

Baccus, J. R., Baldwin, M. W., & Packer, D. J. (2004). Increasing implicit self-esteem through classical conditioning. *Psychological Science*, *15*(7), 498-502.

Baker, T. L., & Velez, W. (1996). Access to and opportunity in postsecondary education in the United States: A review. *Sociology of Education*, *69*(2), 82-101.

Baranik, L. E., Stanley, L. J., Bynum, B. H., & Lance, C. E. (2010). Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance*, *23*(3), 265-282.

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.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(5), 706.

Batruch, A., Autin, F., & Butera, F. (2017). Re-establishing the social-class order: restorative reactions against high-achieving, low-SES pupils. *Journal of Social Issues*, *73*(1), 42-60.

Beauvois, J. L., Joule, R. V., & Joule, R. (1996). *A radical dissonance theory*. Taylor & Francis.

Becker, D., & Birkelbach, K. (2018). Social mobility and subjective well-being revisited: The importance of individual locus of control. *Research in Social Stratification and Mobility*, *54*, 1-20.

Beilock, S. L., Rydell, R. J., & McConnell, A. R. (2007). Stereotype threat and working memory: mechanisms, alleviation, and spillover. *Journal of Experimental Psychology: General*, *136*(2), 256.

Berger, N. (2013). Exploring the motivational goals of Preliminary HSC students from divergent socioeconomic backgrounds. *Unpublished master's thesis), The University of Newcastle, Callaghan, Australia.*

Berger, N., & Archer, J. (2015). The relationship between social class and students' academic achievement goals: Three hypotheses. *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom*, 31-41.

Berger, N., & Archer, J. (2016). School socio-economic status and student socio-academic achievement goals in upper secondary contexts. *Social Psychology of Education*, *19*(1), 175-194.

Berjot, S., & Drozda-Senkowska, E. (2007). Comment les étudiants se perçoivent-ils en fonction de leur origine sociale? Etude de contenu du stéréotype. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, *57*(2), 119-132.

Blader, S. L., & Chen, Y. R. (2012). Differentiating the effects of status and power: a justice perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, *102*(5), 994.

Boen, F., & Vanbeselaere, N. (2002). The relative impact of socio-structural characteristics on behavioral reactions against membership in a low-status group. *Group Processes & Intergroup Relations*, *5*(4), 299-318.

Bonnot, V., & Croizet, J. C. (2007). Stereotype internalization and women's math performance: The role of interference in working memory. *Journal of Experimental Social Psychology*, *43*(6), 857-866.

Bornstein, M. H., & Bradley, R. H. (2014). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Routledge.

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, *65*(3), 317-329.

Bounoua, L., Cury, F., Regner, I., Huguet, P., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (2012). Motivated use of information about others: Linking the 2× 2 achievement goal model to social comparison propensities and processes. *British Journal of Social Psychology*, *51*(4), 626-641.

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales, 30*(1), 3–6.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1964). C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France: Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales, 30,* 3-6.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.

Bourhis, R. Y., Gagnon, A., & Moïse, L. C. (1994). Discrimination et relations intergroupes. *Stéréotypes, Discrimination et Relations Intergroupes*, 161-200.

Bowen, W. G., Kurzweil, M. A., & Tobin, E. M. (2006). Equity and excellence in american education. *Continuing Higher Education*, *70*(1), 188.

Bowey, J. A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, *87*(3), 476.

Boyce, C. J., Brown, G. D., & Moore, S. C. (2010). Money and happiness: Rank of income, not income, affects life satisfaction. *Psychological Science*, *21*(4), 471-475.

Brandt, M. J. (2013). Do the disadvantaged legitimize the social system? A large-scale test of the status–legitimacy hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *104*(5), 765.

Branscombe, N. R., Fernandez, S., Gomez, A., & Cronin, T. (2011). Moving toward or away from a group identity: Different strategies for coping with pervasive discrimination. *The Social Cure: Identity, Health and Well-being*, 115-131.

Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). Jugement de l'enseignant et perception de soi des élèves.

Brodish, A. B., & Devine, P. G. (2009). The role of performance–avoidance goals and worry in mediating the relationship between stereotype threat and performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, *45*(1), 180-185.

Browman, A. S., & Destin, M. (2016). The effects of a warm or chilly climate toward socioeconomic diversity on academic motivation and self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *42*(2), 172-187.

Browman, A. S., Destin, M., Carswell, K. L., & Svoboda, R. C. (2017). Perceptions of socioeconomic mobility influence academic persistence among low socioeconomic status students. *Journal of Experimental Social Psychology*, *72*, 45-52.

Brown-Iannuzzi, J. L., Lundberg, K. B., Kay, A. C., & Payne, B. K. (2015). Subjective status shapes political preferences. *Psychological Science*, *26*(1), 15-26.

Bui, K. V. T. (2002). First-generation college students at a four-year university: Background characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences. *College Student Journal*, *36*(1), 3-12.

Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace?* Paris: Presse Universitaire de France.

Chalabaev, A., Major, B., Cury, F., & Sarrazin, P. (2009). Physiological markers of challenge and threat mediate the effects of performance-based goals on performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, *45*(4), 991-994.

Chalabaev, A., Major, B., Sarrazin, P., & Cury, F. (2012). When avoiding failure improves performance: Stereotype threat and the impact of performance goals. *Motivation and Emotion*, *36*(2), 130-142.

Chalabaev, A., Sarrazin, P., Stone, J., & Cury, F. (2008). Do achievement goals mediate stereotype threat?: An investigation on females' soccer performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *30*(2), 143-158.

Chatard, A., Guimond, S., & Selimbegovic, L. (2007). “How good are you in math?” The effect of gender stereotypes on students’ recollection of their school marks. *Journal of Experimental Social Psychology*, *43*(6), 1017-1024.

Chen, C., & Zhang, L. F. (2011). Temperament, personality and achievement goals among Chinese adolescent students. *Educational Psychology*, *31*(3), 339-359.

Chen, E., & Matthews, K. A. (2001). Cognitive appraisal biases: An approach to understanding the relation between socioeconomic status and cardiovascular reactivity in children. *Annals of Behavioral Medicine*, *23*(2), 101-111.

Clark, J. K., Thiem, K. C., Barden, J., Stuart, J. O. R., & Evans, A. T. (2015). Stereotype validation: The effects of activating negative stereotypes after intellectual performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *108*(4), 531.

Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. *Annual Review of Psychology*, *65*, 333-371.

Cohen, S., Alper, C. M., Doyle, W. J., Adler, N., Treanor, J. J., & Turner, R. B. (2008). Objective and subjective socioeconomic status and susceptibility to the common cold. *Health Psychology*, *27*(2), 268.

Corak, M. (2006). Do poor children become poor adults? Lessons from a cross-country comparison of generational earnings mobility. In *Dynamics of Inequality and Poverty* (pp. 143-188). Emerald Group Publishing Limited.

Corak, M. (Ed.). (2004). *Generational income mobility in North America and Europe*. Cambridge University Press.

Corak, M., Lindquist, M. J., & Mazumder, B. (2014). A comparison of upward and downward intergenerational mobility in Canada, Sweden and the United States. *Labour Economics*, *30*, 185-200.

Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, *7*(1), 39-47.

Coutinho, S. a., & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environments Research, 11*(2), 131–151.

Croizet, J. C. (2008). The pernicious relationship between merit assessment and discrimination in education.

Croizet, J. C., & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *24*(6), 588-594.

Croizet, J. C., Désert, M., Dutrévis, M., & Leyens, J. P. (2001). Stereotype threat, social class, gender, and academic under-achievement: When our reputation catches up to us and takes over. *Social Psychology of Education*, *4*(3-4), 295-310.

Croizet, J.-C., & Millet, M. (2012). Social class and test performance.

Crouzevialle, M., & Darnon, C. (sous presse). On the academic disadvantage of low social class individuals: Pursuing performance goals fosters the emergence of the achievement gap. *Journal of Educational Psychology.*

Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2× 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*(4), 666.

d'Addio, A. C. (2007). Intergenerational transmission of disadvantage.

Darmon, N., & Drewnowski, A. (2015). Contribution of food prices and diet cost to socioeconomic disparities in diet quality and health: a systematic review and analysis. *Nutrition Reviews*, *73*(10), 643-660.

Darnon, B., & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque: présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'année Psychologique*, *105*(1), 105-131.

Darnon, C., & Butera, F. (2007). Learning or succeeding? Conflict regulation with mastery or performance goals. *Swiss Journal of Psychology*, *66*(3), 145-152.

Darnon, C., Butera, F., Mugny, G., Quiamzade, A., & Hulleman, C. S. (2009). "Too complex for me!" Why do performance-approach and performance-avoidance goals predict exam performance?. *European Journal of Psychology of Education*, *24*(4), 423.

Darnon, C., Dompnier, B., & Marijn Poortvliet, P. (2012). Achievement goals in educational contexts: A social psychology perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, *6*(10), 760-771.

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.

Darnon, C., Jury, M., & Aelenei, C. (2018). Who benefits from mastery-approach and performance-approach goals in college? Students' social class as a moderator of the link between goals and grade. *European Journal of Psychology of Education*, *33*(4), 713-726.

Darnon, C., Muller, D., Schrager, S. M., Pannuzzo, N., & Butera, F. (2006). Mastery and performance goals predict epistemic and relational conflict regulation. *Journal of Educational Psychology*, *98*(4), 766.

Darnon, C., Smeding, A., & Redersdorff, S. (2018). Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality. *European Journal of Social Psychology*, *48*(4), 523-534.

Darnon, C., Wiederkehr, V., Dompnier, B., & Martinot, D. (2018). 'Where there is a will, there is a way': Belief in school meritocracy and the social-class achievement gap. *British Journal of Social Psychology*, *57*(1), 250-262.

Davidai, S., & Gilovich, T. (2015). Building a more mobile America—One income quintile at a time. *Perspectives on Psychological Science*, *10*(1), 60-71.

Davis, M. J. (2010). Contrast coding in multiple regression analysis: Strengths, weaknesses, and utility of popular coding structures. *Journal of Data Science*, *8*(1), 61-73.

Day, M. V., & Fiske, S. T. (2017). Movin'on up? How perceptions of social mobility affect our willingness to defend the system. *Social Psychological and Personality Science*, *8*(3), 267-274.

De Koster, W., Achterberg, P., Van der Waal, J., Van Bohemen, S., & Kemmers, R. (2014). Progressiveness and the new right: The electoral relevance of culturally progressive values in the Netherlands. *West European Politics*, *37*(3), 584-604.

De Oliveira, P., Dambrun, M., & Guimond, S. (2008). L'effet de la dominance sociale sur les idéologies de légitimation: le rôle modérateur de l'environnement normatif. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, *21*(4), 115-150.

De Oliveira, P., Guimond, S., & Dambrun, M. (2012). Power and legitimizing ideologies in hierarchy-enhancing vs. hierarchy-attenuating environments. *Political Psychology*, *33*(6), 867-885.

Deemer, E. D., Martens, M. P., & Buboltz, W. C. (2010). Toward a tripartite model of research motivation: Development and initial validation of the Research Motivation Scale. *Journal of Career Assessment*, *18*(3), 292-309.

Dekker, S., Krabbendam, L., Lee, N. C., Boschloo, A., De Groot, R., & Jolles, J. (2013). Sex differences in goal orientation in adolescents aged 10–19: The older boys adopt work-avoidant goals twice as often as girls. *Learning and Individual Differences*, *26*, 196-200.

Delaney, J. G., Johnson, A., Johnson, T. D., & Treslan, D. (2010). Students' perceptions of effective teaching in higher education.

DeRosa, E., & Dolby, N. (2014). "I don't think the university knows me.": Institutional culture and lower-income, first-generation college students. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, *10*(2).

DeShon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *Journal of Applied Psychology*, *90*(6), 1096.

Desombre, C., Jury, M., Bagès, C., & Brasselet, C. (2018). The distinct effect of multiple sources of stereotype threat. *The Journal of Social Psychology*, 1-14.

Destin, M., & Debrosse, R. (2017). Upward social mobility and identity. *Current Opinion in Psychology*, *18*, 99-104.

Destin, M., & Oyserman, D. (2010). Incentivizing education: Seeing schoolwork as an investment, not a chore. *Journal of Experimental Social Psychology*, *46*(5), 846-849.

Destin, M., Richman, S., Varner, F., & Mandara, J. (2012). "Feeling" hierarchy: The pathway from subjective social status to achievement. *Journal of Adolescence*, *35*(6), 1571-1579.

Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(1), 5.

Devine, P. G., & Sharp, L. B. (2009). Automaticity and control in stereotyping and prejudice. *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*, *61*, 61.

Diener, E., Ng, W., Harter, J., & Arora, R. (2010). Wealth and happiness across the world: Material prosperity predicts life evaluation, whereas psychosocial prosperity predicts positive feeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, *99*(1), 52.

Dinger, F. C., & Dickhäuser, O. (2013). Does implicit theory of intelligence cause achievement goals? Evidence from an experimental study. *International Journal of Educational Research*, *61*, 38-47.

Domhoff, G. W. (1998). *Who rules America?: Power and politics in the year 2000*. McGraw-Hill Humanities, Social Sciences & World Languages.

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.

Dompnier, B., & Pansu, P. (2010). 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*, *23*(4), 63-89.

Dornbusch, S. M., Glasgow, K. L., & Lin, I. C. (1996). The social structure of schooling. *Annual Review of Psychology*, *47*(1), 401-429.

Drentea, P. (2000). Age, debt and anxiety. *Journal of Health and Social Behavior*, *41*(4), 437.

Durante, F., & Fiske, S. T. (2017). How social-class stereotypes maintain inequality. *Current Opinion in Psychology*, *18*, 43-48.

Durik, A. M., Lovejoy, C. M., & Johnson, S. J. (2009). A longitudinal study of achievement goals for college in general: Predicting cumulative GPA and diversity in course selection. *Contemporary Educational Psychology*, *34*(2), 113-119.

Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. UNESCO. IIEP.

Duru-Bellat, M. (2008). La (re) production des rapports sociaux de sexe: quelle place pour l'institution scolaire?. *Travail, Genre et Sociétés*, (1), 131-149.

Duru-Bellat, M. (2015). *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, M., & Tenret, E. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire: quelle légitimité?. *Revue Française de Sociologie*, *50*(2), 229-258.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*(10), 1040.

Dweck, C. S., & Elliot, E. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(1), 5-12.

Ellemers, N. (2001). Individual upward mobility and the perceived legitimacy of intergroup relations. In J. T. Jost & B. Major (Eds.), *The psychology of legitimacy: Emerging Perspectives on Ideology, Justice, and Intergroup Relations.* (pp. 205-222). New York, NY, US: Cambridge University Press.

Ellemers, N., Van Knippenberg, A., & Wilke, H. (1990). The influence of permeability of group boundaries and stability of group status on strategies of individual mobility and social change. *British Journal of Social Psychology*, *29*(3), 233-246.

Ellemers, N., Van Knippenberg, A., de Vries, N., & Wilke, H. (1988). Social identification and permeability of group boundaries. *European Journal of Social Psychology*, *18*(6), 497-513.

Ellemers, N., & Van Laar, C. (2010). Individual mobility.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, *34*(3), 169-189.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(1), 218.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, *71*(3), 369-396.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1994). Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *66*(5), 968.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(3), 461.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(3), 501.

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, *100*(3), 613.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*(5), 804.

Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, *91*(3), 549.

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, *103*(3), 632.

Elman, C., & O'Rand, A. M. (2004). The race is to the swift: Socioeconomic origins, adult education, and wage attainment. *American Journal of Sociology*, *110*(1), 123-160.

Engle, J., & Tinto, V. (2008). Moving Beyond Access: College Success for Low-Income, First-Generation Students. *Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education*.

Feiring, C., & Lewis, M. (2014). Middle-class differences in mother–child-interaction and the child's cognitive development. *Culture and Early Interactions (Psychology Revivals)*, *63*.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance* (Vol. 2). Stanford university press.

Fiske, S. T. (2010). Interpersonal stratification: Status, power, and subordination. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology, Vol 2 (5th ed.).* (pp. 941-982). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc

Fiske, S. T., & Markus, H. R. (Eds.). (2012). *Facing social class: How societal rank influences interaction*. Russell Sage Foundation.

Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2018). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. In *Social Cognition: Selected Works of Susan Fiske* (pp. 163-214). Taylor and Francis.

Fiske, S. T., Cuddy, A. J., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*(6), 878.

Friedman, S. (2014). The price of the ticket: Rethinking the experience of social mobility. *Sociology*, *48*(2), 352-368.

Fryberg, S. A., & Markus, H. R. (2007). Cultural models of education in American Indian, Asian American and European American contexts. *Social Psychology of Education*, *10*(2), 213-246.

Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves: une analyse multi-niveaux. *Revue Française de Pédagogie. Recherches en éducation*, (155), 57-72.

Galdi, S., Cadinu, M., & Tomasetto, C. (2014). The roots of stereotype threat: When automatic associations disrupt girls' math performance. *Child Development*, *85*(1), 250-263.

Gans, H. J. (2009). First generation decline: downward mobility among refugees and immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, *32*(9), 1658-1670.

Goodman, E., Adler, N. E., Kawachi, I., Frazier, A. L., Huang, B., & Colditz, G. A. (2001). Adolescents' perceptions of social status: development and evaluation of a new indicator. *Pediatrics*, *108*(2), e31-e31.

Goodman, E., Huang, B., Schafer-Kalkhoff, T., & Adler, N. E. (2007). Perceived socioeconomic status: a new type of identity that influences adolescents' self-rated health. *Journal of Adolescent Health*, *41*(5), 479-487.

Goudeau, S., & Croizet, J. C. (2017). Hidden advantages and disadvantages of social class: How classroom settings reproduce social inequality by staging unfair comparison. *Psychological Science*, *28*(2), 162-170.

Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(3), 541.

Hafer, C. L., & Bègue, L. (2005). Experimental research on just-world theory: problems, developments, and future challenges. *Psychological Bulletin*, *131*(1), 128.

Halabi, S., Dovidio, J. F., & Nadler, A. (2008). When and how do high status group members offer help: Effects of social dominance orientation and status threat. *Political Psychology*, *29*(6), 841-858.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, *94*(3), 562.

Harackiewicz, J. M., Canning, E. A., Tibbetts, Y., Giffen, C. J., Blair, S. S., Rouse, D. I., & Hyde, J. S. (2014). Closing the social class achievement gap for first-generation students in undergraduate biology. *Journal of Educational Psychology*, *106*(2), 375.

Harrison, L. A., Stevens, C. M., Monty, A. N., & Coakley, C. A. (2006). The consequences of stereotype threat on the academic performance of White and non-White lower income college students. *Social Psychology of Education*, *9*(3), 341-357.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.

Hess, T. M., Hinson, J. T., & Statham, J. A. (2004). Explicit and implicit stereotype activation effects on memory: Do age and awareness moderate the impact of priming?. *Psychology and Aging*, *19*(3), 495.

Hill, N. E., & Torres, K. (2010). Negotiating the American dream: The paradox of aspirations and achievement among Latino students and engagement between their families and schools. *Journal of Social Issues*, *66*(1), 95-112.

Hinz, S. E. (2016). Upwardly mobile: Attitudes toward the class transition among first-generation college students. *Journal of College Student Development*, *57*(3), 285-299.

Hochschild, J. L. (2003). Social class in public schools. *Journal of Social Issues, 59*, 821–840.

Horwitz, S. R., Shutts, K., & Olson, K. R. (2014). Social class differences produce social group preferences. *Developmental Science*, *17*(6), 991-1002.

Housel, T. H., & Harvey, V. L. (Eds.). (2010). *The invisibility factor: Administrators and faculty reach out to first-generation college students*. Universal-Publishers.

Hout, M., & DiPrete, T. A. (2006). What we have learned: RC28's contributions to knowledge about social stratification. *Research in Social Stratification and Mobility*, *24*(1), 1-20.

Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, *19*(1), 151-154.

Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *23*(3), 359.

Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *104*(1), 48.

Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological Bulletin*, *136*(3), 422.

Ivcevic, Z., & Kaufman, J. C. (2013). The can and cannot do attitude: How self-estimates of ability vary across ethnic and socioeconomic groups. *Learning and Individual Differences*, *27*, 144-148.

Iyer, A., Jetten, J., Tsivrikos, D., Postmes, T., & Haslam, S. A. (2009). The more (and the more compatible) the merrier: Multiple group memberships and identity compatibility as predictors of adjustment after life transitions. *British Journal of Social Psychology*, *48*(4), 707-733.

Jerrim, J. (2013). Family Background and Access to" High Status" Universities. *Sutton Trust*.

Jetten, J., Iyer, A., Tsivrikos, D., & Young, B. M. (2008). When is individual mobility costly? The role of economic and social identity factors. *European Journal of Social Psychology*, *38*(5), 866-879.

John-Henderson, N. A., Rheinschmidt, M. L., & Mendoza-Denton, R. (2015). Cytokine responses and math performance: The role of stereotype threat and anxiety reappraisals. *Journal of Experimental Social Psychology*, *56*, 203-206.

Johns, M., Inzlicht, M., & Schmader, T. (2008). Stereotype threat and executive resource depletion: Examining the influence of emotion regulation. *Journal of Experimental Psychology: General*, *137*(4), 691.

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.

Johnson, W., & Krueger, R. F. (2005). Higher perceived life control decreases genetic variance in physical health: Evidence from a national twin study. *Journal of Personality and Social Psychology, 88,* 165–173.

Johnson, W., & Krueger, R. F. (2006). How money buys happiness: Genetic and environmental processes linking finances and life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 90,* 680–691.

Jonsson, F., Sebastian, M. S., Hammarström, A., & Gustafsson, P. E. (2017). Intragenerational social mobility and functional somatic symptoms in a northern Swedish context: analyses of diagonal reference models. *International Journal for Equity in Health*, 16(1), 1

Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, *33*(1), 1-27.

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., & Thompson, E. P. (2000). Group-based dominance and opposition to equality as independent predictors of self-esteem, ethnocentrism, and social policy attitudes

among African Americans and European Americans. *Journal of Experimental Social Psychology*, *36*(3), 209-232.

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., Burgess, D., & Mosso, C. O. (2001). The integrative potential of system justification theory. *The Psychology of Legitimacy: Emerging Perspectives on Ideology, Justice, and Intergroup Relations*, 363-390.

Jost, J. T., Gaucher, D., & Stern, C. (2015). The world isn't fair": A system justification perspective on social stratification and inequality. *APA Handbook of Personality and Social Psychology*, *2*, 317-340.

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.

Jury, M., Aelenei, C., Chen, C., Darnon, C., & Elliot, A. (2019). Examining the role of perceived prestige in the link between students' subjective socioeconomic status and sense of belonging. *Group Processes and Intergroup Relations*.

Jury, M., Bruno, A., & Darnon, C. (2018). Doing better (or worse) than one's parents: Social status, mobility, and performance-avoidance goals. *British Journal of Educational Psychology*, *88*(4), 659-674.

Jury, M., Quiamzade, A., Darnon, C., & Mugny, G. (2019). Higher and lower status individuals' performance goals: The role of hierarchy stability. *Motivation Science*, *5*(1), 52.

Jury, M., Smeding, A., & Darnon, C. (2015). First-generation students' underperformance at university: the impact of the function of selection. *Frontiers in Psychology*, *6*, 710.

Jury, M., Smeding, A., Court, M., & Darnon, C. (2015). When first-generation students succeed at university: On the link between social class, academic performance, and performance-avoidance goals. *Contemporary Educational Psychology*, *41*, 25-36.

Jury, M., Smeding, A., Stephens, N. M., Nelson, J. E., Aelenei, C., & Darnon, C. (2017). The experience of low-SES students in higher education: Psychological barriers to success and interventions to reduce social-class inequality. *Journal of Social Issues*, *73*(1), 23-41.

Kelley, J., & Evans, M. D. (1993). The legitimation of inequality: Occupational earnings in nine nations. *American Journal of Sociology*, *99*(1), 75-125.

King, R. B. (2016). Is a performance-avoidance achievement goal always maladaptive? Not necessarily for collectivists. *Personality and Individual Differences*, *99*, 190-195.

Knight, E. L., & Mehta, P. H. (2017). Hierarchy stability moderates the effect of status on stress and performance in humans. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *114*(1), 78–83.

Knight, M. G., Roegman, R., & Edstrom, L. (2016). My American dream: The interplay between structure and agency in West African immigrants' educational experiences in the United States. *Education and Urban Society*, *48*(9), 827-851.

Korn, R. M., & Elliot, A. J. (2016). The 2×2 standpoints model of achievement goals. *Frontiers in Psychology*, *7*, 742.

Kraus, M. W., Côté, S., & Keltner, D. (2010). Social class, contextualism, and empathic accuracy. *Psychological Science*, *21*(11), 1716-1723.

Kraus, M. W., & Keltner, D. (2013). Social class rank, essentialism, and punitive judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *105*(2), 247.

Kraus, M. W., & Park, J. W. (2014). The undervalued self: social class and self-evaluation. *Frontiers in Psychology*, *5*, 1404.

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.

Kraus, M. W., & Tan, J. J. (2015). Americans overestimate social class mobility. *Journal of Experimental Social Psychology*, *58*, 101-111.

Kraus, M. W., Horberg, E. J., Goetz, J. L., & Keltner, D. (2011). Social class rank, threat vigilance, and hostile reactivity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *37*(10), 1376-1388.

Kraus, M. W., Piff, P. K., & Keltner, D. (2009). Social class, sense of control, and social explanation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *97*(6), 992.

Kraus, M. W., Piff, P. K., & Keltner, D. (2011). Social class as culture: The convergence of resources and rank in the social realm. *Current Directions in Psychological Science*, *20*(4), 246-250.

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.

Kudrna, L., Furnham, A., & Swami, V. (2010). The influence of social class salience on self-assessed intelligence. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *38*(6), 859-864.

Kuppens, T., Spears, R., Manstead, A. S., Spruyt, B., & Easterbrook, M. J. (2018). Educationism and the irony of meritocracy: Negative attitudes of higher educated people towards the less educated. *Journal of Experimental Social Psychology*, *76*, 429-447.

Kuziemko, I., Norton, M. I., Saez, E., & Stantcheva, S. (2015). How elastic are preferences for redistribution? Evidence from randomized survey experiments. *American Economic Review*, *105*(4), 1478-1508.

Lachman, M. E., & Weaver, S. L. (1998). The sense of control as a moderator of social class differences in health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 74,* 763–773.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Écoles et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Lamont, R. A., Swift, H. J., & Abrams, D. (2015). A review and meta-analysis of age-based stereotype threat: Negative stereotypes, not facts, do the damage. *Psychology and Aging*, *30*(1), 180.

Leach, C. W., & Smith, H. J. (2006). By whose standard? The affective implications of ethnic minorities' comparisons to ethnic minority and majority referents. *European Journal of Social Psychology*, *36*(5), 747-760.

Lee, E. M., & Kramer, R. (2013). Out with the old, in with the new? Habitus and social mobility at selective colleges. *Sociology of Education*, *86*(1), 18-35.

Lehmann, W. (2009). Becoming middle class: How working-class university students draw and transgress moral class boundaries. *Sociology*, *43*(4), 631-647.

Lehmann, W. (2014). Habitus transformation and hidden injuries: Successful working-class university students. *Sociology of Education*, *87*(1), 1-15.

Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires: style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue Française de Pédagogie. Recherches en éducation*, (182), 71-92.

Leroy-Audouin, C. (1993). *L'école maternelle, entre la diversité des élèves et la continuité éducative* (Doctoral dissertation, Thèse pour le Doctorat. Université de Bourgogne-IREDU).

Levin, S., Federico, C. M., Sidanius, J., & Rabinowitz, J. L. (2002). Social dominance orientation and intergroup bias: The legitimation of favoritism for high-status groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*(2), 144-157.

Levine, J. M., & Moreland, R. L. (2002). Group reactions to loyalty and disloyalty. In *Advances in Group Processes* (pp. 203-228). Emerald Group Publishing Limited.

Levy, B. (1996). Improving memory in old age through implicit self-stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*(6), 1092.

Linnenbrink, E. A. (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of Educational Psychology*, *97*

Lochbaum, M., & Gottardy, J. (2015). A meta-analytic review of the approach-avoidance achievement goals and performance relationships in the sport psychology literature. *Journal of Sport and Health Science*, *4*(2), 164-173.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., & Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2-to 5-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, *90*(2), 294.

Lovejoy, C. M., & Durik, A. M. (2010). Self-handicapping: The interplay between self-set and assigned achievement goals. *Motivation and Emotion*, *34*(3), 242-252.

Luckmann, T., & Berger, P. (1964). Social mobility and personal identity. *European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie*, *5*(2), 331-344.

Luthar, S. S., Barkin, S. H., & Crossman, E. J. (2013). "I can, therefore I must": Fragility in the upper-middle classes. *Development and Psychopathology*, *25*(4pt2), 1529-1549.

Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory. *Handbook of Motivation at School*, 77-104.

Magee, J. C., & Galinsky, A. D. (2008). 8 social hierarchy: The self-reinforcing nature of power and status. *Academy of Management Annals*, *2*(1), 351-398.

Major, B., Spencer, S., Schmader, T., Wolfe, C., & Crocker, J. (1998). Coping with negative stereotypes about intellectual performance: The role of psychological disengagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *24*(1), 34-50.

Manstead, A. S. (2018). The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behaviour. *British Journal of Social Psychology*, *57*(2), 267-291.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (2003). Culture, self, and the reality of the social. *Psychological Inquiry*, *14*(3-4), 277-283.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (2010). Cultures and selves: A cycle of mutual constitution. *Perspectives on Psychological Science*, *5*(4), 420-430.

Martinot, D., Bagès, C., & Désert, M. (2012). French children's awareness of gender stereotypes about mathematics and reading: When girls improve their reputation in math. *Sex Roles*, *66*(3-4), 210-219.

Marx, K. (1852). *Le 18 Brumaire de Napoléon Bonaparte.* Paris : Flammarion.

McCarron, G. P., & Inkelas, K. K. (2006). The gap between educational aspirations and attainment for first-generation college students and the role of parental involvement. *Journal of College Student Development*, *47*(5), 534-549.

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.

McCoy, S. K., Wellman, J. D., Cosley, B., Saslow, L., and 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, 307–318.

McNamee, S. J., & Miller, R. K. (2004). The American dream: Origins and prospects. *The Meritocracy Myth*, 1-12.

Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 60.

Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., Fernández-Río, J., Mendez-Alonso, D., & Prieto-Saborit, J. A. (2017). 3×2 Achievement Goals, Self-Determined Motivation and Life Satisfaction in Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, *22*(2), 150-156.

Mendoza-Denton, R., & Mischel, W. (2007). Integrating system approaches to culture and personality. *Handbook of Cultural Psychology*, 175-195.

Meroe, A. S. (2014). Democracy, meritocracy and the uses of education. *The Journal of Negro Education*, *83*(4), 485-498.

Michinov, E., Michinov, N., & Huguet, P. (2009). Effects of gender role and task content on performance in same-gender dyads: Transactive memory as a potential mediator. *European Journal of Psychology of Education*, *24*(2), 155.

Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). " If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, *88*(3), 423.

Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?. *Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 77.

Ministère de l'Éducation Nationale (2018). L'Education Nationale en chiffres.

Miyake, A., Kost-Smith, L. E., Finkelstein, N. D., Pollock, S. J., Cohen, G. L., & Ito, T. A. (2010). Reducing the gender achievement gap in college science: A classroom study of values affirmation. *Science*, *330*(6008), 1234-1237.

Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2006). The 2×2 Achievement Goal Framework: An Overview of Empirical Research.

Moss-Racusin, C. A., Phelan, J. E., & Rudman, L. A. (2010). When men break the gender rules: Status incongruity and backlash against modest men. *Psychology of Men & Masculinity*, *11*(2), 140.

Mourshed, M., Patel, J., & Suder, K. (2014). Education to employment: Getting Europe's youth into work. *McKinsey & Company*.

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.

Murayama, K., & Elliot, A. J. (2012). The competition–performance relation: A meta-analytic review and test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological Bulletin*, *138*(6), 1035.

Murphy, M. C., Steele, C. M., & Gross, J. J. (2007). Signaling threat: How situational cues affect women in math, science, and engineering settings. *Psychological Science*, *18*(10), 879-885.

Napier, J. L., & Jost, J. T. (2008). Why are conservatives happier than liberals?. *Psychological Science*, *19*(6), 565-572.

Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, *4*(3), 263-287.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*(3), 328.

Nikolaev, B., & Burns, A. (2014). Intergenerational mobility and subjective well-being—Evidence from the general social survey. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, *53*, 82-96.

Norton, M. I., & Ariely, D. (2011). Building a better America—One wealth quintile at a time. *Perspectives on Psychological Science*, *6*(1), 9-12.

O.C.D.E. (2010a). *PISA 2009 Results : Overcoming socialbackground. Equity in Learning, Opportunities and Outcomes*. Paris : Les éditions de l'OCDE.

O.C.D.E. (2010b). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Les éditions de l'OCDE.

O'Brien, L. T., & Major, B. (2005). System-justifying beliefs and psychological well-being: The roles of group status and identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *31*(12), 1718-1729.

Oakes, J. M., & Rossi, P. H. (2003). The measurement of SES in health research: current practice and steps toward a new approach. *Social Science & Medicine*, *56*(4), 769-784.

OCDE (2014). *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences* (vol. I). Paris : OCDE.

OCDE (2015). *Tous concernés : Pourquoi moins d'inégalité profite à tous.* Paris OCDE.

OCDE (2018), *Equity in Education : Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, Éditions OCDE.

Olson, M. A., & Fazio, R. H. (2006). Reducing automatically activated racial prejudice through implicit evaluative conditioning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *32*(4), 421-433.

Ostrove, J. M., & Long, S. M. (2007). Social class and belonging: Implications for college adjustment. *The Review of Higher Education*, *30*(4), 363-389.

Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*(1), 188.

Paicheler, G., & Darmon, G. (1977). Représentations majoritaires et minoritaires et relations intergroupes. *Bulletin de Psychologie*, *21*, 170-180.

Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *The Journal of Higher Education*, *75*(3), 249-284.

Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, *92*(1), 128.

Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, *29*, 115-124.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, *98*(3), 583.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *101*(1), 115.

Pelham, B. W., & Hetts, J. J. (2001). Underworked and overpaid: Elevated entitlement in men's self-pay. *Journal of Experimental Social Psychology*, *37*(2), 93-103.

Pennington, C. R., Heim, D., Levy, A. R., & Larkin, D. T. (2016). Twenty years of stereotype threat research: A review of psychological mediators. *PLoS One*, *11*(1), e0146487.

Phinney, J. S., & Haas, K. (2003). The process of coping among ethnic minority first-generation college freshmen: A narrative approach. *The Journal of Social Psychology*, *143*(6), 707-726.

Piff, P. K., Kraus, M. W., Côté, S., Cheng, B. H., & Keltner, D. (2010). Having less, giving more: the influence of social class on prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *99*(5), 771.

Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, *63*(2), 167-199.

Poortvliet, P. M., & Darnon, C. (2010). Toward a more social understanding of achievement goals: The interpersonal effects of mastery and performance goals. *Current Directions in Psychological Science*, *19*(5), 324-328.

Poortvliet, P. M., & Darnon, C. (2014). Understanding positive attitudes toward helping peers: The role of mastery goals and academic self-efficacy. *Self and Identity*, *13*(3), 345-363.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, *40*(3), 879-891.

Pulfrey, C., Buchs, C., & Butera, F. (2011). Why grades engender performance-avoidance goals: The mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, *103*(3), 683.

Putnam, R. D. (2016). *Our kids: The American dream in crisis*. Simon and Schuster.

Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, *83*(4), 633-650.

Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Positive interventions: An emotion regulation perspective. *Psychological Bulletin*, *141*(3), 655.

Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. *Whither Opportunity*, 91-116.

Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). 'Fitting in'or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, *36*(1), 107-124.

Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. J. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class,'race'and the higher education choice process. *Sociology*, *35*(4), 855-874.

Redersdorff, S., & Martinot, D. (2009). Being outperformed in an intergroup context: The relationship between group status and self-protective strategies. *British Journal of Social Psychology*, *48*(2), 275-294.

Rekker, R., Pardini, D., Keijsers, L., Branje, S., Loeber, R., & Meeus, W. (2015). Moving in and out of poverty: The within-individual association between socioeconomic status and juvenile delinquency. *PLoS One*, *10*(11), e0136461.

Reyes, L. H., & Stanic, G. M. (1988). Race, sex, socioeconomic status, and mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26-43.

Rivollier, G., Quinton, J. C., Gautheron, F., & Smeding, A. (2018, June). Intelligence test solving through eye-movements and mouse-movements. In *Grenoble workshop on models and analysis of eye movements*.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *130*(2), 261.

Roberts, B. W., Kuncel, N. R., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L. R. (2007). The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, *2*(4), 313-345.

Rosenbaum, J. E. (2001). *Beyond college for all: Career paths for the forgotten half*. Russell Sage Foundation.

Roussel, P., Elliot, A. J., & Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction*, *21*(3), 394-402.

Rubin, M. (2012). Working-class students need more friends at university: A cautionary note for Australia's higher education equity initiative. *Higher Education Research & Development*, *31*(3), 431-433.

Rudman, L. A., Moss-Racusin, C. A., Phelan, J. E., & Nauts, S. (2012). Status incongruity and backlash effects: Defending the gender hierarchy motivates prejudice against female leaders. *Journal of Experimental Social Psychology*, *48*(1), 165-179.

Rushton, J. P., & Skuy, M. (2000). Performance on Raven's Matrices by African and White university students in South Africa. *Intelligence*, *28*(4), 251-265.

Russel, A.-M., & Fiske, S. T. (2010). Power and social perception. In A. Guinote, & T. K. Vescio (Eds.), *The Social Psychology of Power* (pp. 231-250). New York, NY, US: Guilford Press.

Ryan, K. E., & Ryan, A. M. (2005). Psychological processes underlying stereotype threat and standardized math test performance. *Educational Psychologist*, *40*(1), 53-63.

Sawhill, I. V. (2008). Trends in intergenerational mobility. *Economic Mobility Project (Washington DC: Brookings Institution, 2007)*.

Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Psychological Review*, *115*(2), 336.

Senko, C., & Dawson, B. (2017). Performance-approach goal effects depend on how they are defined: Meta-analytic evidence from multiple educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *109*(4), 574.

Senko, C., & Freund, A. M. (2015). Are mastery-avoidance achievement goals always detrimental? An adult development perspective. *Motivation and Emotion*, *39*(4), 477-488.

Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology*, *97*(3), 320.

Senko, C., Durik, A. M., Patel, L., Lovejoy, C. M., Valentiner, D., & Stang, M. (2013). Achievement goal effects on performance under low versus high challenge conditions. *Learning & Instruction*, *23*(1), 60-68.

Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, *46*(1), 26-47.

Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, *1*(2), 73-82.

Shutts, K., Brey, E. L., Dornbusch, L. A., Slywotzky, N., & Olson, K. R. (2016). Children use wealth cues to evaluate others. *PloS One*, *11*(3), e0149360.

Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*. New York, NY, US: Cambridge University Press.

Sideridis, G. D. (2005). Goal Orientation, Academic Achievement, and Depression: Evidence in Favor of a Revised Goal Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, *97*(3), 366.

Sigelman, C. K. (2012). Rich man, poor man: Developmental differences in attributions and perceptions. *Journal of Experimental Child Psychology*, *113*(3), 415-429.

Simmons, R. G., Brown, L., Bush, D. M., & Blyth, D. A. (1978). Self-esteem and achievement of Black and White adolescents. *Social Problems*, *26*(1), 86-96.

Singh-Manoux, A., Adler, N. E., & Marmot, M. G. (2003). Subjective social status: its determinants and its association with measures of ill-health in the Whitehall II study. *Social Science & Medicine*, *56*(6), 1321-1333.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, *75*(3), 417-453.

Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, *89*(1), 71.

Smeding, A., Darnon, C., Souchal, C., Toczek-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.

Smith, H. J., & Leach, C. W. (2004). Group membership and everyday social comparison experiences. *European Journal of Social Psychology*, *34*(3), 297-308.

Snellman, K., Silva, J. M., Frederick, C. B., & Putnam, R. D. (2015). The engagement gap: Social mobility and extracurricular participation among American youth. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *657*(1), 194-207.

Snibbe, A. C., & Markus, H. R. (2005). You can't always get what you want: educational attainment, agency, and choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, *88*(4), 703.

Solon, G. (2004). A model of intergenerational mobility variation over time and place. *Generational Income Mobility in North America and Europe*, 38-47.

Sommet, N., Darnon, C., & Butera, F. (2015). To confirm or to conform? Performance goals as a regulator of conflict with more-competent others. *Journal of Educational Psychology*, *107*(2), 580.

Sommet, N., Darnon, C., Mugny, G., Quiamzade, A., Pulfrey, C., Dompnier, B., & Butera, F. (2014). Performance goals in conflictual social interactions: Towards the distinction between two modes of relational conflict regulation. *British Journal of Social Psychology*, *53*(1), 134-153.

Sommet, N., Quiamzade, A., Jury, M., & Mugny, G. (2015). The student-institution fit at university: interactive effects of academic competition and social class on achievement goals. *Frontiers in Psychology*, *6*, 769.

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), e84178.

Spencer, B., & Castano, E. (2007). Social class is dead. Long live social class! Stereotype threat among low socioeconomic status individuals. *Social Justice Research*, *20*(4), 418-432.

Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, *35*(1), 4-28.

Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, *52*(6), 613.

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.

Stephens, N. M., Brannon, T. N., Markus, H. R., & Nelson, J. E. (2015). Feeling at home in college: Fortifying school-relevant selves to reduce social class disparities in higher education. *Social Issues and Policy Review*, *9*(1), 1-24.

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.

Stephens, N. M., Hamedani, M. G., & Destin, M. (2014). Closing the social-class achievement gap: A difference-education intervention improves first-generation students' academic performance and all students' college transition. *Psychological Science*, *25*(4), 943-953.

Stephens, N. M., Markus, H. R., & Phillips, L. T. (2014). Social class culture cycles: How three gateway contexts shape selves and fuel inequality. *Annual Review of Psychology*, *65*, 611-634.

Stephens, N. M., Townsend, S. S., Markus, H. R., & Phillips, L. T. (2012). A cultural mismatch: Independent cultural norms produce greater increases in cortisol and more negative emotions among first-generation college students. *Journal of Experimental Social Psychology*, *48*(6), 1389-1393.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergrouprelations* (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). An integrative theory of intergroup relations. *Psychology of Intergroup Relations*, 7-24.

Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, *1*(2), 149-178.

Thomas, D. E., Townsend, T. G., & Belgrave, F. Z. (2003). The influence of cultural and racial identification on the psychosocial adjustment of inner-city African American children in school. *American Journal of Community Psychology*, *32*(3-4), 217-228.

Tibbetts, Y., Harackiewicz, J. M., Canning, E. A., Boston, J. S., Priniski, S. J., & Hyde, J. S. (2016). Affirming independence: Exploring mechanisms underlying a values affirmation intervention for first-generation students. *Journal of Personality and Social Psychology*, *110*(5), 635.

Torche, F. (2015). Analyses of intergenerational mobility: An interdisciplinary review. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *657*(1), 37-62.

Travaglino, G. A., Abrams, D., de Moura, G. R., Marques, J. M., & Pinto, I. R. (2014). How groups react to disloyalty in the context of intergroup competition: Evaluations of group deserters and defectors. *Journal of Experimental Social Psychology*, *54*, 178-187.

Trump, K., & White, A. (2014). Does economic inequality activate the system justification motive. In *15th Biennial Meeting of the International Society of Justice Research, New York, NY*.

Twenge, J. M. (2006). *Generation me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled—and more miserable than ever before*. New York, NY: Free Press.

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2002). Self-esteem and socioeconomic status: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology review*, *6*(1), 59-71.

Van Laar, C., Derks, B., Ellemers, N., & Bleeker, D. (2010). Valuing social identity: Consequences for motivation and performance in low-status groups. *Journal of Social Issues*, *66*(3), 602-617.

Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2014). A meta-analysis of self-reported achievement goals and nonself-report performance across three achievement domains (work, sports, and education). *PloS One*, *9*(4), e93594.

Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2015). A meta-analysis of the impact of situationally induced achievement goals on task performance. *Human Performance*, *28*(2), 165-182.

Van Yperen, N. W., Elliot, A. J., & Anseel, F. (2009). The influence of mastery-avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology*, *39*(6), 932-943.

VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, *57*(6), 995-1015.

VandeWalle, D., Brown, S. P., Cron, W. L., & Slocum Jr, J. W. (1999). The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test. *Journal of Applied Psychology*, *84*(2), 249.

VandeWalle, D., Cron, W. L., & Slocum Jr, J. W. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, *86*(4), 629.

Vasquez-Salgado, Y., Greenfield, P. M., & Burgos-Cienfuegos, R. (2015). Exploring home-school value conflicts: Implications for academic achievement and well-being among Latino first-generation college students. *Journal of Adolescent Research*, *30*(3), 271-305.

Warburton, E. C., Bugarin, R., & Nunez, A. M. (2001). Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Students. Statistical Analysis Report. Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports.

White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, *91*(3), 461.

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.

Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, *96*(2), 236.

Wout, D., Jackson, J., Spencer, S., & Danso, H. (2008). The many faces of stereotype threat: Group- and Self-threat. *Journal of Experimental Social Psychology, 44*, 792-799.

Wright, S. C., Taylor, D. M., & Moghaddam, F. M. (1990). Responding to membership in a disadvantaged group: From acceptance to collective protest. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*(6), 994.

Young, M. (1961). *The Rise of the Meritocracy: An Essay on Education and Equality*. Thames and Hudson.

Annexes

Matériels expérimentaux

Annexe 1. Mesures de la classe sociale des participants

- Mesure du niveau d'éducation des parents

Merci d'indiquer le plus haut diplôme obtenu par votre père :

☐ Aucun
☐ Brevet des collèges
☐ BEP/CAP
☐ Baccalauréat
☐ BTS/DUT
☐ Universités/Grandes écoles/Ecoles supérieures du secondaire (Soins Infirmiers, Assitant-e- sociale,...)

Merci d'indiquer le plus haut diplôme obtenu par votre mère :

☐ Aucun
☐ Brevet des collèges
☐ BEP/CAP
☐ Baccalauréat
☐ BTS/DUT
☐ Universités/Grandes écoles/Ecoles supérieures du secondaire (Soins Infirmiers, Assitant-e- sociale,...)

- Mesure de la classe sociale subjective

Les lycéens complétaient une mesure de classe sociale subjective adaptée des travaux de Adler et collaborateurs (2000).

La consigne de la mesure était la suivante :

Imaginez maintenant que l'échelle ci-dessous représente la position des gens dans notre société. Au sommet de l'échelle se trouvent les gens les plus riches, les mieux éduqués, et ceux qui ont les meilleurs emplois. Au bas 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. 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).

Haut de l’échelle

Bas de l’échelle

Annexe 2. Questionnaire des buts de performance-évitement

Cette mesure des buts de performance-évitement a été utilisée dans l'ensemble des études de la thèse. Dans les études 1 et 3b, les buts de performance-évitement « normatif » étaient ajoutés (ces derniers sont présentés en orange).

Consigne : Les questions qui suivent se rapportent à vos études. Veuillez indiquer dans quelle mesure chacune des propositions est vraie pour vous dans vos cours :

Merci d'indiquer votre degré d'accord avec chacune des propositions suivantes :

1 = pas du tout vrai pour moi 7 = tout à fait vrai pour moi

1) Je veux seulement éviter d'échouer dans mes cours.

□ 1 □2 □ 3 □ 4 □ 5 □ 6 □ 7

2) Mon but est d'éviter de faire pire que les autres étudiants.

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 □ 6 □ 7

3) Ma peur d'échouer en cours est souvent ce qui me motive.

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 □ 6 □ 7

4) Mon but est d'éviter d'avoir de moins bonnes performances que les autres étudiants.

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 □ 6 □ 7

5) Mon but en cours est d'éviter de mal réussir.

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 □ 6 □ 7

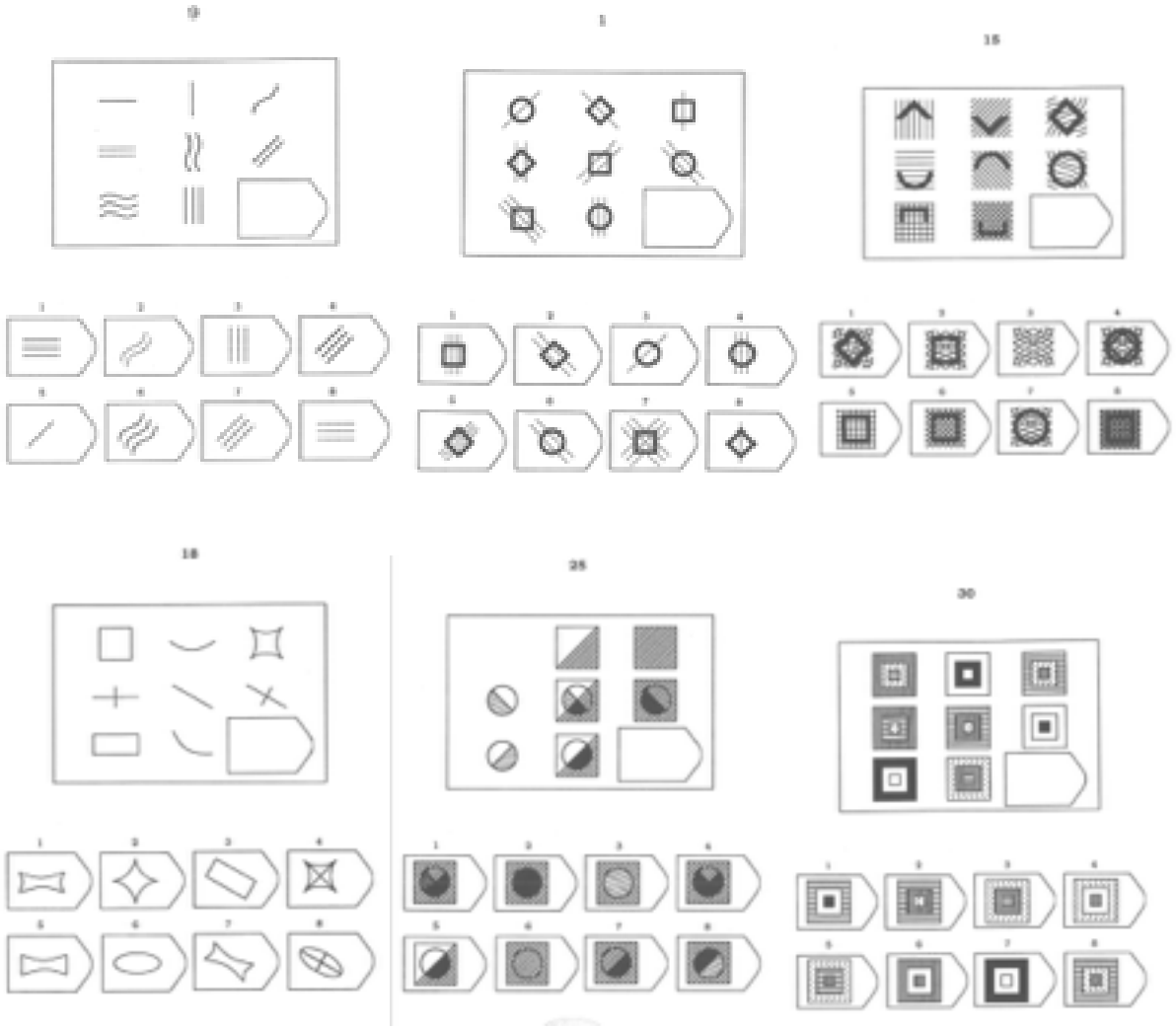
6) Mon but est d'éviter d'avoir une mauvaise performance par rapport aux autres étudiants.

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 □ 6 □ 7

Annexe 3. Manipulation de la réussite vs. de l'échec (étude 1)

- Manipulation de l'échec

Nous vous demandons de résoudre les 6 exercices suivants en entourant la bonne réponse parmi les 8 proposées. Appelez l'expérimentateur une fois que cet exercice est terminé et avant de passer à la suite.



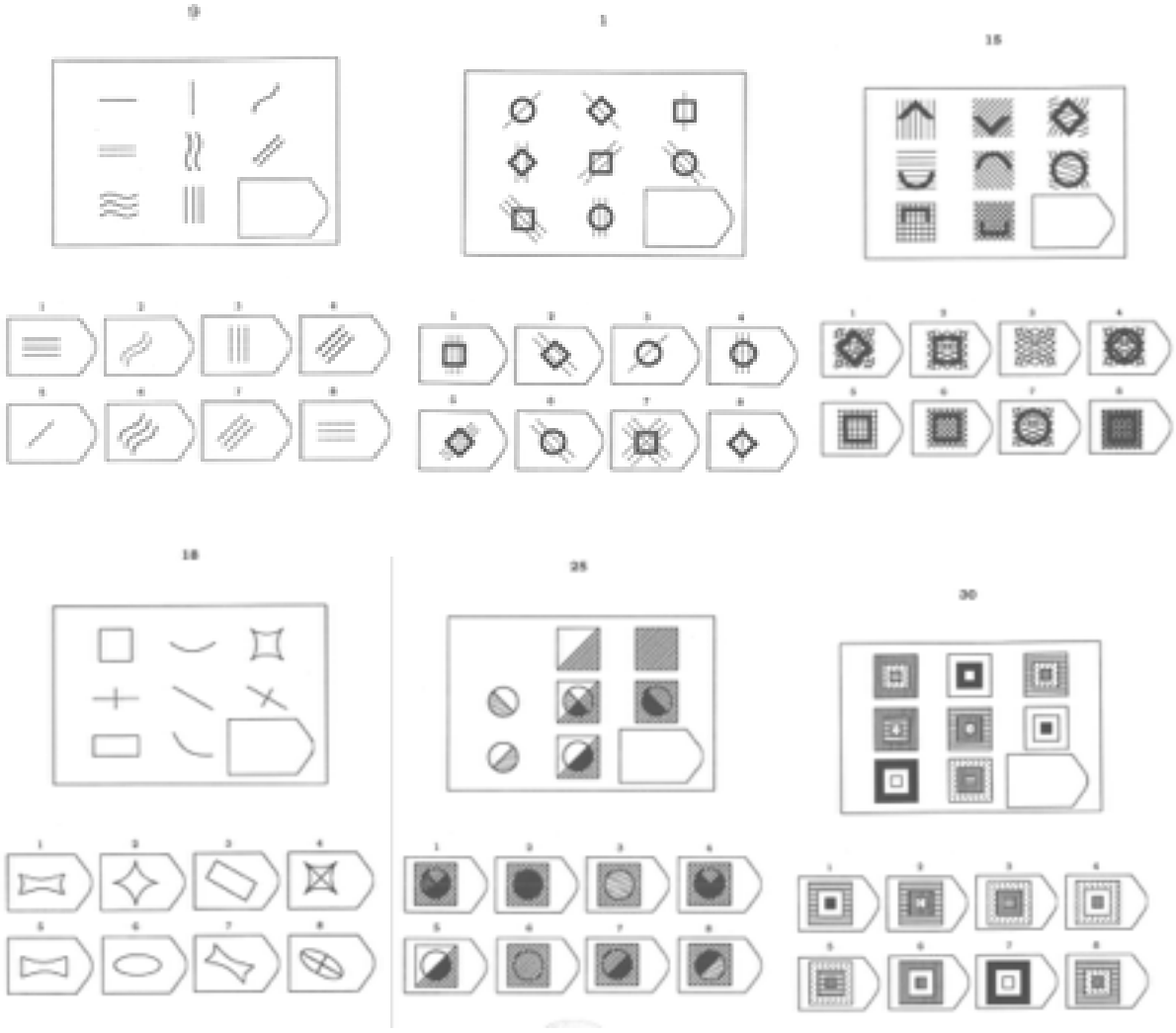
Partie réservée à l'expérimentatrice
Score : *80* (était toujours noté sur la feuille du participant)

Veuillez reporter votre score en face de l'intervalle qui vous correspond :

- ☐ De 0 à 80 : vous avez 10% de chances de réussir votre licence
- ☐ De 90 à 160 : vous avez 40 % de chances de réussir votre licence
- ☐ De 160 à 240 : vous avez 70% de chances de réussir votre licence
- ☐ De 240 à 320 : vous avez 90% de chances de réussir votre licence

- <u>Manipulation de la réussite</u>

Nous vous demandons de résoudre les 6 exercices suivants <u>en entourant</u> la bonne réponse parmi les 8 proposées. Appelez l'expérimentateur une fois que cet exercice est terminé et avant de passer à la suite.



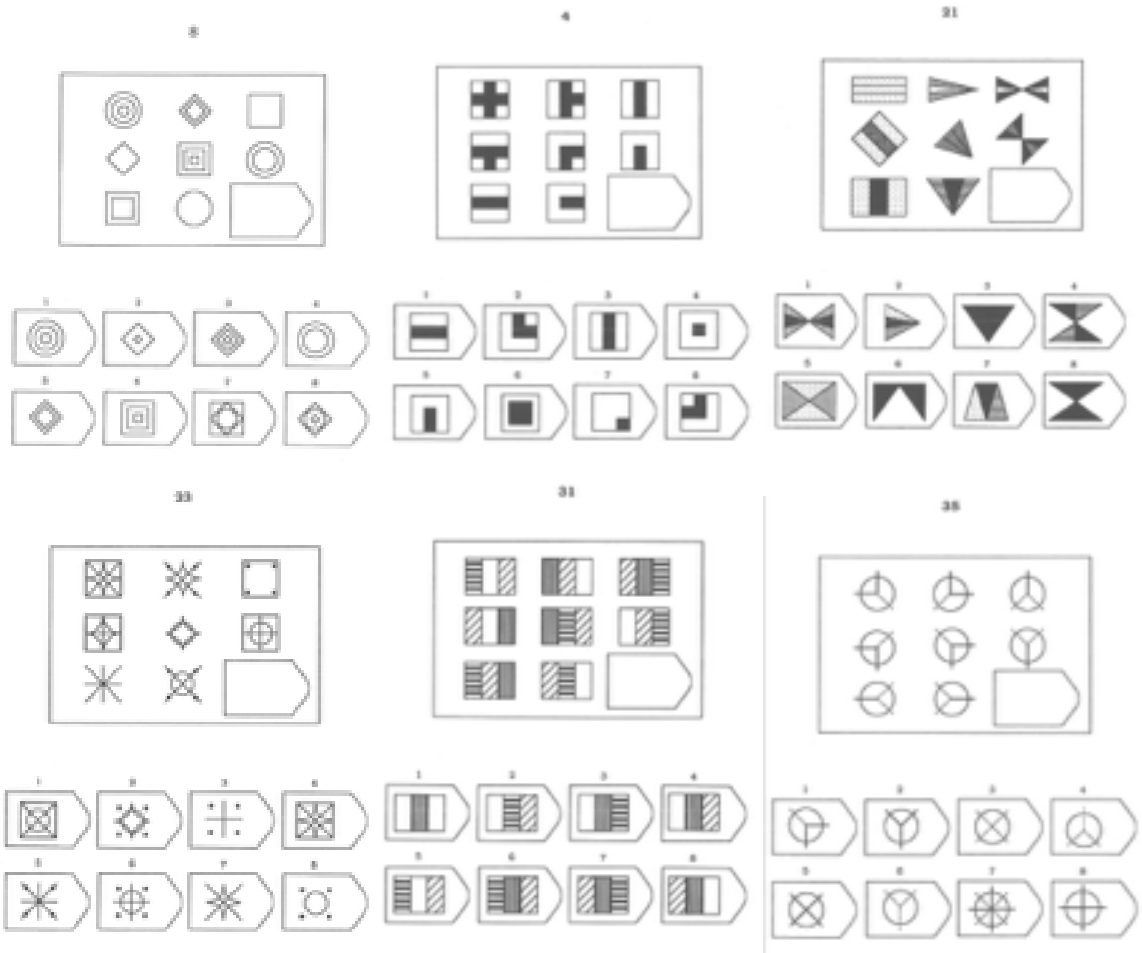
Partie réservée à l'expérimentatrice
Score : *80* (était toujours noté sur la feuille du participant)

Veuillez reporter votre score en face de l'intervalle qui vous correspond :

- ☐ **De 0 à 20** : vous avez 10% de chances de réussir votre licence
- ☐ **De 20 à 40** : vous avez 40 % de chances de réussir votre licence
- ☐ **De 40 à 60** : vous avez 70% de chances de réussir votre licence
- ☐ **De 60 à 80** : vous avez 90% de chances de réussir votre licence

Annexe 4. Mesures des performances avec des Matrices de Raven (étude 1)

A présent, nous vous demandons de réaliser à nouveau ces exercices. Veuillez <u>entourer</u> la bonne réponse parmi les 8 propositions.



Annexe 5. Mesure de la perception de mobilité (étude 2).

Selon vous, votre niveau scolaire actuel est inférieur/supérieur à celui de votre parent (mère/père) le plus diplômé ?

-3 = très inférieur 0 = équivalent 3 = très supérieur

□-3 □-2 □-1 □ 0 □ 1 □ 2 □ 3

Selon vous, le diplôme que vous envisagez d'obtenir sera inférieur/supérieur à celui de votre parent (mère/père) le plus diplômé ?

-3 = très inférieur 0 = équivalent 3 = très supérieur

□-3 □-2 □-1 □ 0 □ 1 □ 2 □ 3

Avec votre niveau d'étude actuel, vous sentez-vous en régression/en progression comparativement au niveau d'étude de votre parent (mère/père) le plus diplômé ?

-3 = en forte régression 0 = sans changement 3 = en forte progression

□-3 □-2 □-1 □ 0 □ 1 □ 2 □ 3

Avec le diplôme que vous souhaitez obtenir, vous sentez-vous en régression/en progression comparativement au niveau d'étude de votre parent (mère/père) le plus diplômé ?

-3 = en forte régression 0 = sans changement 3 = en forte progression

□-3 □-2 □-1 □ 0 □ 1 □ 2 □ 3

Pensez-vous que votre niveau d'étude actuel est moins/mieux réputé socialement que celui de votre parent (mère/père) le plus diplômé ?

-3 = beaucoup moins réputé 0 = autant réputé 3 = beaucoup mieux réputé

□ –3 □-2 □-1 □ 0 □ 1 □ 2 □ 3

Pensez-vous que le diplôme que vous envisagez d'obtenir sera moins/mieux réputé socialement que celui de votre parent (mère/père) le plus diplômé ?

-3 = beaucoup moins réputé 0 = autant réputé 3 = beaucoup mieux réputé

□ –3 □-2 □-1 □ 0 □ 1 □ 2 □ 3

Annexe 6. Manipulation du processus de mobilité (études 3a, 3b et 3c)

- <u>Condition « saillance du processus de mobilité »</u>

Merci de répondre le plus sincèrement possible à l'ensemble de ces questions :

Vous êtes en terminale et vous allez passer le BAC. Ce niveau d'études vous semble-t-il de niveau inférieur/supérieur à celui de votre parent (père/mère) le plus diplômé ?

-3=inférieur 0=équivalent 3=supérieur

□ -3 □ -2 □ -1 □ 0 □ 1 □ 2 □ 3

Selon vous, le diplôme que vous envisagez d'obtenir après le BAC sera inférieur/supérieur à celui de votre parent (mère/père) le plus diplômé ?

-3=inférieur 0=équivalent 3=supérieur

□ -3 □ -2 □ -1 □ 0 □ 1 □ 2 □ 3

Avec le diplôme que vous souhaitez obtenir, vous sentez-vous en régression/en progression comparativement au niveau d'étude de votre parent (mère/père) le plus diplômé ?

-3= régression 0=sans changement 3=progression

□ -3 □ -2 □ -1 □ 0 □ 1 □ 2 □ 3

Pensez-vous que le diplôme que vous envisagez d'obtenir sera moins/mieux réputé socialement que celui de votre parent (mère/père) le plus diplômé ?

-3= moins réputé 0=autant réputé 3= mieux réputé

□ –3 □ -2 □ -1 □ 0 □ 1 □ 2 □ 3

Si vous parvenez à accéder à la profession que vous souhaitez exercer, vous sentirez-vous en régression/progression par rapport à celle de votre parent (père/mère) qui a la profession la plus prestigieuse ?

-3=en régression 0=sans changement 3=en progression

□ –3 □ -2 □ -1 □ 0 □ 1 □ 2 □ 3

- <u>Condition contrôle</u>

Merci de répondre le plus sincèrement possible à l'ensemble de ces questions :

Selon vous, la distance de votre domicile par rapport à votre lycée, est très inférieure/très supérieure à celle des autres lycéens ?

-3=très inférieure 0=équivalent 3=très supérieure

□ -3 □ -2 □ -1 □ 0 □ 1 □ 2 □ 3

Lorsque vous étiez en école primaire, la distance entre votre domicile et votre école était-elle beaucoup moins importante/ plus importante que la distance actuelle entre votre domicile et votre lycée ?

-3=moins importante 0=sans changement 3=plus importante

□ -3 □ -2 □ -1 □ 0 □ 1 □ 2 □ 3

Selon vous, vos amis passent-ils moins de temps/plus de temps sur la route pour venir au lycée que vous ?

-3=moins de temps 0=autant de temps 3= plus de temps

□ –3 □ -2 □ -1 □ 0 □ 1 □ 2 □ 3

Selon vous, la moyenne de temps que vous passez sur la route pour venir au lycée est-elle très inférieure/très supérieur au temps que vous passez sur vos loisirs ?

-3=très inférieure 0=identique 3=très supérieure

□ –3 □ -2 □ -1 □ 0 □ 1 □ 2 □ 3

Annexe 7. Test de performances (études 3a et 3c)

- <u>Questions à choix multiples de Mathématiques</u>

Cet exercice est constitué de quatre questions indépendantes. Pour chacune d'elles, une seule des quatre propositions est exacte.

1. Dans un stand de tir, la probabilité pour un tireur d'atteindre la cible est de 0,3. On effectue n tirs supposés indépendants. On désigne par p(n) la probabilité d'atteindre la cible au moins une fois sur ces n tirs.

La valeur minimale de n pour que pn soit supérieure ou égale à 0,9 est :

☐ 6 ☐ 7 ☐ 10 ☐ 12

2. L'ensemble des points d'affixe z telle que $\frac{z+i}{z+1}$ est :

□ la droite (CD) privée du point C

□ le cercle de diamètre [CD] privé du point C

□ le cercle de diamètre [BD] privé du point C

□ la médiatrice du segment [AB]

3. Un joueur dispose d'un dé cubique équilibré dont les faces sont numérotées de 1 à 6. A chaque lancer, il gagne s'il obtient 2, 3, 4, 5 ou 6; il perd s'il obtient 1. Une partie est constituée de 5 lancers du dé successifs et indépendants.

La probabilité pour que le joueur perde 3 fois au cours d'une partie est au millième près :

☐ 0, 032 ☐ 0, 461 ☐ 0, 132 ☐ 0, 023

4) Soient A et B deux événements indépendants d'un même univers Ω tels que p(A) = 0, 3 et p(A∪B) = 0, 65.

La probabilité de l'événement B est :

☐ 0,5 ☐ 0,35 ☐ 0,46 ☐ 0,7

- <u>Questions à choix multiples de Physique</u>

Cet exercice est un questionnaire à choix multiples constitué de trois questions indépendantes. Pour chacune d'elles, <u>une seule</u> des quatre propositions est exacte.

Ondes et Matières

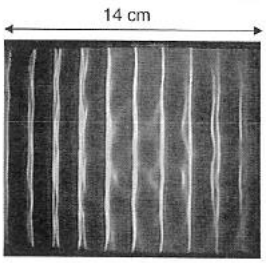
La houle est un train de vagues régulier généré par un vent soufflant sur une grande étendue de mer sans obstacle, le fetch. En arrivant près du rivage, sous certaines conditions, la houle déferle au grand bonheur des surfeurs !

Donnée : intensité de la pesanteur : g = 9,8 m.s−2.

1. La houle est une :
   ☐ onde acoustique
   ☐ onde sismique
   ☐ onde électromagnétique
   ☐ onde mécanique progressive

2. Il est possible de simuler la houle au laboratoire de physique avec une cuve à ondes en utilisant une lame vibrante qui crée à la surface de l'eau une onde progressive sinusoïdale de fréquence f = 23 Hz. On réalise une photographie du phénomène observé (document 1).

Document 1 : Simulation de la houle au laboratoire avec une cuve à ondes.



Déterminer la longueur d'onde v de l'onde sinusoïdale générée par le vibreur.

☐ $\lambda = 0{,}4 \times 10^{-2}$ m

☐ $\lambda = 1{,}4 \times 10^{-2}$m

☐ $\lambda = 2{,}4 \times 10^{-2}$ m

☐ $\lambda = 3{,}4 \times 10^{-2}$ m

3. Au large de la pointe bretonne, à une profondeur de 3000 m, la houle s'est formée avec une longueur d'onde de 60 m

En utilisant le document 2, la vitesse de propagation de cette houle est :

- ☐ v1 = 9,7 m.s−1 et la période T= 6,2s
- ☐ v1 = 6,2 m.s−1 et la période T= 9,7s
- ☐ v1 = 9,8 m.s−1 et la période T= 9,7s
- ☐ v1 = 6,2 m.s−1 et la période T= 9,8s

Document 2 : Vitesse de propagation des ondes à la surface de l'eau.
- cas des ondes dites « courtes » (en eau profonde) :
longueur d'onde λ faible devant la profondeur h de l'océan ($\lambda < 0,5h$)

$$v = \sqrt{\frac{g.\lambda}{2\pi}}$$

- cas des ondes dites « longues » (eau peu profonde) :
longueur d'onde λ très grande devant la profondeur h de l'océan ($\lambda > 10h$)

$$v = \sqrt{g.h}$$

g est l'intensité du champ de pesanteur terrestre.

D'après http://www.ifremer.fr/

- <u>Questions à choix multiples de Sciences et vie de la terre</u>

Cet exercice est un questionnaire à choix multiples constitué de trois questions indépendantes. Pour chacune d'elles, <u>une seule</u> des quatre propositions est exacte.

Géothermie et propriétés thermiques de la Terre

La Terre est une machine thermique : elle libère une énergie qualifiée de géothermique, potentiellement utilisable par l'Homme, et variable d'un endroit à un autre.

1. Les ophiolites sont:

☐ des fossiles marins
☐ la trace d'un domaine océanique disparu
☐ un domaine continental déformé à la suite d'une collision
☐ des minéraux caractéristiques du granite

2. En s'éloignant de la dorsale, la lithosphère océanique :

☐ s'épaissit à cause de son refroidissement, ce qui augmente sa densité
☐ se refroidit à cause de son épaississement, ce qui augmente sa densité
☐ subit un plissement intense
☐ s'épaissit et se refroidit, sans modification de sa densité

3. Une chaîne de montagne récente:

☐ présente en général un relief moins élevé qu'une chaîne de montagne ancienne
☐ ne présente aucune érosion
☐ présente un relief en surface appelé racine crustale
☐ peut présenter des marqueurs de subduction océanique et de collision

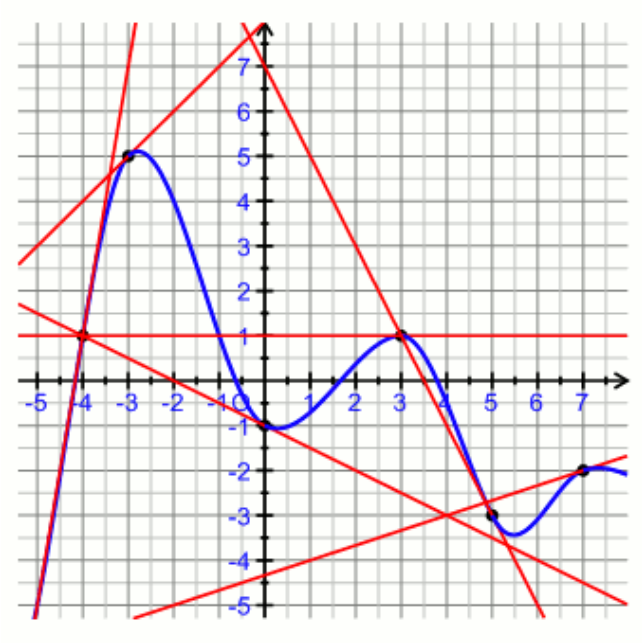
Annexe 8. Test de performances (étude 3b)

- <u>Partie 1</u>

Veuillez répondre à ces 6 questions de Mathématiques qui porte sur le programme de Première S. Cet exercice est constitué de six questions indépendantes. Pour chacune d'elles, <u>une seule</u> des propositions est exacte.

<u>Dérivée</u> :

On donne ci-dessous la courbe d'une fonction *f*. Les points marqués sont sur la courbe et ont des coordonnées entières. Les droites sont tangentes à la courbe en ces points.



1) $f'(7)$ est égal à :

□ 1/2 □ -1/2 □ -1/3 □ 1/3 □ Je ne sais pas

2) $f'(0)$ est égal à :

□ -1/2 □ 1/2 □ -1 □ 0 □ Je ne sais pas

3) $f'(5)$ est égal à :

□ -2 □ -3 □ 2 □ 1/2 □ Je ne sais pas

<u>Suites</u> :

1) Une suite géométrique de raison 1,1 est croissante :

□ Vrai □ Faux □ Je ne sais pas

2) La suite $(u_n)_{n \in IN}$ définie par $u_n = \frac{1+3n}{4}$ est une suite arithmétique :

□ Vrai □ Faux □ Je ne sais pas

3) La somme des 500 premiers termes de la suite géométrique de premier terme 3 et de raison 2 est 251 000

□ Vrai □ Faux □ Je ne sais pas

- <u>Partie 2</u>

Veuillez répondre à ces 6 questions de Mathématiques qui portent sur le programme de Terminale S. Cet exercice est constitué de six questions indépendantes. Pour chacune d'elles, <u>une seule</u> des propositions est exacte.

1) Soit (u_n) une suite définie pour tout entier naturel n.

□ Si (u_n) est définie par $u_{n+1}=f(u_n)$ avec f fonction croissante alors la suite (u_n) est croissante.

□ Si (u_n) est bornée alors elle est convergente.

□ Si (u_n) est décroissante alors elle est majorée.

□ Je ne sais pas

2) Cocher uniquement la bonne proposition :

□ Si la suite (u_n) est croissante et converge vers 0 alors (u_n) est négative.

□ Si la suite (u_n) est croissante et négative alors (u_n) converge vers 0.

□ Si la suite (u_n) est négative et converge vers 0 alors (u_n) est croissante.

□ Je ne sais pas

3) La suite (u_n) définie par $u_n = 3 \times 2^{-n}$ est :

□ Négative

□ Géométrique

□ Convergente vers 3

□ Divergente vers + ∞

□ Je ne sais pas

4) Cocher uniquement la bonne proposition :

□ Une suite qui diverge tend vers $+\infty$ ou $-\infty$.

□ Si une suite converge alors elle est monotone.

□ Si une suite est monotone alors elle admet une limite, finie ou non.

□ Si une suite est monotone alors elle converge.

□ Une suite positive qui tend vers 0 est décroissante à partir d'un certain rang.

□ Je ne sais pas

5) Si quand n tend vers $+\infty$ $\lim u_n^2 = +\infty$ alors :

□ $\lim u_n^3 = +\infty$

□ $\lim u_n^5 = +\infty$

□ $\lim 1/u_n = 0$

□ Je ne sais pas

6) Une suite géométrique de raison 2 est :

□ Croissante

□ Décroissante

□ Monotone

□ Je ne sais pas

Tableaux de résultats

Annexe 9. Etude 1

- VD = les performances

  - Modèle de régression complet (avec les buts de performance-évitement en prédicteurs).

Modèle		Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	2,349	,083		28,178	,000
	Manipulation du feedback de réussite vs. d'échec (Condition)	,063	,083	,050	,753	,452
	Buts de performance-évitement (PAV)	-,199	,073	-,186	-2,715	,007
	Niveau académique initial (NI)	,092	,051	,126	1,810	,072
	Classe sociale (CS)	-,094	,083	-,075	-1,127	,261
	Condition x CS	,055	,083	,044	,655	,513
	PAV x CS	,183	,073	,171	2,498	,013
	PAV x Condition	,058	,073	,054	,793	,429
	PAV x CS x Condition	-,078	,073	-,073	-1,060	,290
	PAV x NI	-,006	,042	-,010	-,139	,889
	PAV x Condition x NI	,085	,042	,151	2,015	,045
	PAV x CS x NI	,078	,042	,138	1,854	,065
	PAV x CS x Condition x NI	-,108	,042	-,191	-2,575	,011
	NI x Condition	-,113	,051	-,154	-2,219	,028
	NI x CS	,057	,051	,077	1,114	,267
	NI x Condition x CS	,044	,051	,060	,863	,389

  - Modèle de régression complet (avec les buts de performance-évitement CS en prédicteurs).

Modèle		Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	2,300	,084		27,359	,000
	Manipulation du feedback de réussite vs. d'échec (Condition)	,095	,084	,076	1,125	,262
	Buts de performance-évitement CS (PAVCS)	-,064	,061	-,073	-1,042	,298
	Niveau académique initial (NI)	,062	,053	,084	1,168	,244
	Classe sociale (CS)	-,052	,084	-,042	-,621	,535
	Condition x CS	,036	,084	,029	,431	,667
	PAVCS x CS	-,005	,061	-,005	-,073	,942
	PAVCS x Condition	,022	,061	,025	,354	,724
	PAVCS x CS x Condition	,014	,061	,016	,223	,823
	PAVCS x NI	-,008	,040	-,015	-,195	,846
	PAVCS x Condition x NI	-,020	,040	-,039	-,499	,618

PAVCS x CS x NI	,092	,040	,180	2,299	,022
PAVCS x CS x Condition x NI	-,074	,040	-,145	-1,851	,066
NI x Condition	-,073	,053	-,099	-1,377	,170
Ni x CS	,048	,053	,065	,912	,363
NI x Condition x CS	,024	,053	,033	,464	,643

- VD = les performances

  - Décomposition de l'effet d'interaction classe sociale x buts de performance-évitement (effets simples testés en Dummy Coding avec étudiants de basse classe sociale codés 0 et de haute classe sociale codés 1)

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
(Constante)	2,443	,123		19,901	,000
Manipulation du feedback de réussite vs. d'échec (Condition)	,008	,123	,007	,066	,947
Buts de performance-évitement (PAV)	-,383	,108	-,357	-3,549	,000
Niveau académique initial (NI)	,035	,080	,048	,445	,657
PAV x Condition	,136	,108	,127	1,262	,208
PAV x NI	-,084	,069	-,148	-1,219	,224
PAV x Condition x NI	,193	,069	,343	2,806	,005
NI x Condition	-,157	,080	-,214	-1,972	,050
Etudiants de basse classe sociale (BCS)	-,188	,167	-,075	-1,127	,261
Condition x BCS	,109	,167	,064	,655	,513
PAV x BCS	,367	,147	,254	2,498	,013
PAV x BCS x Condition	-,156	,147	-,108	-1,060	,290
PAV x BCS x NI	,156	,084	,226	1,854	,065
PAV x BCS x Condition x NI	-,216	,084	-,313	-2,575	,011
NI x BCS	,113	,102	,121	1,114	,267
NI x Condition x BCS	,088	,102	,094	,863	,389

- VD = les performances

  - Décomposition de l'effet d'interaction classe sociale x buts de performance-évitement (effets simples testés en Dummy Coding avec étudiants de basse classe sociale codés 1 et de haute classe sociale codés 0)

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1 (Constante)	2,255	,113		19,988	,000
Manipulation du feedback de réussite vs. d'échec (Condition)	,117	,113	,094	1,040	,299

Buts de performance-évitement (PAV)	-,016	,100	-,015	-,160	,873
Niveau académique initial (NI)	,149	,063	,203	2,345	,020
PAV x Condition	-,020	,100	-,018	-,197	,844
PAV x NI	,072	,048	,128	1,490	,138
PAV x Condition x NI	-,023	,048	-,042	-,486	,627
NI x Condition	-,069	,063	-,094	-1,087	,278
Etudiants de haute classe sociale (HCS)	,188	,167	,075	1,127	,261
Condition x HCS	-,109	,167	-,059	-,655	,513
PAV x HCS	-,367	,147	-,229	-2,498	,013
PAV x HCS x Condition	,156	,147	,097	1,060	,290
PAV x HCS x NI	-,156	,084	-,159	-1,854	,065
PAV x HCS x Condition x NI	,216	,084	,220	2,575	,011
NI x HCS	-,113	,102	-,095	-1,114	,267
NI x condition x HCS	-,088	,102	-,074	-,863	,389

- <u>VD = les performances</u>

  - Décomposition de l'effet d'interaction classe sociale x buts de performance-évitement x niveau académique initial (effets simples testés avec le niveau initial à + 1 SD)

		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
Modèle		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	2,507	,125		20,133	,000
	Manipulation du feedback de réussite vs. d'échec (Condition)	-,130	,125	-,104	-1,047	,296
	Buts de performance-évitement (PAV)	-,209	,100	-,195	-2,088	,038
	Classe sociale (CS)	,003	,125	,002	,024	,981
	Condition x CS	,130	,125	,103	1,042	,299
	PAV x CS	,316	,100	,295	3,157	,002
	PAV x Condition	,203	,100	,189	2,024	,044
	PAV x CS x Condition	-,263	,100	-,245	-2,620	,009
	Niveau académique initial +1 SD (NI_+1SD)	,092	,051	,126	1,810	,072
	PAVx NI_+1SD	-,006	,042	-,013	-,139	,889
	PAVx Condition x NI_+1SD	,085	,042	,183	2,015	,045
	PAV x CS x NI_+1SD	,078	,042	,169	1,854	,065
	PAVx CS x Condition x NI_+1SD	-,108	,042	-,232	-2,575	,011
	NI_+1SD x Condition	-,113	,051	-,219	-2,219	,028
	NI_+1SD x CS	,057	,051	,110	1,114	,267
	NI_+1SD x Condition x CS	,044	,051	,085	,863	,389

- Décomposition de l'effet d'interaction classe sociale x buts de performance-évitement $_{CS}$ x niveau académique initial (effets simples testés avec le niveau initial à + 1 SD)

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	2,405	,127		18,921	,000
Manipulation du feedback de réussite vs. d'échec (Condition)	-,030	,127	-,024	-,232	,816
Buts de performance-évitement CS (PAVCS)	-,077	,098	-,088	-,786	,433
Classe sociale (CS)	,030	,127	,024	,236	,813
Condition x CS	,078	,127	,062	,614	,540
PAVCS x CS	,152	,098	,172	1,545	,124
PAVCS x Condition	-,012	,098	-,014	-,124	,901
PAVC x CS x Condition	-,112	,098	-,127	-1,142	,255
Niveau académique initial +1 SD (NI_+1SD)	,062	,053	,084	1,168	,244
PAVCS x NI_+1SD	-,008	,040	-,022	-,195	,846
PAVCS x Condition x NI_+1SD	-,020	,040	-,055	-,499	,618
PAVCS x CS x NI_+1SD	,092	,040	,254	2,299	,022
PAVCS x CS x Condition x NI_+1SD	-,074	,040	-,205	-1,851	,066
NI_+1SD x Condition	-,073	,053	-,141	-1,377	,170
NI_+1SD x CS	,048	,053	,093	,912	,363
NI_+1SD x Condition x CS	,024	,053	,047	,464	,643

- <u>VD = les performances</u>

- Décomposition de l'effet d'interaction classe sociale x buts de performance-évitement x niveau académique initial (effets simples testés avec le niveau initial à -1 SD)

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	2,192	,116		18,837	,000
Manipulation du feedback de réussite vs. d'échec (Condition)	,256	,116	,205	2,199	,029
Buts de performance-évitement (PAV)	-,189	,105	-,177	-1,802	,073
Classe sociale (CS)	-,191	,116	-,152	-1,641	,102
Condition x CS	-,020	,116	-,016	-,176	,860
PAV x CS	,050	,105	,047	,479	,633
PAV x Condition	-,086	,105	-,081	-,823	,411
PAV x CS x Condition	,107	,105	,100	1,019	,310

Niveau académique initiale -1 SD (NI_-1SD)	,092	,051	,126	1,810	,072
PAV x NI_-1SD	-,006	,042	-,015	-,139	,889
PAV x Condition x NI_-1SD	,085	,042	,219	2,015	,045
PAV x CS x NI_-1SD)	,078	,042	,201	1,854	,065
PAV x CS x Condition x NI_-1SD	-,108	,042	-,280	-2,575	,011
NI_-1SD x Condition	-,113	,051	-,218	-2,219	,028
NI_-1SD x CS	,057	,051	,108	1,114	,267
NI_-1SD x Condition x CS	,044	,051	,084	,863	,389

- Décomposition de l'effet d'interaction classe sociale x buts de performance-évitement $_{CS}$ x niveau académique initial (effets simples testés avec le niveau initial à - 1 SD)

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	2,194	,119		18,400	,000
Manipulation du feedback de réussite vs. d'échec (Condition)	,219	,119	,175	1,834	,068
Buts de performance-évitement CS (PAVCS)	-,051	,085	-,058	-,601	,549
Classe sociale (CS)	-,134	,119	-,107	-1,127	,261
Condition x CS	-,006	,119	-,004	-,047	,963
PAVCS x CS	-,161	,085	-,182	-1,905	,058
PAV CS x Condition	,056	,085	,063	,660	,510
PAVCS x CS x Condition	,140	,085	,158	1,654	,100
Niveau académique initial -1 SD (NI_-1SD)	,062	,053	,084	1,168	,244
PAVCS x NI_-1SD	-,008	,040	-,021	-,195	,846
PAVCS x Condition x NI_-1SD	-,020	,040	-,054	-,499	,618
PAVCS x CS x NI_-1SD	,092	,040	,251	2,299	,022
PAVCS x CS x Condition x NI_-1SD	-,074	,040	-,202	-1,851	,066
NI_-1SD x Condition	-,073	,053	-,140	-1,377	,170
NI_-1SD x CS	,048	,053	,092	,912	,363
NI_-1SD x Condition x CS	,024	,053	,047	,464	,643

- <u>VD = les performances</u>

  - Décomposition de l'effet d'interaction manipulation du feedback de réussite vs. d'échec x niveau académique initial (effets simples testés en Dummy Coding avec la condition feedback d'échec codée 0 et feedback de réussite codée 1)

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	2,287	,119		19,165	,000
Buts de performance-évitement (PAV)	-,257	,107	-,240	-2,417	,017
Classe sociale (CS)	-,149	,119	-,119	-1,245	,214

Niveau académique initial (NI)	,205	,075	,280	2,737	,007
Condition d'échec (CondCE)	,126	,167	,050	,753	,452
PAV x CS	,261	,107	,243	2,451	,015
PAV x NI	-,090	,064	-,160	-1,404	,162
PAV x CS x NI	,186	,064	,330	2,886	,004
NI x CS	,013	,075	,017	,170	,865
CondCE x CS	,109	,167	,061	,655	,513
PAV x CondCE	,116	,147	,077	,793	,429
PAVx CS x CondCE	-,156	,147	-,103	-1,060	,290
PAV x CondCE x NI	,169	,084	,214	2,015	,045
PAV x CS x CondCE x NI	-,216	,084	-,273	-2,575	,011
NI x CondCE	-,226	,102	-,218	-2,219	,028
NI x CondCE x CS	,088	,102	,085	,863	,389

- Décomposition de l'effet d'interaction manipulation du feedback de réussite vs. d'échec x niveau académique initial (effets simples testés en Dummy Coding avec la condition feedback d'échec codée 0 et feedback de réussite codée 1

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	2,205	,119		18,464	,000
Buts de performance-évitement CS (PAVCS)	-,086	,091	-,097	-,944	,346
Classe sociale (CS)	-,088	,119	-,071	-,740	,460
Niveau académique initial (NI)	,134	,078	,183	1,721	,087
Condition d'échec (CondCE)	,189	,168	,076	1,125	,262
PAVCS x CS	-,018	,091	-,021	-,201	,841
PACS x NI	,012	,064	,024	,189	,850
PAVCS x CS x NI	,165	,064	,324	2,572	,011
NI x CS	,024	,078	,032	,303	,762
CondCE x CS	,073	,168	,041	,431	,667
PAVCS x CondCE	,044	,123	,035	,354	,724
PAVCS x CS x CondCE	,027	,123	,022	,223	,823
PAVCS x CondCE x NI	-,040	,080	-,058	-,499	,618
PAVCS x CS x CondCE x NI	-,147	,080	-,216	-1,851	,066
NI x CondCE	-,145	,105	-,140	-1,377	,170
NI x CondCE x CS	,049	,105	,047	,464	,643

- VD = les performances

  - Décomposition de l'effet d'interaction manipulation du feedback de réussite vs. d'échec x niveau académique initial (effets simples testés en Dummy Coding avec la condition feedback d'échec codée 1 et feedback de réussite codée 0)

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	2,412	,116		20,706	,000
Buts de performance-évitement (PAV)	-,141	,101	-,132	-1,398	,164
Classe sociale (CS)	-,039	,116	-,031	-,338	,736
Niveau académique initial (NI)	-,021	,069	-,028	-,302	,763
PAV x CS	,106	,101	,098	1,045	,297
PAV x NI	,079	,054	,140	1,463	,145
PAV x CS x NI	-,030	,054	-,054	-,562	,575
NI x CS	,101	,069	,136	1,461	,146
CondCR x CS	-,109	,167	-,062	-,655	,513
PAV x CondCR	-,116	,147	-,077	-,793	,429
PAV x CS x CondCR	,156	,147	,103	1,060	,290
PAV x CondCR x NI	-,169	,084	-,211	-2,015	,045
PAV x CS x CondCR x NI	,216	,084	,268	2,575	,011
NI x CondCR	,226	,102	,218	2,219	,028
NI x CondCR x CS	-,088	,102	-,084	-,863	,389
Condition de réussite (CondCR)	-,126	,167	-,050	-,753	,452

  - Décomposition de l'effet d'interaction manipulation du feedback de réussite vs. d'échec x niveau académique initial (effets simples testés en Dummy Coding avec la condition feedback d'échec codée 1 et feedback de réussite codée 0)

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	2,394	,118		20,236	,000
Buts de performance-évitement CS (PAVCS)	-,042	,083	-,048	-,511	,610
Classe sociale (CS)	-,016	,118	-,013	-,135	,893
Niveau académique initial (NI)	-,011	,071	-,015	-,156	,876
PAVCS x CS	,009	,083	,010	,111	,911
PAVCS x NI	-,028	,047	-,054	-,587	,558
PAVCS x CS x NI	,018	,047	,035	,379	,705
Ni x CS	,073	,071	,098	1,022	,308
CondCR x CS	-,073	,168	-,041	-,431	,667
PAVCS x CondCR	-,044	,123	-,035	-,354	,724
PAVCS x CS x CondCR	-,027	,123	-,022	-,223	,823
PAVCS x CondCR x NI	,040	,080	,052	,499	,618
PAVCS x CS x CondCR x NI	,147	,080	,192	1,851	,066
NI x CondCR	,145	,105	,140	1,377	,170
NI x CondCR x CS	-,049	,105	-,047	-,464	,643
Condition de réussite (CondCR)	-,189	,168	-,076	-1,125	,262

Annexe 10. Etude 2

- <u>VD = les buts de performance-évitement</u>

  - Analyse de médiation à l'aide du modèle 4 de Process Preacher & Hayes (2008)

Mean_P_1 : buts de performance-évitement
Statut_S : statut générationnel
Mean_mob : perception de mobilité ascendante

```
DESCRIPTIVES STATISTICS AND PEARSON CORRELATIONS
              Mean        SD  Mean_P_1  Statut_S  Mean_mob
Mean_P_1    4,7762    1,4253    1,0000    -,1455     ,2265
Statut_S    -,0070    1,0035    -,1455    1,0000    -,5808
Mean_mob    -,1693    1,0507     ,2265    -,5808    1,0000

SAMPLE SIZE
      143

DIRECT AND TOTAL EFFECTS
            Coeff      s.e.         t  Sig(two)
b(YX)      -,2067     ,1183   -1,7467     ,0829
b(MX)      -,6081     ,0718   -8,4713     ,0000
b(YM.X)     ,2906     ,1371    2,1191     ,0359
b(YX.M)    -,0300     ,1436    -,2088     ,8349

INDIRECT EFFECT AND SIGNIFICANCE USING NORMAL DISTRIBUTION
           Value      s.e.    LL95CI    UL95CI         Z  Sig(two)
Effect    -,1767     ,0865    -,3463    -,0071   -2,0424     ,0411

POINT AND INTERVAL ESTIMATES OF EFFECT SIZE FOR INDIRECT EFFECT
           Data
ab       -,1767
P_m       ,8550
R_m      5,8946
R2_45     ,0209
ab_ps    -,1240
ab_cs    -,1244
```

Annexe 11. Etude 3A

- <u>VD = les buts de performance-évitement</u>

  - Modèle de régression complet

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	4,587	,093		49,118	,000
Genre	,634	,185	,228	3,418	,001
Mobilité	,230	,188	,083	1,224	,222
Classe sociale subjective (CSS)	,029	,057	,034	,504	,615
Niveau académique initial	,002	,035	,004	,057	,955
Mobilité x CSS	-,277	,113	-,164	-2,450	,015

  - Décomposition de l'effet d'interaction mobilité x statut subjectif (effets simples testés avec le statut subjectif à -1 SD).

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	4,540	,132		34,465	,000
Genre	,634	,185	,228	3,418	,001
Mobilité	,690	,264	,249	2,613	,010
Classe sociale subjective -1 SD (CSS_-1SD)	,029	,057	,034	,504	,615
Niveau académique initial	,002	,035	,004	,057	,955
Mobilité x CSS_-1 SD	-,277	,113	-,233	-2,450	,015

  - Décomposition de l'effet d'interaction mobilité x statut subjectif (effets simples testés avec le statut subjectif à +1 SD).

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	4,635	,133		34,750	,000
Gender	,634	,185	,228	3,418	,001
Condition	-,231	,267	-,083	-,866	,388
Classe sociale subjective +1 SD (CSS_+1SD)	,029	,057	,034	,504	,615
Niveau académique initial	,002	,035	,004	,057	,955
Mobilité x CSS_+1SD	-,277	,113	-,233	-2,450	,015

- VD = les performances

  - Modèle de régression complet

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	1,609	,040		40,120	,000
Genre	-,027	,080	-,023	-,333	,739
Mobilité	-,138	,081	-,117	-1,711	,089
Classe sociale subjective (CSS)	-,026	,024	-,073	-1,062	,290
Niveau académique initial	,010	,015	,043	,640	,523
Mobilité x CSS	,150	,049	,208	3,081	,002

  - Décomposition de l'effet d'interaction mobilité x statut subjectif (effets simples testés avec le statut subjectif à -1 SD).

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	1,651	,057		29,204	,000
Genre	-,027	,080	-,023	-,333	,739
Mobilité	-,386	,113	-,329	-3,408	,001
Classe sociale subjective -1 SD (CSS_-1SD)	-,026	,024	-,073	-1,062	,290
Niveau académique initial	,010	,015	,043	,640	,523
Mobilité x CSS_-1SD	,150	,049	,297	3,081	,002

  - Décomposition de l'effet d'interaction mobilité x statut subjectif (effets simples testés avec le statut subjectif à +1 SD).

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	1,566	,057		27,345	,000
Genre	-,027	,080	-,023	-,333	,739
Mobilité	,111	,115	,094	,967	,334
Classe sociale subjective +1 SD (CSS_+1SD)	-,026	,024	-,073	-1,062	,290
Niveau académique initial	,010	,015	,043	,640	,523
Mobilité x CSS_+1SD	,150	,049	,297	3,081	,002

- Analyse de modération médiatisée à l'aide du modèle 8 de Process Preacher & Hayes (2008)

```
**************** PROCESS Procedure for SPSS Version 3.00 *****************

        Written by Andrew F. Hayes, Ph.D.       www.afhayes.com
   Documentation available in Hayes (2018). www.guilford.com/p/hayes3

**************************************************************************
Model  : 8
   Y  : Performances
   X  : Classe sociale subjective
   M  : Buts de performance-évitement
   W  : Mobilité

Sample
Size:  215

**************************************************************************
OUTCOME VARIABLE:
 Buts de performance-évitement

Model Summary
          R       R-sq        MSE          F        df1        df2          p
      ,1918      ,0368     1,8688     2,6858     3,0000   211,0000      ,0476

Model
                              coeff         se          t          p       LLCI       ULCI
constant                     4,5618      ,0940    48,5262      ,0000     4,3765     4,7472
Classe sociale subjective     ,0222      ,0569      ,3908      ,6963    -,0899      ,1343
Mobilité                      ,2536      ,1880     1,3489      ,1788    -,1170      ,6242
Int_1                        -,2775      ,1137    -2,4396      ,0155    -,5017     -,0533

Product terms key:
 Int_1    :        Classe sociale subjective x Mobilité

Test(s) of highest order unconditional interaction(s):
       R2-chng          F        df1        df2          p
X*W      ,0272     5,9517     1,0000   211,0000      ,0155
----------
   Focal predict: Classe sociale subjective (X)
         Mod var: Mobilité (W)

Conditional effects of the focal predictor at values of the moderator(s):

   Mobilité     Effect         se          t          p       LLCI       ULCI
    -,5000      ,1610      ,0768     2,0945      ,0374      ,0095      ,3124
     ,5000     -,1165      ,0838    -1,3896      ,1661     -,2818      ,0488

**************************************************************************
OUTCOME VARIABLE:
 Performances

Model Summary
          R       R-sq        MSE          F        df1        df2          p
      ,2513      ,0631      ,3280     3,5385     4,0000   210,0000      ,0081
```

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	1,6940	,1373	12,3341	,0000	1,4232	1,9647
Classe sociale subjective	-,0227	,0238	-,9527	,3419	-,0697	,0243
Buts de performance-évitement	-,0187	,0288	-,6495	,5167	-,0756	,0381
Mobilité	-,1240	,0791	-1,5669	,1186	-,2799	,0320
Int_1	,1441	,0483	2,9830	,0032	,0489	,2394

Product terms key:
Int_1 : Classe sociale subjective x Mobilité

Test(s) of highest order unconditional interaction(s):

	R2-chng	F	df1	df2	p
X*W	,0397	8,8983	1,0000	210,0000	,0032

Focal predict: Classe sociale subjective (X)
Mod var: Mobilité (W)

Conditional effects of the focal predictor at values of the moderator(s):

Mobilité	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-,5000	-,0948	,0325	-2,9134	,0040	-,1589	-,0306
,5000	,0494	,0353	1,3988	,1634	-,0202	,1189

********** DIRECT AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y **********

Conditional direct effect(s) of X on Y:

Mobilité	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-,5000	-,0948	,0325	-2,9134	,0040	-,1589	-,0306
,5000	,0494	,0353	1,3988	,1634	-,0202	,1189

Conditional indirect effects of X on Y:

INDIRECT EFFECT:
Classe sociale subjective -> Buts de performance-évitement -> Performances

Mobilité	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
-,5000	-,0030	,0053	-,0145	,0069
,5000	,0022	,0050	-,0054	,0153

Index of moderated mediation (difference between conditional indirect effects):

	Index	BootSE	BootLLCI	BootULCI
Conditio	,0052	,0094	-,0109	,0267

********** ANALYSIS NOTES AND ERRORS **********

Level of confidence for all confidence intervals in output:
95,0000

Number of bootstrap samples for percentile bootstrap confidence intervals:
5000

------ END MATRIX -----

- VD = les performances en mathématiques

  - Modèle de régression complet

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	1,130	,176		6,404	,000
Genre	-,221	,124	-,117	-1,783	,076
Mobilité	-,218	,125	-,115	-1,740	,083
Classe sociale subjective (CSS)	-,082	,038	-,142	-2,144	,033
Niveau académique initial	,007	,016	,028	,431	,667
Mobilité x CSS	,315	,076	,271	4,137	,000

  - Décomposition de l'effet d'interaction mobilité x statut subjectif (effets simples testés avec le statut subjectif à -1 SD).

Modèle	Coeficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	1,266	,191		6,639	,000
Genre	-,221	,124	-,117	-1,783	,076
Mobilité	-,741	,176	-,392	-4,200	,000
Classe sociale subjective -1 SD (CSS_-1SD)	-,082	,038	-,142	-2,144	,033
Niveau académique initial	,007	,016	,028	,431	,667
Mobilité x CSS_-1SD	,315	,076	,386	4,137	,000

  - Décomposition de l'effet d'interaction mobilité x statut subjectif (effets simples testés avec le statut subjectif à +1 SD).

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	,994	,184		5,396	,000
Genre	-,221	,124	-,117	-1,783	,076
Mobilité	,306	,179	,162	1,702	,090

Classe sociale subjective +1 SD (CSS_+1SD)	-,082	,038	-,142	-2,144	,033
Niveau académique initial	,007	,016	,028	,431	,667
Mobilité x CSS_+1SD	,315	,076	,389	4,137	,000

- Analyse de modération médiatisée à l'aide du modèle 8 de Process Preacher & Hayes (2008)

********** PROCESS Procedure for SPSS Version 3.00 **********

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com

Documentation available in Hayes (2018). www.guilford.com/p/hayes3

****

Model : 8

Y : Performances en mathématiques

X : Classe sociale subjective

M : Buts de performance-évitement

W : Mobilité

Sample

Size: 215

****

OUTCOME VARIABLE:

Buts de performance-évitement

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
,1918	,0368	1,8688	2,6858	3,0000	211,0000	,0476

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	4,5618	,0940	48,5262	,0000	4,3765	4,7472
Classe sociale subjective	,0222	,0569	,3908	,6963	-,0899	,1343
Mobilité	,2536	,1880	1,3489	,1788	-,1170	,6242
Int_1	-,2775	,1137	-2,4396	,0155	-,5017	-,0533

Product terms key:

Int_1 : Classe sociale subjective x Mobilité

Test(s) of highest order unconditional interaction(s):

	R2-chng	F	df1	df2	p
X*W	,0272	5,9517	1,0000	211,0000	,0155

Focal predict: Classe sociale subjective (X)

Mod var: Mobilité (W)

Conditional effects of the focal predictor at values of the moderator(s):

Mobilité	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-,5000	,1610	,0768	2,0945	,0374	,0095	,3124
,5000	-,1165	,0838	-1,3896	,1661	-,2818	,0488

****

OUTCOME VARIABLE:

Performances en Mathématiques

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
,3411	,1164	,7992	6,9148	4,0000	210,0000	,0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	1,6071	,2144	7,4966	,0000	1,1845	2,0297
Classe sociale subjective	-,0709	,0372	-1,9064	,0580	-,1442	,0024
Buts de performance-évitement	-,0867	,0450	-1,9257	,0555	-,1754	,0021
Mobilité	-,1785	,1235	-1,4458	,1497	-,4219	,0649
Int_1	,2788	,0754	3,6965	,0003	,1301	,4274

Product terms key:

Int_1 : Classe sociale subjective x Mobilité

Test(s) of highest order unconditional interaction(s):

	R2-chng	F	df1	df2	p
X*W	,0575	13,6638	1,0000	210,0000	,0003

Focal predict: Classe sociale subjective (X)

Mod var: Mobilité (W)

Conditional effects of the focal predictor at values of the moderator(s):

Mobilité	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-,5000	-,2103	,0508	-4,1421	,0000	-,3104	-,1102
,5000	,0685	,0551	1,2431	,2152	-,0401	,1770

********** DIRECT AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y **********

Conditional direct effect(s) of X on Y:

Mobilité	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-,5000	-,2103	,0508	-4,1421	,0000	-,3104	-,1102
,5000	,0685	,0551	1,2431	,2152	-,0401	,1770

Conditional indirect effects of X on Y:

INDIRECT EFFECT:

Classe sociale subjective -> Buts de performance-évitement -> Performances en mathématiques

Mobilité	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
-,5000	-,0140	,0100	-,0374	,0010
,5000	,0101	,0116	-,0053	,0385

Index of moderated mediation (difference between conditional indirect effects):

	Index	BootSE	BootLLCI	BootULCI
Mobilité	,0241	,0186	-,0018	,0691

********** ANALYSIS NOTES AND ERRORS **********

Level of confidence for all confidence intervals in output:

95,0000

Number of bootstrap samples for percentile bootstrap confidence intervals:

5000

------ END MATRIX -----

- VD = les performances en physique

  - Modèle de régression complet

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	2,015	,217		9,299	,000
Genre	-,045	,107	-,029	-,416	,678
Mobilité	-,135	,109	-,087	-1,233	,219
Classe sociale subjective (CSS)	-,009	,033	-,020	-,285	,776
Niveau académique initial	,003	,018	,011	,152	,879
Mobilité x CSS	,019	,065	,020	,294	,769

- VD = les performances en sciences et vie de la terre

  - Modèle de régression complet

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	1,060	,335		3,164	,002
Genre	,276	,142	,142	1,941	,054
Mobilité	-,023	,143	-,012	-,157	,875
Classe sociale subjective (CSS)	,007	,045	,012	,155	,877
Niveau académique initial	,043	,028	,114	1,550	,123
Mobilité x CSS	,106	,090	,088	1,185	,238

Annexe 12. Etude 3B

- VD = les buts de performance-évitement

  - Modèle de régression complet

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	4,705	,073		64,526	,000
	Mobilité	-,076	,146	-,030	-,522	,602
	Genre	,441	,146	,172	3,023	,003
	Classe sociale subjective (CSS)	-,022	,046	-,028	-,483	,630
	Niveau académique initial (NI)	,005	,050	,006	,104	,917
	Mobilité x NI	,018	,100	,010	,181	,856
	Genre x NI	,105	,100	,060	1,051	,294
	CS x NI	-,021	,031	-,041	-,684	,495
	Mobilité x Genre	,420	,292	,082	1,441	,151
	Mobilité x CS	-,198	,092	-,125	-2,158	,032
	Genre x CS	,002	,092	,001	,022	,982
	Mobilité x Genre x NI	-,277	,201	-,080	-1,382	,168
	Mobilité x CS x NI	,037	,062	,036	,596	,551
	Genre x CS x NI	,139	,062	,136	2,245	,025
	Mobilité x Genre x CS	-,130	,183	-,041	-,709	,479
	Mobilité x Genre x CS x NI	-,258	,124	-,127	-2,088	,038

  - Décomposition de l'effet d'interaction mobilité x statut subjectif (effets simples testés avec le statut subjectif à -1 SD).

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	4,741	,105		45,071	,000
	Mobilité	,246	,210	,096	1,171	,243
	Genre	,438	,210	,171	2,080	,038
	Niveau académique initial (NI)	,040	,073	,046	,540	,589
	Mobilité x NI	-,042	,147	-,024	-,285	,775
	Genre x NI	-,121	,147	-,069	-,824	,411
	Mobilité x Genre	,632	,421	,123	1,502	,134
	Mobilité x Genre x NI	,144	,294	,041	,489	,625
	Classe sociale subjective -1 SD (CSS_-1SD)	-,022	,046	-,028	-,483	,630
	NI x CSS_-1SD	-,021	,031	-,057	-,684	,495
	Mobilité x Genre x CSS_-1SD x NI	-,258	,124	-,176	-2,088	,038
	Genre x NI x CSS_-1SD	,139	,062	,187	2,245	,025

Genre x Mobilité x CSS_-1SD	-,130	,183	-,058	-,709	,479
Mobilité x CSS_-1SD	-,198	,092	-,177	-2,158	,032
Genre x CSS_-1SD	,002	,092	,002	,022	,982
Mobilité x NI x CSS_-1SD	,037	,062	,050	,596	,551

- Décomposition de l'effet d'interaction mobilité x statut subjectif (effets simples testés avec le statut subjectif à +1 SD).

Coefficients[a]

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
(Constante)	4,669	,104		45,086	,000
Mobilité	-,398	,207	-,156	-1,924	,055
Genre	,444	,207	,173	2,144	,033
Niveau académique initial	-,029	,069	-,034	-,426	,671
Mobilité x NI	,078	,137	,045	,570	,569
Genre x NI	,332	,137	,188	2,415	,016
Mobilité x Genre	,209	,414	,041	,504	,615
Mobilité x Genre x NI	-,698	,275	-,201	-2,541	,012
Classe sociale subjective +1 SD (CSS_+1SD)	-,022	,046	-,028	-,483	,630
Mobilité x NI x CSS_+1SD	,037	,062	,050	,596	,551
Genre x CSS_+1SD	,002	,092	,002	,022	,982
Mobilité x CSS_+1SD	-,198	,092	-,177	-2,158	,032
Genre x Mobilité x CSS_+1SD	-,130	,183	-,058	-,709	,479
Genre x NI x CSS	,139	,062	,187	2,245	,025
Mobilité x CSS_+1SD x Genre x NI	-,258	,124	-,176	-2,088	,038
NI x CSS_+1SD	-,021	,031	-,057	-,684	,495

- <u>VD = les buts de performance-évitement CS</u>

  - Modèle de régression complet

Coefficients[a]

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1 (Constante)	3,669	,098		37,326	,000
Mobilité	-,083	,197	-,024	-,420	,675
Genre	-,009	,197	-,003	-,044	,965
Classe sociale subjective (CS)	,114	,062	,109	1,853	,065
Niveau académique initial (NI)	,124	,068	,108	1,834	,068
Mobilité x NI	,090	,135	,039	,666	,506
Genre x NI	,097	,135	,041	,714	,476
CS x NI	-,008	,042	-,011	-,184	,854
Mobilité x Genre	,054	,393	,008	,137	,891
Mobilité x CS	-,293	,123	-,140	-2,376	,018

Mobilité x CS	,024	,123	,011	,193	,847
Mobilité x Genre x NI	-,531	,270	-,115	-1,966	,050
Mobilité x CS x NI	-,029	,083	-,021	-,343	,732
Genre x CS x NI	,007	,083	,005	,087	,931
Mobilité x Genre x CS	,040	,247	,010	,162	,871
Mobilité x Genre x CS x NI	-,035	,167	-,013	-,208	,835

- Décomposition de l'effet d'interaction mobilité x statut subjectif (effets simples testés avec le statut subjectif à -1 SD).

Coefficients[a]

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	3,482	,142		24,558	,000
Mobilité	,396	,284	,116	1,396	,164
Genre	-,048	,284	-,014	-,168	,867
Niveau académique initial (NI)	,136	,099	,118	1,378	,169
Mobilité x NI	,137	,198	,059	,690	,491
Genre x NI	,085	,198	,036	,428	,669
Mobilité x Genre	-,011	,567	-,002	-,020	,984
Mobilité x Genre x NI	-,475	,396	-,103	-1,199	,231
Classe sociale subjective -1 SD (CSS_-1SD)	,114	,062	,109	1,853	,065
Mobilité x Genre x NI x CSS_-1SD	-,035	,167	-,018	-,208	,835
Genre x Mobilité x CSS_-1SD	,040	,247	,014	,162	,871
Genre x NI x CSS_-1SD	,007	,083	,007	,087	,931
Mobilité x NI x CSS_-1SD	-,029	,083	-,029	-,343	,732
Genre x CSS_-1SD	,024	,123	,016	,193	,847
Mobilité x CSS_-1SD	-,293	,123	-,198	-2,376	,018
NI x CSS_-1SD	-,008	,042	-,016	-,184	,854

- Décomposition de l'effet d'interaction mobilité x statut subjectif (effets simples testés avec le statut subjectif à +1 SD).

Coefficients[a]

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1 (Constante)	3,855	,140		27,618	,000
Mobilité	-,561	,279	-,165	-2,010	,045
Genre	,030	,279	,009	,108	,914
Niveau académique initial (NI)	,111	,093	,097	1,204	,230
Mobilité x NI	,043	,185	,019	,234	,815
Genre x NI	,108	,185	,046	,585	,559
Mobilité x Genre	,119	,558	,017	,213	,831
Mobilité x Genre x NI	-,588	,370	-,128	-1,588	,113
Classe sociale subjective +1 SD (CSS_+1SD)	,114	,062	,109	1,853	,065
Mobilité x NI x CSS_+1SD	-,029	,083	-,029	-,343	,732
Genre x CSS_+1SD	,024	,123	,016	,193	,847
Condition x CSS_+1SD	-,293	,123	-,198	-2,376	,018
Genre x Mobilité x CSS_+1SD	,040	,247	,014	,162	,871

Genre x NI x CSS_+1SD	,007	,083	,007	,087	,931
Mobilité x Genre x NI x CSS_+1SD	-,035	,167	-,018	-,208	,835
NI x CSS_+1SD	-,008	,042	-,016	-,184	,854

- VD = les performances en mathématiques

  - Modèle de régression complet

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	2,619	,065		40,074	,000
	Mobilité	-,211	,131	-,092	-1,616	,107
	Genre	,034	,131	,015	,259	,796
	Classe sociale subjective (CSS)	-,018	,041	-,026	-,448	,655
	Niveau académique initial (NI)	,132	,045	,169	2,944	,003
	Mobilité x NI	-,117	,090	-,075	-1,304	,193
	Genre x NI	-,224	,090	-,141	-2,494	,013
	CSS x NI	,013	,028	,029	,473	,637
	Mobilité x Gender	,451	,261	,098	1,726	,085
	Mobilité x CSS	,000	,082	,000	,005	,996
	Genre x CSS	,032	,082	,022	,384	,701
	Mobilité x Genre x NI	,094	,180	,030	,525	,600
	Mobilité x CSS x NI	-,014	,055	-,015	-,251	,802
	Genre x CSS x NI	-,008	,055	-,009	-,143	,887
	Mobilité x Genre x CSS	,278	,164	,098	1,697	,091
	Mobilité x Genre x CSS x NI	,088	,111	,048	,792	,429

Annexe 13. Etude 3C

- VD = les buts de performance-évitement

  - Modèle de régression complet

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	4,593	,077		59,337	,000
Genre	,780	,154	,280	5,061	,000
Mobilité	-,351	,155	-,126	-2,259	,025
Classe sociale subjective (CSS)	,016	,048	,019	,339	,735
Niveau académique initial (NI)	-,021	,027	-,044	-,780	,436
Mobilité x CSS	,026	,096	,015	,274	,784
NI x CSS	-,012	,016	-,043	-,759	,449
Mobilité x NI x CSS	,013	,055	,013	,240	,811

- VD = les performances

  - Modèle de régression complet

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1 (Constante)	1,759	,029		60,309	,000
Genre	-,064	,058	-,057	-1,094	,275
Mobilité	-,003	,059	-,003	-,050	,960
Classe sociale subjective (CSS)	-,040	,018	-,119	-2,232	,026
Niveau académique initial (NI)	,082	,010	,420	7,943	,000
Mobilité x CSS	,014	,036	,021	,385	,701
NI x CSS	,007	,006	,062	1,157	,248
Mobilité x NI x CSS	-,028	,021	-,073	-1,370	,172

- VD = les performances en mathématiques

  - Modèle de régression complet

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	1,207	,054		22,518	,000
Genre	-,115	,107	-,059	-1,078	,282
Mobilité	-,020	,107	-,010	-,186	,852
Classe sociale subjective (CSS)	-,078	,033	-,130	-2,356	,019
Niveau académique initial (NI)	,103	,016	,354	6,472	,000
Mobilité x CSS	-,042	,066	-,034	-,627	,531
Mobilité x NI	-,034	,032	-,059	-1,069	,286
NI x CSS	,009	,009	,055	1,001	,317
Mobilité x NI x CSS	-,006	,018	-,018	-,324	,746

- VD = les performances en physique

  - Modèle de régression complet

Modèle	Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1(Constante)	2,213	,051		43,175	,000
Genre	-,071	,101	-,042	-,701	,484
Mobilité	-,128	,103	-,076	-1,245	,214
Classe sociale subjective (CSS)	,037	,031	,072	1,165	,245
Niveau académique initial (NI)	,056	,015	,227	3,679	,000
Mobilité x CSS	,094	,063	,092	1,492	,137
Mobilité x GradeP	-,022	,031	-,044	-,716	,475
NI x CSS	-,002	,010	-,011	-,181	,856
Mobilité x NI x CSS	-,013	,019	-,041	-,661	,509

- VD = les performances en sciences et vie de la terre

  - Modèle de régression complet

Modèle		Coefficients non standardisés B	Erreur standard	Coefficients standardisés Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	1,857	,056		33,250	,000
	Genre	,057	,112	,031	,505	,614
	Mobilité	,136	,112	,074	1,215	,225
	Classe sociale subjective (CSS)	-,067	,034	-,120	-1,970	,050
	Niveau académique initial (NI)	,090	,020	,276	4,536	,000
	Mobilité x CSS	,014	,068	,012	,198	,843
	NI x CSS	,012	,012	,063	1,017	,310
	Mobilité x NI x CSS	-,024	,040	-,037	-,603	,547

Annexe 14. META-ANALYSE

- VD = les buts de performance-évitement

  - Modèle de régression complet

Fixed Effect Omnibus tests

	F	Num df	Den df	p
Classe sociale subjective (CSS)	0.0115	1	835	0.915
Mobilité	1.0472	1	835	0.306
Genre	45.0910	1	835	<.001
CSS ✻ Mobilité	5.9095	1	835	0.015
CSS ✻ Genre	0.0335	1	835	0.855
Mobilité ✻ Genre	1.0963	1	835	0.295
CSS ✻ Mobilité ✻ Genre	0.6568	1	835	0.418

Names	Estimate	SE	df	t	p
(Intercept)	4.63180	0.0454	835	101.922	<.001
CSS	0.00300	0.0279	835	-0.107	0.915
Mobilité	0.04650	0.0454	835	-1.023	0.306
Genre	0.30516	0.0454	835	6.715	<.001
CSS x Mobilité	0.06794	0.0279	835	-2.431	0.015
CSS ✻ Genre	0.00512	0.0279	835	0.183	0.855
Mobilité ✻ CSS	0.04758	0.0454	835	1.047	0.295
CSS ✻ Mobilité ✻ Genre	0.02265	0.0279	835	-0.810	0.418

  - Décomposition de l'effet d'interaction mobilité x statut subjectif (effets simples testés avec le statut subjectif à -1 SD et à +1 SD).

Moderator levels						
Classe sociale subjective	contrast	Estimate	SE	df	t	p
Mean-1·SD	1 - (-1, 1)	0.0647	0.0648	835	0.999	0.318
Mean	1 - (-1, 1)	-0.0465	0.0454	835	-1.023	0.306
Mean+1·SD	1 - (-1, 1)	-0.1577	0.0642	835	-2.458	0.014

- <u>VD = les performances</u>

  - Modèle de régression complet

Fixed Effect Omnibus tests

	F	Num df	Den df	p
Classe sociale subjective (CSS)	0.352	1	513	0.553
Mobilité	1.912	1	513	0.167
Genre	0.537	1	513	0.464
CSS ✻ Mobilité	1.009	1	514	0.316
CSS ✻ Genre	0.969	1	513	0.325
Mobilité ✻ Genre	0.429	1	513	0.513
CSS ✻ Mobilité ✻ Genre	0.155	1	513	0.694

Names	Estimate	SE	df	t	p
(Intercept)	1.66941	0.0745	0.962	22.409	0.032
CSS	-0.00901	0.0152	512.582	-0.594	0.553
Mobilité	-0.03428	0.0248	512.664	-1.383	0.167
Genre	-0.01817	0.0248	512.686	-0.733	0.464
CSS ✻ Mobilité	0.01529	0.0152	513.738	1.004	0.316
CSS ✻ Genre	0.01497	0.0152	513.156	0.985	0.325
Mobilité ✻ Genre	-0.01627	0.0248	513.098	-0.655	0.513
CSS ✻ Mobilié ✻ Genre	0.00598	0.0152	512.874	0.394	0.694

- <u>VD = les performances en mathématiques</u>

  - Modèle de régression complet

Fixed Effect Omnibus tests

	F	Num df	Den df	p
Classe sociale subjective (CSS)	6.1394	1	833	0.013
Mobilité	3.6695	1	833	0.056
Genre	2.8675	1	833	0.091
CSS ✻ Mobilité	4.4268	1	833	0.036
CSS ✻ Genre	0.1742	1	833	0.676
Mobilité ✻ Genre	0.0522	1	833	0.819
CSS ✻ Mobilité ✻ Genre	4.0957	1	833	0.043

Names	Estimate	SE	df	t	p
(Intercept)	1.67899	0.4893	2.00	3.432	0.075
CSS	0.05451	0.0220	833.00	2.478	0.013
Mobilité	0.06853	0.0358	833.00	1.916	0.056
Genre	0.06059	0.0358	833.01	1.693	0.091
CSS ✻ Mobilité	0.04640	0.0221	833.05	2.104	0.036
CSS ✻ Genre	0.00921	0.0221	833.05	0.417	0.676
Mobilité ✻ Genre	0.00818	0.0358	833.03	0.228	0.819
SCSS ✻ Mobilité ✻ Genre	0.04452	0.0220	833.00	2.024	0.043

  - Décomposition de l'effet d'interaction mobilité x statut subjectif (effets simples testés avec le statut subjectif à -1 SD et à +1 SD).

Moderator levels							
CSS	Estimate	SE	Lower	Upper	df	t	p
Mean-1·SD	-0.14450	0.0511	-0.2448	-0.04422	833	2.828	0.005
Mean	-0.06853	0.0358	-0.1387	0.00169	833	1.916	0.056
Mean+1·SD	0.00744	0.0506	-0.0918	0.10669	833	0.147	0.883